

# SENDAS

Revista académica de Trabajos Finales

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas>



Vol. #5 · “Escritura desde las obras.  
Territorios desde las artes”

Facultad de Artes  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina, 2022



programa  
sendas

**EdFA** Editorial de la  
Facultad de Artes

 egresados

 investigación  
y producción



facultad  
de artes



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## **DIRECTORA Y EDITORA**

Dra. Fwala-lo Marin (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) / Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba / Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba).

## **EDITOR ASOCIADO**

Lic. Valentín Mansilla (Instituto de Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina - CONICET / Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

## **COMITÉ EDITORIAL**

Mgter. Talma Salem de Oliveira (Secretaría de Ciencia y Técnica / Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba / Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba).

Lic. Paula Ma. La Rocca (Instituto de Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina - CONICET).

Lic. Luciano Pascual (Instituto de Humanidades, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina - CONICET / Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik).

Lic. Ayelén Ferrini (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

## **COMITÉ ACADÉMICO**

Dra. Ximena Triquell (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

Dr. Marcelo Nusenovich (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

Arq. Myriam Kitroser (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

Dra. Daniela Martín (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba).

Dr. Alejandro Reyna (Instituto Superior de Música, Universidad Nacional del Litoral).

## **REFERATOS**

Lxs evaluadorxs de este volumen pertenecen a la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Provincial de Córdoba.

## **EQUIPO TÉCNICO DE PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Dr. Hernán E. Bula - Secretario editorial, gestor y editor técnico OJS (Universidad Nacional de Córdoba / Universidad Provincial de Córdoba).

Corr.<sup>a</sup> / Prof. Valentina Goldaj - Corrección de textos (Trabajadora independiente).

Dg. Tec. Marina Fernández - Diseño y maquetación (Trabajadora independiente).

Lic. Florencia del Río - Diseño y maquetación (Trabajadora independiente).

## **AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE ARTES**

DECANA: Mgter. Ana Mohaded

VICEDECANO: Lic. Federico Sammartino

SECRETARÍA ACADÉMICA: Prof. Sebastián Peña

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES: Lic. Mayra Luz Yulita

SECRETARÍA DE GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN: Cr. Nicolás Oria

SUBSECRETARÍA DE EXTENSIÓN: Lic. Alicia Cáceres

SECRETARÍA DE POSGRADO: Dra. Verónica Aguada Berteá  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN: Espec. Paula Andrea Asís  
PROSECRETARÍA DE EGRESADOS: Lic. Agustín Begueri  
PROSECRETARÍA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL: Lic. Ma. Matilde Nasser  
PROSECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES: Lic. Luis Eduardo Imhoff  
SECRETARÍA DE CONSEJO: Lic. Franco Pellini  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES  
Directora Disciplinar: Lic. Liliana Di Negro  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
Director Disciplinar: Lic. Leandro Andrés Flores  
DEPARTAMENTO DE TEATRO  
Directora Disciplinar: Lic. Daniel Maffei  
DEPARTAMENTO DE CINE Y TV  
Director Disciplinar: Lic. Gustavo Alcaraz  
CENTRO DE PRODUCCIÓN E INVESTIGACIÓN EN PRODUCCIÓN EN ARTES  
Directora: Lic. Carolina Cismondi  
EdFA - EDITORIAL DE LA FACULTAD DE ARTES UNC  
Directora: Lic. Carina Cagnolo

---

Sendas. Revista académica de Trabajos Finales de carreras artísticas.

Dirección web: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas>

Dirección postal: Facultad de Artes, Pabellón Brujas – El Cordobazo S/N, Ciudad Universitaria, ciudad de Córdoba, Argentina. Código postal X5000HUA

ISSN 2618-2254



Esta publicación está bajo una licencia  
[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

# Contenidos

## EDITORIAL

---

### **Escribir es perderse: un primer borrador acerca de la incertidumbre y el deseo en la escritura académica**

Mgter. Cecilia Rugna y Dr. Alejandro Reyna / pág. 05

## ARTÍCULOS

---

Debates conceptuales y análisis sobre producciones artísticas

### **Una comicidad criolla: la dramaturgia corporal en el Teatro Físico**

Lic. Agustina Vargas Vieyra / pág. 09

### **HaSer actoral: Apología de la escucha como fenómeno activo**

Lic. Joaquín Andres Piumetti / pág. 29

Reflexiones en torno a obras y procedimientos compositivos propios

### **Danza y archivo en el Proyecto Oobleck: hacia modos posdisciplinarios de producción artística**

Lic. Julia Giraudó / pág. 45

Arte, territorio y comunidades

### **Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser: elementos para una enseñanza crítica de las historias de las músicas en el Nivel Superior**

Prof. Raymi Ezequiel Acebo Vietto / pág. 65

### **Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical**

Prof. Tomás Santiago Pisano / pág. 83



# Escribir es perderse: un primer borrador acerca de la incertidumbre y el deseo en la escritura académica

## — Cecilia Rugna

Investigadora independiente  
Santa Fe, Argentina  
[cecilia\\_rugna@hotmail.com](mailto:cecilia_rugna@hotmail.com)

## — Alejandro Reyna

Universidad Nacional del Litoral  
Instituto Superior de Música  
Santa Fe, Argentina  
[alejandreyna@live.com.ar](mailto:alejandreyna@live.com.ar)

“Todo lo que tiene de potencia la escritura es algo que sucede *mientras*”  
Eugenia Almeida (2019, p. 34)

## Si escribir es perderse...

Si toda escritura es situada, comenzamos por asumir desde qué lugares escribimos. Ambos tenemos formación académica y experiencias en investigación, lo que conlleva un oficio de lectura y escritura. Cecilia Rugna en 2019 creó Plan B –en cuyo logo hay referencias al laberinto del minotauro, al hilo rojo de Ariadna– con el objetivo de acompañar a quienes escriben textos académicos, actividad que suele ser solitaria y angustiante. Como parte de su labor académica, Alejandro escribe en el marco de publicaciones relacionadas al sonido, la grabación sonora, la ecología, la música y las artes sonoras. En tanto docente, trabaja junto a estudiantes de música en el marco de materias relacionadas a la investigación, es decir, en el momento de enfrentarse a la escritura en formato académico.

La escritura forma parte de nuestras vidas porque escribimos y porque acompañamos en el proceso de escribir. Desde esas experiencias, venimos a reivindicar la importancia de perderse en

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



el proceso de la escritura. El momento de estar perdida, el *mientras* del que habla Almeida, es un lugar en sí, un espacio fundante para la escritura. En ese sentido, Bombini (2015) escribe

del lado de la escritura, recuperamos el aporte de los estudios cognitivos acerca de la escritura que destacan el valor epistémico de la escritura y la idea de una doble producción de conocimiento: cuando escribo produzco conocimiento acerca del 'tema', del 'objeto' de esa escritura y, a la vez, produzco conocimiento sobre la propia tarea de escribir (p. 2).

Se trata, entonces, de pensar también el valor epistémico de la escritura en sí misma, del enriquecimiento que puede brindar el proceso de producción de textos. Agregamos a esta idea de Bombini: producir conocimiento sobre la propia tarea de escribir está ligado profundamente a conocernos. Si escribir es perderse, la experiencia es una instancia de construcción subjetiva, de transformación, de atravesamiento.

“Según la concepción de Benjamin, perderse es estar plenamente presente, y estar plenamente presente es ser capaz de sumergirse en la incertidumbre y el misterio” (Solnit, 2022, p. 10). Hablamos entonces de la capacidad de estar presentes mientras estamos perdidos, de abrazar la incertidumbre y el misterio no como accidentes en el proceso de escritura, sino como realidad ineludible si se pretende generar conocimiento. También es una circunstancia propia, en el presente texto asumimos el riesgo desde el mismo punto de partida: escribir a cuatro manos con un otr@ al que no le conocemos la escritura (¿cuál es su estilo, modo, sesgo, abanico de palabras?, ¿le molestará si borro lo que escribe o lo cambio?).

El riesgo de perdernos incluso comenzó antes, en la coordinación de la Mesa “Borradores y escrituras en proceso” para el I Congreso de Canto Popular “Experiencias y saberes en el abordaje del canto popular. Instancia formativa de escritura y prácticas” que se desarrolló en la Escuela de Música, Danza y Teatro “Prof. Constancio Carminio”, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) los días 24 y 25 de octubre del año 2022. Es en ese contexto donde nos conocimos y del cual surgieron las ideas que dan lugar a esta escritura. Alentar y propiciar la circulación de borradores en una instancia académica como un congreso –al que suele pensarse como espacio de saber al que se llega con el texto cerrado y pulido– ya suponía un buen acuerdo. La apuesta, entonces, se redobla: escribamos con un otr@ a conocer, hablemos públicamente a partir de textos desconocidos y, finalmente, escribamos un artículo. Este proceso de escritura a ciegas, lanzado, es en sí mismo la puesta en funcionamiento de una convicción compartida: no hay escritura sin riesgos. El título de este trabajo es una invitación a la experimentación, a perderse en la escritura. Decimos: perdámonos para mostrar la importancia de perderse.

## El deseo, perderse y la escritura

Tratamos el deseo como si fuera un problema a resolver; nos centramos en aquello que deseamos y ponemos la atención en lo deseado y cómo conseguirlo en lugar de en la naturaleza de ese deseo, su sensación (...). A veces me pregunto si, con un ligero ajuste de la perspectiva,

podríamos valorar el deseo como una sensación en sí misma, ya que es tan inherente a la condición humana como el azul lo es a la distancia; si es posible contemplar la distancia sin querer recortarla, apropiarnos del anhelo tal como nos apropiamos de la belleza de ese azul que en verdad no se puede poseer. Y es que, como sucede con el azul de la distancia, la consecución y la llegada solo trasladan algo de ese anhelo, no lo satisfacen, igual que, cuando llegas a las montañas a las que te dirigías, han dejado de ser azules y el azul ha pasado a teñir las que se encuentran detrás. (...) Siempre hay algo que nos queda lejos (Solnit, 2022, pp. 30-31).

En la experiencia que concierne a acompañar la escritura, nos encontramos con situaciones recurrentes que dan cuenta de la falta de deseo en los proyectos que, *a priori*, debieran ser personales. En el marco de las materias de investigación dictadas en el Instituto Superior de Música (ISM), hay estudiantes que optan por una estrategia particular: “asegurarse” con el tema. Esto es, elegir un tema de investigación “objetivamente” pertinente desde las tradiciones musicológicas. Cuando esto ocurre: a) los abordajes son superficiales, guiados por el único propósito de aprobar una materia; b) las chances de no finalizar esa escritura parecieran crecer... En oposición, estudiantes que optan por temas que *l@s* movilizan, que conectan con su deseo en la elección del tema, que escuchan sus preguntas personales de investigación, se encuentran en la escritura, consiguen otra fuerza, comunican.

Las modas teóricas, los temas que nos son ajenos pero aun así, intentamos, a la fuerza, sin ningún tipo de amabilidad para con nosotras mismas, hacerlos propios, nos dejan fuera de entrada. A veces, la distancia es tan insondable que el tema no es perderse con respecto a la escritura, sino perder el deseo con lo que se prometió que iba a escribirse (y, por tal, desencontrarse). Tanto en las experiencias de acompañamiento de escritura de Plan B con estudiantes de grado y posgrado como en el caso de las materias de investigación del ISM, en el Doctorado en Humanidades con orientación en música, muchas veces se repite esta distancia –que opera como una trampa de la escritura– entre lo que tesisistas quisieran realizar y el proyecto “consensuado” con la dirección, presentado para pasar la instancia de taller de tesis o seminarios de investigación<sup>1</sup>.

Para concluir este borrador, realizamos una propuesta que abraza lo ya dicho y otras ideas nuevas:

- Brindar espacios para que aparezca la elección del tema que, siempre pero siempre, es biográfico: ¿por qué investigamos lo que investigamos?, ¿por qué hacemos obra con estos tópicos, estas preguntas, estos problemas? Las preguntas son profundas y personales. Hay que recorrer, conversar mucho, para encontrarlas.

- Pensar y tratar la escritura académica de textos en su vitalidad y promesa; que fácilmente pueden circular, o sería lo deseable, en todas sus fases (borradores, “textos finales”, la reescritura teniendo en cuenta otros públicos, espacios e instancias de diálogo y aprendizaje).

- Entender la escritura como un proceso, un camino de borradores, de “jardines que se bifurcan”, de caminos donde parece que es el lobo quien acecha y que no se llega nunca a la casa de

---

<sup>1</sup> Sin embargo, esto no atañe solo a estudiantes de grado y/o posgrado, sino que es inherente a contextos de producción académica que suelen ser de gran demanda de escritura pero que, al mismo tiempo, no se corresponde con tiempos y dinámicas institucionales en las que se habiliten espacios de lectura y discusión, etc. Las mismas tesis en su inmensa mayoría no se convierten en textos vivos, de consulta, sino que sobreviven en los repositorios digitales de las bibliotecas universitarias.

la abuela (o, si esto acontece, es tarde... el lobo ya se comió a la abuela). A aprender a escribir se aprende escribiendo. Y escribir... escribir es perderse.

## Bibliografía

Almeida, E. (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. Ediciones DocumentA/ Escénicas.

Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. En *Cuadernos de Educación*, XIII(13). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11491/11933>

Solnit, R. (2022). *Una Guía sobre el Arte de Perderse*. Editorial Fiord.



---

### Como citar este artículo

Reyna A. y Rugna C. (2022). Escribir es perderse: un primer borrador acerca de la incertidumbre y el deseo en la escritura académica. *Sendas*, 5(1), 05-08. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39497>.



# Una comicidad criolla: la dramaturgia corporal en el Teatro Físico

On a *Criolla* Comicality: Corporal Dramaturgy in Physical Theatre

— **Agustina Vargas Vieyra**

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Artes  
Licenciatura en Teatro  
Córdoba, Argentina  
[agusvargasvieyra@mi.unc.edu.ar](mailto:agusvargasvieyra@mi.unc.edu.ar)

Recibido: 30/01/2022 – Aceptado: 13/06/2021

## Resumen

Este trabajo indaga la dramaturgia corporal en el Teatro Físico a partir de la tríada juego, acción cómica y mirada sensible. Se plantea una creación escénica híbrida desde la articulación de técnicas teatrales de actuación popular para abordar un humor físico. Lo cómico se vuelve corporal-gestual y el juego se torna territorio de agenciamiento del placer-deseo, convocando así a una experiencia lúdica, sensible y risible en el acontecimiento teatral. Se realiza una revisión sobre los modos híbridos y colaborativos de las prácticas locales proponiendo indagar “lo criollo” en términos territoriales e identitarios del teatro independiente cómico cordobés.

### Palabras clave

Artes Escénicas,  
Humor, Teatro Popular,  
Juego

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



UNC  
Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## Abstract

This work inquires about corporal dramaturgy in physical theatre from the triad play, comic action and sensitive gaze. It proposes a hybrid scenic creation from the articulation of theatrical techniques of popular theatre to approach a physical humor. Comicality becomes corporal and gestual, and the game-playing opens the possibility of the agency of joy and desire, so the theatrical event becomes a playful, sensitive and laughable experience. We review the hybrid and collaborative methods of the local theatrical practice in terms of “*lo criollo*” addressing both its territory and identity related singularities in the context of comical independent theatre in Córdoba.

### Key words

Performing Arts,  
Humor, Popular  
Theatre, Play

## Introducción

El siguiente artículo recupera la investigación realizada en el Trabajo Final<sup>1</sup> de grado de la Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. El tema gira en torno a los modos compositivos híbridos de la dramaturgia corporal en el Teatro Físico a partir de la tríada juego, acción cómica y mirada sensible. Se proponen estos tres aspectos como una parte esencial de la composición escénica donde se conjugan la comicidad, la gestualidad, la corporalidad y lo poético. A partir del juego como posibilitador creativo y territorio de placer/deseo se busca desarrollar una dramaturgia escénica que habilite un humor corporal, gestual y lúdico. Se plantea una ética del goce como eje transversal de la creación, donde lo sensible-poético y lo gestual-corporal dan lugar a un terreno creativo, lúdico y gozoso de tensión/atención que deviene cuerpos vivos, atentos y alegres.

El proceso de investigación se basó en un recorrido de intercambios entre las reflexiones académicas en torno al Teatro Físico y la búsqueda personal/grupal en el entrenamiento y montaje de una puesta en escena. La obra producida como parte de dicho proceso se titula *Criollas, una subversión gaucha* (2021); se trata de un espectáculo que rescata los dispositivos escénicos de técnicas de actuación popular del Teatro Físico cómico en una colaboración teatral, musical y



Imagen 1: Compañía Burdas (2021). *Criollas, una subversión gaucha*. Chueca y Bolea se esconden detrás de un fardo. Fotografía de M. B. Nazarian.

<sup>1</sup> *Cómicas y Criollas: la dramaturgia corporal en el Teatro Físico. La tríada juego, acción cómica y mirada sensible*, con la asesoría de Lic. Ana G. Yukelson. Diciembre de 2021.

dancística. Así como la investigación del Trabajo Final se apoya en el registro de un diario de ensayos personal sobre el proceso creativo y el montaje de la obra, en este artículo tomaremos como ejemplos ciertos momentos de la presentación a público que tuvo lugar en noviembre de 2021<sup>2</sup>.

El propósito de este trabajo es suscitar reflexiones sobre los modos mixtos en la dramaturgia corporal del Teatro Físico en la escena local de Córdoba; una ciudad de identidad híbrida atravesada por tradiciones heredadas y con un bagaje teatral propio. A partir de las técnicas cómicas del *clown*, *commedia dell' arte*, mimo y bufón, buscaremos acercarnos a un teatro de tinte popular, gestual y corporal. Se pretende aportar una nueva mirada sobre la composición en el Teatro Físico donde dichas técnicas dialoguen y posibiliten la creación de nuevos universos poéticos de modo que las formas tradicionales se articulen con los rasgos poéticos y cómicos de teatristas cordobeses.

La problemática se plantea alrededor de los modos de potenciar la búsqueda personal y colectiva a partir de la apropiación de lenguajes y metodologías de dichas técnicas, pues se busca trascender las formas cerradas “de manual” que conllevan a una clausura que no permite dialogar con el propio bagaje cultural y social del teatro. Cada una de las técnicas nombradas posee su propia poética y forma de codificación, pero todas se relacionan a través de rasgos comunes como la corporalidad, la precisión, el ritmo, los personajes arquetípicos y una relación directa con el público. A la hora de llevar a cabo una puesta en escena es difícil no integrar las distintas disciplinas en una búsqueda estética propia. Es por ello que nos preguntamos cómo lograr una hibridación de estas en la puesta en escena, cómo hacer dialogar los elementos poéticos-estéticos de cada técnica, y cómo llevar adelante una dramaturgia corporal y gestual que rescate y combine poéticas de la comedia física.

La escena contemporánea cordobesa presenta múltiples ejemplos de esta naturaleza híbrida donde se observa una apropiación poética de técnicas de Teatro Físico. En este sentido, algunos antecedentes de espectáculos de la escena cordobesa de los últimos diez años que combinan códigos y lenguajes como payasería, bufón, mimo y/o máscaras a mencionar son: en primer lugar la obra *Cabos Sueltos*<sup>3</sup> (2018), espectáculo de humor físico que nace a partir de la cátedra Producción III de la Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes, junto con Carolina Gallardo Hidalgo y Carolina Suárez, mismo equipo que lleva adelante la producción escénica de esta investigación. Además, los espectáculos *Máscaras, esconderse detrás* (2012)<sup>4</sup> de Cristian “Teti” Cavo y Micaela

---

<sup>2</sup> El espectáculo está dirigido por Carolina Gallardo Hidalgo, en escena Carolina Suárez y Agustina Vargas Vieyra, y la musicalización en vivo de Inti Algarbe y Federico Chaves. La puesta en escena nace de los deseos de explorar el humor físico a partir de la mítica figura gauchesca y las narraciones en torno a la construcción identitaria de la tradición argentina. Se trata de un teatro colaborativo de humor ambiguo, en capas, grotesco, simpático y empático. Un teatro que convoca desde la experiencia comunal de la risa e invita a participar de un convivio lúdico. La presentación de noviembre de 2021 y el detrás de escena se encuentran registrados en video y pueden verse en el canal de Youtube de [Burdas en escena](#). La cita fue al atardecer en el patio de una panadería en la ciudad de Córdoba; el espacio escénico se presentaba como una pulpería, por lo que el público estaba dispuesto en mesas donde compartían mates y criollitos durante el espectáculo.

<sup>3</sup> *Cabos Sueltos* (2018). Creación colectiva, estrenada en julio de 2018, con dirección de Carolina Gallardo Hidalgo. En escena: Carolina Suárez y Agustina Vargas Vieyra. Diseño de vestuario: Antonella Gualla. Realización de vestuario: Antonella Gualla y Eugenia Suárez. Fotografía y Diseño gráfico: Nicolás Costantino. Producción de 4to año de la Lic. en Teatro, Facultad de Artes, UNC.

<sup>4</sup> *Máscaras, esconderse detrás* (2012). En escena: Cristian Teti Cavo. Dirección: Micaela Franchino. Dramaturgia: Cristian Teti Cavo y Micaela Franchino. Musicalización en vivo: Agustín Malvarez. Vestuario: Carlos Medina Vogler. Creación de máscaras: Carlos Morra y Jimena Brunetti. Fotografía: Milagros Centeno. Diseño gráfico: Artilugio.

Franchino, y *Pantaleone, sinfonía humana* (2017)<sup>5</sup> de Pantaleone Teatro con dirección de Valentina Etchart Giachero. En ambas puestas se observa una apropiación y reversión de los personajes arquetípicos de la *commedia dell'arte*; estos dialogan con nuestro espacio-tiempo y reorganizan los discursos críticos sociales que representan dichas máscaras-personajes. Otros antecedentes son *Bufón* (2015)<sup>6</sup> de Julieta Daga y Luciano Delprato, obra de carácter bufonesco; *Mediasnoches payasas* (2008)<sup>7</sup>, espectáculo de payasxs con improvisaciones y música en vivo para público adulto; y el *Circo de bolsillo* (2004)<sup>8</sup> a cargo del payaso Lucho, espectáculo callejero itinerante que tomaba como escenario el Parque Sarmiento de la ciudad de Córdoba y basaba su dramaturgia en la clásica triada payasa Carablanca, Augusto y Anti Augusto.

Las puestas en escena nombradas presentan algunos procedimientos cómicos que nos permiten indagar en la construcción de una poética de humor físico local. Podemos aproximarnos a pensar en “lo criollo” en términos territoriales e identitarios para nombrar los modos híbridos y colaborativos de la creación escénica en el teatro cómico independiente cordobés.

## Teatro Físico de humor: hacia una escena híbrida y criolla

Para comenzar debemos hablar de Teatro Físico; un teatro de cuerpos, sudor y movimiento, donde prima la acción y la fisicalidad. Al tener en cuenta que el acontecimiento teatral es fundamentalmente corporal, bien cabe preguntarnos “¿acaso no todo el teatro es físico?” (Salvatierra Capdevila, 2006, p. 70). Si bien es difícil arribar a una definición, la tarea se vuelve necesaria para acotar el campo de estudio. Es por ello que, como se propone en el Trabajo Final en que se basa este artículo, se trata de Teatro Físico cuando el eje de la creación escénica está puesto en la corporalidad, es decir, hay una predominancia de la fisicalidad de los cuerpos presentes y en acción creando una dramaturgia corporal. Ahora bien, esto no quiere decir que no se incorporen otros lenguajes o materialidades en la escena, ni que la palabra hablada ocupe un segundo plano; es más, tal es la diversidad de este campo de estudio que podemos encontrar propuestas muy diferentes bajo el concepto de Teatro Físico. Tal como refiere Collazos Vidal (2016), las nuevas miradas dramaturgias buscan incluir lo corporal y performático en la escena, tomando al cuerpo como un elemento de representación autónomo. De esta forma lo teatral, lo danzado, lo coreografiado, la danza teatro, lo gestual, comienzan a fundir sus fronteras para crear nuevos discursos donde predomina lo físico.

El estudio del Teatro Físico actual responde a la renovación escénica de las vanguardias del siglo XX. Es notable que dichas vanguardias sostienen un tejido de relaciones entre la tradición, la

5 *Pantaleone, sinfonía humana* (2017). En escena: Alejandro Ramos, Fabricio Cipolla, Joaquín Torres, Mercedes Coutsiers, Nadia Budini y Natalia Pardo. Dirección: Valentina Etchart Giachero. Asistencia de Dirección e Iluminación: Sara Sbiroli. Edición musical: César de Medeiros. Realización de máscaras: Eugenia Scavino. Comunicación gráfica: Victoria Perrote. Producción: Julieta Lazzarino.

6 *Bufón* (2015). En escena: Julieta Daga. Dirección y dramaturgia: Luciano Delprato. Diseño sonoro: Gerardo Schiavón. Diseño gráfico: Juliana Manarino Tachella. Diseño escenográfico: Luciano Delprato y Juliana Manarino Tachella. Asistencia Dramaturgica: Marcos Cáceres. Producción general: María Paula Delprato. Co-producción con Documenta Escénicas.

7 *Mediasnoches payasas* (2008). En escena: Julieta Daga, Jorge Fernández, María Nella Ferrez, Rodrigo Fonseca, Rodrigo Gagliardino, Héctor Luján, Delia Perotti, David Piccotto, María Laura Primo y Carolina Vaca Narvaja. Músicos en vivo: Pablo Farias y Guillermo Villanueva.

8 *Circo de bolsillo* (2004). En escena: Ignacio Arias, Pablo Fernández y Luciano Desimone.

herencia histórica y la búsqueda por lo nuevo, donde la revisión de las prácticas anteriores permite crear lenguajes novedosos. Es importante destacar los aportes para un teatro corporal de los maestros Vsevolod Meyerhod, Jacques Copeau y Jacques Lecoq. Estos se interesan por la recuperación de formas teatrales anteriores de características populares y cómicas como el circo, la *commedia dell'arte*, el teatro de feria, el antiguo teatro griego o el teatro francés del siglo XVII. Desarrollan un minucioso estudio del movimiento bajo una nueva relación con lo corporal en la práctica escénica donde se destacan el ritmo, la precisión, una concepción musical de la escena, los contrastes dinámicos, y el entrenamiento físico y gestual. Particularmente Copeau y Lecoq otorgan al juego una importancia fundamental en la actuación ya que este dota a lxs actuantes de cierta espontaneidad para la creación y la improvisación que permite el desarrollo de la creatividad y la capacidad de imaginación. Ambos maestros incorporan en sus pedagogías el uso de máscaras nobles o larvarias (Lecoq luego las llamaría *máscara neutra*) y la técnica de mimo corporal silencioso. Asimismo, Lecoq incluye en sus estudios la payasería, el bufón y el coro dramático con el objetivo de poner en diálogo diferentes expresiones artísticas en vistas a preparar el cuerpo para “inventar un nuevo teatro” (Salvatierra Capdevila, 2006, p. 226).

Los aportes de estos antecedentes históricos son verdaderamente significativos para los estudios contemporáneos, sin embargo cabe destacar cierta rigidez que aún se observa en los planteos técnicos y éticos de algunxs maestrxs alrededor de dichas técnicas teatrales. Perseguir una forma “correcta” de llevarlas a cabo presenta una clausura que no permite desarrollar nuevos lenguajes, pues como dice Salvatierra Capdevila (2006) “el análisis del movimiento corporal, si se limita a un mero proceso técnico, se vuelve estéril” (p. 442). Asimismo, dado que dichas técnicas tienen un fuerte arraigo europeo, origen histórico de estas, se vuelve necesario dialogar con el bagaje teatral propio de una poética cordobesa. Julieta Daga, actriz, docente y referente cordobesa en clown y bufonería, sostiene que “hay que construir nuestro lenguaje, viene mucho importado (...) ya es el momento que tengamos nuestro propio color” (García Faura, 2020). Esta afirmación pone de manifiesto la necesidad de una construcción híbrida de los lenguajes escénicos que refieran a una identidad local.

El problema que se plantea en este trabajo es cómo lograr una hibridación de técnicas y estéticas teatrales para generar nuevos dispositivos dramatúrgicos que articulen los procedimientos escénicos de estas. En este sentido, Collazos Vidal (2016) expone que “las técnicas como los estilos se yuxtaponen, se suceden y se superponen” (p. 141) por lo que desecha así la idea de un formato tradicional y cerrado. Propone luego “generar un repertorio que debe estar disponible para reformularlo y redireccionarlo” (p. 142) donde las técnicas y estilos puedan estar al servicio de una creación escénica de manera flexible y adaptable. Esto nos lleva a pensar en la importancia de un entrenamiento variado para adquirir distintas herramientas que podamos tener disponibles a la hora de un proceso creativo. El repertorio que menciona Collazos Vidal corresponde a las experiencias que cada sujetx adquiere; mientras más rico y variado sea, mayores herramientas tendremos para conjugar conocimientos a la hora de crear.

Las prácticas teatrales cordobesas poseen una larga historia de producciones colectivas y procesos colaborativos, donde la creación escénica surge de los aportes de la experiencia individual y grupal. Cada sujetx de la creación posee un baúl de experiencias propias, compuesto por los

entrenamientos previos y los procesos transitados, que entra en diálogo con el baúl de experiencias ajenas. Así, la colaboración colectiva dota de saberes que emergen de la práctica en conjunto. Ocurre, en términos de “agenciamiento” de Pavlovsky, “una apropiación de determinadas nociones o conceptos que uno pone en su propia máquina y desde allí poder pensar una serie de cosas” (Kesselman y Pavlovsky, 1996, p. 28). La máquina grupal se sirve de la apropiación deseante para producir nuevos saberes.

Son estos modos colaborativos de producción y deseo los que permiten aproximarnos a indagar en “lo criollo” como una característica de las prácticas teatrales locales. Esta investigación se centra particularmente en las producciones cómicas, como hemos nombrado en los antecedentes, de las cuales se destaca la hibridación de técnicas conocidas, aprehendidas, que se presentan ahora como maleables, permeables, mutables, de un lenguaje singular; prácticas que develan nuevos procesos dramatúrgicos desde una verdadera apropiación de lo conocido puesto a disposición de las poéticas locales.

Tal como menciona el investigador Collazos Vidal (2016):

la apuesta es por la exploración de nuevas formas de ejercicio y conocimiento escénico que posibiliten la deconstrucción de formas tradicionales para establecer otras miradas dramatúrgicas donde de manera autónoma se pueda referir a lo corporal, lo físico y lo performativo (p. 142).

La hibridación, como dispositivo ético y estético, permite imaginar nuevos lenguajes al mismo tiempo que rehabita las tradiciones y las actualiza. Invita a crear más allá de lo establecido y a realizar combinaciones nuevas de elementos. En el espectáculo *Criollas, una subversión gaucha* (2021) se pone de manifiesto un proceso colaborativo de creación colectiva donde cada integrante del equipo aportó desde sus experiencias particulares. De este modo los ensayos se desarrollaron entre prácticas de yoga, danza malambo, música folklórica, entrenamiento aeróbico, payasería, golpes y caídas, *slapsticks*, lo grotesco, humor, percusiones, danza contemporánea, recitados y payadas, bufonería y *commedia dell'arte*. Las fronteras entre las distintas disciplinas se diluyeron y se encontraron todas allí sucediendo juntas. Una verdadera mixtura de conocimientos y materialidades que dio como resultado un espectáculo de identidad híbrida que incluye en su composición los “baúles de experiencias” de cada uno de sus participantes.

