

# LA ESCALERA

ANUARIO DE LA FACULTAD DE ARTE

Nº 17  
Año 2007  
*1ª Parte*



ISSN 1515-8349

Facultad de Arte



Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires

TANDIL • BUENOS AIRES • ARGENTINA

---

**FACULTAD DE ARTE**  
**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO**  
**DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

---



**Universidad Nacional del Centro  
de la Provincia de Buenos Aires**

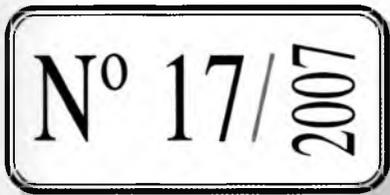


---

# LA ESCALERA

---

*Anuario de la*  
**Facultad  
de Arte**



Primera Parte

---

**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**  
**Facultad de Arte**

---

*Pinto 399 - 3er. Piso - Tel.-Fax: 54 (02293) 422063  
e-mail: pmoro@arte.unicen.edu.ar (7000) Tandil  
Buenos Aires - República Argentina*

Rector de la U.N.C.P.B.A.  
**Néstor Auza**

Vicerrector de la U.N.C.P.B.A.  
**Marcelo Spina**

FACULTAD DE ARTE

Decano  
**Carlos Catalano**

Vice Decano  
**Mario Valiente**

Secretaria Académica  
**María Cristina Dimatteo**

Secretaria de Extensión  
**Teresita María Victoria Fuentes**

Secretario de Investigación y Posgrado  
**Pablo M. Moro Rodríguez**

Area Administrativa  
**Valeria Arias**

Area de Alumnos  
**Ana Funaro**

Prensa y Difusión  
**Raúl Echegaray**

***La Escalera***  
*Anuario de la Facultad de Arte*

DIRECTOR: Juan Carlos Catalano  
SECRETARIO DE REDACCION: Pablo M. Moro Rodríguez

COMITÉ EDITORIAL

Juan Carlos Catalano (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)  
Liliana Iriondo (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)  
María Elsa Chapato (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)  
Miguel Ángel Santagada (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)  
Nicolás Fabiani (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y  
Universidad Nacional de Mar del Plata)  
Graciela González de Díaz Araujo (Universidad Nacional de Cuyo)  
Nel Diago Moncholí (Universidad de Valencia, España)

CONSEJO ASESOR

Bruno Bert. Instituto Nacional de Bellas Artes, México D.F.  
María de la Luz Hurtado. Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Francisco Javier. Universidad de Buenos Aires.  
César Oliva Olivares. Universidad de Murcia.  
Osvaldo Pellettieri. Universidad de Buenos Aires.  
Ricard Salvat. Universidad de Barcelona.  
Luis Thenon. Universidad de Laval, Québec.  
Juan Villegas. Universidad de California.  
Perla Zayas de Lima. CONICET. Instituto Universitario Nacional de Arte  
George Woodyard. Universidad de Kansas.  
Miguel Ángel Giella. Carleton University.  
John Knuckey S. Universidad de Chile.  
Jorge Dubatti. Universidad de Buenos Aires.

**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires**  
*Tandil - Buenos Aires - República Argentina*

La Escalera : anuario de la Facultad de Arte / coordinado por Pablo M. Moro Rodríguez. -  
17a ed. - Tandil : Univ. Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.  
150 p. ; 17x22 cm.

ISBN 978-950-658-214-2

1. Teatro. 2. Artes Escénicas. I. Moro Rodríguez, Pablo M., coord.  
CDD 792

Fecha de catalogación: 20/10/2008

## ***La Escalera***

### ***Anuario de la Facultad de Arte***

La Escalera es una publicación anual que tiene por objetivo abrir un espacio para el debate sobre la producción y el consumo culturales.

El Comité Editorial recibe todas las contribuciones que enriquezcan el campo del quehacer artístico-teatral y audiovisual.

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Diseño de tapa: **Paola Catalano**

1era. Edición: Octubre de 2008

© 2008, Facultad de Arte - U.N.C.P.B.A.

*Derechos reservados en toda edición en castellano  
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723*

I.S.B.N: 978-950-658-214-2  
ISSN: 1515-8349

Impreso en octubre de 2008 en los talleres gráficas de

 **Independencia**  
Gráfica & Editora

Sarmiento 293 - B7000GME Tandil, Bs. As.  
Tel./Fax (02293) 428477 - bossiograf@speedy.com.ar

*Tirada de 500 ejemplares.  
Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier  
medio sin expresa autorización del editor.*

## Editorial

Un nuevo número de *La Escalera* y, en esta ocasión, la afluencia de participación no ha llevado a determinar la publicación en dos partes del Anuario. Nuestra publicación se va asentando año a año como una de las de mayor referencia dentro de los estudios teatrales en el país, por lo que un organismo como el Instituto Nacional del Teatro ha decidido distribuirla entre las diferentes representaciones que tiene en el territorio nacional. Nos llena de satisfacción una medida como ésta que permite que nuestras investigaciones alcancen un mayor nivel de difusión y sirvan de consulta a todos aquellos interesados en el hecho teatral y audiovisual desde las diferentes ópticas desde los que los analizamos.

Entrando ya en lo que es este número, en su primera parte, nos encontramos con el artículo del Lucas Margarit, especialista en la obra poética de Samuel Beckett, en su trabajo reflexiona acerca de la relación entre la obra de Samuel Beckett, la de Fritz Mauthner y Maurice Blanchot. Estos autores se condujeron a través de una senda similar en cuanto a la concepción del lenguaje, tratando cada uno de ellos la imposibilidad del conocimiento a través de las palabras y cómo se llega a una obra con una estructura fragmentada.

Por otro lado, Miguel Ángel Santagada y Gabriel Perusino analizan Un tipo particular de leyendas urbanas, denominadas leyendas mercantiles, que refieren experiencias (desagradables o no) de consumidores. Algunas leyendas tienden a afectar el prestigio de marcas y corporaciones, la atención dispensada por ciertos sectores académicos a las leyendas mercantiles generó la propuesta de estrategias proactivas, destinadas a evitar la difusión de anécdotas que pueden dañar la reputación de las marcas o de los productos.

Jorge Tripliana, por su parte, presenta algunas reflexiones sobre la investigación y la historicidad de lo social, con el objetivo de establecer algunos de los problemas a considerar en el proceso en general de investigación y en la construcción del objeto de investigación particular; en este sentido, se plantea algunos lineamientos teórico-metodológicos como formas de resolución pertinentes.

El apartado dedicado a los estudios teatrales se abre con el trabajo de Juan Carlos Catalano, Guillermo Dillon, Roberto Landa y Teresa Domínguez. En su trabajo, que marca una continuidad con los estudios realizados sobre la emoción y la comunicación de los sentimientos en un espacio escénico a través de la acción, a partir del concepto de estado emocional de fondo- acuñado por el neurobiólogo Antonio Damasio- como estado corporal predominante entre emociones al que se accede a través de la propiocepción y la interocepción, el cual se puede reconstruir a partir de una imagen almacenada en la memoria. Analizan los procesos neuropsicológicos implicados en el uso consciente de los sentidos y la imaginación como vía de instalación de determinado sentimiento de fondo congruente con la construcción actoral de un personaje escénico.

La sección continúa con dos trabajos dedicados a la historia del teatro en Tandil: por un lado, el trabajo de Anibal Minucci sobre la actividad desarrollada en Tandil a mediados de la década del sesenta por el Pequeño Teatro Experimental, impulsado entre otros por Juan

Carlos Gargiulo, Osvaldo Soriano y Víctor Laplace y, por otro lado, el artículo de Teresita María Victoria Fuentes sobre el desarrollo del teatro universitario en Tandil a partir de la creación de la Escuela Superior de Teatro en 1988 y luego el advenimiento de la Facultad de Arte en 2003.

Los estudios sobre artes audiovisuales que presentamos son de Edgardo Gutiérrez y de Mariana Gardey. Gutiérrez, en esta ocasión, estudia cómo Merleau-Ponty hizo notar que el cine tiene con la psicología de la forma (Gestalt) y con la filosofía fenomenológica desarrollada por él un suelo común dado por la nueva teoría de la percepción: el todo, como afirmaba Eisenstein citando a Koffka, es más que la suma de las partes. Observamos, no obstante, que a ese principio dialéctico se superpone, en la teoría de la percepción merleau-pontiana, un principio monológico: cada objeto es el espejo de todos los demás. Esta línea de pensamiento es seguida por los estudios de Deleuze sobre el cine. Tomando como referencia el cine de Vertov, y apoyándose en *Materia y memoria* de Bergson, Deleuze ve en la evolución del cine el pasaje de la percepción subjetiva, centrada en nuestras necesidades, a la percepción pura, la percepción de la cosa percibiéndose a sí misma. Gardey, por su parte, presenta la figuración de lo real en el arte filmico. La autora parte de la creencia en la misión del film de mostrar la realidad, según se ve reflejada en la te-o-rí-a de Siegfried Kracauer. Como André Bazin, Kracauer sugiere que las imágenes del film son indexicales, y analiza los aspectos materiales del film y de la experiencia filmica. Como ejemplos para pensar la relación entre las imágenes y lo real toma dos films de Michael Haneke: *La profesora de piano* y *Caché* (*Escondido*).

Finalmente, la sección sobre educación artística se completa con cuatro trabajos. En el primero de ellos María Elsa Chapato problematiza los alcances de una perspectiva de la comprensión en la enseñanza artística. Analiza los aportes de las corrientes cognitivistas en cuanto a la consideración de las transformaciones y creaciones simbólicas como expresiones de la comprensión humana. A partir de estos fundamentos, reflexiona sobre la experiencia artística que las escuelas pueden proporcionar a los alumnos, contribuyendo a la constitución de sus procesos simbólicos y, en particular respecto del teatro, brindando la posibilidad de una construcción de significados profundamente enraizada en esa experiencia.

Por otra parte, Judith Goñi y Cristina Dimatteo, a partir del reconocimiento de dificultades de inserción de los alumnos ingresantes a la carrera de Licenciatura en Teatro, elaboran un diagnóstico para describir los obstáculos relativos a la incorporación a la vida universitaria como a los requerimientos específicos de la disciplina teatral. En esta carrera conviven al menos tres líneas disciplinares diferentes: el teatro (con asignaturas como Educación de la voz, Expresión Corporal, Interpretación) su historia (con asignaturas como Historia de las estructuras teatrales I y II, Historia de arte) y la enseñanza del teatro (con asignaturas como Psicología, Didáctica, Planeamiento de la Educación). En su trabajo presentan un abordaje desde las percepciones de los docentes de las distintas disciplinas que integran el primer año de la carrera.

En otro ámbito, Claudia Castro, Beatriz Troiano y Juan Manuel Urraco Crespo, en su artículo, pretenden reflexionar sobre la Educación Artística y los propósitos de la enseñanza

del Teatro en el sistema educativo formal y no formal; debatir sobre la intencionalidad de la enseñanza de los lenguajes artísticos; analizar las contribuciones del teatro para la formación integral de las personas, focalizando en la reflexión, la producción, la crítica y discutir perspectivas para la formación docente en arte y en teatro que contemple aspectos éticos y estéticos.

Por último, el artículo de Rosa Elba Luna analiza, teniendo cuenta los ejes de investigación del proyecto centrados en las articulaciones entre los planos macro y micro políticos de la educación, cómo las determinaciones del campo jurídico se concretan en el campo educativo y en las prácticas escolares de la Educación Artística.

Seguramente, todos estos trabajos serán de utilidad para el campo intelectual en sus diversas líneas de investigación y serán el puntapié necesario para nuevos aportes. Los emplazamos para la segunda parte de nuestro Anuario en la que encontrarán más trabajos sobre artes escénicas y audiovisuales.

*Dr. Pablo M. Moro Rodríguez*  
Diciembre, 2007



# Indice

## Editorial

Pablo M. Moro Rodríguez

## Artículos

- Poesía y pensamiento filosófico: Fritz Mauthner y Maurice Blanchot*  
Lucas Margarit ..... 17
- ¿Imaginario populares anticapitalistas? Las leyendas mercantiles*  
Miguel Santagada / Gabriel Perosino ..... 29
- Sobre la investigación y la historicidad de lo social. Lineamientos teóricos  
y metodológicos en la construcción del objeto de investigación.*  
Jorge Daniel Tripiana ..... 39

## Teatro

- El imperio de los sentidos en el trabajo del actor*  
Carlos Catalano / Guillermo Dillon / Roberto Landa / Teresa Domínguez ..... 57
- Una iniciativa independiente en el teatro de Tandil. Juan Carlos Gargiulo  
y el Pequeño Teatro Experimental (1964-1967)*  
Aníbal Minnucci ..... 61
- El Teatro Universitario. Una lectura desde la crítica*  
Teresita María Victoria Fuentes ..... 73

## Cine

- Merleau-Ponty, Deleuze y el cine*  
Edgardo Gutiérrez ..... 81
- Arte y realidad en el discurso filmico: el caso de Michael Haneke*  
Mariana Gardey ..... 89