## **Humor físico: articulaciones técnicas y compositivas para una actuación popular**

En este trabajo nos abocamos a indagar una composición de la comicidad en la que prima lo gestual y lo corporal. Por ello, la búsqueda escénica se dirige a articular elementos compositivos, estéticos y poéticos de técnicas de Teatro Físico cómico tales como payasería, bufonería, *commedia dell'arte* y mimo. A esta alquimia poética la llamaremos *humor físico*. De esta manera, la composición del humor está basada en acciones físicas cómicas, es decir, el foco de la comicidad está

colocado en el accionar de las corporalidades que de ningún modo deja de lado otras herramientas como el humor verbal.

Distinguimos tres pilares fundamentales que se desprenden de dicha alquimia poética para llevar a cabo una dramaturgia corporal: una tríada presente en las técnicas teatrales nombradas. Esta refiere a los terrenos de lo lúdico, lo cómico y lo sensible. Las relaciones que se tienden entre los tres aspectos se vuelven el sustrato común en el humor físico que nos otorga herramientas compositivas para crear una puesta en escena híbrida, física y cómica. Los procedimientos que adquirimos en dicho cruce se encuentran disponibles en el entrenamiento y a la hora de crear en la escena; forman así el baúl de experiencias que mencionamos anteriormente.

Encontramos una amplia variedad de aportes entre los que podemos nombrar: la concepción de lo lúdico en la payasería y su mirada inocente, la sensibilidad que adopta para crear poesía desde la vulnerabilidad, la relación armónica con el fracaso y la improvisación como recurso dramático; la fisicalidad y gestualidad cómica en la *commedia dell'arte*, sus gestos acrobáticos y sus personajes arquetípicos ligados por jerarquías sociales; la celebración del teatro como un espacio carnavalesco y de diversión; cualidades técnicas de precisión, ritmo y acción-reacción en la poética corporal de mimo y en la *commedia dell'arte*; la capacidad de condensar relatos mediante un discurso físico; la escucha atenta a la escena, al entorno y al público presente; la carnalidad y sexualidad blasfema de lo bufonesco; lo patético y lo grotesco en la comicidad; la percepción rítmica coreográfica para la creación de dramaturgias corporales; *slapsticks*, golpes, caídas y triadas payasas del circo tradicional; entre otros. Cuando sistematizamos estos procedimientos técnicos y compositivos se nos develan un sinfín de herramientas disponibles que complejizan la actuación,



Imagen 2: Compañía Burdas (2021). *Criollas, una subversión gaucha*. Chueca y Bolea realizan una secuencia cómica. Fotografía de M. B. Nazarian.

volviéndola más propia, más auténtica, al dialogar con las necesidades que el espectáculo mismo requiere. Un espectáculo que hable de lo que sucede aquí, en esta partecita teatral del mundo.

Al plantear este trabajo mencionamos que el humor físico se vale de una actuación popular para abordar la creación escénica. Pero, ¿a qué nos referimos con *popular*? En este caso lo abordamos en cuanto a la relación que se tiende entre la creación escénica con el público y lo público. La investigadora Mauro (2013) destaca en la actuación popular la doble dimensión de mirar-ser mirados que se establece entre actantes y espectadorxs, una relación directa y explícita de intercambio que se pone de manifiesto a través de intervenciones directas (comentarios, aplausos, risas, participación del público en la escena y de actantes en el espacio espectadorial). De este modo, el teatro popular incluye a lxs espectadorxs en su discurso escénico, revelando a ambas partes como presentes y en interacción.

La autora se apoya en la categoría de “carnavalización” propuesta por Bajtín para atender a la relación entre la cultura popular, la dominante y el carnaval, puesto que “la cultura popular subvierte las jerarquías establecidas y expone a la cultura oficial como no cerrada ni definitiva” (Mauro, 2013, p. 18). La escena carnavalizada se encuentra atravesada por el humor, las dinámicas de goce establecidas por lo lúdico y el encuentro donde los límites público-escena se subvierten. Esta puede presentarse a través del procedimiento paródico donde, señala Mauro, se produce la confrontación del orden dominante con lo bajo: la degradación de lo sublime mediante la risa, la subversión de las jerarquías, la caracterización del cuerpo grotesco mediante la artificiosidad, la deformación, los contrastes, la caricatura, lo escatológico o sexual, entre otros. Aquí observamos cómo la humorización se vale de lo corporal y por lo tanto se vuelve territorio de lo político.

Si pensamos en el teatro callejero, la payasería o la *commedia dell'arte*, encontramos que los espectáculos que habitan el espacio público tienen la necesidad de “ir hacia” el público. Requieren estrategias específicas para atraer la atención de espectadorxs potenciales e interrumpir la cotidianidad de la calle.

Infantino (2014) encuentra en las dinámicas de lo popular una disputa entre los espacios legitimados para la cultura y las formas de producción artísticas, laborales e ideológicas. Al problematizar los modos en que las prácticas teatrales populares se relacionan con lo público en términos de espacio y discursos, la autora encuentra un entramado complejo y diverso de agentes políticos, culturales y económicos que atraviesa a las prácticas artísticas. En este sentido, lo popular se presenta como festivo, convocando cuerpos carnavalizados y en diversión, habilitando el encuentro de diversos públicos y en diversos espacios, pues el hecho artístico puede tomar hasta el más remoto de los escenarios, desde la calle y las plazas hasta salas y esquinas. El humor se vuelve convivial, territorial y popular; por lo tanto, político.

## **La tríada juego, acción cómica y mirada sensible**

Anteriormente se esbozaron algunos conceptos de los que hablaremos a continuación. Es difícil pensar en la mirada sensible sin hablar de payasería, o abordar la acción cómica sin aludir a la *commedia dell'arte* o al mimo. Las relaciones que se tienden entre los modos colaborativos

de la creación escénica, la disponibilidad de técnicas y procedimientos en lo que llamamos humor físico y los mecanismos de una actuación popular van develando el entramado compositivo de la dramaturgia corporal en el Teatro Físico cómico. Una composición que surge y se sostiene de las dinámicas del goce que predispone el juego: la alegría de crear, la sorpresa de lo nuevo y la risa que provoca el humor.

Salvatierra Capdevila (2006), en sus estudios sobre la pedagogía de Lecoq, propone que el juego se establece como un puente entre lo real y lo imaginario, un principio dinámico donde se realizan intercambios entre los participantes y se generan nuevas relaciones entre cuerpo, acción y palabra. Se presenta en una doble asociación entre libertad y condicionantes: posee reglas específicas dentro de las cuales todo es válido, pues no hay límites a la hora de imaginar nuevas posibilidades. El mundo se amplía ante la potencia para crear. Las reglas de funcionamiento del juego determinan tareas que cada participante debe resolver libremente apelando a su imaginario y a las herramientas del “baúl de experiencias”. Así, el juego se erige como pura creatividad en acto (en el acontecer y en el accionar) sostenida por un estado lúdico de constante descubrimiento. Al crear lo que aún no existe, el juego puede revelar una verdad poética.

Cuando planteamos la creación escénica desde el juego estamos proponiendo crear desde un estado de goce: cuerpos presentes en tensión/atención y en diversión convocados a la tarea de sostener un acto lúdico. Pues quienes participan del juego están presentes, vivxs, atentxs y alegres, rasgos que podemos asociar fácilmente a la participación en el acontecimiento teatral tanto de actuantes como de espectadorxs. El espacio lúdico potencial o la “zona de ilusión”, término que la autora recupera del psicoanalista Woods Winnicott, es lo que da soporte al juego y permite las relaciones de intercambio entre lxs sujetxs participantes. Esta zona de ilusión se habilita cuando el juego comienza y finaliza cuando se logra una meta o se ve interrumpido. Del mismo modo sucede con el acontecimiento teatral: se da inicio a la función y finaliza con los aplausos para transformarse en otro tipo de intercambio.

Es importante reconocer los lugares de atención en las relaciones de intercambio en el contexto de lo lúdico. El juego exige que la atención (a través de la mirada y las acciones-reacciones) esté colocada en el mundo exterior, pues siempre se está en relación con: otrxs sujetxs participantes, el entorno material (dado por el espacio y los objetos) y las tareas-reglas del juego mismo.

Podemos encontrar una doble dimensión en el juego asociado con lo teatral: en primer lugar como medio para activar la imaginación y explorar las posibilidades del cuerpo (el entrenamiento y ensayo) y, en segundo lugar, como estado dramático en la actuación. Respecto al primer punto, el juego permite un entrenamiento que apunta a poner en práctica motores creativos para desarrollar herramientas como la improvisación, indagar en nuevas formas y generar material escénico que luego puede organizarse en una estructura dramática. Para Lecoq, la improvisación es la táctica para poner al juego y al imaginario en acción. En este sentido, “la improvisación está dirigida a desarrollar las capacidades virtuales del cuerpo en un lenguaje corporal que se basa en la captación de lo real” (Salvatierra Capdevila, 2006, p. 239). El juego en el ensayo permite dinámicas creativas colaborativas donde corporalidades, imaginarios y sensibilidades se encuentran disponibles en una tarea común: producir material escénico.

La segunda instancia refiere a un estado lúdico en el acontecimiento teatral que permite el placer y la disponibilidad en la actuación. Aludimos aquí a la concepción payasa sobre el juego en la re-presentación, según la cual se busca una apertura sensible a la situación a partir de la escucha atenta hacia lo que acontece (entre la escena, unx mismx y lxs otrxs sujetxs presentes) y hacia lo emergente (lo inesperado, la sorpresa, el error, lo propio de ese aquí y ahora). Tal como sostiene Salvatierra Capdevila (2016), “la sorpresa, elemento esencial en el teatro, se pierde si no se respeta el contacto con la situación y el juego, que es lo que crea la sorpresa” (p. 266). Todo puede ser incluido dentro del juego/drama. De ello dependen la percepción y recepción de las propuestas que surgen para crear a partir de estas y alimentar la situación lúdica. Se dirige a entablar un verdadero diálogo propositivo donde es importante la justeza en la respuesta para provocar, con el material producido, que otrx siga creando. La improvisación *in situ* y la meta-teatralización del entorno escénico son dos procedimientos característicos de la payasería puesto que el material potencial para la escena se actualiza en cada acontecimiento. En la permeabilidad ante lo imprevisto y en la actualización del juego es donde reside el desafío de la actuación.

El trabajo payaso se define por la relación de complicidad con el público; siempre se está haciendo para y con otrx. El diálogo directo y situado permite incorporar a escena elementos particulares del público presente, mediante observaciones o comentarios, e incluso sumando a espectadorxs a participar en la escena. Así, “no se trata simplemente de mirar al otro, sino de reaccionar a la mirada que el otro envía y aprender que el verdadero juego viene del otro” (Salvatierra Capdevila, 2006, p. 264). De este modo, el juego es un principio dinamizador entre ambas partes (actuantes y espectadorxs) que las coloca en una relación atenta y móvil donde una interviene en la otra. Las divisiones entre escena y espacio de espectación se disuelven al integrarse en un mismo convivio lúdico: aquél que invita el juego.

El juego y el humor están íntimamente relacionados: la sorpresa de descubrir lo novedoso, los equívocos, lo ridículo, una mirada cómplice... todos hechos que producen risa. Ahora bien, aquí procuramos una composición cómica en Teatro Físico por lo que analizamos la relación del juego y el humor focalizados en la corporalidad y la gestualidad. Lo gracioso reside en ese mundo de acciones físicas que buscan la risa.

Podemos afirmar que la acción cómica es la acción física con un fin humorístico que produce afectación en los cuerpos como risa o sorpresa; de este modo el foco de la comicidad está puesto en el accionar de las corporalidades. Tanto Moreira (2015) como Christiansen (2009) analizan los dispositivos cómicos en los que se basan la *commedia dell' arte* (madre de la comedia física) y la payasería respectivamente, a partir de los cuales destacamos procedimientos en común tales como: precisión, ritmo y focos en las acciones, mirada directa y dinámica, amplitud de gestos y movimientos corporales, tono muscular, agilidad corporal, expansión y transformación. De esta manera, las acciones físicas cómicas están contenidas por la cualidad lúdica del juego y por los procedimientos técnicos nombrados; transitan entre lo emergente/divertido y lo pautado/técnico. El sentido cómico se revela en el accionar de actuantes/jugadorxs a través de malentendidos, equívocos, contrastes, repeticiones o ridiculizaciones. El humor también se vuelve físico cuando la operatoria de acciones exalta rasgos de la corporalidad, las respuestas son desproporcionadas, los gestos contradicen lo dicho o resaltan lo obvio, las posturas corporales exacerbaban un carácter

o ánimo, y cuando se realizan acciones mimadas o de re-presentación de objetos creados a través del movimiento corporal.

Tomemos como ejemplo una escena que llamaremos “pelea gaucha con facones” del espectáculo *Criollas, una subversión gaucha* (2021). Se trata de una secuencia puramente física, rítmica y precisa, donde se realiza una serie de *slapsticks*, golpes y caídas que incluye repeticiones en tres tiempos (se repite tres veces la misma secuencia y se introduce un nuevo elemento en el cuarto tiempo). En esta escena, Chueca (el peón) incita a Bolea (el patrón) a pelear con facones, elementos que emergen bajo la forma de cucharas de madera. Chueca es torpe y Bolea es miedoso lo que da una cualidad cómica a la situación de pelea, pues ambos aletargan el encontronazo con distintas estrategias de disuasión. Así es como la escena se desarrolla entre cachetazos, equívocos, revolcones por el suelo, llantos, bailes de chamamé y gags cómicos de repeticiones (siempre se vuelve a la misma frase o la misma micro-acción). Hasta que, en un momento del duelo de facones, Chueca hincó su arma en el abdomen de Bolea. Éste queda herido de muerte. En una larga (bien larga) secuencia improvisada, Bolea transita su agonía lanzándose sobre el público, comiendo su último criollito, tomando su último mate, quejándose, buscando un lugar ideal para su muerte ideal. Prueba caer al piso, rueda, se levanta, cae sobre un fardo, no le gusta, busca otro. Gatea, balbucea, se prueba un sombrero. Finalmente encuentra su lugar de deceso entre los músicos y, en un último movimiento, decide desfallecer colocando su pierna sobre el bombo.



Imagen 3: Compañía Burdas (2021). *Criollas, una subversión gaucha*. Bolea come su último criollito antes de su supuesta muerte. Fotografía de M. B. Nazarian.



Imagen 4: Compañía Burdas (2021). *Criollas, una subversión gaucha*. Bolea supone morir con su pierna sobre el bombo. Fotografía de M. B. Nazarian.

En el ejemplo anterior encontramos cómo la comicidad tiene lugar en la transformación de elementos a través de un desplazamiento del significado-significante (la cuchara de madera se nombra y se utiliza como facón). Además, el contraste y el sentido ridículo en las acciones vuelven risible la situación (el miedo, la torpeza y el baile chamamé dentro de una pelea). Cuando una secuencia física se torna conocida para lx espectadorx, la intromisión de un elemento nuevo produce sorpresa y placer. De allí que las secuencias en tres tiempos o el uso de gags cómicos organicen una escena en rítmicas de resolución humorística. Tal es el momento en que Chueca hiera a Bolea: la secuencia de facones se repetía coreografiada y precisa, de modo que la sorpresa del desenlace sucede tanto para Bolea como para lxs espectadorxs.

Los momentos de improvisación requieren una verdadera atención y agilidad en la resolución. Pues no hay que dejar de tener en cuenta la distribución de las energías, los vectores en el espacio, los focos de atención y la percepción de la escena, al mismo tiempo que deben introducirse los nuevos elementos de lo que emerge en el acontecimiento (Bolea come un criollito o decide colocar su pierna sobre el bombo antes de morir). Todo ello sin perder en cuenta que el juego (lo que está sucediendo) se hace para y con lxs espectadorxs: “El éxito de la comedia se debe a su capacidad de captar el pulso del público (...) y dirigir sus representaciones hacia ellos” (Moreira, 2015, p. 57). De allí que la tensión/atención para sostener y compartir la situación dramática sea una característica propia del convivio lúdico.

Encontramos que lo cómico y lo lúdico tienen lugar gracias a un intercambio de energías alrededor del goce y la alegría; ciertas dinámicas que se ponen en movimiento en la experiencia compartida de ese aquí y ahora teatral. Sin embargo, hay algo de lo que sucede en el acontecimiento que se vuelve difícil de nombrar. Quizás algo del orden de la ternura o la vulnerabilidad, algo en el encuentro con otros o en ese acto comunal de la risa; tal vez eso que nos conmueve y nos pone en movimiento. Nos referimos a, como intenta poner en palabras Finzi Pasca, todas esas cosas “que son invisibles, pero que en realidad no lo son porque se pueden percibir”; y en el mismo sentido, agrega que “un clown llega a ser profundo y ligero, cuando, ya desde el prólogo, logra mirar todos los ojos del dragón y, danzando, consigue enamorarlo” (Ponce de León, 2009, p. 92 y 41). Se trata de una materialidad sensible que invitamos a abordar desde la payasería.

La mirada sensible o mirada poética, tercera pata de nuestra tríada, busca nombrar aquello que se vuelve inefable en el encuentro. Se halla ligada a la construcción de lo metafórico en la escena para habitar ese lugar otro: el del acontecimiento poético. Desde allí nos posicionamos para sostener un encuentro atravesado por la empatía, el placer del descubrimiento y la sapiencia de la fragilidad. En palabras de Finzi Pasca “nosotros jugamos con minucia y entrega para cazar el niño y el abuelo que tenemos adentro” (Ponce de León, 2009, p. 93). En este sentido, la payasería se presenta como una forma distinta de ver el mundo ya que busca recuperar la mirada creativa y sensible de la niñez, despojada de preconceptos y siempre atenta a dejarse sorprender.

En la inocencia que envuelve a los payasxs, este no teme mostrarle al mundo sus equivocaciones, pues la relación armónica con el fracaso y la soledad en la que se presenta lo vuelven profundamente vulnerable y por ello más humano. Así Christiansen (2009) se pregunta “¿Qué tiene el payaso que nos hace reír al mismo tiempo que nos conmueve hasta las lágrimas?” (p. 37) y encuentra en esta figura un hacedor de “poesía de lo cotidiano”. Contrario al héroe que siempre consigue el éxito, los payasxs revolotean entre los equívocos, los tropiezos, la sorpresa, la ternura y la alegría. Una vulnerabilidad en la escena que nos permite reírnos de nosotros mismos y empaparnos de lo efímero del encuentro. Una sensibilidad poética ligada al goce.

Como bien se expresa en la investigación que precede a este trabajo, entre este misterio poético, el goce del juego y el accionar cómico es donde danzamos en esta creación. A veces una cosa predomina sobre la otra, pero siempre coexistiendo en nuestras posibilidades escénicas, allí están, sostenidas en una dramaturgia corporal.

## **La dramaturgia corporal en el Teatro Físico de humor**

Al hablar de dramaturgia corporal hacemos foco en procedimientos compositivos que se valen de un discurso que se vuelve físico, tal como sostiene Hernando (2019), mediante los cuales la fisicalidad se transforma en el eje de creación y, junto con los demás lenguajes escénicos, produce un entramado de significantes que completan la puesta en escena. De este modo, el tejido dramático que lleva adelante la fábula se articula a través de las acciones físicas y el movimiento, con lo cual el contenido es revelado a través de la forma y se sostiene en el continuo accionar de las corporalidades en la escena. Cabe aclarar que consideramos que la palabra no solo es acción,

sino también una extensión de nuestra corporalidad y, como tal, su composición sonora y gestual constituye un discurso hablado y físico.

Atendemos a que la composición surge del devenir procesual y colaborativo de las materialidades que se encuentran a disposición de la creación. De este modo, la configuración del universo dramático a partir de una dramaturgia narrativa, poética y cinética se comprende dentro de esos términos.

Hernando (2018) plantea que la construcción dramatúrgica en una poética corporal se sirve de la modulación dinámica de la acción para sostener un lenguaje corporal. Esta permite una continua transformación de los aspectos formales integrados por acciones, movimientos y gestos, a través de los cuales se articula el aspecto signifiante en un entramado de situaciones dramáticas que conforman al relato. En otras palabras, la materialidad discursiva se hace carne en una poética corporal y se encuentra contenida por un relato o fábula (materialidad narrativa) a través de un proceso continuo de síntesis y condensación de la acción.

Advertimos que en una composición donde priman lo corporal y lo gestual, se elabora, en primera instancia, sobre los aspectos formales y los sentidos o tránsitos de dichas secuencias se desprenden a lo largo de los ensayos. Así, la relación signifiante entre forma y contenido emerge del proceso mismo a medida que las materialidades entran en diálogo entre sí y tensan la operatoria sobre el relato de la escena<sup>9</sup>. Kann (2016) plantea una reconceptualización del pensamiento como un proceso que tiene lugar en la práctica material, tomando los estudios de Maaïke Bleeker. Recupera la propuesta de la autora al construir el sentido más allá del lenguaje (“*meaning beyond language*”) para ubicarlo en torno a un proceso más vago que acontece en la negociación entre artista, técnica y entorno material. Un sentido que “emerge del proceso y que refiere a cuerpos, objetos y lenguaje pensando juntos” (p. 9). Es en dicho espacio intersticial de negociaciones donde proponemos abordar una dramaturgia corporal lúdica, sensible y cómica.

La siguiente cuestión para analizar respecto a la composición refiere a cómo se organiza la estructura del espectáculo. Las poéticas cómicas de la payasería o la *commedia dell' arte* suelen organizarse a modo de fragmentos o cuadros que transitan alrededor de un tema o argumento. En este sentido, retomamos los estudios de Bobadilla Parra (2018) sobre composición dramatúrgica en el circo contemporáneo. El autor recupera la noción de “dramaturgia paradigmática” de Levi Strauss para referir a una estructura que no se piensa en términos lineales, sino que se plantea como un sistema radial en el que distintas situaciones dramáticas orbitan alrededor de un núcleo argumental. El relato se crea a partir de cuadros que refieren a un tema o narrativa que atraviesa la totalidad de la composición. Del mismo modo, el material escénico puede surgir de la improvisación lúdica en torno a un juego específico, ya sea un conflicto, la interacción entre personajes o estímulos visuales o sonoros. Podemos hablar así de una dramaturgia de montaje o ensamblaje en la comicidad criolla ya que dichos cuadros se estructuran a partir de la producción material que

---

<sup>9</sup> Para mayor interés, en la sección “Relaciones forma-contenido” (pp. 37-38) del trabajo de investigación *Cómicas y Criollas: la dramaturgia corporal en el Teatro Físico. La tríada juego, acción cómica y mirada sensible* se toman pasajes del diario de ensayos de la obra *Criollas*, una subversión gaucha para analizar la composición de la escena que llamamos “A la noche la hizo Dios”. En esta, los gauchos Bolea y Chueca desarrollan una secuencia puramente física en la que una pelea con facones deviene danza contemporánea junto con el acompañamiento de un recitado y la musicalidad de la guitarra.

surge de la improvisación lúdica y la intervención colaborativa de lxs sujetxs que participan de la creación.

Pensemos ahora cómo opera la tríada propuesta en este artículo en la construcción dramática de una poética corporal. El material caótico y desbordado producido en un estado lúdico propio de la situación de juego se estructura en secuencias de acciones organizadas desde procedimientos técnicos para construir un entramado sensible, partiturizado y significativo que constituye el relato dramático. Se trata de un proceso de creación atento y luego reflexivo, donde se captura el material producido para luego tomar decisiones sobre este y operar en función a una estructura más grande que nos contiene: la de la totalidad del espectáculo. Sin embargo, no todo está pautado, pues no olvidemos que dichas secuencias tienen cierto grado de apertura a la improvisación que da lugar a lo emergente: lo inesperado del acontecimiento, aquello que se incorpora por la presencia del público, los errores, los objetos y las materialidades que forman parte del espacio, entre otras cuestiones.

Un ejemplo claro de esta naturaleza ocurrió durante la presentación del espectáculo *Criollas, una subversión gaucha*. Durante la escena de pelea gaucha que hemos mencionado anteriormente tuvo lugar un imprevisto. Lo pautado consistía en que Chueca desafiaba a Bolea a una pelea con facones donde se desarrollaba una secuencia partiturizada de golpes y caídas hasta la falsa muerte de Bolea. Ocurrió que justo en el momento del pie discursivo que daba lugar a dicho encuentro, Bolea (o más bien la actriz) perdió el facón. Sin facón no hay pelea. Un error que necesariamente se tuvo que hacer evidente ante el público, pues se pausó la escena (Chueca hacía comentarios graciosos) hasta que Bolea encontró su facón. Recién allí se retomó la secuencia partiturizada, no sin antes reforzar el error comentando que “para esto necesitaba el facón” lo que dio lugar a una risa generalizada en el público.

En el ejemplo dado podemos apreciar lo que Kann (2016) define como “agenciamiento técnico” en la relación entre cuerpos, técnicas y entornos materiales, otorgando autonomía a la actuación en la estructura dramática, pues se transita constantemente entre lo pautado y lo emergente. El juego se hace presente otra vez, actualizando la potencialidad cómica y de diversión en una dramaturgia compartida entre lo que ocurre allí con el público presente.

Valenzuela (2021) analiza la construcción de una dramaturgia del humor a partir de lo que llama “dramaturgia pulsional”: el espectáculo se organiza a partir de las pulsiones en una relación dialógica entre sujetxs, objetos y la intención activa que los vincula. Dicha dramaturgia pulsional es lo que aquí nombramos como dinámicas del goce habilitadas por lo lúdico del acontecimiento. A la relación dialógica nombrada, Valenzuela la presenta como un dispositivo cómico relacional. En este, lxs sujetxs tienen una intención activa hacia un objeto donde opera, en primera instancia, la técnica como lo controlable (procedimientos adquiridos que ponemos en marcha). En segunda instancia, tiene lugar lo emergente, el error en términos payasos, aquello que no podemos controlar o que no está pautado. Finalmente desemboca en una coda final, un desborde o gran fiesta, un cierre anárquico donde prima lo caótico y lo gozoso: se da lugar al acto cómico. Lo risible. La intención activa regresa al sujetx que ha fracasado en lograr su objetivo. A este dispositivo cómico relacional podemos encontrarlo tanto a nivel de los cuadros o fragmentos como así también en la totalidad del espectáculo.



Imagen 5: Compañía Burdas (2021). *Criollas, una subversión gaucha*. El espacio de encuentro teatral. Fotografía de M. B. Nazarian.

El humor, finalmente, se revela como una experiencia compartida y lo gozoso se vuelve una manera de posicionarse ante la escena. La dramaturgia corporal en el Teatro Físico de humor invita a compartir entre lxs sujetxs presentes un estado lúdico en ese aquí y ahora que convoca el teatro.

## Conclusiones: hacia una ética del goce

Resumiendo lo expuesto en este artículo, hemos analizado la composición escénica de una dramaturgia que combina la comicidad, la gestualidad, la corporalidad y lo poético. Recuperamos la importancia de lo lúdico como habilitante de lo gozoso, el agenciamiento técnico y una escena híbrida donde se articulan procedimientos escénicos y poéticos de distintas técnicas de Teatro Físico cómico. Decimos que la creación artística y la investigación se conforman como un proceso encarnado atravesado por experiencias afectivas tanto por la ética del goce que se plantea como eje transversal como también por la afectación colectiva del humor y la risa. Desde aquí nos apoyamos para reflexionar sobre los procesos colaborativos que tienen lugar en la escena teatral cómica cordobesa, donde “lo criollo” se revela como un rasgo identitario de nuestras prácticas locales.

Este trabajo no pretende ser conclusivo, al contrario, se busca aportar una nueva mirada para reflexionar sobre las composiciones en la dramaturgia corporal. La comicidad criolla se abre como un terreno para explorar las múltiples formas en que tiene lugar el humor. Tanto esta investigación como la creación escénica de *Criollas, una subversión gaucha* se plantean como procesos colabo-

rativos, con vistas a seguir creciendo y aportando a la comunidad. En el detrás de escena, la cocina creativa, ocurren un sinfín de pruebas, ensayos e intercambios que forman parte del proceso artístico y procuran en sí mismos una parte del camino que se busca volcar en este trabajo. Por ello, y con la intención de socializar dicho detrás de escena, se puede encontrar toda la documentación, tanto las bitácoras de investigación y el diario de ensayos como videos, fotografías y materialidades de la puesta en escena, en el blog <https://comicasycrionas.wordpress.com/>.

## Bibliografía

- Bobadilla Parra, V. (2018). *Opciones dramáticas en el circo contemporáneo* [tesis de grado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Saberes de circo. <https://www.saberesdecirco.com/haciendo-circo/dramaturgia-de-circo-contemporaneo>.
- Christiansen, A. (2009). *La poética del payaso. Su universo interior*. Ediciones La llave de papel.
- Collazos Vidal, A. (2016). Lo físico en el teatro y el teatro físico. *Revista Nexus*, 20, 134-145. <http://nexus.univalle.edu.co/index.php/nexus/issue/view/210>.
- García Faura, E. (2020, 19 de mayo). *Charla sobre el Bufón y la Comicidad: Entrevista junto a Julieta Daga* (Córdoba). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ody3MSBIRP4>.
- Hernando, V. (2018). El mimo teatral. *Teatro XXI*, 34, 51-57. <http://revistascientificas.flo.uba.ar/index.php/teatroxxi/article/view/5114>.
- Infantino, J. (2014). *Circo en Buenos Aires: cultura, jóvenes y políticas en disputa*. Editorial INTeatro.
- Kann, S. (2016). *Taking back the technical: contemporary circus dramaturgy beyond the logic of mimesis* [tesis de maestría, Universidad de Utrecht]. Utrecht University Repository <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/339872>.
- Mauro, K. (2013). La Actuación Popular en el teatro occidental. *Pitágoras* 500, 3(2), 15-31. <https://doi.org/10.20396/pita.v3i2.8634720>.
- Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (1996). *La multiplicación dramática*. Ediciones Ayllu.
- Moreira, C. (2015). *La commedia dell' arte, un teatro de artesanos. Guiños y guiones dell' arte para el actor*. Editorial INTeatro.
- Ponce de León, F. (2009). *Daniele Finzi Pasca: Teatro de la Caricia*. Ediciones FPH.
- Salvatierra Capdevila, C. (2006). *La Escuela Jacques Lecoq: una pedagogía para la creación dramática* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio TDX. <http://hdl.handle.net/10803/400762>.

Valenzuela, J. L. (2021). *Dramaturgia de la payasería: una mirada desde el nuevo materialismo* [seminario virtual]. Córdoba, Argentina.

## **Agustina Vargas Vieyra**

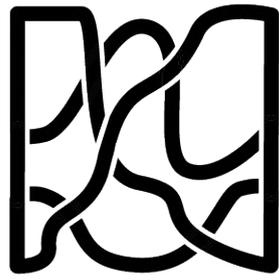
Artista escénica, actriz cómica e iluminadora. Licenciada en Teatro (FA-UNC). Forma parte de la compañía Burdas desde el año 2018, grupo teatral que se dedica al Humor Físico y la Comicidad desde una perspectiva híbrida, territorial y popular. Se ha formado en actuación, payasería, dramaturgia, puesta en escena y gestión de proyectos artísticos. Ahora estudia poesía y *commedia dell' arte*. Participó de numerosos festivales nacionales e internacionales con sus últimas puestas en escena *Criollas, una subversión gaucha* y *Cabos Suelos*.