## **Educación artística**

- La experiencia dramática: comprensión y construcción de sentido*  
María Elsa Chapato . . . . . 103
- Particularidades del ingreso y de los ingresantes a la carrera de Teatro.*  
M. Judit Goñi / María Cristina Dimatteo . . . . . 119
- En busca del equilibrio entre la Ética y la Estética: Discusiones en torno de la formación docente en teatro para la intervención en espacios de educación formal y no formal.*  
Claudia Andrea Castro / Juan M. Urraco Crespo / Marta Beatriz Troiano . . . . . 127
- Condiciones de posibilidad de la Enseñanza del Teatro en el contexto actual de la Argentina: entre el discurso oficial y la realidad escolar"*  
Rosa Elba Luna . . . . . 137

## *Artículos*



## Poesía y pensamiento filosófico: Fritz Mauthner y Maurice Blanchot

Dr. Lucas Margarit<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo es un informe acerca de la relación entre la obra de Samuel Beckett, la de Fritz Mauthner y Maurice Blanchot. Estos autores se condujeron a través de una senda similar en cuanto a la concepción del lenguaje, tratando cada uno de ellos la imposibilidad del conocimiento a través de las palabras y cómo se llega a una obra con una estructura fragmentada.

*Palabras clave: Beckett - Mauthner - Blanchot - poética*

### Abstract:

This paper is a report on the relationship between the works by Samuel Beckett, Fritz Mauthner and Maurice Blanchot. They walk across a similar path in the way of thinking about language. Each of them deals about the impossibility of knowledge by the words and how the literary work becomes a fragmented structure.

*Keyworth: Beckett - Mauthner - Blanchot - poetics*

<sup>1</sup> Lucas Margarit es Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires, su tesis versó acerca de la poesía de Samuel Beckett. Es poeta, docente e investigador en la cátedra de Literatura Inglesa de la UBA; asimismo se desempeña como docente de la cátedra de Historia del teatro del Centro de Investigación Cinematográfica. Ha realizado investigaciones en el Archivo Beckett de la Universidad de Reading, Inglaterra sobre los manuscritos de Samuel Beckett y también para la universidad de Viena, acerca de la producción de la "literatura de café".

Publicó los siguientes libros de poesía, *Círculos y piedras*, *Lazlo y Alvis* y *El libro de los elementos*, y el de ensayo Samuel Beckett. *Las huellas en el vacío*. Participó con artículos, ensayos y poemas en diversos libros y revistas especializados tanto de Argentina como del exterior. Ha participado de numerosas reuniones científicas, congresos y jornadas en Argentina y en otros países y asimismo ha dictado conferencias y seminarios tanto en nuestro país como fuera de él. En la Universidad de Buenos Aires ha dictado seminarios sobre poesía inglesa, y en otras instituciones sobre las vanguardias históricas, el teatro y el arte en la década del 50', entre otros temas. También ha realizado traducciones de las que cabe destacar la de la pieza histórica *Enrique VIII* de William Shakespeare (de próxima aparición) y en este momento está trabajando en *La defensa de la poesía* de Sir Philip Sidney y concluyendo conjuntos de textos poéticos, *Bernat Metge y H&H*. lucasmargarit@gmail.com

*La unión es imposible, el cráneo demasiado espeso,  
no hay pensamiento que pueda unirse a otro.  
Como un loco instinto, trepa más y más  
el lenguaje de los amantes y sueña con un abrazo  
en el éter para caer tanto más abatidos a la tierra..*

**Fritz Mauthner**

*El silencio no es el rechazo del habla:  
silencioso de todo habla, de su alcance,  
de su entendimiento, de lo que en la mínima  
habla, aún no se ha desarrollado  
en modos de hablar.*

**Maurice Blanchot**

Uno de los primeros textos donde se alude a la obra de Fritz Mauthner es el *Tractatus logico-philosophicus* de Wittgenstein en cuyo apartado 4.0031 afirma, "Toda filosofía es crítica del lenguaje pero no, en absoluto, en el sentido de Mauthner". Tal vez haya sido esta mínima referencia y ninguna otra, la que estimuló cierta curiosidad por la lectura de su obra. Asimismo, las referencias que hace Borges o los fragmentos de su obra que Beckett copió en su cuaderno de notas *Whoroscope* durante los años treinta<sup>2</sup>, convierten a este filósofo austríaco –por lo general, cuestionado por no haber construido un sistema filosófico– en una figura ineludible cuando de indagar las condiciones del lenguaje se trata. La Viena de fin de siglo encontró en Mauthner una voz original que siempre dudó –tal como Beckett lo haría después– de su propio "decir" y de su propio lenguaje. Su obra principal, *Beiträge zu einer Kritik der Sprache* [Contribuciones a una crítica del lenguaje], fue editada por primera vez en Stuttgart entre 1901 y 1902, luego de la cual siguieron varias otras ediciones en vida del autor. Allí, postula una visión extremadamente negativa respecto de las posibilidades de llegar al conocimiento por medio de las palabras, negación mediante la cual deduce que los problemas de la filosofía son, ante todo, problemas de lenguaje. Para Mauthner, el lenguaje es una actividad, un uso, pero, de ningún modo, una entidad. Funciona como un mediador entre los hombres cuando interactúan, sin embargo, no es más que una paradójica barrera frente al conocimiento del mundo y la posibilidad de comunicar, un proceso que así ocurre puesto que, aunque dos hombres conciban la misma cosa o la misma idea por medio de las mismas palabras, siempre tendrán una visión única de ese objeto y utilizarán un lenguaje personal y particular para nombrarlo<sup>3</sup>. Llegamos aquí a la idea de que

<sup>2</sup> En este *notebook* encontramos varios pasajes copiados del ensayo de Mauthner, ms 3000, Beckett Archive, Universidad de Reading.

<sup>3</sup> En realidad, Wittgenstein asume la misma posición en su *Tractatus* cuando se refiere a la percepción de los colores o del dolor.

todos los hombres poseen un lenguaje personal cuya cima es un lenguaje aún más individual representado por el que utiliza el poeta quien se ubica, de por sí, en un lugar particular en el mundo. Mauthner lo dice explícitamente en su *Crítica*, “no hay dos hombres que hablen el mismo lenguaje”<sup>4</sup>, algo que presupone la imposibilidad no sólo del conocimiento, sino también de la comunicación ya que, en su teoría, ubica al lenguaje en un nivel esencialista, donde las particularidades de cada uso marcarán en su conjunto la idea o la esencia –si se quiere en términos platónicos– del lenguaje. Frente a esta postura, ocurre una suerte de recepción fragmentaria del código de la enunciación que produce cada individuo cuya naturaleza deja de representar la parte central de la comunicación y sólo retiene la función de un medio (imperfecto, en realidad) que nunca puede efectivizar la comunicación.

En su ensayo *Proust*, Beckett afirma que “no hay comunicación porque no hay vehículos de comunicación”<sup>5</sup>. Este “vehículo” debería ser pensado a partir de su escepticismo frente al lenguaje, es decir, a partir de unas palabras que no comunican, ya que sólo pueden dar cuenta de ese mundo interno y personal del poeta que se quiebra cuando es enunciado hacia “lo otro”. En definitiva, las palabras sólo se dicen a sí mismas porque sólo son metáforas incompletas de un conocimiento parcial del mundo. A partir de la alegoría de la escalera, Mauthner desarrolla una imagen metafórica de la adquisición del lenguaje: siempre hay que construir un nuevo peldaño para acceder al siguiente, pero acabando con el que queda detrás de nosotros, para finalizar con el lenguaje o los restos de lenguaje que quedan establecidos en un nivel inferior. Esto supone la abolición de cualquier idea de comunicación plena y de toda noción de verdad así como excluye la posibilidad de conocer el mundo. Si el lenguaje evoluciona junto con el sujeto que lo utiliza, lo que se deja atrás es un cierto uso y una determinada etapa de ese lenguaje, es decir, una mirada del mundo que desaparece antes de ser completa y que no se corresponde con el sujeto que habla porque su percepción de la realidad es nueva y necesita otras palabras, otra porción del idioma. En la poesía de Beckett, el abandono de esos estados intermedios supone una mutabilidad e, incluso, una degradación de los usos del lenguaje. Las palabras se abandonan y la escalera va adquiriendo una estructura piramidal debido a que nace en una base amplia que se irá angostando cada vez que se eleva: como en falsa perspectiva, las palabras se acercan, pero se apoyan cada más en el vacío. Para Mauthner, el lenguaje no es un objeto de uso, sino que es un uso propio de lenguaje por cuanto el círculo lingüístico se cierra sobre sí imposibilitando la relación lenguaje-objeto. Si el lenguaje “es uso del lenguaje”<sup>6</sup>, si se hace cada vez y en cada enunciación, cabría suponer cómo funciona cada uso individual. Con este movimiento intrínseco, Mauthner se aleja del mundo para acercarse al lenguaje mismo,

<sup>4</sup> Mauthner, Fritz. *Contribuciones a una crítica del lenguaje*. México: Juan Pablos Editor, 1976, p. 32.

<sup>5</sup> Beckett, Samuel, Proust, Madrid: Nostromo, 1975, p.69.

<sup>6</sup> Mauthner, Fritz. *Op.cit.* p. 37.

como entidad autónoma que el sujeto hereda o utiliza y, por lo tanto, modifica al individualizarlo. Este movimiento de ensimismamiento produce el aislamiento del hombre frente al mundo donde el conocimiento se presentaría como una ilusión social que se refleja fragmentariamente y que se distorsiona en el lenguaje individual. Así pues, todo nos lleva por el camino del solipsismo puesto que, según Mauthner, “toda la miseria de la soledad viene solamente del lenguaje”<sup>7</sup>. A partir de esta sentencia, cualquier unión entre dos sujetos resulta imposible debido a que no existe un pensamiento ni un discurso que pueda identificarse o unirse a otro. Por ello, las relaciones amorosas en la obra beckettiana terminan en la incongruencia entre el deseo y las palabras que lo dicen, es decir, con esas palabras que no pueden ser comprendidas por el otro, uno de los mitos presentes en *Echo's Bones*. No obstante, no debemos olvidar que siempre se tratará de un ser, de un deseo colocado en el vacío, de un lugar donde el objeto de ese deseo -ubicado fuera del sujeto- no podrá ser conocido. Si el pensamiento es lenguaje, la instancia solipsista se refuerza con esa imposibilidad de conocer. Al retomar algunos poemas de Beckett, esa línea divisoria que se ubica entre el interior del “yo” y la realidad o “lo otro” estaría señalando la misma situación planteada por Mauthner. El poeta sabe que su escritura no es el fin de su “poesía”, sino que forma parte de un camino, de aquella escalera que va deconstruyendo mientras avanza. Según el filósofo austriaco, “la poesía del propio poeta puede existir sin palabras”, lo cual nos recuerda aquello que dice Beckett acerca de la obligación del poeta ante su propia obra: aunque la materia, su deseo o los medios de que dispone lo lleven a la imposibilidad o a escribir en la línea del vacío, se siente obligado a continuar, de donde surge el fracaso que acarrea todo emprendimiento poético o el fracaso como la justificación de la escritura. Los límites que se impone el poeta se encuentran en la materia que utiliza, en las palabras que señalan tanto un lugar en el mundo como su no pertenencia a él puesto que no lo pueden acercar hasta allí.

A partir de Mauthner, se abre un nuevo espacio de autorreferencialidad en el lenguaje cuya posibilidad de conocimiento se manifiesta sólo como experiencia lingüística. Un espacio donde la negación presenta, en teoría, una posibilidad: un decir para el poeta por fuera de toda percepción del mundo y una práctica de un lenguaje heredado de un origen y una tradición particularmente poéticos, elementos que el lenguaje individual no hace sino profundizar: “el lenguaje se formó con metáforas y crece con ellas”<sup>8</sup>. Es decir que es en este juego de traslaciones donde se ubica el impedimento mientras se asume como renuncia a la plenitud, a la novedad y a la posibilidad del conocimiento más allá de las mismas palabras que se enuncian. De tal modo, Mauthner revela un sistema de indeterminación a partir de su experiencia con el lenguaje, aban-

<sup>7</sup> Mauthner, Fritz. *Op.cit.* p. 48.

<sup>8</sup> Mauthner, Fritz. *Op.cit.* p. 99.

<sup>9</sup> Mauthner, Fritz. *Op.cit.* p. 111.

dona una visión “cientificista” y se vuelca hacia la puesta en duda de toda enunciación, con lo cual, la risa del lenguaje prevalecerá ante la mirada de quien intente declarar con las palabras una última verdad. La idea de que el lenguaje es en su origen una metáfora, realza el hecho de que se aleje cada vez más del mundo que intenta aprehender, por lo tanto, las palabras pierden su función: dar nombre, bajo esta posición, se transformaría en un nombrar siempre “otra cosa” o, por el contrario, dar un nuevo nombre a las cosas cada vez, según una fórmula beckettiana, “des-nombrar”. Todo ello quebranta cualquier intención por enunciar una verdad en términos absolutos.