---

### **Como citar este artículo**

Vargas Vieyra, A. (2022). Una comicidad criolla: la dramaturgia corporal en el Teatro Físico. *Sendas*, 5(1), 09-27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39499>.





# HaSer actoral: Apología de la escucha como fenómeno activo

## Apology of Listening as an Active Phenomenon

— **Joaquín Andres Piumetti**

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Artes  
Licenciatura en Teatro  
Córdoba, Argentina  
[joaquinpiumetti@gmail.com](mailto:joaquinpiumetti@gmail.com)

Recibido: 29/01/2022 – Aceptado: 27/06/2022

### Resumen

Situando a la actuación como el eje fundamental de la experiencia escénica y entendiendo el teatro como un fenómeno intrínsecamente colectivo, me pregunto acerca del lugar que ocupa el otro en la posibilidad de crear acontecimiento. Considero que para emancipar al actor será necesario fomentar el desarrollo de la pregunta por una inteligencia vincular.

Esta investigación no trata de la búsqueda de una metodología para el trabajo escénico, sino de ofrecer una mirada ética sobre este que permita horizontalizar la práctica en favor del diálogo, para que no prevalezcan las visiones únicas y dominantes del arte.

**Palabras clave**  
Actor, Escucha,  
Encuentro

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



facultad  
de artes



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## Abstract

By placing performance as a fundamental axis of the happening and the theatre as an intrinsically collective phenomenon, we wonder about the place that the other holds in the possibility of creating happenings. We think that to emancipate the actor, it is necessary to encourage the development of asking for an intelligence of the binding.

This study is not a search for a methodological scene work, but an ethical gaze over it that allows us to horizontalize the practice in favor of dialogue, so that the unique and hierarchical visions of art are not the only ones to prevail.

### **Key words**

Actor, Perception,  
Encounter

## Introducción

Este trabajo tiene como objetivo acercarse a una mirada ética sobre la actx<sup>1</sup> que le permita a este comprender su praxis de una manera más permeable a la hora de construir un proceso creativo con otrx. Para eso, convoqué a un dúo actriz-actor compuesto por Mabel Zignango y Tomás Gazzo que, desde la dirección, a través de ciertos dispositivos de provocación de las subjetividades, me permitieron reflexionar acerca de las problemáticas que dispara el encuentro. A partir de estas experiencias, en el momento en el que los ensayos presenciales se vieron interrumpidos debido a la pandemia de covid-19, decidí reflexionar sobre ellas y ponerlas en diálogo con diversos autores para así poder ir destilando ciertos tópicos respecto al trabajo del actx y su disposición hacia el vínculo creativo con un *partner*.

¿Qué es la actuación? Es una pregunta que llevamos con nosotrxs a cada ensayo, a cada clase, a cada función y que vuelve a ser realizada cada vez que intentamos aprender y encontrarnos con otras formas de hacerle lugar. Hace tiempo, vencido el derrotero metodológico comenzado por Stanislavsky, se nos dijo que no existe una sola manera de responderla; que no existen los métodos unívocos y que eso depende de cada obra, de cada proceso, de cada encuentro, de cada búsqueda. Pareciera que el oficio de la actuación depende de la experiencia singular de cada unx; que la respuesta a esa pregunta es abierta y personal. Sin embargo, paradójicamente, cuando entramos al ensayo, cuando queremos enseñar o aprender sobre ella, se supone que para acceder a un nivel actoral aceptable se debe direccionar la prueba solo hacia ciertos caminos posibles. Se presenta como evidente para cualquier persona cuándo en una escena ocurre aquel fenómeno vibratorio y cuándo no, inclusive más allá de los gustos de cada unx (se suele reconocer: “muy buenas las actuaciones, pero la obra no me gustó”). De manera que esa verdad que se espera del cuerpo escénico es como si se comportase irreverente ante los métodos universales, los singulares de cada actx, la experiencia teatral del espectador o incluso de la poética de cada escena: ¿cómo puede la actuación tratarse de algo entrenable si a veces actxres con gran trayectoria no pueden emanar esa sensación de vitalidad que esperamos ver y otras veces actxres principiantes o inclusive niñxs sí? Aquello que nos conmueve de la actuación parece ser evidente cuando se ve y cuando no, pero tenemos dificultades para entrenarlo o para hablar de sus procesos.

Que la actuación tenga una naturaleza efímera y escurridiza no significa que deba considerarse críptica, inescrutable, difícil o inentendible, pero tampoco dócil y lineal. Deberíamos dudar de cualquier ideal metodológico que pretenda cernirla y dominarla, sobre todo de aquellos que busquen generar un método totalizante, homogeneizante o –lo que es igual de reduccionista– excesivamente particular.

Un método que pretenda capturar las formas posibles en las que puede expresarse el oficio actoral no sería lo más emancipador a la hora de crear o enseñar, sino algo anterior quizá aún más complejo. ¿De qué manera disponernos como actxres frente a las condiciones inciertas de la escena y sus problemas? ¿Qué mirada sobre el fenómeno actoral podría brindarnos una mayor familiaridad con su territorio aparentemente ilimitado? ¿Cómo lograr una mayor sensibilidad o apertura

---

<sup>1</sup> Utilizamos la palabra “actx” como modo de apropiación del lenguaje inclusivo para poder intentar expresar la diversidad de género existente referida a este rol.

y a la vez sentir una mejor orientación en nuestro oficio? ¿Hasta qué punto el conocimiento y la instrumentación técnica nos permiten esto y en qué momento se vuelven un obstáculo?

Coloquémonos en la discusión: situó al trabajo del actxr como materia fundamental de la producción de acontecimiento teatral, sin la dependencia de textos, estructuras escenográficas, lumínicas o sonoras previas. Mi intento es abordar el vínculo creativo de la actuación en su fórmula mínima, para encontrar su expresión máxima. Grotowski (2011) dice al respecto: “La aceptación de la pobreza en el teatro, despojado de todo aquello que no le es esencial, nos reveló no sólo el meollo de ese arte sino la riqueza escondida en la naturaleza misma de la forma artística” (p. 16).

Grotowsky buscaba revelar algunas respuestas a la misma pregunta que realicé, investigando la naturaleza de la actuación. Propuso diversas metodologías para acceder a un cuerpo ideal de actuación que llamó *el actor santo*. Desde nuestra perspectiva de teatrerxs argentinxs del siglo XXI, este concepto se nos presenta como una utopía que muchas veces creo que intentamos mantener cercana en la práctica. No solo es imposible de alcanzar como profesionales dentro de la sociedad en que vivimos, sino que también creo que, al tratarse de la construcción de un imaginario de lo esperado como calidad actoral, enturbia lo que podría llegar a ser una visión más abierta y, por lo tanto, más posibilitante del funcionamiento de la actuación.

Quizá sea necesaria una visión que nos comprometa con el permiso hacia otras organizaciones de la actividad expresiva del cuerpo, donde la posible fuga de ese ideal no sea algo a restar o evitar, sino parte sustancial de la exploración creativa. Incluso, hasta se podría arriesgar que la aceptación, la demora y la familiaridad con esa desvirtuación del ideal, podría llevar, de cierta forma, a la esperada plenitud de ese *actor santo*. Pues, sin descalificar los aportes que Grotowsky ha realizado a las metodologías actorales, pienso que una búsqueda que intenta salvarnos para siempre de la torpeza inherente a cualquier proceso de actuación, nos aleja de las genuinas posibilidades que esta puede ofrecernos.

El camino que atraviesa cada cuerpo actoral es distinto y, por lo tanto, es una novedad. Pero aunque así lo sea, las fuerzas y problemáticas que se enfrentan resultan muy similares a las de los otros cuerpos, ya que todos caminan sobre el mismo territorio de cruces y dilemas: la escena. Por más inciertos y diversos que sean los trayectos en los que se decide recorrerla, será requerimiento alguna brújula que nos oriente en ella. No se trata de encontrar un método que garantice el mejor recorrido esperado en el menor tiempo posible, que asegure una manera menos peligrosa de transitarlo ni que indique cuál es el punto al que llegar, qué capacidades se requieren para ello y qué cualidades hay que eliminar. Quizás sea más necesario insistir en la salud de la sensibilidad del actxr, para que experimente con menos reparos el roce del suelo que pisa y descansa sobre las dificultades que aparecen en el no-saber hacia dónde ir, de manera que el recorrido que transite ofrezca, no el punto de llegada que deseaba, sino quizás otra lectura cartográfica de su deseo.

Las formas, herramientas o pequeños métodos con los que cada actxr intenta defenderse en este desierto incierto que es la escena, a veces están tan corporizadas que es difícil verlos. A los otros que están en la misma arena –a quienes generalmente pensamos que debemos enfrentar o iluminar con esas herramientas– solemos tomarlos como un problema, un obstáculo para llegar a donde hay que ir. Y como si fuéramos El Caballero de la Armadura Oxidada, recién cuando

nuestras armas se ven inutilizadas en el encuentro que volvimos batalla, comenzamos a ver que la superficie sensible que portamos tiene mucho más que defensas para aportar.

Sí, ya hablaremos de esto; así como *lx pintxr* tiene su lienzo, *lx fotógrafx* su celuloide y *lx músicx* su tímpano, las personas que actuamos también tenemos una superficie sensible en la que se imprime de manera continua nuestra actividad igualmente receptiva y expresiva. Esta está integrada por todo lo que compone nuestro cuerpo. Y mientras, aún inclusive para la ciencia, es un misterio qué es un cuerpo, nosotrxs trabajamos con todo lo que de él emerge y con todo lo que hacia él converge. ¡Cuán absurdo es entonces querer defenderse ante un vínculo creativo con otrx cuando es este con quien descubro qué más de mí hay detrás de mi (in)seguridad!

Si ponemos al actxr en el centro del acontecimiento teatral, es necesario entender que la emancipación creativa es un acto vincular. Considero que la situación más compleja de lo actoral se halla en su condición relacional. De modo que, si dos actxres se encuentran en un mismo espacio para crear “algo” juntxs, la pregunta principal será “¿cómo?”. Quiero decir: ¿Cómo nos posicionamos frente al encuentro? ¿Qué hacemos con la incertidumbre que de lo vincular emerge? ¿Cuándo podemos decir que el otro potencia el propio hacer actoral? ¿Qué sucede cuando percibimos que el *partner* es un obstáculo? ¿Cómo alimentamos la subjetividad del otro? ¿Cómo darle lugar a la propia? ¿Debemos arrojarnos al puro acontecer y enajenarnos sin pensar en absolutamente nada? ¿Podemos? ¿Realmente decidimos sobre nuestro accionar? ¿Debemos ser conscientes de ello? ¿Es posible ser consciente de todo sin un excesivo control? En definitiva, ¿de qué manera nos situamos en la escena para lograr un encuentro con el otro que nos potencie a ambxs?

## **Acontecimiento: zona de subjetividades**

Para desarrollar las inquietudes anteriores y adentrarme en el proceso de reflexiones de esta investigación, antes será preciso ahondar en algunas nociones para poder dar cuenta de esta necesidad de cambiar el paradigma individualista y tecnicista de la actuación.

Suele suceder que, cuando queremos hablar acerca del fenómeno escénico, utilizamos muchas veces la palabra *acontecimiento*. Una palabra que no es solo del teatro, sino que, de hecho, proviene de todo lo que sucede fuera de él: la vida. A mi parecer, la robamos en tanto nos permite hablar de la escena justamente como un suceso que se ejecuta desde el mismo orden vital. Para hablar de *acontecimiento teatral*, Dubatti (2007) nos ofrece un buen primer acercamiento: “Es la zona de subjetividad resultante de la experiencia de estimulación y multiplicación recíproca de las acciones conviviales, poéticas (corporales: físicas y físicoverbales) y expectatoriales en relación de compañía” (p. 36). El acontecimiento –en el caso de lo teatral– es una “zona” donde las subjetividades se encuentran en una relación poética de la cual emerge una experiencia que vuelve a resubjetivizarlas entre sí.

Una experiencia, que bien utiliza Dubatti en su afirmación, es un suceso de transformación radical del orden paradigmático con el que entendemos y manifestamos nuestra subjetividad y el entorno que nos rodea. Digamos que una experiencia nos afecta de manera trascendente o, al menos, conmovedora: amplía el mundo de lo posible haciéndonos volver a desconocer lo conocido

y conocer lo desconocido. El sujeto que vive la experiencia no es el mismo que era antes de atravesarla; es que de algún modo sobrevive a ella transformándose de una manera siempre imprevisible.

En este sentido, creo que la búsqueda por lo subversivo en lx artista realmente tiene congruencia cuando intenta, primero en sí mismx y luego en lx espectadorx, provocar una verdadera experiencia en estos términos. Es decir, la intención del arte teatral como creación implica, antes que nada, ser una experiencia disruptiva o de mutación, una fisura en algún aspecto –estético, personal, poético, político, comunicacional, espiritual, etc.– al menos para quienes protagonizan su hacer, en principio.

La experiencia a nivel empírico es innombrable, al igual que el acontecimiento. Según Larrosa (2006), es “lo que me pasa” o “lo que nos pasa” (p. 88) provocando una herida, una fisura o una apertura en lo “sido”. Ese “lo” pertenece al orden de lo foráneo, lo ajeno, lo imprevisto; es algo que nos excede y, por lo tanto, se asoma sin develarse; trabaja en las sombras de lo inescrutable, lo cubre todo con una tela llamada “incertidumbre”; no es esperable ni conducible totalmente, es irreverente a nuestra voluntad.

Siguiendo a Larrosa, podríamos decir que el “me” (que corresponde a la experiencia) es diferente en cada unx, es decir, el acontecimiento atraviesa a cada cuerpo de manera distinta, pero lo que pasa (el acontecimiento) es compartido por todxs (p. 89). Es el acontecimiento lo que “nos” une y lo que, a su vez, es provocado por la subjetividad de cada unx.

Si la experiencia es la esquirla del acontecimiento que se produce siempre por un factor de ajenidad, entonces, necesitaremos vincularnos como actxres con algo distinto a lo habituado o esperado si queremos desembocar en ella: algo otro que extraiga una diferencia de nosotros. Por más que la “extracción de una diferencia de sí”<sup>2</sup> pueda ser provocada por distintos factores, como un límite impuesto involuntariamente (por ejemplo, el distanciamiento social durante la pandemia, una imposibilidad del espacio o económica, etc.), voluntariamente (el trabajo y juego desde lo técnico, la experimentación sobre una idea postergada) o por el vínculo con un objeto, con el espacio, lx directorx, lx maestrx, etc.; me enfocaré en analizar sobretudo la relación con un solo otro como factor de ajenidad: lx compañerx de escena.

En principio, entenderemos la creación escénica como la estructuración o la síntesis estética del cúmulo de acontecimientos y experiencias que resultan del proceso de vinculación entre actxres. Lo “creativo” de lo actoral emergería entonces desde una fricción entre las subjetividades que, en la medida en estas que logran cierto grado de exposición entre sí (lo que llamaremos un verdadero *encuentro*), dará paso a este evento de conmoción física, emotiva e intelectual de los participantes por haber experimentado un contacto con lo distinto.

Me refiero con *exposición* al “acto de arroj” que atraviesa un cuerpo al presentarse en un “estar abierto” en relación con un afuera que lo excede, lo desborda y lo delata “en su acontecer” (Comandú, 2019, p. 20). La exposición como una disposición del cuerpo que trabaja desde su fragilidad, en tanto que “no soporta la perpetuación de un sentido que lo organiza y lo mantiene

---

<sup>2</sup> Esta frase es una utilización del título del proyecto en el que fui invitado como participante por mi asesor Marcelo Comandú a modo de asociación con el tema investigado: “El devenir como modo de escenificación. Parte 2. Extraer una diferencia de sí”

funcional a sí, sino que arroja su presencia a la captura de sentidos inmanentes a ser-alguien-arrojado” (p. 19).

La exposición siempre existe, en tanto que un cuerpo siempre *expone* la manera en la que atraviesa el pasar (Larrosa, s. f., p. 91) de lo que pasa:

La mostración del cuerpo en el trabajo artístico obliga a una articulación particular de la presencia que deja expuestas las concepciones y operaciones subyacentes, pero que al mismo tiempo expone a la propia persona y sus formas de experimentar el cuerpo, incluso más allá de sus desempeños artísticos (Comandú, 2019, p. 17).

Aun así, la posibilidad de crear acontecimiento radica en que lxs participantes asuman esta condición de ya “estar-arrojado”, disponiendo así la propia subjetividad de manera total como superficie ofrecida a la fricción<sup>3</sup>. Es interesante pensar que la fricción entre dos materiales (o dos sujetos en este caso) se da por la irregularidad en la superficie de estos: al rozarse se genera cierta permeabilidad entre un material y el otro.

A este proceso de exposición de las *superficies sensibles* –que desemboca, llegado el caso, en una creación escénica– lo denomino *encuentro*. Es un devenir-juntxs en el que la particularidad de las tensiones, afectaciones, resonancias, disonancias y diferencias hermana a los cuerpos en tanto comparten su vulnerabilidad frente a la fricción mutua que los arrolla y transforma: nos devuelve, como actxres y humanxs, a un lugar primitivo de sorpresa y perplejidad frente a la existencia. *Encontrrse* sería la conjugación más precisa del verbo, ya que se trata de un acceso dinámico y vasculativo entre los cuerpos, en el que no se concluye, sino más bien, se descubre un camino, canal o lenguaje común, una afinidad en el deseo que vehiculiza a cada unx.

Aquí radica el placer y la problemática de la condición vincular del teatro para la creación. Esta última lleva a la pregunta acerca de las maneras en las que atravesamos esas sorpresas y perplejidades que emergen característicamente de los vínculos humanos-actorales. Al respecto, solo expondré la línea general que atraviesa mi trabajo de investigación sobre esta idea. Antes de ello, quisiera recordar las nociones del convivio para aportar al entendimiento de la actuación como una exposición y composición de sí, como un estar-con-otro:

a) el convivio implica la reunión de dos o más hombres, vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada –no extensa– en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad (...)

b) el convivio implica estar con el otro/los otros, pero también con uno mismo, dialéctica del yo-tú, del salirse de sí al encuentro con el otro/con uno mismo. Importa el diálogo de las presencias, la conversación: el reconocimiento del otro y del uno mismo, afectar y dejarse afectar en el encuentro, generando una suspensión de la soledad y el aislamiento (...)

<sup>3</sup> Paco Giménez utiliza esta palabra para describir la función de sus ejercicios: “Lo hice para ver qué fricción, qué chispazo provocaba el quehacer común entre dos personas que no se elegirían nunca, por enemistad, por incompatibilidad, por diferencias, por enojos, por cosas que han pasado, vaya a saber...” (Comandú, 2019, p. 132).

d) el convivio es efímero e irrepetible, está inserto en el fluir temporal vital (...) (Dubatti, 2007, pp. 46-47).

A mi entender, la mera convivencia con otros no implica de por sí un encuentro. Pero lo que es interesante en esta cita es la observación del fenómeno del teatro como un proceso poético que no sucede –por más obvio que suene decirlo– en el cuerpo propio o en el ajeno, sino en el *entre* de los cuerpos presentes.

La coreógrafa brasileña Maura Baiocchi y el director alemán Wolfgang Pannek desarrollaron no solo una compañía de danza-teatro, sino también un estudio filosófico acerca del cuerpo del *performer* y las tensiones que lo componen/descomponen. A partir de la lectura de estos conceptos reunidos bajo el título *Taanteatro: teatro coreográfico de tensiones*, entiendo que el espesor del acontecimiento se produce en la tensión o fricción de los cuerpos y sus propias tensiones internas: en el *ent(r)e*. Hay dos aspectos destacables que la noción de *ent(r)e* desarrollada por Baiocchi y Pannek (2011) ayuda a pensar:

1) La condición ontológica del estar en escena: por lo mencionado más arriba, se trata de un fenómeno colectivo, es decir, que no existe una primacía de ningún “ente” en específico. Esto irá en línea con las ideas respecto a la praxis actoral pues, como se desarrolló anteriormente, para una actuación emancipada resultará indiscutible entender al actor como parte indivisible de un mecanismo vincular dinámico.

2) La palabra *ent(r)e* también presenta en su polivalencia (*ente* y *entre*) la condición temporal misma de la escena. Hace referencia a un acontecimiento que tiene forma de procesualidad. El acontecimiento es *ente* y proceso a la vez. Proceso porque es indómito, errático y escurridizo; sostiene su capacidad poética en tanto que se asume en tránsito y percedero. *Ente* porque la “zona de subjetividad” que va construyendo el encuentro pareciera componerse como una terceridad, un organismo vivo en sí mismo o un vacío de mayor “inteligencia” que la suma de sus partes.

Esta condición temporal de la escena recuerda la naturaleza del arte sonoro: en el mismo momento en el que el sonido aparece está inscrita su retirada. Cada acción del cuerpo, como cada sonido, lleva en sí su propia muerte (¿será por eso que se dice que el teatro siempre habla de la muerte?). Ambos poseen un formato de existencia donde la fragilidad de entenderse en tránsito los vuelve poéticamente muy potentes. No es posible entenderlos por fuera del tiempo y los intentos por *freezarlos* (como la digitalización de la música o la virtualización del teatro) no provocan la misma intensidad de experiencia.

Concebir la actuación o la música sin la conciencia de la muerte que trae su *impermanencia* en el tiempo es imposible. Este aspecto, a mi parecer, es uno de los más importantes del acontecimiento teatral, ya que esta condición de *impermanencia* del presente es en sí misma un factor *otro* con el que el actor se enfrenta o fricciona. Es otredad, en tanto excede la voluntad o capacidad de la persona que actúa; es irrefrenable. La *impermanencia* en el tiempo no posibilita reproducir o ejercer acciones que se realicen siempre idénticas a sí mismas, quizás debido a la adversidad, la influencia del ambiente o porque simplemente siempre se trabaja en condiciones particulares que no forman parte de la decisión y, ni siquiera, de la conciencia de quién actúa (ánimicas, fisiológicas,

ambientales, sociales, culturales, espaciales, etc.). Es sobre esta ola donde hay que surfear; sin ella no existe el acontecimiento y, por lo tanto, la relación que se tenga con esta condición incierta e *impermanente* de la escena construirá una experiencia particular de orden vital, ya que opera sobre las mismas dimensiones de la existencia que vivenciamos fuera de los marcos teatrales.

Retomando, hasta ahora podemos decir que *el acontecimiento teatral* es un fenómeno colectivo de carácter transitivo que se da a través de la tensión o fricción de un proceso de *encuentro* entre unos cuerpos que lo asumen con fines poéticos.

## Permeabilizar el suelo

Ahora que me he acercado a la naturaleza del *acontecimiento teatral*, intentaré arriesgar algunas conceptualizaciones o tópicos al respecto que sirvan para empezar a zanjar algunos lugares determinantes de la actuación –que a veces perdemos de vista– relacionados con las maneras en que *lx actxr* se dispone a la reunión escénica con *otrxs*. Algunas ideas naturalizadas, más que facilitar la práctica, estrechan la mirada del *actxr* dificultando su hacer y obstruyendo el contacto con el placer y la potencia que radica en la experiencia del encuentro.

En principio, la persona que actúa realiza un oficio donde se involucra completamente, es decir, no deja atrás totalmente su historial técnico, ni intelectual, ni ideológico, ni expresivo, ni sensible: trabaja con ello, desde ello y hacia ello.

Al hablar de encontrarnos con *otro* y de las dificultades que allí aparecen, emerge una realidad que excede los marcos de la convención teatral. Nos vinculamos desde una intención artística, pero es el mismo cuerpo el que se enfrenta tanto a ese terreno como al de la vida social. La realidad subjetiva del individuo que actúa es siempre compleja y está cargada de heridas, huellas, defensas, imaginarios, hábitos e ideas muy relacionadas con su terreno social. Tanto es así que hasta quizás algunas búsquedas escénicas terminan siendo más una intención de desprenderse o distanciarse de esos afectos que habitan nuestro cuerpo, en vez de una verdadera construcción de una realidad diferente, propia, legítima y autónoma.

De modo que la manera acostumbrada en que *lx actxr* suele hacer frente a las circunstancias de su vida, condiciona también cómo atraviesa el proceso creativo y las problemáticas de la escena. Así es que, pensar el hacer del *actxr*, lleva también a considerar cómo habita los espacios que exceden el momento del ensayo. Comandú (2019) nos cuenta sobre la perspectiva que tenía Oscar Rojo con respecto a la emancipación del *actxr* como un giro que correspondía también al plano personal:

Es la persona la que sufre el límite, la que padece dificultades, la que no encuentra conexiones con el entorno, con sus compañeros/as de escena y con los vínculos que habilita la escena. Son cuestiones que se pueden trabajar a nivel técnico-expresivo, pero Oscar insistía en que siempre es necesario dirigirse al hombre y a la mujer, a la persona; conducir al/la artista al contacto con aspectos personales que implican un riesgo existencial, donde ciertos cuestionamientos

puedan desacomodar las organizaciones de su personalidad, y por ende, las constituciones de su corporeidad y sus relaciones, ablandando las durezas que imposibilitan sus vínculos tanto intra como extra corpóreos (pp. 91-92).

Siguiendo la mirada de Rojo, se podría imaginar al cuerpo de cada actxr (con sus límites, sus expectativas, sus heridas, sus hábitos, sus herramientas, su sensibilidad, su percepción, sus silencios, etc.) como parte de la tierra que compone el suelo de donde surgirá la escena como un acontecimiento, una creación, tal como si fuera el brote de algo distinto. Más bien, no es en sí la calidad, elocuencia o especificidad de la tierra que aporte cada actxr lo que generará tal evento, sino que será el proceso de lo que se haga con ella lo que habilitará las condiciones de fertilidad (o no) para que algo nuevo crezca: convertir un suelo que parece yermo y compactado a un suelo fértil y abierto.

Creo que ese cuerpo-suelo vivo, latente, abierto, permeable, disponible, expuesto, se trata de un cuerpo que habita un estado pre-formal o pre-expresivo, es decir, previo a la necesidad de crear una forma expresiva determinada; que se aleja de la expectativa de generar algún resultado, efecto o de estar de alguna manera ideal y, por esa razón, es un cuerpo que está con lo que está (¿un modo de presencia?). Luego, ese brote –que en este proceso de labrado y cultivo va naciendo– va surgiendo como el descubrimiento de una forma de estar distinta de sí a través del encuentro con otrx; un hallazgo que no reemplaza el suelo, sino que lo abre proliferando así lo diverso de unx.

## Hacer o no-hacer, esa es la cuestión

Cuando la actuación se sitúa como eje fundamental del acontecimiento teatral, se expone al cuerpo desde la responsabilidad de ser el epicentro donde convergen y emergen todos los sentidos y elementos del espacio-tiempo que componen su actividad. Por lo tanto, suele suceder que, apenas se pisa la escena, se experimenta la sensación de una demanda de sentido que nos pide “hacer algo”.

Ese “algo” –que tiene forma de procesualidad– constituye una experiencia poética y trascendente que es compartida con otrxs. De hecho, ya podríamos afirmar que la experiencia del *haSer* actoral es un *haSer-con-otrxs*, en tanto se está siempre trabajando sobre una relación de tensión –de resonancias y disonancias, afinidades y rupturas– con un *otro* presente (actxr, espectadorx, directorx, etc.) o ausente (lo establecido, las convenciones, los juzgamientos sociales, la proyección de un espectador, etc.).

Cuando en esta investigación, a partir del trabajo con la actriz y el actor, reflexioné sobre la potencia que había cuando estos podían (de una forma u otra) lograr disponerse simplemente a “estar” con lo que les sucedía, se me ocurrió pensar que habría que empezar a entender el “hacer” actoral de otra manera. A diferencia del “hacer” de lxs artistas de otras disciplinas, lx actxr no puede separarse del todo del objeto artístico que produce. Además, no podemos hablar de objeto ni producto, ya que su condición escénica y existencial es un *estar-siendo*: siempre inacabado, transitorio y con un concepto muy frágil de identidad. Cuando presenciamos la actividad de una persona

que actúa, estamos contemplando la unión armónica o disonante entre la ontología del Ser de esa persona y su práctica artística: un permanente estar-haciendo de aquello que la compone como Ser un material de expresión poética o, lo mismo pero al revés, aquello que precisa experimentar como expresión poética es lo que va organizando su Ser en escena. Es en estas elucubraciones que me permití –jugando con las trampas del lenguaje– comenzar a entender el hacer actoral como un haSer.

Como hemos visto anteriormente, dada la naturaleza contingente del *acontecimiento teatral*, pareciera que este poco tiene que ver con lo que consideramos productivo, con aquello donde el resultado debe ser el esperado y el proceso debe ser realizado en los tiempos y, sobre todo, en las formas previstas. Frente a esta incerteza, las herramientas y las formas conocidas por lx actxr suelen surgir como defensa ante aquella responsabilidad de construir algo en el vacío de la escena.

Estas formas –que pueden ser operaciones técnicas, ideales estéticos, impronta personal, o consideraciones sobre lo que configura una actuación efectiva– pretenden resolver la demanda de expresividad y construcción poética. Por lo visto anteriormente, si un ensayo solo se tratara de demostrar la efectividad de estos recursos, estaría muy alejado de la posibilidad de crear, en los términos en que lo estoy planteando. Siguiendo con la metáfora del suelo, sería como intentar plantar algo simplemente desparramando semillas sobre la tierra compactada; se intenta crear meramente desde la adición, la suma de las partes y no desde el trabajo de interacción, afectación y transformación recíproca entre estas.

En sintonía con las ideas de Brook (2012) en su libro *El espacio vacío: el hacer del actxr*, antes que ser un gesto, una acción o una palabra que intenta llenar el espacio con algo de sí, se trata más bien de un no-hacer o, en los términos planteados, un haSer. Es decir, que lx actxr dispondrá al juego poético la integridad total de su cuerpo y todas las fuerzas que lo atraviesan y lo componen/descomponen: una escucha que reside en el corazón de toda expresividad actoral. Como bien expresa Oida en la introducción de su libro *El actor invisible*:

Para mí actuar no es mostrar presencia ni desplegar técnica, sino algo así como descubrir, mediante la actuación, «algo más», algo que el público no encuentra en la vida cotidiana. El actor no lo demuestra. Porque no es algo físicamente visible, pero a través del compromiso de la imaginación del espectador, aparecerá «algo más» en su mente.

Para que esto ocurra, el público debe ignorar totalmente lo que el actor está haciendo. Los espectadores deben ser capaces de olvidar al actor. El actor debe desaparecer.

En el teatro Kabuki, hay un gesto que indica «mirar a la luna», mediante el que el actor señala el cielo con su dedo índice. Un actor, uno de gran talento, realizó este gesto con gracia y elegancia. El público pensó: «¡Oh qué movimiento tan bello!». Gozaron de la belleza de su actuación y de su destreza técnica.