De hecho, es a partir de esta suerte de relativismo gnoseológico que, desde joven, Beckett se interesa por la obra de Poincaré<sup>10</sup>. Así pues, ante una posible verdad, en Beckett la duda se transforma en crítica del lenguaje, ya que a través de las palabras es imposible el conocimiento, de donde la hesitación respecto de la materia del poeta. De tal modo, al tomar conciencia de sus límites frente al material de la escritura, Beckett se acerca a esa conjetura que Blanchot denominó “angustia del poeta”. Cuando, en el ensayo<sup>11</sup> “La desaparición de la literatura”, Blanchot plantea que la esencia de la literatura es su desaparición, en realidad, lleva la materialidad y la idea de la palabra escrita hacia su neutralidad, al espacio mismo de la autorreferencialidad, es decir, se enfrenta con la desaparición del campo del discurso en cuanto imposibilidad de absoluto. En caso de unirnos a su sospecha, podríamos completarla con aquello que Roland Barthes llamó “el grado cero de la escritura”, es decir, “el momento en que se podría captar a la literatura”<sup>12</sup>. A esta problemática, Blanchot agrega que la escritura es la experiencia misma de la neutralidad o, lo que él denomina con otras palabras, “la otra noche”, aquella que sólo puede ser accesible desde afuera: “Quien se consagra a la obra es atraído hacia el punto en que ésta se somete a la prueba de la imposibilidad. Experiencia específicamente nocturna, experiencia de la noche”. Más adelante formulará la inaccesibilidad de la noche porque “tener acceso a ella es acceder al afuera, es permanecer fuera de ella y perder para siempre la posibilidad de salir de ella”<sup>13</sup>.

Cabe preguntarnos entonces cómo pronunciar esa palabra neutra, no en tanto vacía de sentido, sino en tanto “palabra de sentido descentralizado”<sup>14</sup>, según afirma el propio Blanchot. El recurso se permite ser afásico y es un decir que resulta imposible de pronunciar. Es la naturaleza misma del lenguaje la que reduce el decir a la perífrasis

<sup>10</sup> En el ms 3000 del Archivo Beckett de la Universidad de Reading encontramos fragmentos copiados de la obra *El valor de la ciencia* de Poincaré, pp. 41 y 42. Recordemos que, en la introducción de *El valor de la ciencia*, Poincaré afirma, “si la verdad es el único fin que merece ser perseguido, ¿podemos esperar alcanzarlo? He aquí lo que está permitido dudar”.

<sup>11</sup> Blanchot, Maurice. *El libro que vendrá*. Caracas: Monte Ávila, 1992, p. 219.

<sup>12</sup> Blanchot, Maurice. *Ibidem.*, p. 235.

<sup>13</sup> Blanchot, Maurice. *El espacio literario*, Barcelona: Paidós, 1992, pp. 153 y 154.

<sup>14</sup> Blanchot, Maurice. *El libro que vendrá*, p. 137.

y, en casos extremos, al discurrir del murmullo. Esto nos acerca a la idea de metáfora en tanto que origen del lenguaje, tal como lo ha planteado Mauthner: todo decir se encuentra descentrado con respecto a la cosa que intenta nombrar, por lo tanto, es necesario recurrir a la perífrasis, la metáfora y la conciencia de una cosa que deja de ser un objeto seguro en el campo de la representación. En *El diálogo inconcluso*, Blanchot dice, “Recuerdo que la palabra encontrar, en un comienzo, no significa en absoluto encontrar, en el sentido de resultado práctico o científico. Encontrar es contornear, dar la vuelta, ir en torno a. Encontrar un canto es contornear el movimiento melódico, hacer que de vueltas, que ande. Aquí ninguna idea de meta, y menos todavía de detención”<sup>15</sup>. Esta búsqueda (y este encuentro) nos introduce también en la ideas de movimiento, de hacer, de escribir. No hay realización absoluta ni completa, por esta razón, frente a la naturaleza del lenguaje poético, Beckett optará por ese contorno que rodea ya ni siquiera al objeto, sino a la mala percepción que tiene el sujeto de ese objeto. Una distancia mayor separará al sujeto del mundo y, en esta brecha, el movimiento de las palabras se tornará interminable, retomando la “vía crítica”, el camino de la “desobra”<sup>16</sup>. De esta manera, en cuanto al lenguaje poético, es dable afirmar que la acción de la palabra se aleja de las cosas y, a partir de la enunciación, rodea a su objeto, a la idea y, consecuentemente, al sujeto que ahora es palabra dicha, es decir, una palabra que se está escribiendo y que se encuentra en plena “realización”.

Por su parte, al presentarse inasible, el lenguaje implica el cuestionamiento de lo que puede ser aprehendido, es decir, de la misma palabra. La palabra neutra se extiende sobre sí misma y se interroga acerca de su propia posibilidad a través de una voz que, en la poesía de Beckett, anula la instancia de establecer un sujeto representable. A este respecto, el último poema de Beckett, “Comment dire”, se enuncia en un texto murmurante ya que, en palabras de Lévinas, “el lenguaje poético, que se ha separado del mundo, deja reaparecer la murmuración incesante de este alejamiento como una noche que se manifiesta en la noche”<sup>17</sup>, algo que reafirma su marginalidad con relación al mundo y a sus cosas, pero no en cuanto a la enunciación. Es en esta descentralización del sentido y en este cuestionamiento del lenguaje donde la escritura tiende hacia su autorreferencialidad y, consecuentemente, hacia el silencio del sujeto ya que las palabras se encuentran en una corriente que murmura fuera del alcance de quien las enuncia. Por ello, se dirige “hacia una búsqueda oscura, hacia una preocupación esencial cuya importancia no está ligada hacia la afirmación de la persona, ni a la expansión del hombre moderno”<sup>18</sup>. Asimismo, no debemos olvidar que el sujeto se presenta difuso puesto que sólo se muestra como una identidad que asegura el sentido

<sup>15</sup> Blanchot, Maurice, *El diálogo inconcluso*, Caracas: Monte Ávila, 1993, p. 61.

<sup>16</sup> Estos términos pertenecen a Blanchot, cf. *El diálogo inconcluso*, Caracas: Monte Ávila, 1998, p. 70.

<sup>17</sup> Lévinas, Emmanuel. *Sobre Maurice Blanchot*. Madrid: Trotta, 2000, p. 36.

<sup>18</sup> Blanchot, Op. cit. p.220.

en el discurso que lo enuncia y es enunciado por él<sup>19</sup>: en fin, la pregunta que siempre se hace Beckett en su obra (“¿quién dice?”) queda implícita y, en el poema “Comment dire”, se traslada a otra sobre la figura del poeta y su poética (¿cómo decir?). Con este cuestionamiento, este trabajo demuestra que la repetición de términos y estructuras que reproducen un posible murmullo se vincula con la imposibilidad de tomar parte activa en el lenguaje. Las palabras se suceden, una tras otra, mostrando un texto inarticulado o, mejor dicho, revelando una estructura basada en la inarticulación. De esta manera, Beckett da cuenta de la pregunta que reviste y subyace en toda su poética.

Así pues, el sujeto de sus obras aparece representado en personajes cuyo despojo se convierte en un obstáculo para individualizarlos. Esta marca se irá borrando paulatinamente, quedando sólo una voz que, por momentos, desconoce el cuerpo. Uno de los casos más notorios de esta problemática aparece en la nouvelle *Company*, si bien ya era evidente en la trilogía formada por *Molloy*, *Malone Dies* y *The Unnamable*. El “yo” que enuncia pone en duda la capacidad déictica de los pronombres puesto que, por lo general, se trata de un “yo” que carece de nombre y hasta su composición como sujeto parece dudosa, es más, su propia aparición plantea una incertidumbre constante sobre la enunciación y sobre la posibilidad de la acción de un cuerpo que debe ser reconocido y pensado. De algún modo, la capacidad de establecer un pasado por medio de cierta memoria se presenta trunca en estos personajes ya que surge en un presente donde las palabras que lo demarcan son objeto de una reconstrucción del tiempo pretérito completamente fragmentaria y vacilante. En definitiva, es así como la pregunta “¿quién enuncia?” que se hacen algunos de los personajes en sus novelas conlleva un “movimiento de disgregación” que recae sobre la escritura y que encuentra como punto de estabilización la pregunta por sí misma<sup>20</sup>. Si el lenguaje no da ninguna certeza sobre el conocimiento, el autoconocimiento también está incluido dentro de esta imposibilidad, de allí que este sujeto se nos muestre extraño en cuanto identidad. Si uno se reconoce en el lenguaje del otro, por herencia y apropiación, el uso individual de las palabras implica un lenguaje “personalizado” y único, una transformación que demuestra su propia inutilidad para la comunicación y el conocimiento. El sujeto, según desarrolló Beckett en algunos de sus textos, percibe mal y, consecuentemente, enuncia mal, pues elabora una desviación que no permite delimitar el objeto del enunciado aunque éste sea el mismo sujeto de la enunciación<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Quien enuncia se pierde en el lenguaje, pensemos en la trilogía *Molloy*, *Malone Dies* y *The Unnamable*, donde encontramos la obligación de decir y la pregunta en ese decir por la identidad de quien enuncia. En un momento leemos: *I am lost. Not a word*, con lo cual la pertenencia a un sistema que pueda dar cuenta de una identidad completa queda anulada. Pertenecemos a un lenguaje que invade nuestra capacidad de discernir los límites de nuestra propia individualidad.

<sup>20</sup> Blanchot, Maurice. *El libro que vendrá*, p. 237.

<sup>21</sup> En este punto creemos que es importante aclarar la influencia de los filósofos postcartesianos, los ocasionalistas Geulincx y Malebranche, que tuvieron en la obra de Beckett. estos pensadores postulaban una relación ocasional guiada por Dios entre la mente y la materia. En el caso de Beckett, ante la ausencia de la divinidad, esta relación se produce por azar, o no se producirá, lo cual se manifiesta en la relación truncada entre lenguaje y acción.

En las *Contribuciones*, Mauthner afirma, “el lenguaje es un chisme inútil para el conocimiento”<sup>22</sup>, postura que nos reenvía al problema de un lenguaje individual que, como tal, excluye la comunicación porque “no hay dos hombres que hablen el mismo lenguaje”<sup>23</sup>: es, precisamente, a partir de esta lectura, que Beckett enfatiza su idea del personaje solipsista cuya única certeza es su propia autopercepción. Con relación a esta serie de ideas, el personaje caracterizado por Buster Keaton en *Film*, se presenta la huida de la percepción del otro, así como la imposibilidad de escapar de la mirada propia que la cinta funde a través de la cámara/ojo. De este modo, personajes como Murphy o la voz que enuncia en *Company* revelan que la posibilidad de decir está encerrada en el interior del sujeto, en su *cráneo* (en inglés “*skull*”, repitiendo el término del mismo Beckett) y que, por lo tanto, figuran íntimamente ligadas con el pensamiento y con esa memoria fragmentada a la cual aludimos anteriormente.

Tal como admite Mauthner, “el pensar discursivo es idéntico al lenguaje”<sup>24</sup>, es decir, pensar en estos personajes de ficción equivaldría a enunciar un mundo que parece objetivo y que se conforma de un lenguaje heredado, pero cuya enunciación partirá siempre de un mundo conceptualizado por el sujeto: es, por esta razón, que no existe una relación entre el mundo interior y el exterior que sea confiable y verdadera. La percepción, entonces, se reconoce sólo como autopercepción y el lenguaje como elemento heredado y en primer lugar, percibido, será individual en su uso “real”<sup>25</sup>. Esta intención por conocerlo se presenta como una empresa que fracasa una y otra vez puesto que la función de las palabras es producir un “posible” conocimiento inaprehensible que muta permanentemente, que pierde el sentido unívoco y que es elaborado a partir del sentido descentralizado que menciona Blanchot: las posibles nociones de verdad y realidad vuelven a invertirse. Quizás la carencia o la ambigüedad que tiene el centro del sistema literario que ideó Beckett se deba a esa noción según la cual se siente obligado a enunciar cada vez la misma palabra. “Estoy obligado a hablar. No me callaré nunca” son palabras de quien enuncia en *El Innombrable*, palabras que denotan la imposición que sufre por parte del lenguaje: algo que también señala Mauthner, “lo que en nosotros piensa es el lenguaje, lo que en nosotros versifica es el lenguaje”<sup>26</sup>. Esta imposición anuncia la autonomía de las palabras respecto de quien las dice mientras complejiza la pregunta por el lenguaje en términos de relación sujeto-enunciación ¿Elegimos las palabras para detallar la experiencia o la experiencia del sujeto está determinada por las palabras de un lenguaje individual que se dice o se escribe? No es éste sino el problema que deben asumir los personajes de Beckett tras un discurso que se

<sup>22</sup> Mauthner, Fritz, *Op.cit.* . p.11.

<sup>23</sup> Mauthner, Fritz, *Op. Cit.* . p.32.

<sup>24</sup> Mauthner, Fritz, *Op. cit.* p. 204.

<sup>25</sup> Cf. Mauthner, Fritz, *Op. cit.* p. 168.

<sup>26</sup> Mauthner, Fritz, *Op.cit.* p.53.

aparta del pasado en el presente que lo enuncia y que moldea el texto mismo del que participa y que se ubica en una segunda posición, detrás de las palabras ¿Qué implicancias complejas insisten en este hablar? El discurso casi afásico de estos personajes siempre implica comenzar a decir desde el principio, aprender una vez más a nombrar, producir, en suma, una desrealización de los objetos que se presentan en la realidad, fuera de esa percepción interior. Pero observemos que también, ante todo, representa la desrealización de un sujeto que se pierde en ese silencio que se encuentra detrás de toda enunciación, inclusive, de la palabra “yo”.