Otro actor hizo el mismo gesto: señaló a la luna. El público no percibió si lo hacía con elegancia o sin elegancia, simplemente vio la luna. Yo prefiero este tipo de actor, el que muestra la luna al público. Es decir, el actor que se hace invisible (Oida y Marshall, 2005, p. 21).

Es llamativo que el pensamiento de Oida conciba el sostenimiento de la presencia del actrx a partir de una gracia en la ausencia. Más precisamente, sería interesante pensar qué ausenta de sí unx actrx y a qué decide dar lugar para lograr esa mediación que ansía lx autorx, lo cual quizás sea una respuesta singular en cada caso e instancia.

Es necesario aclarar que esta permeabilización del trabajo actoral como un no-hacer no implica dejar de lado la producción de material o la desatención a la singularidad propia. Las palabras siempre lúcidas de Han (2019) podrían sintetizar esta idea: “El ser da posibilidades. Solo se utilizan a través del no-ser” (p. 22). Se trata de ausentarse en el goce activo de la percepción: en lugar de preguntarse *qué hacer*, el cuerpo responde a *qué me hace hacer*. De esta manera, se asume la condición de afectación permanente que atraviesa la actuación y que permite una forma de movimiento más soberana. Reinterpretando a Han, si la creación del actrx se trata de aquello que cosecha de su propio suelo, la manifestación más sana de su trabajo sería entonces cultivar la escucha que prolifera en ese no-hacer para cosechar dimensiones mayores del *haSer*.

## Conclusiones

Si siempre se está haciendo para estar, parafraseando a Oscar Rojo, ¿qué espacio le damos a la escucha!? (Martinez Sarrat, 2019, o:48). Solemos pensar la escucha como un acto pasivo donde no hay producción, sino tan solo un contemplar algo/alguien que hace mientras nosotrxs no. En el mejor de los casos, al intentarlo, lo pensamos de manera fragmentada: primero escuchamos y luego hacemos, el otrx acciona y luego yo reacciono. Ya veremos aquí cómo, de a poco, empezaremos a entender la escucha de manera distinta: un potente fenómeno de permeabilidad activa.

Volviendo a la idea del cuerpo-suelo del actrx, pienso que este está compuesto por una *superficie sensible* que sostiene y, a la vez, trasciende cualquier hábito o forma aprehendida. Esta superficie es análoga a lo que es un lienzo para unx pintorx o el celuloide para unx fotógrafx, pero en este caso no hay separación entre ambos: una misma plataforma por la cual receptor, ser y expresar su hacer, compuesta por todos los órganos sensibles del cuerpo de lx actrx (la piel, el tímpano, los ojos, el olfato, etc.), pero también de su emotividad, su psique, su pasado, su imaginación, sus ideas, su intelecto e inclusive aquello que permanece como un silencio incapturable entre sus pliegues y fisuras. En pocas palabras, la *superficie sensible* es la totalidad del cuerpo como una concavidad receptora cargada de *impermanencias*, en la medida en que todo aquello que constituye al cuerpo está siendo constantemente afectado y, al mismo tiempo, puesto en juego al servicio expresivo compositivo del afuera. Igual al fenómeno del tacto: cuando me tocan a la vez estoy tocando, cuando toco estoy tocando y a la vez soy tocado.

Un momento de los ensayos de mi investigación fue el que funcionó como disparador para pensar el cuerpo como *superficie*. La consigna era capciosa: primero debían comenzar bastante cerca, unx enfrente del otrx, mirándose a los ojos. El ejercicio consistía en que unx, sin palabras ni decisión ni acuerdo previo, sino desde la percepción mutua, comenzara a afectar al otrx en la medida en que ambxs lo fueran sintiendo; primero desde la mirada y luego progresivamente de

las maneras que se vayan presentando. Mientras tanto, lx otrx debía sentir cómo eso lo afectaba, dando lugar sinceramente a aquello que lo atravesara.

Tan solo el comienzo trajo algo interesante para pensar: ningunx de lxs dos hacía nada en particular –sin contar la tensión indescriptible que se produce entre esas dos miradas– hasta que la actriz (Mabel Zignago) comenzó a emocionarse con lágrimas en sus ojos. Dada esa situación, el actor (Tomás Gazzo) tuvo que hacerse cargo de haber provocado (aún sin haber tenido la intención) algo en ella, tomando así el tramposo rol de afectante. Más adelante, finalizado el ejercicio, les pedí que escribieran sobre lo que había sucedido allí.

La mirada me hizo conectar profundamente con mis propias emociones. Aunque al principio sentí el condicionamiento del sentir del otro que se estaba oponiendo al mío. Y después encontré una otredad que fue configurada por ambos. Que se fue incrementando y afectando, en un primer momento al gesto y luego al resto del cuerpo. Sentí una resonancia generada permanentemente por lo que se me estaba proponiendo y a la vez también yo proponía. (...) Las acciones solo necesitaban de sonidos, nunca sentí la necesidad de la palabra. Y la lógica del cuerpo obedecía los espacios que sentí que podía complementar. El cuerpo se movía en base a lo que él me proponía y yo sentía que lo complementaba a eso (M. Zignago, comunicación personal, 2019).

Al no responsabilizar a ninguno previamente en el rol de afectante, sino disponiéndolos a escuchar al otrx, la sensibilidad en ambxs se acrecentó haciendo que involuntariamente se produzca algo genuino del orden escénico y vital con tan solo una escucha mutua. “¿Quién está afectando a quién?”, nos preguntábamos. Es que al disponerse a “oír”, es como si ambas “orejas” hicieran una suerte de retroalimentación afectiva o, usando las palabras de Mabel, una “resonancia” recíproca que produjo un *acontecimiento*; de esta manera, tuvo lugar la tensión que ya existía vibrando o comenzando a fulgurar en el simple hecho de mirarse. La *superficie sensible* de cada actxr era la que se estaba poniendo en juego entre ellxs y habilitaba el *haSer* de cada unx, sin poder distinguir cuándo la oscilación de unx se debía a la emisión de algo intencional o a la recepción de las oscilaciones de lx otrx.

Este concepto de *superficie sensible* vendría a ser una apropiación personal del pensamiento de Catalán (2007):

¿Y cómo piensa el ‘pensamiento perceptivo’ del actor y el espectador? Veamos. Este ‘pensamiento perceptivo’ tiene como condición práctica, que este actor comprenda el trabajo de su cuerpo en el vínculo con el espectador como una ‘superficie’. Que el actor se piense como una superficie, no alude a un carácter ‘exterior’ de la actuación ya que para este actor no hay ‘interior’ o su contrario ‘exterior’. Ambas concepciones se igualan al compartir la existencia y exigencia de una lógica que trasciende la ‘superficie’. La percepción del actor y el espectador piensan como superficies. Es un pensamiento en acto que se hace poniendo en juego el ‘contacto’ de lo que se hace ver y escuchar con lo que ve y escucha. Actor y espectador se contactan en la superficie

que lo perceptible configura entre una percepción y otra; son unidos por la congruencia de sus percepciones al juego del acontecer ficcional que se produce en esta 'superficie de contacto'. El actor como manipulador de esa superficie y el espectador como manipulable por la misma (párr. 24).

Mientras haya pensamiento, emoción, pasado, ansias, carnadura, reacciones fisiológicas o inconscientes, hormonas, sangre, en definitiva, mientras haya cuerpo no habrá silencio absoluto porque siempre se escuchará hablando: no hay modo de oír sin hacer. Actor-actriz o actxr-espectadorx son *superficies sensibles* en fricción. Aunque se trate de unx que "manipula" y otrx "manipulado", ambxs tocan y son tocados por lx otrx. Podríamos decir que esta superficie sensible que escucha siempre es expresiva en tanto siempre está oyendo (voluntaria o involuntariamente) de determinada forma: no es lo mismo asociarse con lo que inevitablemente se oye que padecerlo o intentar ignorarlo.

Si el *haSer* de la persona que actúa proviene de una escucha que abarca tanto a sí misma como al afuera, antes que intentar ignorar lo que se percibe con la ilusión prístina de un interior aséptico desde donde se "extrae" el hacer, mejor será atender a esta condición de deformación o profanación permanente para, en última instancia, no mantenerse sordo a este proceso (si es que esto último es posible). Así es que, a través de la escucha –entendida de manera activa– unx va eligiendo voluntariamente cómo se ofrece a la fricción para mantener una apertura erótica a la actualidad del encuentro sin que su naturaleza lx someta.

Estas ideas respecto a la escucha como un modo de *haSer* más potente son el primer acercamiento a una mirada ética distinta y más abierta de los universos posibles de lo actoral. Este modo de *haSer*, más ligado a la sensibilidad que al virtuosismo o lo expresivo, permite entender al actxr como unx artista de lo incierto. Pues si puede hacerle un lugar en su suelo a lo desconocido, aireando la tierra antes de intentar llenarla, podrá llegar entonces la instancia en que habrá construido –junto a otrxs– un lenguaje propio, una nueva manera de estar juntxs: una suerte de jardín propio y a la vez colectivo.

## Bibliografía

- Baiocchi, M. y Pannek, W. (2011). *Taanteatro: teatro coreográfico de tensiones*. Ediciones del Apuntador.
- Brook, P. (2012). *El espacio vacío*. Ediciones Península.
- Catalán, A. (2007). El actor como escenario. *Revista Conjunto*, 136, 81-87. <http://alecatalan.blogspot.com/2007/07/httpwww.html>.

- Comandú, M. (2019). *Cuerpo y voz: la presencia como acontecimiento artístico* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15152>.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del Teatro 1: convivio, experiencia, subjetividad*. Atuel.
- Grotowski, J. (2011). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Han, B. (2019). *Ausencia*. Caja Negra.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>.
- Martinez Sarrat, G. (2019, 5 de febrero). *Concepciones del Giro Actoral - Oscar Rojo - 2012* [video]. YouTube. <https://youtu.be/ExzOe3sTboY>.
- Oida, Y. y Marshall, L. (2005). *El actor invisible*. Arte y Escena Ediciones.

## Joaquín Andres Piumetti

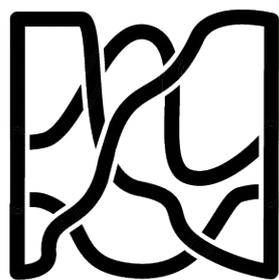
Nacido en Rafaela, Santa Fe en 1995, actualmente reside en Córdoba capital. Se recibió como Licenciado en Teatro en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2021. Su profesión está marcada por una relación estrecha entre la música y la actuación; tiene experiencia en obras tanto como actor y diseñador sonoro. Trabaja como docente en nivel secundario y es Profesor Titular de la cátedra Actuación II en la Escuela Municipal de Artes Escénicas de la ciudad de Rafaela.



---

### Como citar este artículo

Piumetti, J. A. (2022). *HaSer actoral: Apología de la escucha como fenómeno activo*. *Sendas*, 5(1), 29-43. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39500>.





# Danza y archivo en el Proyecto *Oobleck*: hacia modos posdisciplinarios de producción artística

## Dance and Archive into “Proyecto Oobleck”: Towards Postdisciplinary Ways of Artistic Production

— **Julia Giraudó**

Universidad Provincial de Córdoba  
Facultad de Arte y Diseño  
Licenciatura en Arte y Gestión Cultural con orientación en Artes Escénicas  
Córdoba, Argentina  
[julia.juligira@gmail.com](mailto:julia.juligira@gmail.com)

Recibido: 31/01/2022 – Aceptado: 19/07/2022

### Resumen

El presente artículo propone un acercamiento reflexivo al proceso de producción del Proyecto *Oobleck*. A partir de las nociones de *posdisciplina* (Laddaga, 2006) y *deseo de archivo* (Lepecki, 2013), indaga en los modos de enfrentar y resignificar imprevistos, para transformar la imposibilidad de reposición de una obra en posibilidad de permanencia como proceso artístico. Se propone dilucidar aspectos que afectan a la composición en danza y modifican el formato de obra escénica convencional para inventar una suerte de *ecología cultural* (Laddaga, 2006) que se sustenta en la producción de vínculos, registros y actualizaciones.

**Palabras clave**  
Danza, Archivo,  
Creación Artística,  
Posdisciplina

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Abstract

This article proposes a reflexive approach to the production process of *Proyecto Oobleck*. Starting from the concepts of *post-discipline* (Laddaga, 2006) and *archive desire* (Lepecki, 2013), it explores the ways of facing and giving new meanings to unforeseen events, so as to transform the impossibility of replaying an scenical work into the possibility of permanence as an artistic process. The investigation proposes to elucidate some aspects that affect dance composition and that modify the conventional format of a scenical work, in order to invent a sort of *cultural ecology* (Laddaga, 2006) based on the production of links, records and updates.

### Key words

Dance, Archive,  
Artistic Creation, Post  
Discipline

## Introducción

En el presente artículo deseo compartir parte del recorrido y las conclusiones de mi Trabajo Final de Licenciatura<sup>1</sup> en Arte y Gestión Cultural denominado *Danza y archivo en el Proyecto Oobleck: Hacia modos posdisciplinarios de producción artística*. Dicha licenciatura fue desarrollada entre 2017 y 2020 en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba.

Empiezo por una imagen. Se denomina “oobleck” a un fluido que varía su viscosidad ante las fuerzas de agentes externos: un “fluido no-newtoniano”. En estado de reposo es líquido, pero al aplicar presión o fuerza se vuelve sólido. En contextos inestables y cambiantes elegimos volvernos oobleck para la supervivencia o, en palabras de Laddaga (2006), asumimos la “mutabilidad e indeterminación para navegar las olas de una realidad que se supone infinitamente variable y fundamentalmente incierta” (p. 133).



Imagen 1: Giraudó, J. (2017). *Oobleck-No newtonianos*. Primera función. Fotografía de F. Sabino.

El punto de partida del trabajo se vincula con los devenires de mi primera experiencia en el rol de dirección en una producción escénica de danza contemporánea. La obra se estrenó en octubre de 2017 con el título *Oobleck-No newtonianos*<sup>2</sup> en la sala Espacio Ramona de Córdoba Capital. En ese entonces hicimos solo tres funciones. Quedó en agenda continuar al año siguiente para llegar a otros públicos y poder experimentar crecimiento o maduración de la obra en la repetición del acontecimiento escénico. Sin embargo, cuando nos reencontramos como grupalidad en 2018 el plan tuvo que readecuarse. En principio, la lesión de uno de los bailarines retrasó la fecha de reposición. Luego, otro de los integrantes del grupo fue diagnosticado de un cáncer, lo cual nos

<sup>1</sup> En adelante, TFL.

<sup>2</sup> Ganadora del Premio Estímulo a Jóvenes Creadores/Directores 2017, otorgado por la Subdirección de Artes Escénicas de la Agencia Córdoba Cultura. En escena: Gerardo Masanti, Germán Schurrer y Manuel Sánchez. Dirección: Julia Giraudó. Asistencia de dirección: Paola Overmeer Lemos. Música: José María Llorens. Iluminación: Virginia Barbeito.

presentó un escenario complejo para pensar cómo seguiría el proyecto común. Lo que se mantenía pulsante era el deseo de continuar, incluso de acompañarnos en lo que vendría, pero ya no conseguimos certezas sobre los modos. A partir de ahí, decidimos que la obra mutara y dejara de existir como lo que era para dar lugar a nuevos formatos.

De manera que a comienzos de 2019 decidí tomar aquel proyecto grupal como base de mi investigación académica. Me interesaba indagar en los modos de enfrentar y resignificar imprevistos, para transformar la imposibilidad de reposición de una obra en posibilidad de permanencia como proceso artístico. En otras palabras, me preguntaba si se puede soltar la idea de obra como producto acabado y darle valor al proceso en sus diferentes etapas.

Para delimitar lo que estaba observando y produciendo, me propuse dilucidar una serie de aspectos que afectan a la composición en danza y modifican el formato de la obra escénica. Los describí como:

- la mutabilidad de los cuerpos (por lesiones, enfermedad, etc.);
- la variabilidad en la cantidad de cuerpos en escena y sus singularidades;
- y la adaptabilidad a diferentes escenarios o formatos.

Para abordar esta problemática, indagué sobre los *modos posdisciplinarios de producción artística*. El autor rosarino Laddaga (2006) propone esa noción al observar que el presente de las artes habilita –e incluso demanda– una lógica de producción que supera la distinción de soportes, estéticas y lenguajes. Laddaga considera que la concreción de una obra –correspondiente a un régimen estético ligado al paradigma moderno– ya no es el objetivo de las prácticas del artista, sino que estas se identifican con un orden práctico, como “estética de la emergencia”. En su abordaje, describe proyectos que se orientan hacia la creación de “ecologías culturales”, refiriéndose a procesos que se sustentan en la producción de vínculos y en la exploración de las formas de comunidad, en diálogo activo con las características de la actualidad y de un contexto situado.

Por otra parte, investigué sobre el *deseo de archivo*, una noción desarrollada por el investigador Lepecki (2013) según la cual el archivo es entendido en su potencialidad inventiva, alejado de una función patrimonial y nostálgica. El autor encuentra una tendencia entre los bailarines y coreógrafos contemporáneos de volver sobre el pasado para identificar posibilidades creativas no agotadas de una obra y trabajar en su actualización. En mi caso, utilicé este concepto para proponer que el desarrollo del proyecto estaría basado en un trabajo de archivación sobre sí mismo a partir de los registros del proceso y de las diferentes instancias de actualización.

Desde estas perspectivas, el objetivo del trabajo fue indagar en las posibilidades de supervivencia de Proyecto Oobleck desde la producción de vínculos, registros y actualizaciones, aproximándolo a modos posdisciplinarios de producción artística. Para eso, como equipo procedimos a identificar en los registros del proyecto sus posibilidades creativas no agotadas y seleccionamos campos abiertos para continuar explorando. Por ejemplo, volvimos a trabajar sobre las distancias entre los cuerpos a partir de células coreográficas construidas originalmente en dúo y las adaptamos a un solo con proyecciones; retomamos los textos de la obra para explorar otras maneras de decir y sonar; exploramos otras formas de utilizar objetos que habían dado origen a coreografías

incorporándolos de diferentes maneras a la escena. Al mismo tiempo, atendiendo a las condiciones variables y a la dimensión afectiva que nos sostiene, generamos distintas modalidades de encuentros que nos permitieron mantener el proyecto vivo, al acecho, y producir nuevos registros. Luego, identificamos los momentos en que surgía una motivación o posibilidad de “exponer” a públicos y montamos dispositivos performativos donde producir archivo desde los cruces entre los registros y la presencia de los cuerpos. Así, fuimos tejiendo y sistematizando este ensayo reflexivo del proceso.

En las siguientes páginas lxs invito a zambullirse en estas inquietudes e indagaciones teóricas a través de su vinculación con la experiencia en el Proyecto Oobleck.

## Indagaciones teóricas

### Producir persistencias.

En el libro *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*, Laddaga (2006) observa que vivimos en una época de cambios acelerados y crisis globales, donde la proyección hacia un futuro está sujeta a las contingencias del presente. A partir de los procesos de globalización, las instituciones, prácticas e ideas de la modernidad, del capitalismo industrial y del Estado nación –eso que Foucault llamaba “modernidad disciplinaria”– han entrado en crisis. Y no es que las formas modernas –llámese Familia, Estado, Trabajo– hayan desaparecido, sino que se han vuelto menos capaces de estructurar y organizar las sociedades, “menos capaces de capturar las trayectorias crecientemente individualizadas en colectividades crecientemente pluralizadas” (p. 50). Al disolverse la estabilidad y regularidad en las estructuras sociales e identitarias, prosperan dispositivos de “auto-organización y auto-tematización” (p. 62), donde los individuos se perciben como actores, constructores y administradores de sus propias biografías a partir de elementos estandarizados. Al respecto, Laddaga sostiene:

individuos que se encuentran en equilibrios inestables, particularmente en esos sitios de alta volatilidad que son las escenas globalizadas de artistas e intelectuales, donde se vuelve particularmente común lo que Ulrich Beck llama “formas de vida polígamas respecto al lugar”: biografías en constante traducción, “vidas en el medio” que demandan a los individuos que se constituyan en administradores activos de sus propias trayectorias y sus traducciones, especialmente allí donde tienen lugar “en un contexto de demandas conflictivas y un espacio de incertidumbre global” (p. 53).

Al momento de idear una producción artística, sobre todo cuando lo hacemos desde la órbita independiente, esta situación de inestabilidad suele afectar a la planificación. De ahí mi interés por lo que observa Laddaga cuando identifica que la concreción de una obra ya no es el objetivo paradigmático de las prácticas del artista, porque se relaciona directamente con los contextos en que producimos.

Para caracterizar a las producciones que se corresponden con esta perspectiva, Laddaga utiliza la noción de *modos posdisciplinarios* en las artes. Se refiere a proyectos “irreconocibles desde la perspectiva de las disciplinas ni producciones de “arte visual”, ni de “música”, ni de “literatura”, que, sin embargo, se encuentran inequívocamente en su descendencia” (p. 11). Son proyectos impulsados por artistas que se interesan más por explorar las formas de comunidad que por producir “obras de arte” y generan pequeñas o vastas “ecologías culturales” donde la instancia de observación silenciosa, a la vez que la distinción estricta entre artistas, no artistas, productores y receptores, es reducida. Entiendo que la referencia a ecologías tiene que ver con la relevancia que adquiere la interrelación entre los individuos que las conforman y su vínculo con el contexto o el medio que habitan; allí la producción artístico-cultural es otro eslabón que hace posible esa trama y se mezcla con ella.

Al decir de Laddaga, las ecologías culturales hacen uso de las ficciones para experimentar formas de estar en común, entendiendo esta práctica como una “práctica de producción de vínculos” (p. 289);

son sitios en los que se trata de cultivar la potencialidad de una situación para organizarse de manera tal de producir persistencias, que más bien que puntos de exposición de un pensamiento extraño a sí mismo son momentos de organización y desorganización que escapan a los actos individuales de los agentes que por medio de ellas se integran y de la cual se reapropian en el curso de una práctica (p. 289).

Asimismo, no hay en ellas un interés por remarcar la separación entre el objeto producido y el recorrido que lo hizo posible. Se dejan huellas del proceso como “ventanas entreabiertas” por las cuales el público puede acercarse e ingresar en el registro de la formación de esta ecología cultural. En palabras del autor, “los límites entre forma y proceso se funden: la forma hace posible que el proceso ocurra, pero sin el proceso la forma carece de sentido” (p. 166). Aun así, Laddaga no plantea una destrucción de la noción de *obra*, sino que reorienta el foco hacia lo que sucede entre el proceso creativo de producción y lo que la obra produce relacionadamente. Son proyectos que, en consonancia con el escenario de inestabilidad social actual, asumen la mutabilidad e indeterminación para “navegar las olas de una realidad que se supone infinitamente variable y fundamentalmente incierta” (p. 133). En este sentido, Laddaga traza un paralelismo entre el universo del arte y las formas del trabajo. En el mercado del trabajo se valoran nuevas virtudes que tienen que ver más con cualidades de la persona en cuanto a tal que en tanto poseedora de un saber técnico. En este punto, observo la situación laboral de mi entorno más próximo y encuentro que muy pocos de mis amigos y colegas conciben al trabajo como estructurante de una forma de vida más o menos predecible. La mayoría tenemos trabajos eventuales, precarizados o autogestionados, y estamos siempre dispuestos a que aparezca otra alternativa. Esto influye en las maneras del hacer artístico porque también está ligado a que no tenemos una residencia fija o sólida y siempre está abierta la posibilidad de migrar. Entonces, en relación a la creación escénica, vemos lejana la idea de formar una compañía estable o una grupalidad que perdure de la misma manera en un tiempo prolongado, lo que nos desafía a buscar modos de producir que dialoguen con esta condición y, al mismo tiempo, nos permitan trabajar colectivamente.

El foco de los proyectos que el autor analiza no está en la transgresión misma de los límites; al contrario, observa que son los límites los que de por sí están desdibujados, corridos y mezclados al momento de producir. En consecuencia, el delineamiento disciplinar deja de ser un estructurante de las artes así como las disciplinas ya no estructuran las formas de vida social. En nuestro caso, durante la primera versión de Oobleck quisimos enmarcar nuestras búsquedas en un formato que permitiera la repetición por reposición: la “obra escénica”. Pero en el recorrido nos encontramos con que el formato mismo de obra nos limitaba ya que no era adecuado para hacer frente a las situaciones de lesiones, enfermedades, viajes y mudanzas de los integrantes del grupo. Además, no había un delineamiento disciplinar claro porque, si bien nuestro eje de búsquedas se vinculó siempre a la danza contemporánea, nos detuvimos en las vivencias que nos atravesaron y las vinculamos con otras narrativas como el cine o la *performance*, produciendo lenguajes híbridos. De este modo, Proyecto Oobleck se constituyó como un modo de encontrarnos y de producir registros de materiales donde se priorizan indagaciones sensibles y afectivas, ancladas en los vínculos que creamos (y recreamos). Eso nos permite continuar articulando encuentros y escenas, como una suerte de “ecología cultural” que nos asocia y, al mismo tiempo, dialoga con diversas perspectivas de lo artístico.

## Producir archivo.

En el ensayo titulado *El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de la danza*, Lepecki (2013) propone la noción *deseo de archivo* como deseo de recreación en la danza experimental para referir a la “capacidad de identificar en una obra pasada, campos creativos todavía no agotados de ‘posibilidades impalpables’ (según la expresión de Brian Massumi [2002:91])” (párr. 6). Los describe como campos de “virtual abstracción” presentes en toda obra pasada y en todo presente, alrededor de lo actual, que se activan en las recreaciones en tanto actualizaciones. A partir de esta referencia a lo virtual en tanto multiplicidad y diferencia, Lepecki dirá que no se recrea para fijar una obra en su “positivización singular (originaria)”, sino como un modo de encontrar posibilidades que estaban presentes en ella, pero permanecían en un plano virtual, invisible o latente.

El autor entiende la recreación como una “actualización no metafórica que hace a la supervivencia de una obra de arte”. Y agrega: “es tarea del recreador recoger las fuerzas virtuales (aunque muy concretas y específicas) de una obra y actualizar ese plano de la composición siempre incompleto, pero siempre consistente, múltiple y heterogéneamente singular” (párr. 39). Y al decir que hay un plano “siempre incompleto” no se refiere a que se toma un “original” incompleto, y tampoco que la recreación sea un fracaso en el intento de copia de aquel original, sino a la posibilidad de “actualización inventiva siempre creativa, (auto)diferencial y virtual de la obra” (párr. 39). Y agrega que este modo de ingresar al archivo, en tanto deseo, genera una fuerza positiva y no reactiva, y ahí radica su vínculo con la “creación”, que acontece a partir de la acción de “retornar” como “articulador cinético” (párr. 39).

En este sentido, detecta una tendencia entre los bailarines contemporáneos de volver sobre el propio rastro y el de la historia de la danza a fin de encontrar el “objeto de su búsqueda”. Desde

mi posición, hago uso de su concepto para abordar la archivación del propio proceso creativo como modo de supervivencia y posibilidad inventiva de un proyecto que busca nutrirse a partir de una reflexión sobre lo que explora, lo que permanece y lo que se modifica hacia adentro y alrededor de sí.

A diferencia del autor que analiza el deseo de archivo en relación a obras que tuvieron implicancias históricas para el desarrollo de la danza moderna y contemporánea, el recorrido que proponemos puede pensarse como una recreación, pero no de una obra ajena y tampoco de la primera obra que realizamos en 2017, *Oobleck-No newtonianos*, sino del proyecto mismo en sus desarrollos. En otras palabras, podría decir que Proyecto Oobleck se crea al recrearse, sin distinción clara entre obra, proceso y vinculaciones afectivas.



Imagen 2: Proyecto Oobleck (2018). Suave, dispositivo de lo expuesto. Festival Internacional de Danza Córdoba.  
Fotograma de M. Rostagno.

Ingresando en la noción misma de *archivo*, Lepecki hace uso del concepto desarrollado por Foucault en *La arqueología del saber*, donde define que el término no sería algo identificable como cosa, sino como “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados” (párr. 24), que luego van a ser transformados en acontecimientos y cosas. Entonces el archivo en tanto sistema de transformación “es en sí mismo un punto crítico, una singularidad, que hace salir elementos reales de la nube virtual, y vuelve a segregar elementos virtuales de los reales; convirtiendo acontecimientos corpóreos en objetos cinéticos, objetos corpóreos en acontecimientos cinéticos” (párr. 24). Para acceder al archivo, Lepecki dirá que, al no ser un almacén sino un sistema, “sólo podemos ingresar coreográficamente”, teniendo en cuenta que “un archivo no almacena: actúa” (párr. 25).

En su propuesta, en tanto refiere a la danza, *cuerpo* y *archivo* se convierten en términos inseparables. Las recreaciones en danza no distinguen entre archivo y cuerpo ya que el articulador común donde se encarna y actualiza el archivo es el cuerpo del bailarín. Vinculado a eso, una de las dimensiones que acompaña a la noción de *archivo* desarrollada por Lepecki es el componente afectivo. Cuando describe uno de los ejemplos de recreaciones en danzas, menciona la propuesta de Spinoza, quien definió al cuerpo en términos de afectos y lo entendió “como un conjunto de velocidades, intensidades y capacidades de afectar y ser afectado; en otras palabras, el cuerpo como sistema dinámico de incorporaciones y excorporaciones” (párr. 18). En este sentido, la fuerza afectiva corporal hace que la actualización del archivo encarnado no trate al cuerpo como depósito documental, sino, nuevamente, como sistema de formación y transformación, de incorporación y excorporación. En acuerdo con la propuesta de Vanessa Agnew, Lepecki dirá que “la recreación es un modo afectivo de historicidad que aprovecha las posibilidades de futuro liberando el pasado respecto de las numerosas ‘domiciliaciones archivísticas’” (párr. 14). Continuando esta idea, la danza que aborda Lepecki es una danza que entiende al cuerpo en su dimensión afectiva; la define como:

un sistema dinámico, transhistórico e intersubjetivo de incorporaciones y excorporaciones, (...) no solamente como aquello que desaparece (en el tiempo y a través del espacio) sino también como aquello que pasa alrededor (entre y a través de los cuerpos de bailarines, espectadores, coreógrafos) y como aquello que también, siempre, vuelve alrededor. La danza es el pasar alrededor y el venir alrededor de formaciones y transformaciones corpóreas mediante excorporaciones e incorporaciones de chorros de afectos (o chorros de singularidades afectivas) (...) Bajo este sistema transformativo de excorporaciones e incorporaciones, la supervivencia de las obras de danza adquiere una nueva objetividad, evitando la melancolía como su afecto principal, su pulsión principal o su impulso nostálgico (párr. 28).

Es decir, la noción de *danza* que entiende al cuerpo en términos de afectos va más allá de la danza en tanto técnica y disciplina. Una danza entendida como sistema transformativo no está cerrada en los límites que la definirían disciplinariamente; se abre hacia lo que la rodea, ampliando los modos posibles de ser practicada y puesta en escena. En este sentido, reconozco a la danza contemporánea –en tanto paradigma contemporáneo de la danza, no de técnicas contemporáneas– como el origen de Proyecto Oobleck que, al mismo tiempo, se desidentifica de ella para al poner el foco en la dimensión vincular y afectiva, desde un trabajo transdisciplinar que se aproxima a lo que Laddaga denomina *posdisciplina*.

Entonces, al abordar el proyecto como un trabajo de archivo, retornamos a los registros que el proceso va produciendo, a las sensaciones impresas en los vínculos y a la memoria del cuerpo de los bailarines; memoria que no se traduce en significantes, sino que habilita modos de estar y moverse. De esta manera es que retomamos la experimentación cada vez que buscamos actualizar los materiales de composición y volvimos a crear/componer para preguntarnos nuevamente y re-descubrir, siguiendo a Lepecki, relaciones teóricas y coreográficas, afectivas y procedimentales, estéticas y políticas.

## Conceptualizar el camino.

Las primeras exploraciones en el proceso compositivo de *Obleck-No newtonianos* se direccionaron hacia cómo sentíamos y percibíamos la individualidad y el vínculo con otros. Para eso exploramos, desde los propios lenguajes construidos, las distancias entre los cuerpos, las reacciones de la materia y las tensiones en juego en la construcción de identidad. Allí aparecieron palabras y códigos que usamos en la comunicación cotidiana y en las redes sociales, distintos modos de vincularnos con la virtualidad y la tensión entre lo íntimo y lo público. Estos interrogantes se fueron resignificando en la medida en que el proyecto también lo hacía y, de alguna manera, siguieron siendo el fondo de lo que indagamos, atravesado por las mutaciones y experiencias vividas. Luego, a partir de un proceso reflexivo, creamos relatos, más o menos visibles, que dieron sustento y sentido a las posibilidades de juego con los registros. El proceso de actualización de las primeras búsquedas devino en lo que denomino *interacciones discursivas*.



Imagen 3: Proyecto Oobleck (2019). *Dispositivo Suave II*. Gera en el espejo. Fotografía de M. Rostagno.

Para abordar esta idea, indagué en la noción de *estésica* que Landowski (2012) desarrolla para nombrar las cualidades rítmicas y plásticas por medio de las cuales “hacen sentido” manifestaciones semióticamente diversas (p. 135). Con ello intenta abordar elementos y situaciones en los cuales “sensitivamente capturamos lo que significan para nosotros, antes que leerlos cognitivamente como signos” (p. 127). El autor observa lo que en principio pareciera sinsentido, lo que está más allá del mundo conocido, nombrado y dicho –el mundo significado–. Entonces señala que por fuera del mundo –significado– entendido como narración aparece otro sentido que “no emana de ningún discurso constituido, de ningún relato formal (y que) se impone, no obstante, inmediatamente a nuestra intuición” (p. 138). Para explicarlo distingue entre dos regímenes de significación, la *experiencia* y la *narración*, entre los cuales se disputan y diferencian *sentido* y *significación*. El régimen de la narración es aquel que ha sido más estudiado por la semiótica clásica, que se construye a partir de signos particulares que refieren a algunas significaciones previamente

categorizadas y, de esa manera, también posibilita una lectura o decodificación del significado. Por otro lado, el régimen de la experiencia abre la posibilidad a otras maneras de construir sentidos porque, tal como dice Landowski, “el hecho de que la experiencia no sea contable, no implica que sea indecible” (p. 138). Para esto existe un discurso de la experiencia que no es igual a la vivencia de la experiencia, pero que logra captar su movimiento: “funda la experiencia del sentido en su emergencia en acto” (p. 138). Lo que antes poseía “significación”, ahora ya no la tiene, pero “hace sentido” según otro régimen semiótico diferente.

Desde esta perspectiva, las **interacciones discursivas** vinculan narraciones y discursos de la experiencia. Son voces que nombran desde dentro los devenires del proceso y los personales, en diálogo con lo que rodea al proyecto. Vinculan las búsquedas artísticas, teóricas y singulares que compartimos y decidimos poner en común, al mismo tiempo que funcionan como articuladoras de los diferentes planos de registros, como fundamento y justificación sobre los cuales se enlazan. Entonces, los relatos que surgen de las interacciones discursivas estarían en el límite, entre las narraciones y la experiencia. En ese borde funcionan articulando los sentidos en la actualización del archivo. A su vez, sitúan al dispositivo en un momento preciso del proceso, dejando ver cómo se está pensando en esa circunstancia y cómo se resignifican el recorrido y los registros. De ese modo, producen una suerte de esqueleto que habilita a que nuevas experimentaciones sean posibles. Es así que el archivo se actualiza apoyado en lo que le dio origen y lugar.

En el mismo sentido, la función otorgada al lenguaje en el proceso creativo cobró una importancia fundamental ya que habilitó posibilidades diversas y particulares en el modo de habitar las corporalidades. En la búsqueda por alejarnos de la representación y aproximarnos a un lenguaje vinculado a la experiencia de la vivencia (estésico), utilizamos la palabra de modo que habilite exploraciones sensibles en la construcción escénica. Con esto me refiero a una palabra que no se decodifica, sino que convoca a ser captada por los sentidos. En esta línea, rescato las ideas de Fernández (2017) desarrolladas en su tesis doctoral donde, a partir de la práctica de Improvisación Compositiva, describe el universo discursivo particular que se produce *in situ* (en la práctica). Al respecto sostiene,

las palabras que guían el proceso de búsqueda y experimentación de las sensaciones expresadas en movimiento, no tienen como finalidad generar representaciones guardadas en la memoria del performer que pudieran dirigirse a la evocación e ilustración corporal, de un estado psicológico o afectivo conocido, sino que, por el contrario, son enunciadas con el propósito de atraer la atención hacia sí, en un pasaje indistinto entre los sonidos provenientes del exterior [la voz que enuncia] y las vinculaciones internas que estos estímulos pudieran conectar (p. 98).

La palabra que guía los entrenamientos sensibles se vincula con la perspectiva que propone Fernández. A su vez, en el trabajo sucesivo de archivación y actualización, el uso de la palabra también fue adquiriendo otra forma: la de registro. En la creación de un lenguaje grupal, trabajamos con lo que denomino *palabras-imágenes*. Alejadas de la representación, las palabras-imágenes activan en los cuerpos un registro particular y requieren una actitud atenta a lo que movilizan en el imaginario sensitivo.

Las **palabras-imágenes** son registros a los que volvemos y funcionan como articuladores poéticos y cinéticos. Al momento de recuperar los registros y actualizar el archivo, nos reencontramos con ellas como abridoras de imaginarios ya habitados que tienen la potencia de reinención. Desde aquí, nos situamos en la búsqueda de posibilidades aún no agotadas, de campos creativos para continuar explorando. Al no ser una forma concreta, ni la evocación de una representación o de una serie de pasos predeterminados, habilitan un estado de atención corporal que posibilita modos de estar en escena, aunque la escena se modifique, aunque el espacio y la situación sean otros.

Las palabras-imágenes tienen la capacidad de transformarse cada vez que retornamos a ellas. Provocan un diálogo entre el recorrido acumulado y un presente nuevo, como una memoria viva, activando una actualización del archivo corporal. De ese modo, van condensando una gama de registros que ellas mismas habilitan y actualizan. En la movilización de imaginarios sensibles, crean una poética-cinética que funciona del mismo modo que la archivación, como sistema transformativo, produciendo y conservando registros actualizados. En otras palabras, la palabra-imagen es otro modo de producir archivo. Por ejemplo, algunas de las palabras-imágenes utilizadas en Proyecto Oobleck fueron:

**a punto de.** Para llevar la atención al momento previo al contacto, propusimos un trabajo de bordes, de entres, que genere tensión entre los cuerpos. *A punto de* nos aproxima al erotismo, la intimidad y el trío, desde un plano físico. A su vez, al poner en juego la imagen en distintos momentos y situaciones, nos permitimos salir de las primeras impresiones que genera, descubriendo registros nuevos y lecturas múltiples.

**en sombra.** Buscamos un modo de presencia que dé sostén a algo que otro(s) cuerpo(s) está(n) explorando. No se trata de una imitación; más bien una suerte de acompañamiento de la soledad (la soledad acompañada). La imagen habilitó un estado posible para habitar la escena y dar apoyo y organización a la acción de un otro (sujeto). Luego también fue útil para el armado de los dispositivos, ya que permitió un registro corporal para sostener la dirección y el registro fílmico como organizadores y actores de la escena.

**Oobleck.** Oobleck es el nombre que se le da a un fluido no newtoniano, cuya condición es que varía de estado en virtud de la temperatura y la tensión cortante que se le aplica. Si le damos un golpe (tensión cortante) a este fluido, nos encontramos con una materia dura, difícil de penetrar. Pero si ingresamos suavemente, se comporta como un líquido. Esta variación que ocurre de acuerdo a cómo se establece el toque fue una condición que exploramos corporalmente y que hacía sentido al pensar los vínculos sociales. Para ingresar a esta imagen, jugamos con fluidos no newtonianos (una mezcla de fécula de maíz y agua) y luego llevamos esas sensaciones y cualidades a los cuerpos y las danzas, al vínculo con objetos y con la sonoridad. La imagen convoca una materia informe que puede adquirir forma y variar su dureza, siempre que se le aplique fuerza. Esas posibilidades son las que probamos en los cuerpos, entre estructuras más sólidas con un tono muscular alto y estructuras más blandas y fluidas con un tono muscular bajo. En el trabajo con la voz, traer la imagen oobleck permitía abrir el juego en la articulación fonética y la sonoridad, a partir de la sensación de las cualidades no newtonianas.

## Recorrido del proceso y su devenir investigación

Lo que caracterizó al Proyecto Oobleck fue la intención de incorporar los elementos inconstantes e imprevistos a lo que creamos, lo cual nos llevó a una búsqueda por generar un marco de contención que permita producir persistencias, a la manera de las ecologías culturales que describe Laddaga (2006). Fue un trabajo de escucha sobre el deseo, para incorporar lo que aparecía como inminente cambio y producir “llegadas momentáneas” que se convirtieran en nuevos puntos de partida.

Para quienes hacemos danza, que el cuerpo cambie, duela y sea intervenido no es algo sencillo de asimilar. En mi rol de directora, me encontré particularmente interpelada al acompañar y atravesar la noticia de un tumor, la operación para sacarlo y el tratamiento de quimioterapia de uno de los bailarines, Manu, que por sobre todo es mi amigo. Ahora en la distancia, todo salió bien y la historia en sí ya es una anécdota. Pero, en aquel momento, nos desafió a jugar con lo que sucedía para hacerlo parte del proceso creativo y se abrieron otras posibilidades de continuidad del proyecto.



Imagen 4: Registro íntimo de mutaciones. Caída de pelo por quimioterapia (2018). Fotografía de M. Sánchez.

Como mencionaba en la introducción, observando los desafíos que nos surgían en la imposibilidad de reponer una obra –*Oobleck. No newtonianos*– tal como había sido pensada y en la incertidumbre sobre un futuro próximo, distinguí tres variables que afectan a la composición en danza y al formato de obra escénica convencional: la mutabilidad de los cuerpos; la variabilidad en la cantidad de cuerpos en escena; y la adaptabilidad a diferentes escenarios o formatos. En base a esas variables y de manera intuitiva, el trabajo se fue organizando de un modo que pudiera asimilarlas y usarlas como parte del relato que se construye y nos mantiene desarrollando el proyecto.

En principio, mientras exploraba de qué modo llevar adelante mi rol de dirección, utilicé el registro audiovisual, escrito y sonoro como una herramienta personal para poder volver sobre lo que sucedía en los encuentros y rescatar cuestiones que me resultaban interesantes para trabajar. Al mismo tiempo, esta práctica no solo me servía a mí como directora, sino a todo el grupo como modo de captura de pequeños “hallazgos”. Con esto me refiero a inquietudes y disparadores que fuimos recogiendo en el proceso para generar ejes dramáticos y de trabajo. Luego, a partir de indagar en el deseo de archivo (Lepecki, 2013), definimos como *registro* a toda huella, rastro o gesto que conserva parte de lo que sucede dentro y alrededor del proceso-obra que es Proyecto

Oobleck. De acuerdo a esa definición, el soporte de los registros es variable; incluye memoria/memoria-corporal, videos, audios, escritos, palabras e imágenes. De esta manera, en la acción de registrar encontramos un modo de producir materiales que permiten actualizar al proyecto como archivo.

Por otra parte, asumimos que el grupo no se podría sostener regularmente tal como lo habíamos concebido porque las decisiones personales y singulares de cada integrante nos llevaban por caminos, viajes y ciudades diferentes. A su vez, como la decisión de continuar trabajando, produciendo relatos y acontecimientos artísticos era firme, los espacios en los cuales teníamos posibilidades de participar nos proponían la necesidad de adaptar las propuestas a públicos, escenarios, perspectivas y contextos muy diferentes. De esta manera, adoptamos estrategias de encuentros que nos permitieran cierta permeabilidad ante lo que cada instancia proponía.

## Actualizar el estar juntxs: Tres modalidades de encuentro

### Entrenamientos sensibles.

Se trata de encuentros para mantener viva la memoria corporal y grupal, retomando la dimensión sensible de nuestro trabajo y los materiales de registros anteriores que posibilitan nuevas exploraciones. Para que los cuerpos sigan siendo archivos, es preciso actualizarlos.



Imagen 5: Entrenamiento sensible (2019, julio).  
Fotografía de G. Sahajdacny.

Se constituyen como instancias que implican tiempo y cuerpo, sin tener necesariamente un objetivo o finalidad de exposición; solo como un encuentro necesario para que el proyecto se mantenga en marcha. Requieren de una planificación previa que funciona como una guía y contención de la práctica y, al mismo tiempo, contempla flexibilidad según las situaciones personales y singulares. Abren la posibilidad de revisión de la organización grupal y de los roles.

Por otra parte, se caracterizan por cultivar y alimentar un componente lúdico. El juego aparece como modo de ingresar a improvisaciones y exploraciones, como un código compartido.

Además, en ellos trabajamos con la palabra creando poética-cinética mediante palabras-imágenes para actualizar registros corporales, abrir imaginarios y desplegar la performatividad inventiva del acto mismo de retornar a ellas. En-

tonces, no volvemos a una idea estática, sino que el cuerpo y las danzas se actualizan en función de las resonancias provocadas *in situ*.

Los ejercicios se orientan a potenciar vínculos, explorar modos corporales, lúdicos y sensoriales, y reconocer desafíos individuales y grupales. De estas búsquedas experimentales recolectamos pequeños relatos, capturamos algún hallazgo en particular y lo registramos. Cada una de esas capturas se convierte en elemento posible de ser incorporado a los dispositivos de actualización.

### **Encuentros y diálogos íntimos afectivos.**

Podrían considerarse como algo diferente del proceso artístico, pero es necesario nombrarlos porque tienen una función muy clara hacia el trabajo, en tanto refuerzan la intimidad y el carácter lúdico y afectivo que nos mantiene produciendo. A su vez, estas instancias habilitan el diálogo distendido entre los integrantes del grupo, permitiéndonos poner en común las singularidades y situaciones personales. Aunque parezca una instancia extra, la intimidad que se construye como amistad también es un elemento constituyente del proyecto, porque se materializa en las otras instancias. Además, posibilita la producción de registros que luego son material disponible al momento de pensar en la escena.

Al tratarse de un proyecto de tiempo extendido, hay períodos en los que pasan muchos meses sin que nos encontremos o sin tener un motivo por el cual continuar produciendo. Este tiempo de suspensión es, quizás, el más importante. Lo que se cultivaba en esos meses era el potencial que compartíamos al reencontrarnos.

### **Ensayos y montaje de dispositivos para actualizar el archivo.**

Son ensayos específicos para montar cada dispositivo performativo que requieren un compromiso a corto plazo, aproximadamente de un mes cada uno, contemplando también la instancia de montaje en sí. Esta condensación de tiempo es importante porque se vincula con las variables que afectan a la composición. Por esto, a lo primero que atendemos cada vez que aparece la posibilidad de una nueva instancia de actualización escénica es a la cantidad de actores que desean y se comprometen a participar y el rol que están dispuestos a ocupar.

Una vez resuelta la cantidad de actores y sus roles, observamos los deseos y relatos que pueden emerger a partir de las *interacciones discursivas* dentro del Proyecto Oobleck. Entonces activamos el trabajo de cruce entre los registros de archivo del proyecto y los cuerpos presentes. Decidimos exactamente con qué registros trabajar, qué objetos y qué mecanismos formarán parte del nuevo dispositivo.

El uso de dispositivos tecnológicos dentro de los dispositivos performativos y las características propias de cada lugar donde se emplazan son variantes que necesitan un tiempo de prueba previo. Por eso mismo, en lo ideal, los ensayos deben ser en el lugar donde se montará el dispositi-

tivo, porque la disposición de los elementos y el modo de habitar el espacio están condicionados por este. Cuando esto no es posible, procuramos garantizar un mínimo de dos ensayos en el lugar ya que nos podríamos encontrar con imprevistos demasiado complejos que, de no ser resueltos a tiempo, impedirían el funcionamiento.

Si bien trabajamos con la posibilidad de adaptarnos a variables que emergen en el proceso, en estas instancias buscamos reducirlas y focalizarlas. Por ejemplo, una variante a la que no nos podemos adelantar es cómo será el vínculo del público con el dispositivo, cuántas personas y cómo lo habitarán. No obstante, sí podemos tener en cuenta la disposición de los elementos en función



Imagen 6: Proyecto Oobleck (2020). *Dispositivo Suave III*. Concurso Nacional de Actividades Performativas en Entornos Virtuales. Fotografía de G. Sahajdacny.

de los puntos de vista que proponemos para que el público habite y/o participe.

La decisión de transformar la obra *Oobleck-No newtonianos* en un proyecto que se actualiza en dispositivos performativos también se vincula con las dificultades que supone programar una obra en sala y con la búsqueda de diferentes escenarios posibles. De ese modo, ampliamos la perspectiva de públicos y contextos donde trabajar, los cuales sirven como marcos de contención. Además, pensar cada dispositivo vinculado a un festival o concurso nos garantiza un mínimo respaldo e impulso, ya sea económico o técnico, y aporta valor simbólico al proyecto. Entre 2018 y 2020 hicimos:

- *Suave, dispositivo de los expuesto* en el Festival Internacional de Danza Córdoba, 2018.
- *Dispositivo Suave II* en ENEAGRAMA Festival Internacional de Cine Experimental Córdoba, 2019.
- *Dispositivo Suave III* en el Concurso Nacional de Actividades Performativas en Entornos Virtuales del INT, 2020.

- *TecnXdanza* en LDC Festival Internacional de Danza Madrid, 2020<sup>3</sup>.

Considerando todas esas instancias, al equipo de trabajo del Proyecto Oobleck lo conformamos: Gerardo Masanti, Germán Schurrer, Manuel Sánchez, Paola Overmeer Lemos, Marcos Rostagno, Gastón Sahajdacny, José María Llorens, Virginia Barbeito y Julia Giraudó.

## Conclusiones: Ensayar posibles

A diferencia de los trabajos de producción-investigación escénica que conocía e imaginaba, esta propuesta no se trata de investigar (un tema) para producir (una obra), sino de producir investigación mientras exploramos maneras del hacer artístico y de los vínculos. De ese modo, el objeto de mi estudio se fue construyendo a partir del devenir del proceso creativo y la temática abordada en esta producción-investigación fue cobrando sentido a medida que el proyecto avanzaba. Por un lado, en lo que respecta a producciones de danza siempre me movilizó pensar que trabajamos con una materia efímera y cambiante –nuestro cuerpo– que, por sobre todo, es materia sensible; cuerpos singulares que se involucran en un proceso creativo. Por otro lado, la actualidad en sí presenta formas híbridas y las disciplinas vistas como entidades separadas a veces proponen una lógica que es muy ajena a nuestras formas de vida. Las formas del trabajo, la hiperglobalización y las nuevas maneras de vincularnos, sumadas al contexto de pandemia que venimos transitando desde el año 2020 en Argentina y el mundo, exigen reinventar los modos de hacer y compartir nuestras búsquedas artísticas.

En este sentido, los modos posdisciplinarios del arte abren el juego para pensar y ensayar maneras del hacer artístico que dialoguen con la incertidumbre que nos atraviesa, poniendo el foco en los vínculos que hacen posible que el hecho artístico exista y viceversa. Entre lo que se produce y el recorrido que lo hace posible no hay una separación que remarcar, sino una ecología por crear. Desde esta perspectiva, en el Proyecto Oobleck pensamos la creación artística como la producción de una trama que en sí misma genera vínculos y material que son alimento para construir escenas, palabras que producen pensamientos e imágenes y escenas que alimentan y producen vínculos. Para esto, la posdisciplina como modo nos permitió descubrir, en las dificultades y en las transformaciones del proceso, otras posibilidades de existencia que seguían siendo parte del proceso-obra al darles lugar en él.

El deseo de archivo orientó la posibilidad de autosustento a partir de la observación de rastros, huellas y gestos, y permitió buscar el material inventivo dentro de lo que teníamos. En la acción de retornar, encontramos un interés por el modo en que utilizamos el lenguaje y creamos una poética-cinética donde las *palabras-imágenes* adquieren valor como registro. En ellas descubrimos la capacidad de movilizar el imaginario sensible, condensando una memoria corporal que se actualiza cada vez. Por otra parte, las *interacciones discursivas* que articulan el trabajo con los registros construyen relatos que son la trama que sostiene la dramaturgia del proyecto a partir de una vuelta reflexiva sobre el devenir del proceso. Es una forma que encontramos para seguir indagando en las posibilidades creativas, donde las narraciones que surgen en vínculo con la ex-

---

<sup>3</sup> Este último dispositivo fue posterior a la presentación del TFL.

perencia constituyen una suerte de esqueleto que habilita a que nuevas experimentaciones sean posibles.

El movimiento reflexivo que se produjo entre el hacer artístico y la instancia de escritura académica tomaron la forma de proceso-obra. En síntesis, Proyecto Obleck se construye como una suerte de ecología cultural que se autoarchiva y, de alguna manera, se autosustenta produciendo vínculos, registros, actualizaciones y reflexiones.

## Bibliografía

- Fernández, V. (2017). *Cuerpo y Escena contemporánea. La experiencia sensible y el vínculo con lo real en la práctica de la improvisación compositiva* [tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional UNC. <http://hdl.handle.net/11086/6840>.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo editora.
- Landowski, E. (2012). ¿Habría que rehacer la semiótica? *Contratexto*, 20, 127-155. <https://doi.org/10.26439/contratexto2012.no20.176>.
- Lepecki, A. (2013). El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de la danza. En I. de Naverán y A. Écija (eds.), *Lecturas sobre danza y coreografía* (pp. 63-84). Artea.

## Julia Giraudó

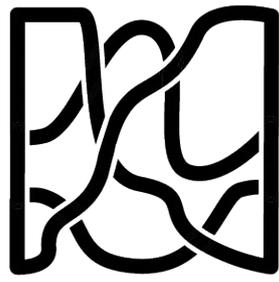
Nació en Sunchales y vive en Córdoba, Argentina. Licenciada en Arte y Gestión Cultural por la Universidad Provincial de Córdoba y Técnica Superior en Métodos Dancísticos (ESIT “Roberto Arlt”). Bailarina, directora y productora en diferentes obras e intervenciones escénicas independientes. Recibió el Premio Estímulo a Jóvenes Creadores/Directores por la Subdirección de Artes Escénicas de la provincia con *Oobleck-No newtonianos* (2017). Coordina talleres de danza y laboratorios creativos. Actualmente se desempeña como adscripta en Práctica Profesionalizante II de la Lic. en Composición Coreográfica (UPC) y participa del Laboratorio de creación Colectivo entre Neblinas, dirigido por Paola Overmeer Lemos.



---

### Como citar este artículo

Giraudó, J. (2022). Danza y archivo en el Proyecto Oobleck: hacia modos posdisciplinarios de producción artística. *Sendas*, 5(1), 45-63. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39501>.





# Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser: elementos para una enseñanza crítica de las historias de las músicas en el Nivel Superior

What We Were, What We Are, What We Want to Be:  
Elements for a Critical Teaching of Music Histories in College

— **Raymi Ezequiel Acebo Vietto**

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Artes  
Profesorado en Composición Musical  
Córdoba, Argentina  
[re.acebovietto@mi.unc.edu.ar](mailto:re.acebovietto@mi.unc.edu.ar)

Recibido: 28/01/2022 – Aceptado: 13/07/2022

## Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los procesos educativos en el área de historia de la música, a partir del análisis y la reconstrucción crítica de una experiencia de vinculación mediada por tecnologías con una institución educativa de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba, realizada en el año 2020. Basándonos en registros etnográficos y en nuestra autobiografía escolar, y trayendo a consideración las discusiones musicológico-historiográficas sobre el repertorio del barroco musical americano, revisamos nuestras prácticas desde las perspectivas pedagógicas y filosóficas de Stubley, Adorno, Swanwick, Eagleton y Carlino, entre otros.

### Palabras clave

Historia Del Arte,  
Musicología, Educación  
Musical, Educación  
Estética, Investigación  
Pedagógica

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



facultad  
de artes



UNC

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

## Abstract

The aim of this article is to reflect on the educational processes in the area of music history, based on the analysis and critical reconstruction of a technology-mediated involvement experience with a higher education institution in the city of Córdoba, carried out in 2020. Based on ethnographic records and our educational autobiography, and bringing into consideration the musicological-historiographical discussions on the repertoire of the American musical baroque, we review our practices from the pedagogical and philosophical perspectives of Stubley, Adorno, Swanwick, Eagleton and Carlino, among others.

### Key words

Art History,  
Musicology, Music  
Education, Aesthetic  
Education, Educational  
Research

## Introducción

Este artículo está basado en un trabajo final realizado por el autor, escrito que incluye secciones redactadas junto a Nahir Agustina Orgaz, como parte del proceso de acreditación de la materia Metodología y Práctica de la Enseñanza, cursada en el año 2020, del Profesorado en Composición Musical (Plan 1986) del Departamento Académico de Música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. Ese año, en el contexto de la pandemia de covid-19, generada por la circulación masiva del virus SARS-CoV-2, y ante el dictado del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio para todos los habitantes del país, se suspendieron las actividades presenciales del sistema educativo nacional, lo que motivó a usos y exploraciones generalizados de plataformas digitales de comunicación y enseñanza sin precedentes.

En esta coyuntura, el dictado de la materia mencionada se vio afectado ante la imposibilidad de realizar el período de residencia. Ante esta situación, la cátedra planteó una experiencia de vinculación con instituciones educativas de Nivel Superior de la ciudad de Córdoba. Esta actividad, llevada a cabo en parejas pedagógicas, tuvo la finalidad de conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías y de abordar posteriormente algunos contenidos del programa de la unidad curricular con la que se había realizado la vinculación, mediante el desarrollo de actividades puntuales y la elaboración de recursos didácticos.

En nuestro caso, esa actividad fue realizada en la asignatura La Música en la Historia del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes. El docente de la asignatura nos propuso temas para desarrollar en las clases y en la elaboración de recursos didácticos. De las propuestas temáticas, elegimos barroco americano y clasicismo. Considerando que los integrantes de la pareja pedagógica habíamos realizado ayudantías estudiantiles en materias del área histórico-cultural, fue un desafío conciliar las decisiones metodológicas propuestas por la cátedra de La Música en la Historia con nuestras posiciones personales construidas en los períodos en que nos desempeñamos como ayudantes. Buscamos sintetizar un desarrollo de contextualizaciones que permitiera un análisis técnico-estilístico con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabaje desde la audición.

Basándonos en la pregunta de Vicari (2016): “¿La música y su enseñanza presentan vínculos con cuestiones éticas y políticas o los valores a los cuales suscribe son tan solo y específicamente estéticos?” (p. 125), planteamos un proceso de análisis, reconstrucción y revisión de nuestras prácticas desde las perspectivas pedagógicas y filosóficas de Stubley, Adorno, Swanwick y Carlino, entre otros.

## Un primer acercamiento

A partir de la propuesta de la cátedra, los estudiantes debimos optar entre varias unidades curriculares de diversas instituciones educativas. Elegimos llevar a cabo esta experiencia en la asignatura La Música en la Historia, del segundo año del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes, establecimiento educativo que constituye el centro académico del Instituto Superior de Lengua y Cultura Aborígen. Tras realizar la elección del espacio curricular, se llevó a

cabo un conversatorio con los docentes de las unidades curriculares seleccionadas para la experiencia. Allí tuvimos un primer acercamiento a las problemáticas específicas de la enseñanza en línea de contenidos musicales.

Luego de esta instancia, quedamos en comunicación directa con el docente titular de La Música en la Historia, con quien realizamos inicialmente una entrevista mediante videoconferencia para poder contextualizar el estado de la asignatura –cómo se desarrollaba antes de la pandemia, qué adaptaciones tuvieron que realizarse, etc.– y las características del grupo de estudiantes. El docente se comunicaba con los estudiantes mediante un grupo de la red social Facebook, donde subía material didáctico y los enlaces a las clases impartidas por videoconferencia, vía plataforma Zoom. En la entrevista, el docente expresó que los estudiantes se encontraban agotados y desgastados por las condiciones que imponían el aislamiento y la virtualidad, pero que, aun así, quince de veintisiete estudiantes mantenían el cursado al día. Mencionó también que había otros cinco o seis estudiantes que no contaban con conexión a internet. Pudimos verificar, con posterioridad a nuestra tardía incorporación al grupo de Facebook, que durante el año hubo una disminución del número de conexiones de los estudiantes a la plataforma de videollamadas, así como una dinámica de participaciones muy puntuales de los mismos estudiantes.

El docente también mencionó que, por lo general, “nadie llega a hacer completo ese programa que establece la Provincia” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020), por su extensión y profundidad, y que en situación de pandemia eso se tornaba mucho más difícil. Resulta significativo que el docente no haya diferenciado entre la propuesta de contenidos que realizan los documentos curriculares y su propia selección y construcción curricular, que debería estar expresada en el programa de la asignatura. Más allá de las intencionalidades críticas en el abordaje de los contenidos, la relación con los documentos curriculares parece acercarse más a una implementación que a una problematización.

Entre otras cuestiones, la fundamentación del programa (Instituto de Culturas Aborígenes, 2019) se acerca a una paráfrasis de los objetivos y no se menciona bibliografía que sustente las posiciones epistemológicas, historiográficas y metodológicas. Respecto a los contenidos, los tres ejes propuestos en los documentos curriculares (Fassina y Gotthelf, 2013) son condensados en dos: música académica europea y música argentina y latinoamericana. Se añade un primer eje sobre análisis musical, lo cual nos parece adecuado para suplementar conceptos o procedimientos necesarios para el acercamiento al repertorio. Entre los criterios de evaluación, en tanto, no se mencionan condiciones específicas para la acreditación. Asimismo, la bibliografía no se encuentra discriminada por ejes y unidades. Por último, cabe destacar que el programa entregado era del año 2019.