Asimismo, percibimos lo inevitable de la repetición como una necesidad de la manifestación discursiva. La memoria, de este modo, es y se presenta como el recuerdo vago de ese lenguaje particular y no de acontecimientos que ocurrieron en el pasado. Beckett, en su ensayo *Proust*<sup>27</sup>, señala esta distinción por medio de la noción de modificación sufrida por el pasado a partir de la manera en que es reenunciado. Por otro lado, el sujeto es modificado por ese enunciado que se presenta como memoria, como pensamiento ya que, como señala Mauthner, “no hay pensar sin hablar”<sup>28</sup>. Así, “ser”, para los personajes beckettianos, es pronunciar su lenguaje individual en una variante múltiple cuyo discurso implica la conformación de los mismos y, a su vez, la conciencia de que sólo pueden “ser” a partir de lo enunciado. Además, mientras los sujetos tengan conciencia de que conforman un discurso, no importa cuál, su capacidad de ser estará en movimiento aunque su cuerpo permanezca inmóvil. La escritura es, en este orden de acontecimientos, la enunciación de la autopercepción: hablar para escucharse a uno mismo implica la reconstrucción especular, es decir, escucho lo que reflejan las palabras que digo, las mismas que estructuran y reelaboran una posible -aunque lábil y difusa- identidad imaginada.

El enunciado de Blanchot que con frecuencia solía citar Michel Foucault, “hablar para no morir”<sup>29</sup>, nos remite a una de las últimas piezas breves de Beckett, *Rockaby*<sup>30</sup>. Un único personaje, una mujer vestida de negro y encanecida, se mece en una silla. La voz de su pensamiento es emitida desde un lugar que no podemos precisar mientras ella pide “more”, es decir, más palabras que la constituyan como tal y que le permitan continuar. A su vez, éstas restituyen, recrean o construyen parte de su pasado a partir de ese pensamiento que es tanto voz como lenguaje. Se trata de un personaje femenino que se escucha a sí mismo, del mismo modo que la voz narrativa en que se construye Company cuando enuncia su pasado en la puesta en acto: en ambos casos, no es más que la representación de su propio presente, ya sea el de la enunciación o el de su reconstrucción. Otro personaje femenino de la última etapa de producción beckettiana

<sup>27</sup> ver Beckett, Samuel. *Proust*. Madrid: Nostromo, 1975, p.12 y ss.

<sup>28</sup> Mauthner, Fritz, *Op.cit.*, p. 161.

<sup>29</sup> Cf. Foucault, Michael. *El Lenguaje al infinito*, Córdoba: Dianus, 1990.

<sup>30</sup> Beckett, Samuel. *Collected Shorter Plays*. London: Faber & Faber, 1984, pp 271-282.

es la protagonista -fragmentariamente presente- de *Not I*<sup>31</sup> un caso extremo en donde lo único que tenemos en escena es la boca de un “yo” que enuncia. El cuerpo desaparece y sólo conservan su identidad la voz y las palabras que le son dadas. La voz dice o enuncia antes de comenzar la obra propiamente dicha y se prolonga una vez que termina la representación. Como señala Simon Critchley, Beckett nos lleva por una experiencia de tipo literario a través de una voz que no tiene principio ni fin lo cual enfatiza una voz desposeída de cuerpo cuyo título se encarga de conservar su valor no-identificable<sup>32</sup>. El lenguaje ofrece una apariencia de identidad discursiva en la construcción de ese parlamento que está siendo dicho en una relativa continuidad, sin comienzo ni fin y que tiene, como único asidero, una voz que erige a ese lenguaje como impersonal. En su obra poética, tras un movimiento de descentralización y abandono por parte del otro, también encontramos ese proceso de desintegración del “I”. Otro recurso utilizado por Beckett lo representa el traspaso de la primera persona a la tercera persona o no persona, con lo cual la despersonalización del discurso se ve remarcada por la imposibilidad de definir quién habla<sup>33</sup>, según lo glosa Critchley en la siguiente fórmula, “I do not speak, it speaks”. El lenguaje, de esta manera, deviene en una entidad ubicada sobre un vacío que se proyecta hacia una despersonalización que carga su significación con el fracaso de la constitución de un discurso homogéneo y hegemónico. Paradójicamente, la discontinuidad de la autopercepción y del discurso se presentan interrumpidas por la obligada linealidad del lenguaje que inteligibiliza sólo un aspecto: la descentralización y su múltiple sentido, es decir, una impostación de la voz con respecto al deseo de proferir un discurso. Simon Critchley alude a la obra de Blanchot con términos que nos pueden ser útiles para comentar esta situación de la poesía de Beckett, “Absolutely clear at the level of reading, yet fundamentally opaque at the level of comprehension; a vague fore-understanding that somehow resists being drawn up into an active comprehension”<sup>35</sup>. Es decir, las palabras se distinguen claras y distintas, cada una es su propia presentación, sin embargo, ocultan el sentido como una pantalla que pareciera determinar un orden que el murmullo del lenguaje no presenta. Por otro lado, un lenguaje que no tenga principio ni final, como en el caso de *Not I*, pretende ubicarse fuera de un tiempo y de un espacio, consecuentemente, fuera de un sujeto, de una primera persona que pueda decir: se trata de un “yo”, en definitiva, que lo enuncia a partir de una conciencia totalizadora. El quiebre de esa conciencia está determinando

<sup>31</sup> Beckett, Samuel. *Ibidem*, pp. 213 - 223.

<sup>32</sup> Critchley, Simon. *Very Little...Almost Nothing. Death, Philosophy, Literature*. London: Routledge, 1997, p.173.

<sup>33</sup> Es interesante pensar este recurso en su poema (*W*)*Horpscope*, ya que la máscara creada por Beckett para este poema, Descartes, está poniendo en escena la tensión entre géneros: se pasa de una biografía (téngase en cuenta lo que implica este género en cuanto a la creación de una identidad definida) a un discurso (poema) en primera persona. En (*W*)*Horoscope* este personaje queda despersonalizado en la creación de esa máscara que funciona como la voz del poema.

<sup>34</sup> Critchley, Simon. *Op.Cit.*, p. 174.

<sup>35</sup> Critchley, Simon, *Op. cit.* p. 31.

al texto como una reconstrucción en un aquí y ahora regidos por el espacio y el tiempo de la representación y de la enunciación y, consecuentemente, materializados en un marco pautado por un discurrir limitado de significado mínimamente asible. El calificativo de cantidad que utilizamos manifiesta la imposición de una mala percepción ya que no hay otra forma, según Beckett, de percibir.