El docente explicó que su metodología de trabajo se centra en la escucha y que no enfatiza especialmente en la reflexión teórica, aunque sí la considera en sus criterios de evaluación (Instituto de Culturas Aborígenes, 2019). En ese orden, mencionó también que busca “detectar los estilos con su contexto histórico” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020). Respecto a la centralidad de la escucha, comentó que se relacionaba de manera directa con atender a la diversidad de estudiantes, ya que muchos de ellos no cuentan con vastos conocimientos técnicomusicales y

reiteró en varias oportunidades la importancia de que tuviéramos en cuenta esta problemática: “La gente es muy heterogénea. Hay gente que sabe música (...) y hay gente que no sabe, que hace dos años que está estudiando música e intenta aprender” (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

Esto parece vincularse con la propuesta de Samper Arbeláez (2011) de apostar a la perspectiva intercultural como “ejercicio de descentramiento y comprensión de la diversidad humana” (p. 306), así como de enmarcar los contenidos “dentro de los intereses y vivencias cotidianas de los estudiantes” (p. 308). Esto permite rescatar sus “territorios musicales cotidianos”, incluyendo sus lógicas de apropiación, dentro de las cuales Leonor Convers señala la “posibilidad de potenciar la escucha musical y la imitación como herramientas didácticas” (pp. 310-311).

Cuando le preguntamos al docente qué tema del programa se estaba desarrollando, nos respondió que estaba terminando con barroco y por comenzar clasicismo. Con base en esta última información y dialogando con el docente, decidimos desarrollar barroco americano, pensando concretamente que estábamos en vinculación con el Instituto de Culturas Aborígenes. Consideramos que, en dicha institución, no era menor tratar un tema que pudiera problematizar el proceso de conquista y colonización, teniendo en cuenta que “la música del vencedor fue utilizada para educar al indígena y consolidar el dominio europeo” (Holguín Tovar, 2017, p. 151) y entendimos que era una oportunidad para “preservar el patrimonio inmaterial del contexto (...), rescatando las expresiones tradicionales, étnicas, folclóricas, indígenas...”. No obstante, el contacto con los trabajos de Waisman (1991, 2004a, 2004b, 2012, 2020) nos hizo caer en la cuenta de algo que sospechábamos: las músicas tradicionales y folklóricas no encarnan la mixtura utópica de la construcción conceptual *barroco musical americano*, sino que representan las pervivencias de la traslación de las prácticas musicales peninsulares.

Teniendo en cuenta las condiciones observadas y las posibilidades temáticas ofrecidas por el docente, elaboramos una propuesta de trabajo que involucró tanto el trabajo sincrónico mediante videoconferencia como el trabajo asincrónico utilizando diversas plataformas basadas en la web. El aislamiento nos obligó a diseñar propuestas en las cuales los recursos pudieran ser compartidos en línea y además fueran de acceso libre para los estudiantes. En nuestro caso, también tuvimos que tener en cuenta cómo aprovechar las instancias en diferido, ya que no teníamos seguridad sobre el tiempo del que dispondríamos para interactuar en simultáneo con el grupo.

## **Planificación, desarrollo y materiales de trabajo**

La experiencia se llevó a cabo durante tres semanas mediante dos encuentros sincrónicos y la producción de tres secuencias didácticas, dos de las cuales fueron implementadas por los autores y una por el docente de la asignatura. En relación a la temática, decidimos abocarnos a realizar una descripción contextualizada de las prácticas musicales americanas durante los siglos XVII y XVIII, con especial énfasis en el llamado barroco americano, y, posteriormente, a compartir herramientas técnico-analíticas para el abordaje de obras del clasicismo vienés.

## Barroco americano.

Al comenzar la planificación, tras la lectura del artículo “Barroco musical en América” de Restiffo (2010) y teniendo en cuenta las recomendaciones del docente de la cátedra, definimos los siguientes objetivos. En primer lugar, incorporar nociones geosociohistóricas de las prácticas musicales del barroco americano. Así también, identificar auditivamente las distintas prácticas musicales y sus principales características técnicas.

En el encuentro sincrónico que tuvo lugar el 22 de septiembre de 2020, realizamos un recorrido histórico-contextual por las prácticas musicales en el territorio americano durante el periodo colonial. En primer lugar, diseñamos un Power Point que nos permitiera introducir una breve contextualización y presentación de los contenidos. Nuestras situaciones de interés fueron, por un lado, la música en las repúblicas de españoles, específicamente en las catedrales, abarcando la práctica del *stile antico* y de los villancicos; y, por otro lado, la música en las repúblicas de indios, haciendo énfasis en las misiones jesuíticas del Paraguay. Se incluyó además una contextualización del panorama internacional que repercutió en América. Propusimos luego actividades a resolver para la semana siguiente en la plataforma en línea Padlet<sup>1</sup>, donde trabajarían desde la audición y a partir de una serie de preguntas guía con un ejemplo de “la música en las catedrales”, el villancico *Los cofrades de la estleya* de Juan de Araujo con actividades de Ortiz (2005) para esa misma obra, y un ejemplo de “la música en las misiones”, la antífona mariana *Regina cæli* atribuida a Martin Schmidt con preguntas de orden técnico preparadas por el autor. Sumamos también un capítulo de la serie mexicana *Juana Inés* (Arraiga-Jordán, 2016), basada en la historia de sor Juana Inés de la Cruz, para realizar una inmersión en un ámbito colonial (el Virreinato de Nueva España en el siglo XVII) y escribir algunas impresiones.

El 29 de septiembre de 2020, al no haber podido concretar el segundo encuentro sincrónico por razones personales, se diseñó una hoja de ruta donde se profundizó la contextualización de las prácticas musicales de las catedrales hispanoamericanas. Se propuso trabajar con el segundo ejemplo auditivo de la “música en las catedrales”, el *Magnificat a 12* de Tomás de Torrejón y Velasco, y las preguntas buscaron guiar a los estudiantes en la identificación de las características del estilo policoral.

## Clasicismo.

El 6 de octubre de 2020 tuvo lugar el segundo y último encuentro sincrónico con los estudiantes, para el cual se recuperó la presentación Power Point elaborada para el primero y se le añadieron diapositivas de explicación sintética de las obras y de las prácticas y técnicas musicales vinculadas a su composición y ejecución. Retomamos también el trabajo realizado en Padlet, atendiendo a las respuestas de los estudiantes a las actividades planteadas –que resultaron más fructíferas al haber contado con dos semanas para su redacción–. Asimismo, se realizó una expli-

---

<sup>1</sup> Padlet es una plataforma en línea que permite configurar diversos tipos de tableros en los que los participantes pueden añadir y conectar información, archivos de audio, video, etc.

cación de la interacción texto-música en la negrilla *Los coflades de la estleya* con base en el análisis de Waisman (2020).

Cerramos el encuentro con la presentación de un recurso en Padlet para trabajar los géneros y sus movimientos en el periodo clásico. Esto se realizó en acuerdo con el docente de la cátedra, quien nos comunicó que había logrado desarrollar el concepto de sonata y que quería poder cerrar la exposición sobre el período con una explicación de los géneros y los compositores (comunicación personal, 30 de septiembre de 2020).

El tablero de Padlet se acompañó con una tercera hoja de ruta que mencionaba a los tres compositores canónicos del clasicismo vienés y los cuatro géneros paradigmáticos del período –sonata, concierto, cuarteto de cuerdas y sinfonía–, desarrollaba brevemente los principios de las formas de sonata de acuerdo a Rosen (1980) y realizaba una caracterización de los movimientos del ciclo sonata. Organizamos el tablero como un cuadro de doble entrada separado en géneros –en filas– y movimientos –en columnas–, mostrando la transversalidad del plan sonata a los géneros mencionados. Incluimos movimientos de diferentes obras de cada género de los tres compositores abordados mediante enlaces a videos de You Tube y añadimos actividades que permitieran a los estudiantes reconocer algunas de las características distintivas de cada movimiento que figuraba en la hoja de ruta.

## Un primer análisis

Para el primer encuentro sincrónico, se había considerado un uso acotado del tiempo ya que priorizamos socializar las consignas de trabajo en el tablero de Padlet y mostrar cómo esperábamos que se realizaran las intervenciones. Habíamos previsto que, en primer lugar, les estudiantes iban a poder escuchar y detectar los elementos característicos de cada obra para luego contar con una mayor participación o intervención cuando se llevara a cabo la clase de barroco americano. Sin embargo, al iniciar el encuentro, vimos necesario desarrollar más profundamente el marco contextual que estaba sistematizado en la presentación Power Point, para que pudiera visualizarse la relación que tenían las actividades con la estructura del texto base de Restiffo (2010).

El grupo estaba informado de nuestra participación, pero creemos haber percibido cierta sorpresa en el momento que iniciamos la presentación de los materiales que habíamos preparado. Consideramos que esto tiene relación con la metodología desarrollada cotidianamente con el docente titular, en la cual eran escasos los desarrollos teóricos apoyados con diapositivas. El programa de la materia no contemplaba una contextualización sociocultural del periodo barroco. Sin embargo, para poner en tensión las prácticas de la colonización, consideramos fundamental poder introducir los conceptos de Reforma luterana, Contrarreforma católica, órdenes religiosas –especialmente la Compañía de Jesús–, programa de segregación racial en las colonias españolas, entre otros.

Las actividades del tablero de barroco americano se diseñaron para que los estudiantes pudieran distinguir los ejemplos musicales con base en las prácticas musicales y sociales de los diferentes estamentos. Creímos importante dejar disponibles todos los recursos que aportaran a

la profundización de la escucha y el análisis, como las partituras y letras de las obras. Intentando atender a la heterogeneidad de estudiantes, las actividades de los dos primeros ejemplos tendían a poner el foco en distintos aspectos de cada obra: en la letra para el caso de *Los cofrades de la estleya* y en los elementos estilísticos en la antífona *Regina cæli*.

Entendemos que la comprensión integral de los fenómenos sonoros, en sus aspectos perceptivo, notacional y discursivo, se logra mediante una escucha estructural, esto es, una escucha que interrelacione todos los elementos y planos del discurso; una adecuada apropiación categorial y lo que el filósofo alemán Adorno (2009) llama “pensar con los oídos” (p. 181).

Si consideramos que

nuestro objeto de estudio es la dinámica cultural en la que se producen algunos objetos, sonidos, situaciones y experiencias que algunos especialistas en nuestra cultura consagran o han consagrado como valiosos por sus poderes o propiedades estéticas y a los que ha dirigido su interés la historia del arte (Nusenovich, 2017, p. 12),

el entramado de sentidos que permite descubrir la escucha estructural se configura como un aspecto esencial de una concepción de la música como lenguaje simbólico que construye discursos mediante la metáfora. Puesto que estos discursos están enmarcados en un contexto social, histórico, económico y cultural determinado –“los rasgos estilísticos de un determinado repertorio no existen en el vacío, sino que son elementos dentro de una constelación sociocultural y pueden comprenderse de forma más cabal en relación con otros elementos” (Waisman, 2010, p. 10)–, generan interpretaciones del mundo, portan significados y son pasibles de ser interpretados (Hisse, 2008).

Buscamos generar procesos reflexivos de manera que les estudiantes reconozcan las músicas como discursos situados cultural e históricamente y comprendan sus diversos procedimientos sintácticos. Del mismo modo, esperamos que adquieran herramientas hermenéuticas que les permitan fundamentar sus prácticas interpretativas y que logren realizar transferencias de conocimientos a diversos contextos musicales, para posibilitar su crecimiento musical personal y profesional.

En cuanto a las intervenciones de los estudiantes en el tablero de Padlet de barroco americano, fue evidente que era su primer acercamiento a la plataforma, ya que muchas de las respuestas quedaron sistematizadas en lugares aleatorios con respecto a los destinados para tal fin. Al momento de seleccionar los términos con los cuales abordamos las preguntas, intentamos que fueran aquellos más comprensibles para el grupo. Sin embargo, algunas primeras respuestas llamaron nuestra atención ya que estaban muy alejadas de lo que esperábamos que pudieran contestar. Consideramos, entonces, que la falta de recursos que resuman o esquematicen los contenidos que los estudiantes deben tener presentes puede dificultar la oportunidad de acceder y profundizar la terminología y los conceptos para todos por igual.

Llegado el momento del segundo encuentro sincrónico, en la clase de barroco americano, retomamos la escucha de las obras teniendo en cuenta las intervenciones escritas en Padlet. Es-

perábamos poder entablar un diálogo con los estudiantes sobre el repertorio presentado que oscilara entre los estadios 4 y 5 de Michael Parson mencionados por Stublely (1992): “interés por los detalles de los medios, la forma y el estilo” y el cuestionamiento de “los criterios, los conceptos y los valores con los que la tradición construye los significados artísticos y reconoce que los valores estéticos cambian con la historia”, respectivamente (p. 15). Esto implicaba tener en cuenta “los modos por los cuales el conocimiento de tradiciones estilísticas particulares puede afectar la experiencia musical en diferentes estadios del desarrollo” (p. 16). Desde esta perspectiva, procuramos coadyuvar a procesos de percepción estética en los estudiantes que fueran “forma[s] de reflexión en acción” (p. 17), intentando lograr la explicitación de las expectativas que los auditores habían formado sobre la base de sus conocimientos del estilo mediante pautas de escucha guiada que permitieran recorrer el todo musical en tanto formación estratificada, a partir de la adaptación que hace Stublely de Roman Ingarden.

En contraste, observamos que el docente aspiraba quizás a una incorporación de los conocimientos por parte de los estudiantes que se vincula a lo que Swanwick (1991) denomina *modo simbólico*. Este concepto refiere al desarrollo de una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música o ciertos músicos, e incluso hasta determinados giros de frase y progresión armónica, mediante la cual estos se vuelven significativos para los individuos. Por nuestra parte, podríamos decir que aspiramos también a la incorporación de una reflexión sobre la música por una vía intelectualmente estructurada, característica del *modo sistemático*, en la que los estudiantes logren exponer cualidades que subyacen a la experiencia musical y confeccionar mapas de tipo histórico, musicológico, etc. (p. 88).

Con respecto a las actividades desarrolladas para el periodo clásico, fue notable la incorporación de la herramienta Padlet, ya que las intervenciones se dieron de manera más organizada, respetando los espacios en los que se debían realizar las participaciones. Al disponer que los estudiantes fueran quienes aportaran los ejemplos musicales siguiendo algunas bases sobre la forma de los movimientos, intentamos que pudieran incorporar sus recorridos musicales o bien que pudieran ampliarlos. Por ejemplo, las obras de los compositores de la primera escuela de Viena gozan de gran alcance. Esto se vio correspondido con algunos comentarios de los estudiantes como “Este movimiento me encanta en particular. no [sic] sabía que era un Rondo hasta hace diez minutos. Además, me recuerda al programa CHA CHA CHA, [sic] de los 90, donde usaban como Cortina [sic] musical”. Creemos que con esta metodología los estudiantes pudieron tener un mayor compromiso con la escucha, ya que las respuestas fueron desarrolladas con mayor precisión.

Cuando diseñamos los puntos a atender para la búsqueda de los ejemplos auditivos intentamos conciliar aún más con el modo de trabajo que ya tenía la cátedra y con el acotado tiempo que nos iba a quedar para poder vincularnos. Las consignas direccionaban la atención a puntos muy concretos para cada movimiento de los géneros del clasicismo. Creemos, entonces, que estas atenciones dieron sus frutos con respecto a las respuestas de los estudiantes, en comparación al tablero de barroco americano, quienes se acercaron más al objetivo de lograr un análisis técnico-estilístico, con una aproximación sensible a la apreciación musical que trabajara desde la audición.

## Revisando la experiencia

Para reconstruir y revisar la experiencia de vinculación, atendiendo, a su vez, a una autobiografía escolar, nos interesa recuperar una frase enunciada por un entrevistado en un documental sobre historia de América Latina que el autor pudo visionar durante su educación secundaria y que da título a este artículo: “La Historia es un puente entre lo que fuimos, lo que somos, y lo que queremos ser”. Esta afirmación nos permitió, en ese momento, quizás por primera vez, significar nuestros acercamientos al mundo, siempre signados por el interés por la génesis del objeto o, posteriormente, por la génesis del concepto. Otorgar sentido a la experiencia, comprendiendo su presente y teniendo la escasamente generalizada posibilidad material de proyectar una plétora de futuros, generó una interpretación del mundo que resultó provechosa al autor; interpretación que, por ello, intenta transmitir.

Esa cosmovisión, así como las experiencias como estudiante en las asignaturas históricas transitadas en la educación secundaria de orientación sociohumanística, en el Conservatorio Provincial y en los primeros años de la educación superior fueron factores que llevaron al autor a desempeñarse como ayudante alumno de materias del área histórico-cultural del Departamento Académico de Música. Allí se pudo observar y aprehender diversos modos de enseñar historia tanto a estudiantes recién ingresados al nivel superior como a quienes ya contaban con un panorama general sobre el que cimentar las especificidades de la disciplina histórico-musical. Fue quizás la perspectiva construida en estos años la que generó ciertos acercamientos al conocimiento, y no otros, y modeló ciertas expectativas sobre los estudiantes, y no otras, durante la experiencia de vinculación relatada en las secciones anteriores. Esta perspectiva implica una ideología. En palabras de Eagleton (1983):

La estructura de valores (oculta en gran parte) que da forma y cimientos a la enunciación de un hecho constituye parte de lo que se quiere decir con el término ‘ideología’: (...) modos de sentir, evaluar, percibir y creer que tienen alguna relación con el sostenimiento y la reproducción del poder social (pp. 26-27).

Esta definición atañe tanto a nuestras prácticas y a nuestras enunciaciones sobre ellas como a los textos musicales (Waisman, 1991), razón por la cual es necesario acceder y hacer acceder al círculo hermenéutico de su producción, para desmontar sus montajes (Edelstein, 2011) técnicos e ideológicos.

Si entendemos que enseñar es transmitir lo que es considerado valioso en una sociedad –o bien aquello que deseamos que sea considerado valioso–, es necesario compartir también las herramientas que permitan descubrir los significados portados tanto anterior como actualmente por el hecho u objeto a enseñar. Es mediante la interpretación de estos significados que se podrá dar –o no– el epíteto de *valioso* al contenido. En esta línea de pensamiento, se buscó que los recursos didácticos aportaran herramientas hermenéuticas que permitieran descifrar los sedimentos técnicos y sociales presentes en las obras elegidas para ejemplificar los períodos estilísticos que optamos enseñar.

En el abordaje del llamado barroco musical americano quisimos acompañar estos recursos con una inmersión en el contexto social, político y religioso de las prácticas musicales estudiadas. Para ello se hizo necesario realizar una extensa exposición teórica que no estaba entre las estrategias recomendadas por el docente orientador. Nos guió una actitud de sospecha, tanto en relación con los discursos musicales como con los discursos sobre la música que abordan el texto musical desprovisto de sus afluentes filosóficos, políticos o estéticos. Coincidimos con Maccioni y Paz Sena (2012) en que “toda aproximación al discurso estará guiada (...) por una actitud de sospecha, de inquietud” (p. 123); actitud que consiste en “trabajar con las diferentes capas de los discursos y los textos (...) para poder desplegarlos y diseminarlos nuevamente en la superficie de nuestra escritura crítica” (p. 125), teniendo en cuenta que “todo texto surge como respuesta a otro y es, al mismo tiempo, la pregunta para otro texto-respuesta. (...) El diálogo implica también una reescritura” (p. 127). Aunque una postura tal pudiera ser anacrónica en relación a las músicas preautónomas, se hace necesario incurrir en ella para, paradójicamente, poder mostrar y transmitir este anacronismo. Sospechamos, pues, al leer en las monografías realizadas por nuestros predecesores que las autoridades solicitaban una enseñanza de la Historia de la Música diferente a la de nuestra *alma mater*, tanto como al escuchar al docente orientador manifestar una idea similar al describir su propia praxis de enseñanza.

¿Cómo conciliar entonces este conflicto que parecía hurgar en lo más hondo de nuestras convicciones? ¿Cómo salir del estupor ante las contradicciones entre lo recomendado por los documentos curriculares nacionales, tan afectos a considerar la música como un texto a ser interpretado, frente a las demandas de alivianar la enseñanza, sea por posiciones acontextualistas, sea por el cansancio de los estudiantes –cuestión por lo demás atendible–?

Como mencionamos arriba, optamos por una exposición extensa de la realidad político-cultural en la América posterior a la conquista, en la que diferenciamos entre los asentamientos protestantes en América del Norte y las colonias españolas y católicas en América del Sur, haciendo énfasis en el programa de segregación racial entre españoles y aborígenes. Grande fue nuestro asombro cuando discurrimos acerca de la Reforma protestante y los estudiantes parecían desconocer a qué hacíamos referencia: un tema fundamental para comprender la historia política, económica y cultural de Occidente desde el siglo XVI a la actualidad había sido omitido aun cuando en la clase anterior el docente orientador había culminado con las clases sobre barroco europeo. Tras salvar el *impasse* con una explicación más detallada que lo planificado, presentamos las actividades.

Procuramos elaborar una secuencia didáctica que conjugara varios elementos. Por un lado, la interpretación del discurso racial en la negrilla *Los cofrades de la estleya*, que también nos otorgaba una ocasión para poner en discusión la presencia en este villancico de ritmos africanos que provendrían de los esclavos traficados a las Indias Occidentales. Por otro lado, un acercamiento técnico-auditivo al repertorio de la música litúrgica en lengua latina que permitiera a los estudiantes describir sus propias experiencias de escucha. Añadimos un recurso audiovisual, un fragmento de un capítulo de la serie *Juana Inés*, para dar una vuelta de tuerca a la inmersión cultural que consideramos necesaria para comprender un discurso artístico.

No obstante, creemos que traicionamos parcialmente nuestras intenciones al retomar las actividades en la intervención siguiente. Así como el fragmento de la serie no fue recuperado, no estamos seguros de que hayamos dejado en claro que el discurso literario y musical de las negrillas era, en casi la totalidad de los casos, un discurso producido por y para españoles: habíamos quedado atónites ante las respuestas a nuestra pregunta acerca de la voz lírica del texto, en tanto yo poético. Debimos explicar entonces este concepto de interpretación literaria y explicitar significados que creíamos que les estudiantes podían interpretar. Asimismo, al recuperar las experiencias auditivas sobre el *Regina cæli* de Martin Schmidt, nos sorprendimos al escuchar que la música les había hecho acordar al *Ave Maria... virgo serena* de Josquin des Prez y no a las obras de Antonio Vivaldi, como esperábamos. Al ver nuestras expectativas frustradas, inquirimos en las razones de esas relaciones. Si bien pretendíamos acercarnos a su escucha, tememos haber implementado un mandato de escucha: un estudiante nos mencionó que estas eran las primeras veces que se acercaba al repertorio académico europeo y que, por lo tanto, no podía escuchar lo que pretendíamos que oyera. Finalmente, las actividades para la profundización de los conceptos estructurales de las formas de sonata en el clasicismo fueron presentadas, pero no pudimos retomarlas puesto que ya habíamos concluido nuestro período de intervención.

Creemos que estas dificultades provinieron de la escasez de información etnográfica que pudimos obtener. A pesar de nuestro temprano contacto con el docente orientador, los procesos burocráticos necesarios para acceder a observar el curso solo se demoraban o complejizaban a cada semana. Aun así, tampoco supimos encontrar vías alternativas, como encuestas en línea, a pesar de que ya las habíamos planteado en disquisiciones anteriores acerca de la etnografía en entornos digitales. Aquello que habíamos visto con preocupación en nuestro análisis de monografías de estudiantes de años anteriores parece haberse corporeizado en nuestras prácticas. Sin embargo, la devolución que obtuvimos de los estudiantes tras la primera clase nos aclaró parte del camino a seguir: “la clase estuvo clara y organizada”. También hubo respuestas muy positivas a los ejercicios de escucha y de búsqueda de repertorio que cumpliera con las características expuestas. Quizás allí están las fortalezas de nuestro abordaje: presentar un panorama claro, que integre criterios hermenéuticos, musicológicos, historiográficos, técnico-analíticos y auditivos para una aproximación crítica a las músicas que estudiamos.

## Conclusiones

En la coyuntura de una pandemia mundial sin precedentes se hizo necesario llevar a cabo los procesos educativos mediante diversas plataformas y herramientas digitales. La experiencia propuesta por la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza buscó que los estudiantes conocieran las características de estos procesos mediados por la virtualidad en algunas unidades curriculares de las instituciones con las que se realizó la vinculación y desarrollaran contenidos de estas unidades mediante la producción de recursos didácticos. Nuestra experiencia, llevada a cabo en la unidad curricular La Música en la Historia del segundo año del Profesorado de Música del Instituto de Culturas Aborígenes, se centró en el desarrollo de los contenidos relativos al llamado barroco musical americano y a las formas de sonata en el período clásico.

A este fin, y teniendo en cuenta lo solicitado por el docente orientador, elaboramos recursos didácticos que permitieran tanto el reconocimiento auditivo de las características estilísticas del período estudiado como una valoración crítica del contexto de producción, y que sustenten una comprensión históricamente informada de los discursos musicales. *A posteriori*, se espera que los recursos propendan a la conformación de un sistema cognoscitivo, esto es, un “cuerpo de información *estructurado*, organizado en consonancia con principios taxonómicos y explicativos que unan esa información en un todo coordinado con bases racionales” (Rescher, 1981, p. 16, itálicas en el original). Se hizo necesario pendular entre procesos de reflexión en la acción y procesos de reflexión sobre la acción, de manera que las operaciones mentales efectuadas en la escucha pudieran ser explicitadas, estimulando así modos metacognitivos de conocimiento. Pensamos que estos procesos deberían ser fortalecidos en la formación de futuros educadores musicales, puesto que en las decisiones tomadas por el docente “subyacen posicionamientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos y antropológicos que no debemos soslayar” (Vicari, 2016, p. 119).

Una formación en historias de las músicas que pretenda coadyuvar a una pedagogía crítica debe procurar la explicitación de los presupuestos, de manera que estos sean contrastados y deconstruidos mediante la puesta en común con otros integrantes de la comunidad de aprendizaje; esto es, registrar los procesos de percepción auditiva, compartirlos y contrastarlos con los demás para enriquecer “nuestra concepción del objeto” (Aguilar, 2002, pp. 18-19). Esto se vincula con la propuesta realizada por Bonds (2014) de una escucha históricamente informada, puesto que “el significado musical (...) es un constructo que surge del acto de la escucha y, en consecuencia, está moldeado tanto por el oyente como por la obra musical” (p. 19). La incorporación de las formas de escucha antiguas que consiste en “reconstruir lo mejor que podamos las premisas generales que moldearon la escucha en una época y un lugar determinados” (p. 21), sin limitarnos a ellas, nos permite “oír con una nueva conciencia obras que nos resultan familiares y aguzar así nuestra propia capacidad de percepción” (p. 23).

Asimismo, es fundamental poner estas percepciones en diálogo con las informaciones sobre el contexto sociocultural que proveen fuentes primarias y secundarias, trabajar críticamente sobre estas fuentes mediante la problematización de las posturas historiográficas, consolidar esquemas conceptuales complejos que admitan, sin embargo, el carácter provisional del conocimiento y realizar análisis de los textos musicales que permitan comprender el funcionamiento de sus procedimientos y realizar adscripciones a uno o varios períodos estilísticos.

En sincronía con las herramientas mencionadas, conviene adentrarse en la interpretación del texto musical, sea esta analítica, compositiva o performativa. Podemos considerar que la interpretación ofrece un espacio de tensión entre el contenido objetivo y la intención subjetiva. Su tensión, sin embargo, no debe divergir, pues los contenidos de la obra rigen sobre la interpretación (Adorno, 2014). Una interpretación valdría, entonces, en tanto manifieste un acuerdo entre las intenciones compositiva e interpretativa. En este acuerdo residiría un carácter de autenticidad.

Dice Taruskin (1996): “La autenticidad (...) es conocer lo que uno es, y actuar de acuerdo con ese conocimiento” (p. 44). Cabe preguntarse si la autenticidad ha de dirigirse hacia el texto o hacia el intérprete, lo cual nos permite abstraer la definición taruskiniana al conocimiento de dos

posibles objetos: el objeto-obra y el objeto-sujeto. En el caso de las músicas antiguas: ¿cuál es la necesidad de la interpretación auténtica de obras que solo se consideran como fenómeno autónomo y con legalidades hacia su interior a partir de la segunda mitad del siglo XIX? ¿Qué tan auténtico es imponer concepciones actuales a una obra de otro tiempo? ¿Qué tan auténtico es imponer concepciones extemporáneas a interpretaciones actuales?

Cabe, quizás, una respuesta contradictoria: recuperar las concepciones anacrónicas para aplicarlas a la interpretación presente nos otorga una concepción actual en el acto analítico, performativo y receptivo, aquella conciencia multiparamétrica del sonido que puede remontarse a Anton Webern. Tal vez, en términos de Halaban (2018), haya un “estallido de temporalidad” (p. 10) y quizás haya una profecía (Benjamin, 2003) en los pasos tomados por la multiparametría respecto a la interpretación actual.

Desde nuestra perspectiva, la fidelidad es por vía doble: solo siendo fiel al pasado se puede ser fiel al porvenir. Disentimos aquí con Halaban (2018), quien señala que el imperativo de fidelidad se refiere al porvenir de la obra. ¿Por qué? La interpretación, el análisis y la escucha históricamente informados permiten conjugar, en un oyente informado, las tres escuchas schaefferianas, especialmente la semántica y la reducida. La autenticidad interna provendrá también de una discusión personal entre el capital teórico y performativo del estudiante-analista-intérprete y lo enunciado por las fuentes primarias o secundarias. La autenticidad se encuentra *sine qua non* en la libertad responsable e informada: un intérprete que no es consciente del origen de sus impulsos e ideas no puede ser auténtico; otros interpretan por él mediante su persona (Taruskin, 1996). Esta autenticidad bicéfala tiene carácter heurístico: en el descubrimiento personal del intérprete y en su crecimiento intelectual, por un lado, y en la percepción semántico-microsonora del oyente, por otro. La autenticidad no como un fetiche –en sentido onanista– técnico-musicológico, sino como una vía de desfeticizar –en sentido adorniano– la obra y mostrar su carga histórica y su anacronía, manteniendo, sin embargo, el pacto con el oyente y mostrando su eterna novedad.

El próximo paso implicaría reelaborar las ideas para consolidar su apropiación. La vía más adecuada sería la escritura, dado que, como expresa Light (en Carlino, 2005):

la cantidad de escritura llevada a cabo en cada materia es el factor que más incide en [el] involucramiento [de los estudiantes], medido en términos del tiempo dedicado a la materia, del desafío intelectual que les representa y del monto de interés que suscita (p. 25).

Pero los procesos metacognitivos que favorecen la apropiación no incluyen solamente a la escritura, sea esta de artículos académicos, ensayos, críticas, etc., sino que también deben tener en cuenta otros modos de conocimiento en música, como la interpretación, la composición y la improvisación. Según Carlino (2005),

aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que «una disciplina [y también un estilo] es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual» (Borgel y Hjortschoj, 1984: 12) (p. 25).

Esta pendulación entre la praxis y la reflexión históricamente informadas será entonces condición necesaria (pero reconocemos que no suficiente) para responder la pregunta de Vicari que planteamos en la introducción. Solo una aproximación sustentada en una lectura crítica de las historias de las músicas, así como en una escucha estructural de los textos musicales –aproximación que permita al sujeto cognoscente descentrarse de sí mismo para comprender al objeto en sus propios términos– será adecuada para comenzar a comprender la compleja interacción entre los planos ético, político y estético de los fenómenos musicales.

## Bibliografía

- Adorno, T. (2009). Tipos de comportamiento musical. En *Disonancias / Introducción a la sociología de la música*. Akal.
- Adorno, T. (2014). Sobre el problema de la reproducción. En *Escritos musicales: Vol. VI* (pp. 424-428). Akal.
- Aguilar, M. del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado Libros.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- Bonds, M. E. (2014). *La música como pensamiento. El público y la música instrumental en la época de Beethoven* (1.a ed.). Acantilado.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Halaban, D. (2018, 4 de octubre). *Hacia una interpretación musical anacrónica*. Segunda Jornada de Difusión y Promoción de la Investigación. La investigación a 100 años de la Reforma: legados, desafíos y problematizaciones. Universidad Provincial de Córdoba. Inédito.
- Holguín Tovar, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>.
- Maccioni, F., y Paz Sena, L. (2012). Lenguaje, Literatura y Discurso. Aproximaciones a algunas problemáticas, preguntas o preguntas problemáticas de los Estudios Críticos del Discurso en Letras. En *Módulo introductorio*. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Nusenovich, M. I. (2017). *Introducción a la Historia de las Artes* (9.a ed.). Editorial Brujas.
- Ortiz, M. A. (2005). Villancicos de negrilla: Imaginando al sujeto afro-colonial. *Calíope*, 11(2), 125-137. <https://doi.org/10.5325/caliope.11.2.0125>.

- Rescher, N. (1981). *Sistematización cognoscitiva* (C. R. Luis, trad.). Siglo XXI Editores.
- Restiffo, M. (2010). Barroco musical en América. En A. Aizenberg y M. Restiffo, *Apuntes de historia de la música* (pp. 113-119). Brujas.
- Rosen, C. (1980). *Formas de sonata*. SpanPress Universitaria.
- Samper Arbeláez, A. (2011). Educación musical a nivel superior en interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 8, 297-316.
- Stublely, E. (1992). Fundamentos filosóficos (L. F. Bongiorno, trad.). En R. J. Colwell y C. Richardson (eds.), *Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Apunte de cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical, Universidad Nacional de La Plata. Inédito.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Taruskin, R. (1996, junio). El movimiento de la autenticidad puede convertirse en un purgatorio positivista, literalista y deshumanizador. *Quodlibet*, 5, 44-59.
- Vicari, P. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 115-132.
- Waisman, L. J. (1991). Música misional y estructura ideológica en Chiquitos (Bolivia). *Revista Musical Chilena*, Año XLV(176), 43-56.
- Waisman, L. J. (2004a). La contribución indígena a la música misional en Mojos (Bolivia). *Memoria Americana. Cuadernos de Etnohistoria*, 12, 11-38.
- Waisman, L. J. (2004b). La música colonial en la Iberoamérica neo-colonial. *Acta Musicologica*, 76(1), 117-127.
- Waisman, L. J. (2010). Introducción. En A. Aizenberg y M. Restiffo, *Apuntes de historia de la música* (pp. 9-11). Brujas.
- Waisman, L. J. (2012). *La americanidad del barroco americano: Quimeras, pretensiones y perspectivas, o la invención del barroco musical americano*. Primer Congreso-Festival Internacional "Música Barroca Iberoamericana", Lima. Inédito.
- Waisman, L. J. (2020). *Neglo celebramo, Pañolo burlamo: La negrilla en España y en América* (Vol. 1). Grupo de Musicología Histórica Córdoba (UNC). [https://www.academia.edu/66711679/LA\\_NEGRILLA\\_EN\\_ESPA%C3%91A\\_Y\\_EN\\_AM%C3%89RICA](https://www.academia.edu/66711679/LA_NEGRILLA_EN_ESPA%C3%91A_Y_EN_AM%C3%89RICA).

## Filmografía

- Arraiga-Jordán, P. (dir.) (2016). *Juana Inés* [serie]. Bravo Films. Canal Once TV.

## Fuentes documentales

Fassina, M. y Gotthelf, S. R. (coords.) (2013). *Profesorados de Educación Artística*. Dirección General de Educación Superior.

Hisse, M. C. (coord.) (2008). *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Artística*. Instituto Nacional de Formación Docente. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/artistica.pdf>.

Instituto de Culturas Aborígenes (2019). *Programa de La música en la Historia*. Instituto de Culturas Aborígenes.

## Raymi Ezequiel Acebo Vietto

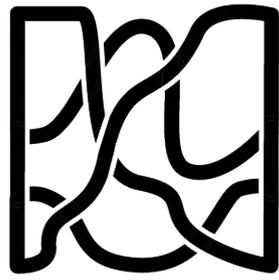
Es Profesor en Composición Musical por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (2021). Se desempeña como ayudante alumno del Seminario de Historia de la Música y Apreciación Musical: Medioevo-Renacimiento. Integró el Grupo de Musicología Histórica Córdoba con el que participó en la catalogación del fondo musical del Archivo Histórico del Convento “San Jorge” de la Orden de Frailes Menores. Ha ejercido como organista en las Basílicas de La Merced y de Santo Domingo. Actualmente es coreuta en el Coro Municipal de Jóvenes. Sus campos de interés abarcan la música antigua, la música contemporánea y las posibilidades compositivas de su interjuego mediante la intertextualidad y la variación permutacional.



---

### Como citar este artículo

Acebo Vietto, R. E. (2022). Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser: elementos para una enseñanza crítica de las historias de las músicas en el Nivel Superior. *Sendas*, 5(1), 65-81. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39502>.





# Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical

## Beyond Creativity: Considerations About Teaching Musical Composition

— **Tomás Santiago Pisano**

Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Artes  
Profesorado en Composición Musical  
Córdoba, Argentina  
[pisanots@gmail.com](mailto:pisanots@gmail.com)

Recibido: 28/02/2022 – Aceptado: 25/08/2022

### Resumen

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, realizar una reconstrucción y reflexión crítica a partir de nuestra experiencia en el proceso de prácticas de enseñanza en un Profesorado de Nivel Superior. En segundo lugar, nos enfocamos en el desarrollo de la creatividad en la enseñanza de composición musical. Consideramos que debe ser abordado desde una propuesta pedagógica situada que genere nuevos desafíos, actividades y situaciones de producción musical. Para ello, tomamos como referencia la idea de *desarrollo secuencial* expuesta por Swanwick (1991). Finalmente, nos parece pertinente reflexionar a partir de nuestra propia práctica docente para posibilitar otros territorios originales y creativos.

**Palabras clave**  
Creatividad, Educación Musical, Práctica pedagógica, Desarrollo Musical, Composición Musical

---

Sendas. Revista de Trabajos Finales de Artes · <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/>

Publicación periódica arbitrada con artículos originales sobre procesos de investigación artística producidos en el marco de trabajos finales de grado. [Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



## Abstract

Firstly, this work presents a reconstruction and critical reflection based on our experience from the process of teaching residence in higher education. Secondly, we focus on the development of creativity in teaching musical composition. We consider it should be approached from a situated pedagogic proposal which generates new challenges, activities and instances of musical production. For that purpose, we take as a reference the idea of development sequence exposed by Swanwick (1991). Finally, we find it relevant to reflect on our own teaching experience to enable other original and creative territories.

### Key words

Creativity, Musical education, Teaching practice, Musical development, Musical composition.

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar, a partir de una experiencia de residencia y práctica docente específica, sobre la enseñanza de composición musical. Fue realizado en el marco de la cátedra Metodología y Práctica de la Enseñanza que concluye la trayectoria formativa del Profesorado en Composición Musical dictado en el Departamento de Música de la Facultad de Artes perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba. Debido al contexto sanitario ocasionado por la pandemia de covid-19, la materia fue dictada en modalidad virtual a través de videoconferencias y diversas actividades asincrónicas.

De acuerdo al programa de la asignatura, y en concordancia con el perfil de egreso de la carrera, el trabajo consiste en un proceso de prácticas de enseñanza dirigidas a niveles educativos especializados, principalmente, al Nivel Superior no Universitario. Por esta razón, durante los meses de junio a septiembre de 2021 se llevó a cabo la experiencia de prácticas en la unidad curricular de Composición II de la carrera Profesorado de Música en la institución Collegium. Centro de Educación e Investigaciones Musicales (CEIM) (en adelante Collegium).

El proceso de residencia consistió en cinco etapas en el período comprendido de julio a octubre de 2021. Esta experiencia fue particular debido a que se desarrolló completamente mediada por tecnologías. La primera etapa consistió en la vinculación con la institución, la unidad curricular, su docente y estudiantes, a través de observaciones no participantes de videoconferencias y recopilación de documentos institucionales digitales disponibles en la web o facilitados por las docentes. La segunda fue de observaciones participantes en las que el docente orientador nos propuso colaborar en algunas actividades, como realizar devoluciones a las obras de estudiantes, recomendar algunas músicas pertinentes a la clase, entre otras. En la siguiente fase se realizó un diagnóstico sobre el dictado, la relación entre estudiantes y docente, los potenciales contenidos a ser trabajados y la modalidad de su implementación. Al ser aprobada esta instancia, continuamos con el desarrollo del proyecto de prácticas durante tres semanas. Por último, se concluyó en un proceso de reflexión crítica en el que se valoró lo sucedido y se dialogó con la experiencia a partir del análisis de las situaciones, los resultados y los materiales presentados y recopilados desde los marcos teóricos de referencia.

El presente artículo está organizado en dos secciones. En la primera, se incluye todo lo referido al proceso de residencia: los lineamientos pedagógicos a los que adherimos, la planificación de la secuencia didáctica del proceso de prácticas y un análisis de la experiencia posterior a la implementación. La segunda sección fue elaborada tras haber finalizado las actividades de residencia. Presenta algunas consideraciones a tener en cuenta en la enseñanza de composición musical que se centran en la problemática del desarrollo de la creatividad. Algunos de los interrogantes que emergieron de este proceso fueron: ¿de qué manera puede ser abordada?, ¿cuáles son sus principales aristas?, ¿qué implica atender a la creatividad como problema de conocimiento? Y más situado aún, ¿cómo se vincula con nuestro proyecto de residencia?.

## Lineamientos pedagógicos

Para dichas prácticas, partimos del concepto de *composición* en forma amplia (Beineke, 2017) que incluye improvisaciones, arreglos, músicas elaboradas o pequeñas ideas musicales con el énfasis en que tengan la intención de expresarse musicalmente, articulando pensamientos musicales. De esta manera, no se priorizó un solo modo de hacer o de operar sobre “lo sonoro”, sino la posibilidad de explorar y seleccionar ideas musicales mediante diversos mecanismos. Consideramos que conocer multiplicidad de músicas, diferentes orígenes, modos de escuchar, interpretar y crear es una forma de conseguir que un grupo de estudiantes desarrolle procesos de metacognición y musicalidad crítica (Sarmiento y Carabetta, 2018).

De esta manera, nos posicionamos en una enseñanza de la música praxial reconociendo que esta es una actividad cognitiva que pone en juego diversas maneras de pensar y conocer. Por lo tanto, existen entre las personas diversas capacidades para oír, interpretar y comprender música. Cuando esta se entiende como praxis, la “corrección” de las experiencias musicales varía según sean los individuos o los grupos en cuestión (Regelski, 2005, p. 35). El carácter casi sagrado de la “obra” se desmitifica y su significado pierde la supuesta naturaleza atemporal, anónima e independiente del lugar en que se da. Las personas escuchan de acuerdo con las diferencias de sus mundos, valores, historias y necesidades e intenciones actuales. Nos referimos al término “músicas” y no “música”, ya que la idea de música en singular como fenómeno universal, normativo y excluyente surgió en Europa durante el siglo XIX. En plural no expresa distinciones valorativas de ningún tipo, ya que se considera que cada una es todo aquello reconocido como tal por un grupo humano determinado, producto de procesos históricos independientes (Mendivil, 2016).

Reconocemos una música cuando se le atribuye un significado. Fue necesaria, entonces, en la experiencia de la práctica docente, la producción de conocimiento en música mediante diversas estrategias (Vargas y López, 2015): por un lado, conocimientos proposicionales que se basaron en el decir y reflexionar sobre la acción; y por el otro, conocimientos no proposicionales que se basaron en el hacer y reflexionar en la acción (tales como la audición, la interpretación y la composición).

Adherimos, asimismo, a la perspectiva de Entrenamiento Auditivo de Shifres y Burcet (2013) según la cual se considera que el desarrollo de las habilidades auditivas es *concéntrico*. El modelo rescata el desarrollo homogéneo de tres dimensiones (conciencia, acción y conceptos) y la continuidad ontológica entre sus extremos de escucha (explícita-implícita, receptiva-produccional, estética-musicológica). De esta manera, niega el carácter dicotómico: la música no se escucha de una manera u otra.

La propuesta tomó los pilares desarrollados por Ochoa y Cardona (2020) que orientaron la elección y construcción de las actividades implementadas. Estos fueron: pluriversalidad (valorar las diferencias de conocimiento), diálogo de saberes (relacionar las múltiples formas de construcción de conocimiento), pertinencia (responder a las necesidades y deseos de esta situación particular), apuesta decolonial (visibilizar otras músicas diferentes a las centroeuropeas), flexibilidad (ofrecer un panorama de propuestas estéticas y formativas con las cuales el estudiante entre en diálogo para construir la suya), creatividad (desarrollar articuladamente la creatividad interpretativa, improvisación y composición/arreglos) y pensamiento crítico (adquirir criterios conceptuales

para la toma de decisiones creativas y estéticas que, por lo tanto, implican una postura ética y política).

## Planificación

El proceso de planificación estuvo destinado a la unidad curricular Composición II del Espacio de Definición Institucional<sup>1</sup> del tercer año de la carrera Profesorado de Música de la institución Collegium. La propuesta pedagógica que observamos en el programa/planificación de la materia tenía como finalidad “abordar la música en tanto creación, a través de la construcción de conocimientos técnicos y estéticos sobre la composición, posibilitando la generación de música propia o la intervención sobre músicas preexistentes, tanto para su desarrollo personal como profesional” (Collegium, 2019). Sostenía un formato curricular híbrido entre unidades que funcionaban como ejes transversales y un formato por Proyectos de Composición que planteaban, cada uno, una situación compositiva concreta y compleja.

Al comenzar este proceso de residencia, el Proyecto III “Composición en función de desarrollar un aspecto del propio lenguaje” estaba finalizando. El objetivo de este era crear una canción u obra completa. A partir de un proceso de observación no participante y en conjunto con el docente titular, se concluyó que el contenido general a ser implementado sea: “la textura como la emergencia de procesos dinámicos”. Consideramos que este posibilitaba la comprensión de diversos aspectos musicales tales como el ritmo, la armonía, la melodía, la orquestación, entre otros. La secuencia didáctica fue estructurada para ser resuelta en tres clases sincrónicas de manera virtual por consecuencia del contexto sanitario por covid-19.

### Fundamentación teórica.

Al momento de comenzar nuestras observaciones de Composición II, sus estudiantes se encontraban transitando una etapa en la que estaban finalizando diversos procesos creativos de composiciones propias. A partir de modalidades auto-reflexivas y co-reflexivas acompañadas por el docente orientador, emergían soluciones a problemáticas, como así también la necesidad de profundizar y reflexionar sobre diversos aspectos que influían en la conformación de la textura musical. Por ejemplo, era necesario considerar la relación entre los instrumentos/planos tomando en cuenta los aspectos musicales (material, ritmo, alturas, armonía, orgánico, etcétera) y sus implicancias en el discurso a partir de funciones, jerarquías, simultaneidades, superposiciones, correspondencias, etcétera (Eisner, 1995).

Atendiendo a la complejidad de la composición, era necesario identificar estos aspectos particulares que confluían en las obras producidas por los estudiantes a partir de la experiencia musical. Para que se produjera un conocimiento significativo, propusimos abordar la audición, la composición y la interpretación como modos de conocimiento (Shifres y Burcet, 2013) y promover

---

<sup>1</sup> Concepto abordado posteriormente.

procesos metacognitivos que reflexionen sobre diferentes estrategias en la composición. Para lograr esta continuidad ontológica, era necesario realizar un entrenamiento auditivo corporeizado, situado, intersubjetivo y multimodal, originado en experiencia y capacidad clasificatoria. Es decir, una práctica que valore el rol del cuerpo no solamente en la producción, sino también en el pensamiento y el discernimiento musical, dentro de un contexto que lo configure de modo particular (dado los repertorios, la escritura musical, las organizaciones instrumentales de nuestra cultura, etcétera). Además, la música fue concebida como acto comunicacional (a partir de improvisaciones, arreglos, etcétera) ya que involucraba relaciones entre las personas que la realizaban y, al ser temporal, las experiencias se organizaban a través de múltiples percepciones, más allá de lo sonoro.

Acordamos con Shifres y Burcet (2013) que el desarrollo del oído musical es producto de la enculturación en combinación con estrategias de interpretación que emergen de la experiencia vinculada a las categorías de la Teoría de la Música. El contenido que incluía la textura como resultado de procesos dinámicos superaba la reducción a tipologías para pensar, en cambio, posibilidades infinitas particulares. Reflexionar acerca de la forma en que abordamos la composición podía ser una doble oportunidad para comprender los diferentes fenómenos que allí ocurren transversalmente, dentro de los cuales se desarrollan contenidos de las distintas áreas en que tradicionalmente se divide el estudio de la música; y generar conocimientos proposicionales –aquellos que se entienden por la palabra y basados en reflexionar sobre la acción– y conocimientos no proposicionales –aquellos que son parte de la experiencia humana y se basan en hacer y reflexionar en la acción– (Vargas y Lopez, 2015). De esta manera, los conocimientos eran susceptibles de ser trasladados al aula de escuela y a cualquier otro espacio de enseñanza no formal: uno de los objetivos propuestos por Collegium (2011).

En ese sentido, las diversas actividades proponían respuestas específicas que tenían su origen y finalidad en la música. Beineke (2017) argumenta que, participando de las clases como compositores, intérpretes y audiencia crítica, los estudiantes conforman su identidad en el grupo y se convierten en agentes de su propio aprendizaje, construyendo colectivamente el conocimiento que sostiene sus ideas sobre música; ideas que son, a su vez, constantemente revisadas, actualizadas y ampliadas por sus experiencias musicales y reflexivas. Esto se puede ejemplificar con las actividades propuestas por el docente orientador tales como discusiones sobre aspectos musicales o escuchas de ejemplos con alguna intención expresa (como puede ser distinguir los instrumentos, memorizar la melodía, atender al paisaje sonoro, etcétera).

Por último, observamos que tanto las improvisaciones como las interpretaciones instrumentales elaboraron nuevas ideas articulando pensamientos musicales. Funcionaron como experiencias compartidas y colectivas de máxima importancia (la formación de compositores ha sido siempre en solitario, por ejemplo). Los modos de creación musical eran diferentes a los hegemónicos y eran implementados para reflexionar, además, sobre nuestras prácticas incuestionadas (Matthews, 2002). Partimos de la idea de que era necesario conocer las matrices fundacionales que subyacen para permitirnos situarnos de otro modo en el presente, comprender algunas prácticas y analizar diversas propuestas formativas.

## Objetivos específicos.

Como objetivos para la implementación propusimos:

- Identificar diversos aspectos musicales particulares del discurso que influyen en la construcción de la textura a partir de análisis *ad hoc* de ejemplos auditivos.
- Conocer el concepto de *paisaje sonoro* y relacionarlo con las prácticas musicales.
- Construir estrategias que consideren la textura como la emergencia de procesos dinámicos a partir de la audición, interpretación y creación.
- Reflexionar sobre la propia composición y potenciar sus ideas creativas a partir de diversas improvisaciones con instrumentos musicales.
- Vincular procedimientos de diversas músicas con los procesos de construcción en la canción propia.
- Componer un fragmento en la propia canción que refleje lo aprendido en la secuencia.

## Contenidos.

Los contenidos presentados en la planificación fueron los siguientes:

La textura como la emergencia de procesos dinámicos. ¿Bajo qué condiciones surge? Características de monodía, melodía acompañada, homofonía, polifonía. ¿Qué implica pensarla sin estructuras prescriptivas? La improvisación como herramienta para la creación. La importancia de la audición y la interpretación instrumental para la creación de procesos texturales. La importancia del paisaje sonoro.

## Clases y actividades.

La propuesta de prácticas de enseñanza fue implementada en tres clases. A continuación, se incluye una breve descripción de las actividades y los recursos utilizados.

- Clase 1 (Modalidad virtual: sincrónica con complemento asincrónico)<sup>2</sup>

Actividad 1 (10 minutos): se preguntó: ¿Qué es una buena canción para vos? ¿Cómo son las texturas de esas buenas canciones?

Actividad 2 (40 minutos): se introdujo brevemente el concepto de *textura*, qué aspectos eran necesarios tener en cuenta y las tipologías tradicionales mencionadas en el programa de la unidad curricular. Oímos breves ejemplos. Discutimos algunos interrogantes guiados y animados por la audición de músicas que tensionaban dichas categorías: ¿Cómo pueden ser categorizados algunos ejemplos? ¿Por qué analizamos la textura? ¿Qué problemáticas surgen al describir textu-

---

<sup>2</sup> La hoja de ruta y las diapositivas que acompañaron esta clase se encuentran disponibles en [https://drive.google.com/drive/folders/1lehiDncslxlgc7Lt3N7i4VSHKhDb3L\\_2](https://drive.google.com/drive/folders/1lehiDncslxlgc7Lt3N7i4VSHKhDb3L_2).

ras? ¿Será necesario otro tipo de análisis? Se definió por qué es necesario considerar a este aspecto musical como el resultado de procesos dinámicos.

Actividad 3 (5-10 minutos): se hicieron contribuciones individuales a un Padlet que mostraba los diversos aspectos que entraban en juego al pensar en la textura.

Actividad 4 (45 minutos - 15 minutos por canción): escuchamos algunas de las canciones de los estudiantes y buscamos qué procesos interactuaban, posibilitaban y condicionaban la construcción de la textura: ¿Cómo opera cada aspecto musical individualmente y en su conjunto con otros? Tomamos conciencia de qué está haciendo cada instrumento: ¿Cómo se desenvuelven en el tiempo?, ¿cambian o son estáticos? Todas estas preguntas estaban enfocadas sobre un interrogante más amplio: ¿de qué formas podrían enriquecerse sus canciones? Retomamos las primeras ideas vinculando los ejemplos escuchados y la pregunta inicial “¿qué es una buena canción?”.

Actividad 5 (asincrónica, para entregar la próxima clase): *Consigna A*: “Describir un fragmento corto (una estrofa o 20 segundos) de su composición, teniendo en cuenta lo trabajado en la clase. Es decir, qué elementos interactúan, posibilitan y condicionan el desarrollo de la idea musical (tener en cuenta todos los ejes transversales)”. *Consigna B*: “Escribir tres o más contribuciones sobre el aspecto textural de sus propias composiciones. Pueden ser modificaciones de cualquier aspecto musical, la eliminación o la introducción de alguna parte, etcétera” (Pisano, 2021a).

Recursos:

- [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- [www.padlet.com](http://www.padlet.com)
- [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)
- Google Docs
- [www.meet.google.com](http://www.meet.google.com)

- Clase 2 (Modalidad virtual: sincrónica)<sup>3</sup>

Actividad 1 (20 minutos): nos sentamos en ronda y escuchamos durante 10 minutos nuestro alrededor en silencio. Durante ese período de tiempo, los estudiantes escribieron todo lo que oyeron y cómo lo oyeron; y anotaron todo lo que pensaron. Debatimos: ¿Qué escucharon?, ¿cómo lo escucharon?, ¿qué les pareció llamativo?, ¿descubrieron algo nuevo?

Actividad 2 (5 minutos): se contextualizó el concepto de *paisaje sonoro* (Schafer, 1977): ¿Qué nos permite pensar? Hablamos de la importancia de escuchar el alrededor, de percibir lo que sucede. Se presentó la práctica de la improvisación como un fin y como un medio para *musicalar*, en vínculo con el aspecto textural.

Actividad 3 (5 minutos): se invitó a que alguien proponga un material vocal (lo que quisiera). Quien estuviese a su lado izquierdo debía variar lo que hizo con su propia voz. Quien estuviese a

---

<sup>3</sup> La hoja de ruta y las diapositivas que acompañaron esta clase se encuentran disponibles en <https://drive.google.com/drive/folder-s/1D2WFNPS7RQWUsN4wfZvQa2v2aHMv69vb>.

la izquierda del segundo debía hacer una variación de este, y así sucesivamente. Debatimos: ¿Hasta dónde se puede variar?, ¿qué se mantiene y qué cambia?

Actividad 4 (10 minutos): realizamos la misma actividad, pero sin un orden establecido. Cada quién podía entrar cuando quisiera, con la condición de que si emitía un sonido, aún si era indeseable, debía mantenerlo. Tomamos el error como recurso/oportunidad. Debatimos: ¿Qué sucedió? ¿Algo les pareció interesante de oír? ¿Pudieron identificar con el oído a cada participante? En casos donde la respuesta fue *no*, intentamos nuevamente: en algún momento de la improvisación debían escuchar al resto de las personas.

Actividad 5 (15 minutos): Escuchamos el ejemplo musical propuesto y les estudiantes anotaron diferentes aspectos llamativos que encontraron a partir de los procesos texturales, la relación entre las partes, planos, etcétera. Realizamos una puesta en común.

Actividad 6 (20-30 minutos): les estudiantes interpretaron su canción propia. Se preguntó: ¿En qué lugar de la canción implementarían algún aspecto llamativo que encontraron en el ejemplo auditivo de recién? Sin marcar pautas, improvisaron y experimentaron mientras interpretaron la canción una vez más. Debatimos: ¿Qué se puede pautar? ¿Qué (no) les gustó y por qué? Anotaron sus respuestas.

Actividad 7 (20 minutos): realizamos una puesta en común de la “Clase No. 1 - Actividad 5”. Escuchamos si hubo algún avance de sus canciones. Se comentó que en el próximo encuentro debían mostrar un avance nuevo, en el mejor de los casos, o si no, la reflexión de cómo habían trabajado la textura de su composición (Pisano, 2021b).

Recursos:

- Instrumentos musicales que interpreta cada estudiante.
- Pantalla/computadora, parlantes, proyector.
- Conexión a internet (uso de You Tube).
- Cuaderno y lápiz.

- Clase 3 (Modalidad virtual: sincrónica)

Actividad 1 (1:30 h –15 minutos por persona–): Escuchamos colectivamente los avances de las canciones que habían realizado durante este período. Preguntas dirigidas a quienes muestran: ¿Qué has hecho y cómo lo querés continuar? ¿Cómo lo has hecho? ¿Qué permitió realizarlo así? ¿Qué problemática surge en relación a ello? El resto aporta su visión al respecto.

Actividad 2 (idem actividad anterior): reflexionamos sobre las texturas de la última muestra. ¿Qué procesos dinámicos encontramos en nuestras composiciones? A partir de lo analizado y experimentado en las clases 1 y 2, describieron un procedimiento textural que hayan aprendido y lo aplicaron a la propia composición.

Actividad 3 (15 minutos): se preguntó: ¿Qué ideas surgen de la palabra textura, luego del recorrido transitado durante estas tres clases? Recuperamos las nociones tratadas en la clase 1.

Actividad 4 (5-10 minutos): Breve cierre. Realizamos devoluciones generales, individuales y grupales: valoraciones, observaciones, consultas, inquietudes sobre lo visto y trabajado durante el proceso.

Recursos:

- [www.meet.google.com](http://www.meet.google.com)
- [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- <http://www.padlet.com>
- [www.mentimeter.com](http://www.mentimeter.com)
- Google Docs

## Metodología y estrategias de enseñanza.

Las actividades estuvieron enfocadas en el acompañamiento de la composición de canciones para el Proyecto III (propuesta específica del formato metodológico de la unidad curricular). La composición, como práctica musical, fue entendida en este espacio como un acto complejo, heterogéneo, particular. Bajo esta perspectiva, fue necesario acercarse a ella mediante diversas formas de *musicar*, tales como la ejecución instrumental y vocal, la improvisación, la audición productiva y la composición propiamente dicha.

La propuesta metodológica consideró al grupo de estudiantes como protagonista del proceso educativo. De esta manera, el docente asumió el papel de guía, esforzándose en dar opciones, orientar y estimular la receptividad y respuesta del alumnado, dando, además, soluciones, miradas y consejos a partir de su praxis. Posicionar la mirada sobre la música como un fenómeno complejo, temporal y multidimensional, permitió asumir los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etcétera) y no aislada. Esto se evidenció en el análisis *ad hoc* de ejemplos musicales y mediante instancias que promovieron la metacognición a partir del intercambio con estudiantes luego de cada actividad. Se incluyeron repertorios de diversos estilos, contextos y épocas que fomentaron y ampliaron la diversidad de intereses. Asimismo, se valoró la riqueza de diferentes músicas.

En las clases virtuales se propusieron principalmente visiones acerca de la música. Se expusieron además otros recursos, como partituras y videos explicativos, que acompañaron la idea a trabajar. Al final de cada clase estuvo disponible una hoja de ruta con estos materiales y una guía que acompañó su recorrido. En el único encuentro presencial, se propició el trabajo grupal del ensamble instrumental disponible con fines compositivos mediante la interpretación de las canciones de los estudiantes e improvisaciones pautadas y libres.

## Propuesta de evaluación.

Para definir la propuesta evaluativa fue necesario, en primer lugar, aclarar su finalidad: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Acordamos con Brailovsky (2017) en que “la evaluación permite ver cómo se está enseñando, cómo se está aprendiendo y qué podría mejorarse” (p. 97). Litwin (2008) entiende las buenas prácticas de evaluación enmarcadas en la enseñanza, sin sorpresas y acordes al desarrollo de las actividades usuales. En este sentido, fue necesario aclarar que se formularon juicios de valor significativos a través de miradas reflexivas, comprensivas e interpretativas en relación al aprendizaje mediante diversos registros e intervenciones de los estudiantes durante todo el proceso.

Asimismo, consideramos los diversos modos de conocimiento propuestos por Stubley (1992). En consecuencia, para la audición, la interpretación y la composición fue necesario tener en cuenta instrumentos alternativos que vincularan la enseñanza, la evaluación y el trabajo con distintas formas de *respuestas productivas* (Alen, 2015). Para ello se hizo hincapié en la evaluación formativa: que cada estudiante logre tomar sus propias decisiones, mire los procesos mediante los cuales está aprendiendo y los mejore. Es decir, que desarrolle sus habilidades de aprendizaje: mirarse a sí mismo. En palabras de Alen (2015): “la metacognición es una condición para la autoevaluación y la autoevaluación es una condición para el aprendizaje autorregulado” (p. 32).

En ese sentido, se mantuvo una continuidad pedagógica con las clases precedentes apelando a instrumentos como *exposiciones dialogadas* (Augustowsky, 2012). Estas tuvieron una triple función: i) como autoevaluación, ya que obligaban a revisar, poner en palabras y argumentar acerca de las decisiones y opciones seleccionadas; ii) como coevaluación, ya que ponían en juego la palabra de sus pares; y iii) la valoración constructiva del docente mediante preguntas metacognitivas, de comprensión, de orden cognitivo superior (Anijovich y Mora, 2010). Fueron vías para juzgar los méritos, para conocer la dirección y progreso estudiantil, y también para estimular el crecimiento de estudiantes en el arte, para el arte y a través del arte.

## Análisis post-implementación

El proceso de prácticas inició con un contenido principal: la textura como la emergencia de procesos dinámicos. Este aspecto musical tiene un gran potencial creativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en composición musical. Las diferentes formas de abordarlo fueron tomando en cuenta los modos de conocimiento en música (Stubley, 1992) –audición, creación e interpretación–, las tipologías tradicionales explicadas, los procedimientos compositivos, la improvisación y el paisaje sonoro.

Se observa una problemática principal en relación a los objetivos de la propuesta: a medida que se desarrollaron los encuentros, fueron surgiendo otros objetivos que no habían sido explicitados, pero que guiaron todo el proceso de implementación. El primero de ellos fue pensar en la intención de componer: qué queremos componer, es decir, cuál es la intención de lo que queremos crear. Aunque ese tema puede ser muy abarcador, en realidad, buscábamos dejar claro **qué**

elementos eran parte de las obras y **cómo** interactuaban. Los instrumentos podían ser elegidos libremente, pero siempre iba a existir un porqué de la decisión, un sentido propio de las obras.

Creemos que la propuesta implementada estaba basada en esos objetivos. Por lo tanto, no bastaba simplemente con analizar tipos de textura en la obra propia y en las ajenas. Era necesario entender cuántos instrumentos se escuchaban, cómo se desenvolvían a través del tiempo, cómo se relacionaban entre sí, cuáles eran sus funciones en las secciones, entre otros interrogantes. En otras palabras, entender la emergencia de procesos dinámicos en la textura. Ese “malentendido” en el objetivo posibilitó y condicionó las prácticas.

Las puestas en común dispuestas para que el alumnado reflexione sobre los diversos modos de conocimiento en música fueron variadas y satisfactorias. Retomando el párrafo anterior, el objetivo buscado fue *experimentar* con herramientas que tuviesen a disposición y con *procedimientos* que permitieran tener presente **cómo** interactúan las partes en su composición y por qué. Generalmente, se realizaban algunas preguntas metacognitivas, de comprensión y de orden cognitivo superior para guiar la clase (Anijovich y Mora, 2010). Algunas valoraciones que recibimos luego de audiciones, creaciones e interpretaciones fueron: “Para componer esta versión jugué con el eco, tomé la improvisación que hicimos”; “Me di cuenta que debía variar el acompañamiento al haberlo escuchado ahora”; “Yo sola improviso, pero con otros [se me complica]... ese es el tema...”; “A mí me llamó la atención el ritmo que hizo mi compañera porque yo cuando pensé la melodía no la hubiera pensado con ese ritmo y quedó re bien, me re gustó” (comunicaciones personales, 16 de septiembre de 2021). Cada relato evidencia un nuevo descubrimiento individual a partir de lo colectivo. Es decir, las instancias colectivas y colaborativas de audición, interpretación y creación permitieron experiencias significativas. Principalmente, tomamos en cuenta el enfoque de Vargas y Lopez (2015) para explicar que esas instancias metacognitivas son reflejo de conocimientos no proposicionales, es decir, que se basan en el hacer, en el *musicar*.

Otras instancias de lo colectivo que promovieron la reflexión en la acción fueron las improvisaciones. Algunos de los relatos mostrados anteriormente son productos de ellas. La segunda clase se desarrolló en modalidad asincrónica, pero con todo el grupo en el mismo salón de clases, lo que permitió un tipo de propuesta que se basó en aprovechar toda su riqueza. A partir del diálogo posterior a la audición del paisaje sonoro comenzó a notarse una necesidad de profundizar en la escucha, de desmenuzar la complejidad del fenómeno sonoro: atender a la música como un evento complejo, temporal y multidimensional; y asumir los aspectos musicales dinámicos que allí operan, de forma simultánea (textura, armonía, ritmo, orquestación, etcétera) y no aislada.

Sin embargo, aunque les estudiantes hayan advertido una “utilidad” en estos ejercicios, se requiere un mayor tiempo para comprenderlos desde el *hacer*, como así también, una base sólida en audiciones atendiendo a la relación de sonidos entre ellos. De la misma manera, como residentes, no profundizamos en promover este tipo de reflexión. Un ejemplo de esto es que se podrían haber vinculado los sonidos a las texturas (o procesos texturales) vistas la clase anterior o a las caracterizaciones clasificadas por Schafer (1977).

Lo mismo sucedió con las improvisaciones: en momentos no se aprovechaban las emergencias que resultaban de la misma práctica y tampoco fueron examinadas por quienes estábamos a

cargo. El ejemplo más claro es que se notaba una división entre lo que les estudiantes querían hacer y los sonidos “indeseables” (como ruidos de la silla, risas, ruido de tráfico, etcétera). Lo que no quedó claro por momentos fue que eso también es parte. Una solución podría haber sido tomar el “error” como oportunidad. Darle un valor/sentido para desarrollar comunicación/discurso. El ejercicio que podríamos haber propuesto es “hacer una improvisación colectiva donde tomen en cuenta cada cosa que no quisiste/quisieron hacer y desarrollala/desarrollenla”. En otras palabras, explicitar lo que generalmente queda nulo, transformar lo emergente en una *intención* compositiva expresa y profundizar la audición realizando un entrenamiento auditivo corporeizado, situado, intersubjetivo y multimodal (Shifres y Burcet, 2013).

Luego de estos ejercicios y de las apreciaciones sobre este aprendizaje colaborativo, realizamos un comentario en relación a la importancia de esta incidencia sobre el aprendizaje de su par. Esto se venía haciendo desde principio de año cuando se proponen comentarios, soluciones y sugerencias al escuchar las composiciones individuales en grupo. Hacemos hincapié en ello porque encontramos un único percance cuando hicimos observaciones y en nuestra última clase: es necesario más tiempo de asimilación entre cada muestra/avance que presenta cada estudiante para que la devolución tenga más riqueza analítica. Creemos que es una limitación ya que no ayudamos a ampliar su percepción o encontrar nuevos sentidos. Notamos que muchas de esas devoluciones son principalmente apreciaciones estéticas que no ahondan en aspectos musicales como forma, textura, armonía, materiales, timbre, etcétera. Incluso fue desafiante como residentes hacer una devolución que estimule el crecimiento de estudiantes en el arte, para el arte y a través del arte con solo una escucha (Augustowsky, 2012).

Entonces, ¿Sirve mantener ese modelo? Creemos que sí, pero con algunas modificaciones. Principalmente que puedan tener un tiempo destinado a la escucha antes de comenzar la clase, lo que implica que deben enviar sus archivos y compartirlos días antes de los encuentros. Otro elemento que puede ayudar es que el docente orientador guíe la escucha, es decir, dé sugerencias sobre algún aspecto del sonido. Se podría establecer un repertorio de estrategias como base.

Lo que no encontramos fue un apoyo en la partitura como herramienta. ¿Qué sucede entonces con la lectoescritura musical?, ¿es tomada en cuenta a la hora de componer, escuchar o interpretar?, ¿de qué manera? De acuerdo al programa de Composición II:

(...) se plantea la necesidad de acortar la brecha entre una creatividad apoyada en su dominio instrumental y una que se canalice a través de la partitura, entendida como proyección de una idea musical. Por ello, se propone que las actividades de composición tomen estas aptitudes como sustento y busquen el correlato sostenido con, por un lado, la partitura, para lograr un dominio progresivamente más completo de la notación y, por el otro, con criterios analíticos que permitan diversificar y complejizar esas herramientas con las que cuentan (Collegium, 2019, p. 1).

Si bien el uso de la escritura musical es proyectado como un recurso más dentro de otros posibles, en ningún momento de las observaciones consideramos que se implementó. Para mantener una continuidad con el docente orientador, optamos por priorizar la audición como método prin-

cial para explicar algunos conceptos, pero esto trajo consigo algunas limitaciones que se vieron al momento de mostrar los tipos de textura más tradicionales. La partitura, al contener información rítmica, resulta muy clara para explicar el fenómeno del tiempo: simultaneidad de voces, contrapunto imitativo, polifonías, monodia, etcétera. Fue así que, en la segunda clase, luego de que un estudiante nos presentó sus dudas, hicimos un breve resumen de lo visto en la clase anterior, acompañando los ejemplos escuchados con sus respectivas partituras.

Como último aspecto, consideramos relevante mencionar la revisión y contextualización situada de los conceptos. En nuestras prácticas intentamos siempre vincular los conceptos con ejemplos e ideas que hayan surgido del grupo de estudiantes. De esta manera, pudimos incluir sus intereses, bagajes y experiencias dentro de la propuesta implementada. Esta enseñanza de música praxial que incluye al sujeto nos permite ver y conocer qué nos gusta o cuáles son nuestros intereses. Tomar en cuenta la pluralidad de perspectivas puede ayudarnos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, a modo de autoetnografía (López-Cano y San Cristóbal, 2014), y contribuye a los procesos de metacognición. Como registro de estas últimas ideas, creamos un padlet colaborativo donde encontramos aportes diversos que ayudan a construir el entramado de ideas y sentidos.

## **Consideraciones sobre la creatividad en la enseñanza**

### **Sobre lo metodológico.**

Esta segunda parte surge como un eco de las prácticas docentes llevadas a cabo en Composición II en la institución Collegium. A partir de las observaciones participantes y no participantes, el vínculo con el docente orientador, la implementación de la propuesta educativa y una reflexión posterior sobre ella, es que sigue latente una suerte de inquietud. Al terminar todo este trayecto nos seguimos preguntando sobre diversas problemáticas educativas y musicales, como la relación tiempo-contenido, la pertinencia de las actividades que se implementaron en torno a lo observado previamente en la unidad curricular, las preguntas que posibilitan procesos metacognitivos y una lista que se reconfigura a partir de la autorreflexión.

En esta sección del artículo reflexionaremos e intentaremos desarrollar algunas consideraciones metodológicas basadas en una propuesta de enseñanza para la creatividad en el Profesorado de Nivel Superior. A partir de nuestro trayecto de residencia decidimos tomar como punto de partida la unidad curricular Composición. Acordamos con Edelstein (1996) en que la construcción metodológica implica la articulación de lógicas del conocimiento, del contexto y de los sujetos particulares intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta las adaptaciones que este trabajo pueda sufrir sobre otro contexto particular institucional, social e histórico; sobre las edades, gustos, conocimientos previos, etcétera de otros sujetos involucrados; y sobre otros conocimientos específicos y objetivos que se desearan abordar.

Lo metodológico es considerado en dos pasos: el acercamiento hacia un objeto que tiene una lógica propia y la problemática acerca de cómo abordar esa lógica propia del objeto a partir de las particularidades del sujeto que aprende. Revisaremos algunas actividades implementadas en nuestro período de residencia en clave de enseñanza para la creatividad. Por lo tanto, advertimos

a quien lee que en general estas propuestas están situadas en el contexto descrito en los apartados previos. No se trata de una secuencia ordenada ni de soluciones que sean pertinentes para utilizarse en cualquier contexto, sino de una serie de inquietudes que surgen desde la práctica docente y que quisiéramos mirarlas con otros ojos, bajo otras perspectivas: ¿qué implica guiar un proceso de creatividad en música?, ¿cómo son las instancias de aprendizaje para la creatividad que habilitamos como docentes?

Para esbozar una respuesta, en primer lugar, consideramos fundamental la importancia de la vinculación entre la práctica creativa y la reflexiva a la hora de enseñar composición. En este recorrido de lectura, tomaremos como ejes los modos de conocimiento no proposicionales en música expuestos por Stublely (1992), es decir, la creatividad en la composición, la interpretación y la audición. La improvisación como práctica que fusiona las intenciones compositivas agudiza la escucha en pos de un discurso colectivo, crea el producto con sus intervenciones y emerge de ese trío: “Se trata de un proceso creativo que ocurre en un lugar y un periodo temporal determinado y refleja ese lugar y momento” (Matthews, 2002, p. 19).

Como lente epistemológico utilizaremos enfoques que sustentaron nuestra práctica docente para promover una suerte de continuidad con las etapas anteriores de este artículo. Para las primeras definiciones, actividades y propuestas colectivas de creatividad nos parece conveniente recuperar a Beineke (2017) y Paynter (1999). Estos autores echan luz sobre un gran aspecto: el desarrollo en música. Asimismo, abordaremos la propuesta de Swanwick (1991) sobre desarrollo musical evolutivo a modo de articulación con los postulados anteriores.

## **Sobre la creatividad.**

Como punto de partida, es necesario situar la propuesta dentro de la carrera educativa vigente, el Profesorado de Nivel Superior. La unidad curricular de Composición no es una de las preestablecidas en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (Hisse, *et al.*, 2013), sino que es posible gracias al Espacio de Definición Institucional. Este se describe como “unidades curriculares que recuperen experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y no están contempladas en el diseño curricular” (p. 25).

¿Por qué considerar a la institución como punto de partida? Es la encargada de asumir la importancia que tiene dicha práctica en su trayectoria formativa. Esto tiene sus consecuencias, ya que el establecimiento delinea este proyecto tomando en cuenta sus bases fundacionales, sus formas de operar, su infraestructura, sus objetivos, etcétera.

Collegium ha definido a Composición I y II como sus unidades curriculares dentro del Espacio de Definición Institucional. La propuesta ofrece:

crear dos espacios que contribuyan a la formación musical y didáctica de los alumnos que les aporten conocimientos sobre técnicas compositivas básicas que a su vez les permitan

abordar con mayor cantidad de herramientas la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias en el lenguaje, estética y repertorio, tanto para su desarrollo personal como profesional (Collegium, 2011, p. 1).

Resulta relevante tomar en cuenta la construcción metodológica de la problemática de la creatividad musical y sus consecuencias estéticas, filosóficas, políticas, etcétera. ¿Qué está explícito o implícito allí en relación a la creatividad? ¿Cuáles son sus objetivos para con ella? Y más importante aún, ¿Cómo definimos *creatividad*?

Torrace (en Paynter, 1999) la expone como “la manifestación de un nuevo producto relacional, que nace del carácter único del individuo, por un lado, y de los materiales, los acontecimientos, las personas y las circunstancias de su vida por otros” (p. 2). Nos detendremos sobre este punto nodal: la tensión que generan las diversas fuerzas operando sobre la forma de actuar, de crear. Paynter (1999) apoya esta visión al explicar que además de los territorios de imaginación, originalidad e invención, la creatividad implica ir más allá y abarcar además la interpretación y la imitación personalizada.

Nos interesa especialmente atender a estos sujetos en situación de aprendizaje. Craft (en Beineke, 2017) distingue tres tipos de creatividad en la enseñanza. La primera es la *enseñanza creativa* que se trata de aproximaciones imaginativas que hagan al aprendizaje más interesante y efectivo; es central el foco sobre el docente. La segunda es la *enseñanza para la creatividad* que se dirige al desarrollo de la creatividad de estudiantes: su capacidad de conectar, preguntar, hacer, trabajar con lo inesperado, etcétera. La última es el *aprendizaje creativo* que captura la perspectiva del profesor y del alumno mediante investigaciones *in situ*.

¿De qué maneras puede ser desarrollada la creatividad en estudiantes? Antes que nada, acordamos con la autora en que el foco no es medir la creatividad, sino que la meta mayor es el desarrollo creativo. Aquí encontramos un paralelismo con la fundamentación de Collegium en relación a lo individual:

el desarrollo de su propia creatividad musical le permitirá satisfacer sus necesidades expresivas; y en lo profesional, le motivará a contribuir activamente en la producción de conocimientos, producir material específico a sus necesidades y acceder a bibliografía más compleja, que le habilitará a su vez, a proseguir estudios superiores (Collegium, 2011, p. 1).

A nuestro parecer, este párrafo atina al desarrollo de la enseñanza para la creatividad (en el tránsito de estudiante de música) y al de la enseñanza creativa, al momento que ejerza la práctica docente.

## Sobre el desarrollo.

¿Cómo desarrollamos la creatividad? Resulta extraña esa pregunta, teniendo en cuenta que no se mide, que es intangible, que aparece como una emergencia frente a diversos territorios. Burnard (2006) plantea que la investigación debe centrarse en las prácticas musicales donde emerge la creatividad musical.

Para continuar, describiremos brevemente los postulados de Swanwick (1991), quien define la idea de *desarrollo* como una secuencia ordenada, progresiva, de conducta musical en la que se pueden reconocer diferentes etapas acumulativas ya que, al producirse, sufrimos transformaciones. No simplemente pasamos por ellas, sino que incorporamos cada una a la siguiente. Al proceso lo caracteriza como “espiralado” ya que es cíclico (nunca perdemos la necesidad de responder a los materiales sonoros, reingresando en la espiral reiteradamente) y pendular (movimiento desde la perspectiva individual a la respuesta socialmente aceptada y viceversa). Esta espiral evolutiva cuenta con cuatro fases:

- Dominio (ocupación sobre materiales sonoros y su experimentación);
- Imitación (relación hacia el carácter e intención expresiva de la música);
- Juego Imaginativo (interés por la estructura y la forma musical que depende de la destreza y el conocimiento de convenciones); y
- Metacognición (autoconciencia de los procesos de pensamiento y sentimiento en una respuesta valorativa a la música).

A su vez, cada período mantiene sus dos modos de vinculación con los extremos del péndulo:

- en el Dominio, con el *modo sensorial*, que responde a las impresiones del sonido y especialmente del timbre, y el *modo manipulativo*, que se vincula con la intención de controlar y dominar estos materiales;
- en la Imitación, con el *modo de expresividad personal* y el *modo vernáculo*, aquella fuerza propulsora del desarrollo reconocida socialmente;
- en el Juego Imaginativo, con el *modo especulativo*, que deriva de la necesidad de explorar las posibilidades estructurales de la música mediante el contraste o la modificación de ideas establecidas, y el *modo idiomático*, donde estas oposiciones se integran en un estilo concreto sobre pautas idiomáticas definidas.
- en la Metacognición, con el *modo simbólico*, en el que el sujeto se identifica fuertemente con determinados músicos, piezas de música o aspectos especialmente significativos, y el *modo sistémico*, que permite al individuo reflexionar sobre la música en forma sistemática como, por ejemplo, realizar análisis más rigurosos.

Teniendo en cuenta los postulados de Swanwick, la espiral evolutiva se reactiva a menor escala en cada encuentro de un sujeto con la música y, más profundamente, cuando este aborda una nueva pieza musical, ya sea como intérprete, oyente, compositor o improvisador. Asimismo,

a la hora de investigar buscamos comprender la diversidad de prácticas musicales, las cualidades de interacción y las relaciones entre los individuos y sus ambientes sociales (Burnard en Beineke, 2017). Swanwick (1991) explica que:

la situación del oyente de música [compositor, intérprete o improvisador] se inscribe en el concepto de respuesta. La amplitud que pueda tener la respuesta de una persona a la música depende en buena parte de la serie de modos de desarrollo a los que tiene acceso (p. 91).

Una manera de favorecer la creatividad en las respuestas es realizando preguntas metacognitivas que impliquen una reflexión sobre los modos de desarrollo. De acuerdo a las respuestas, quien guíe podrá tomar un rumbo u otro y así lograr un proceso significativo de acuerdo a la fase de la espiral.

En el período de observación de Composición II sucedió algo que captó nuestra atención de inmediato. Un estudiante mostró un video de una obra para guitarra sola que él mismo ejecutó. Al finalizar, el alumno explicó cómo quería continuar la pieza: “la tercera parte, si bien es una re-exposición, va a ser más arremetedor”, a lo que el docente respondió: “¿En qué parámetro se ve lo arremetedor?” (comunicación personal, agosto de 2021). La clase continuó con la descripción detallada del estudiante sobre lo que quería hacer respecto del tempo, el timbre y la armonía, entre otros aspectos.

Esta frase en principio nos ilustra dos miradas: la del docente que perseguía un grado mayor de definición analítica o una descripción que hable del sistema musical que yacía en esa descripción, es decir, el *modo sistémico*; y la del estudiante que era limitada en los términos que solicitaba el instructor a la hora de reflexionar sobre música. El hecho de que le haya salido otra palabra que no mencione específicamente parámetros musicales y que realice una descripción significativa personal habla de una respuesta organizada a través del *modo simbólico* dentro de la espiral evolutiva. ¿Cómo lograr entonces un desarrollo hacia el *modo sistemático*? ¿Cómo se relaciona con la creatividad?

A nuestro parecer, se requiere una especial atención a las huellas que dejan estudiantes en sus respuestas y sus producciones musicales (interpretaciones, composiciones o improvisaciones). Como punto de partida es necesario realizar un diagnóstico mediante preguntas que puedan despertar inquietudes y posibiliten un análisis situado del alumnado.

Parte de nuestras preguntas implementadas en la primera clase apuntaban a eso. El contenido era textura. Citamos algunas a continuación:

- ¿Qué es una buena canción para vos?
- ¿Qué sucede con las texturas de esas canciones?
- ¿Qué cosas les llamó la atención [al improvisar en grupo]?
- ¿Qué escuchan y cómo escuchan (o caracterizarían) los sonidos a su alrededor durante 10 minutos en silencio?

En función de estas preguntas se decide tomar el rumbo siguiente. Adquiere un valor especial la repregunta para develar los sentidos que allí anidan. Por ejemplo, algunas respuestas de la primera pregunta fueron: “cuando la letra me llega; cuando me interpela; que me sienta identificada; cuando es pegadiza y sencilla”, a lo que repreguntamos: ¿qué es lo pegadizo? La “buena música” es ante todo una cuestión de “para qué es buena” y las subsiguientes consideraciones sobre la calidad implican determinar en qué medida contribuyen al bien en cuestión (Regelski, 2005).

Hemos hablado principalmente de la metacognición, pero ¿qué sucede con la creatividad al componer, interpretar y/o escuchar? Creemos que utilizar diversas actividades que proporcionen el desarrollo de las etapas evolutivas favorece la ampliación de los límites creativos, ya que estas generan nuevos desafíos, propuestas y situaciones de producción musical. Además, es de suma importancia vincular estos tres ejes a ambos lados de la espiral. Acordamos con Swanwick (1991) en que la propuesta debería basarse principalmente en el *hacer*.

Mencionaremos actividades sencillas implementadas en nuestro período de prácticas como ejemplos que pueden relacionarse con los modos vinculados a la experiencia personal o socialmente aceptada:

- Escuchar “Huayno del Diablo” interpretada por Aca Seca Trio y responder ¿qué instrumentos son y qué registros se usan? (modo sensorial).

- El docente orientador hizo una presentación de herramientas del *DAW Ableton Live*, como el *piano roll*, grabación por voz, *time warp*, entre otras. Se nos invitó a plantear una actividad que fue la siguiente: componer una pieza breve, de aproximadamente un minuto, en dicho software que utilice una/s de esas herramientas (modo manipulativo).

- En el período de observación participante, enviamos recomendaciones de canciones para que escuchen y encuentren en ellas aspectos que se vinculen con sus obras (modo imitativo). A nuestro parecer, estas recomendaciones están enmarcadas en la categoría de *enseñanza creativa*: quienes enseñábamos promovíamos la creatividad desde nuestro hacer.

- Componer una sección de la propia obra que utilice alguno de los procesos texturales vistos (modo idiomático).

- Escuchar el paisaje sonoro del alrededor durante 10 minutos. Anotar todo lo que se escucha y cómo se lo escucha.

Por último, nos parece importante incluir en la construcción metodológica la improvisación como práctica que posibilita el desarrollo del aprendizaje creativo, tanto para el docente como para quien aprende. Quien enseñe realizará el estado de situación áulico y dispondrá pautas que desarrollen la arista pertinente. Asimismo, deberá articular con actividades que habiliten otros modos de conocimiento en música y de metacognición. De esa manera, nos acercamos a la lógica propia de la composición y es incluida la particularidad del sujeto que aprende.

## Reflexiones finales

Hemos realizado un recorrido de aprendizaje y enseñanza a través de diferentes saberes teóricos y prácticos. Diseñamos un proyecto de prácticas docentes en el Profesorado del Nivel Superior que fue implementado y analizado en su contexto. Este trayecto movilizó, *a posteriori*, una reflexión y propuesta sobre el desarrollo de la creatividad tomando en cuenta a diversos autores y vinculándolos con el contexto del Profesorado del Nivel Superior. Como primicia, es imprescindible diseñar una propuesta que se articule y sea consecuente o adaptable al contexto institucional, al perfil de sujetos intervinientes en el proceso y a los contenidos específicos a abordar.

Notamos que para desarrollar una enseñanza para la creatividad deben estar claros los *por qué* de esa iniciativa. Para promover procesos significativos en el aprendizaje creativo es necesario habilitar instancias de la espiral evolutiva. Sostenemos que para que la creación sea un acto original, inventivo e imaginativo, primero o paralelamente debe acompañarse de una serie de etapas de dominio, imitación, juego imaginativo y metacognición al *musicar*.

La composición, como modo de conocimiento en música, debe ir acompañada de actividades compartidas como la interpretación y la audición. Partimos desde una filosofía de la música praxial donde cada individuo que interviene trae consigo conocimientos, expectativas, gustos, posicionamientos, experiencias propias que afectan indudablemente a su quehacer musical y al del grupo. Resulta significativamente favorable incluir la improvisación como nexo entre estos tres ejes debido a sus diversas aristas y a la maleabilidad para ser adaptada a las etapas del desarrollo. Propiciar instancias colectivas en música y exposiciones dialogadas de sus creaciones amplía el campo hacia territorios y sentidos nuevos respecto al propio.

Dentro del proceso de práctica docente nos enfrentamos a una gran contradicción a la hora de implementar la secuencia didáctica. Desde el primer momento hasta el último, nuestras reflexiones e intereses se diversificaron por lugares inesperados. Las actividades que realizamos fueron diagramadas en función del contenido original, aunque la propia autoevaluación crítica posterior a la implementación dejó ver otras cuestiones. Una de ellas fue la emergencia de otros contenidos principales implícitos, como dejar en claro qué elementos eran parte en las obras de los estudiantes y cómo interactuaban en la textura.

Queremos invitar a quien esté leyendo a seguir construyendo sentidos y experiencias a partir de la enseñanza creativa en música, a seguir pensando formas de enseñar composición, a

(...) que se interese por conocer la potencialidad expresiva de sus alumnos, que sepa administrar la crítica en el momento y la manera adecuada, que esté dispuesto a renunciar a soluciones eficaces pero impregnadas de su propia subjetividad evitando así la propagación de estereotipos que contradigan la búsqueda de un estilo genuino; que sepa esperar y comenzar nuevamente cada vez que haga falta y, principalmente, que tenga conciencia cabal de que el alumno es una subjetividad en construcción y futuro constructor de subjetividades (Collegium, 2011, p. 1).

Revisar nuestras propias prácticas, fundamentos teóricos, actividades e incluso, reflexiones posteriores a ellas posibilita otras miradas, otros interrogantes, otros sentidos... Por ejemplo, las actividades funcionaron muy bien en el contexto, pero ¿era posible sacar un mayor provecho de cada una de ellas? ¿Cómo es tomado el error en la composición? ¿Cuál es el sentido que tiene para dicha unidad curricular? ¿Qué estrategias pueden ser tomadas en cuenta frente a las emergencias que resultan de la misma práctica (sea oyendo, componiendo o improvisando)? En el período de residencia, ¿logramos desarrollar la creatividad?, ¿qué hubiese sucedido si hubiésemos tomado más en cuenta la espiral evolutiva de Swanwick a la hora de diseñar las actividades?

Consideramos que lo importante a la hora de ejercer la docencia es interrogarse sobre lo que hay más allá; lo que hay más allá de nuestros sentidos, nuestros gustos, nuestras bases. ¿Qué hay más allá de la creatividad? ¿Qué hay más allá del desarrollo de esta? ¿Qué hay más allá de nuestras decisiones? Responder cada una de estas preguntas nos puede ayudar a construir conocimiento, a transitar otros territorios, otros sentidos imaginativos, creativos y originales...

## Bibliografía

- Alen, B. (2015). Conversaciones con Alicia Camilloni. En *Los primeros pasos en la docencia: la evaluación y el vínculo pedagógico*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Anijovich R. y Mora S. (2010). *Estrategias de Enseñanza, otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). Las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes. En *El arte en la enseñanza* (pp. 168-174). Paidós.
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 31-39. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/88>.
- Collegium (2011). *Propuesta para el Espacio de Definición Institucional* [manuscrito no publicado]. Centro de Educación e Investigaciones Musicales.
- Collegium (2019). *Programa Anual: Composición II* [manuscrito no publicado]. Centro de Educación e Investigaciones Musicales
- Hisse, C. (Coord.), et al. (2013). *Diseño curricular de los Profesorados en Educación Artística de la Provincia de Córdoba*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Eisner, E. (1995). Crecimiento infantil en arte: ¿Se puede evaluar? En *Educación la visión artística*. (pp. 185-216). Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

- López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos*. Esmuc.
- Matthews, W. (2002). Quince segundos para decidirse. La 'composición instantánea' y otras ideas recibidas acerca de la improvisación musical. *Doce Notas Preliminares. Improvisación, crear en el momento*, 10, 15-39.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música*. Gourmet Musical Ediciones.
- Ochoa J. S. y Cardona, B. (2020). Formación instrumental superior en músicas populares: Propuesta teórica para la creación de programas. En S. M. Carabetta y D. Núñez Duarte (comps.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Universidad Nacional de La Plata.
- Pisano, T. S. (2021a). *Materiales Clase No. 1 - 02.09.2021*. [manuscrito no publicado]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pisano, T. S. (2021b). *Materiales Clase No. 2 - 09.09.2021*. [manuscrito no publicado]. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Ediciones Akal.
- Regelski, T. A. (2005). La música y la educación musical: Teoría y práctica para 'marcar una diferencia'. En D. K. Lines, *La educación musical para el nuevo milenio*. Ediciones Morata.
- Sarmiento, A. y Carabetta, S. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez (Colombia). *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3(5), 101-124.
- Schafer, R. M. (1977). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio Editores.
- Shifres, F. y Burcet, M. (coords.) (2013). *Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. Universidad de La Plata.
- Stublely, E. (1992). Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (ed.), *Handbook of research in Music Teaching and Learning* (L. F. Bongiorno, trad.). MENC – Shirmer Books.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata.
- Vargas, G. y López, I. (2015). Cómo repensar hoy los contenidos en la enseñanza musical. *III Jornadas de Música de la UNR: Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación*. Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

## **Tomás Santiago Pisano**

Se graduó como Profesor en Composición Musical en la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, es responsable del proyecto de producción “Músicas entre músicas” radicado en CePIA, profesor adscripto en Dirección Orquestal 2 y ayudante alumno en la cátedra de Dirección Orquestal 1. Se desempeña como director en la Orquesta-Escuela Mediterránea y como archivero-copista del Coro de Cámara de la Provincia de Córdoba. Además, participa como barítono en “ñ. colectivo de canto”, dirigido por Hernando Hugo Varela y en el Coro Municipal de Jóvenes, dirigido por Gustavo Báez.



---

### **Como citar este artículo**

Pisano, T. S. (2022). Más allá de la creatividad: consideraciones en torno a la enseñanza de la composición musical. *Sendas*, 5(1), 83-105. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/sendas/article/view/39503>.



programa  
sendas

---

**EdFA** Editorial de la  
Facultad de Artes

e egresados

ip investigación  
y producción

A facultad  
de artes



Universidad  
Nacional  
de Córdoba