La angustia del poeta se produce, como dice Blanchot<sup>36</sup>, debido a la imposibilidad que presenta su decir ante el deseo anterior a la enunciación. Pero, a su vez, esta angustia se muestra así debido a la imposibilidad de ofrecer una estructura completa para ese "yo" identificable que diga en el discurso. Así, aparece una voz monstruosa que lo desvela, la voz de uno que es la del otro para cuyo aspecto es dable recordar el problema de la herencia lingüística que refería Mauthner, es decir, la extranjería que experimenta el sujeto frente a sus propias palabras y ante su propio decir mientras demarca su lugar detrás de la textualidad. La tercera novela que cierra el ciclo de la primera trilogía, *El innombrable*, señala asimismo la imposibilidad de nombrar y nombrarse. El objeto es desnombrado sólo a partir de la experiencia interior, es decir, dentro del cráneo de los personajes que crean una realidad lingüística a partir de su pensamiento. La pregunta de Blanchot "¿quién habla?" retoma un camino diferente para enmarcar otra ambigüedad, ¿quién piensa? El pensamiento es voz, las palabras se piensan y se dirigen hacia un discurso impuesto y obligado. Es necesario decir aunque los elementos de que disponemos no ofrezcan una mínima posibilidad para ello. Así, el sujeto es un ente crítico del lenguaje de quien es prisionero y que producirá la última interrogación de todo aquel que habla/escrbe se puede hacer: *comment dire*. Los personajes de Beckett continuamente ponen en entredicho qué significa decir y cómo se puede decir. Invierten el sistema de comunicación porque saben que eso es posible sólo como ficción. Reconocen, como Mauthner<sup>37</sup>, ser más libres que su propio discurso, sin embargo, cobran consistencia en su propio pensamiento y en sus propias palabras. Los protagonistas de *Waiting for Godot*, Vladimiro y Estragón, no se retiran del escenario, quedan inmóviles pese a que sus palabras hayan sido, "Let's go"<sup>38</sup>. Aquí la pregunta de Blanchot puede remitirnos a esa imposibilidad de salir del lenguaje, de conectar pensamiento y acto con el fin de alguna realización. Beckett, lector de los ocasionistas postcartesianos Geulincx y Malbranche, retoma sus ideas y reduce el concepto de ocasión a la relación palabra/acto, la cual podríamos extender dentro de la poética beckettiana a palabra/mundo. El pensamiento de quien enuncia se separa del acto que esas palabras, una vez enunciadas, pretenden realizar, una reducción -consecuencia de la ausencia de la divinidad en la reformulación beckettina del ocasionalismo- que conlleva un único acto consciente y posible para estos personajes. En este contexto, pensar se convierte en una acción que, llevada a un extremo (como ya vimos con respecto al hombre sujeto al lenguaje), también ingresa en los límites del azar. Con respecto a la enunciación

<sup>36</sup> Blanchot, Maurice, *Falsos pasos*, Valencia: Pre-Textos, 1977, p.8.

<sup>37</sup> Mauthner, Fritz. *Op.cit.*, 1976, p. 13.

<sup>38</sup> Beckett, Samuel, *Waiting for Godot*, London: Faber & Faber, 1965, p.98.

que implica la acción física de decir, el acto performativo de toda enunciación queda anulado ya que está casi abolida la posible comunicación: el pensamiento es un lenguaje otro que se anula en las palabras que se dicen. El problema que acarrea esta posición remite nuevamente a la pregunta planteada por Beckett, es decir, cómo expresar con un lenguaje que se encuentra agotado, que no se corresponde con la experiencia proyectada hacia el mundo exterior y que, además, se nos impone. En estos términos, el lenguaje se muestra insuficiente tal como Beckett lo afirma en su ensayo dialogado y ficcional con Georges Duthuit. El que dedica a Bram van Velde dice, "The situation is that of him who is helpless, cannot act, in the event cannot paint, since he is obliged to paint" y, más adelante, "I suggest that van Velde is the first whose painting is bereft, rid if you prefer, of occasion in every shape and form, ideal as well as material, and the first whose hands have not been tied by the certitude that expression is an imposible act"<sup>39</sup>. Ante esta situación, se presenta, irremediamente, la idea de fracaso como la única certidumbre para las posibilidades que presentan la creación pictórica y la literaria. El desamparo en que se encuentra el artista corresponde también a ese mundo cerrado en que se inscriben tanto su escritura como la obligación de manifestarla por ello, Beckett recalca la idea que le interesa en cuanto poeta: la pintura de van Velde se encuentra en la desposesión y es allí donde fundamenta su propia poética, idea que complementa con, "...ser un artista es fracasar, como nadie más se atreve a fracasar, ese fracaso es su mundo..."<sup>40</sup>. Para Blanchot, en alguna medida, el poeta también fracasa ya que sus palabras no pueden expresar la experiencia de "la otra noche", es decir, la mirada de Orfeo frente a su Eurídice que muere por segunda vez<sup>41</sup>. Ante esta situación, la voz, necesariamente, pide prestado el discurso del otro para poder enunciar puesto que no podemos guiarnos por nuestras palabras individuales frente a lo cual nos vemos obligados a recurrir al préstamo, a adentrarnos en una relación de intertextualidad. Incluso, el poeta mira hacia atrás, a su propia obra y recobra sus mismas palabras para resignificar y para volver a nombrar, modificando la huella de sus pisadas en una relación intratextual.

En *La escritura del desastre*, libro formado por fragmentos propios y ajenos, Blanchot nos dice, "Lo fragmentario, más que la inestabilidad (la no fijación), promete el desconcierto, el desacomodo"<sup>42</sup>. Este desacomodo también nos remite a la descentralización y a la consecuente neutralidad que antes aludíamos. El sujeto queda libre sólo para balbucear la pregunta por las palabras, que es la misma que se repite de boca en boca, de voz en voz, "*what is the word*", traducción del propio Beckett de su último poema escrito en francés<sup>43</sup>. El cruce y la coexistencia de estas voces en un texto no marcan sólo una pluralidad, sino una puesta en escena de la falta de una voz centralizada, de una voz que per-

39 Beckett, Samuel, "Three Dialogues with Georges Duthuit" in Beckett, Samuel. *Op.cit.*, pp. 142 y 143 respectivamente.

40 Beckett, Samuel. *Op.cit.* p. 145.

41 Blanchot, Maurice. *Op.cit.*, pp. 161 y ss.

42 Blanchot, Maurice. *La escritura del desastre*. Caracas: Monte Ávila, 1987, p. 14.

mita reconocer un sujeto individual. La ambigüedad textual se manifiesta, de esta manera, ocupando un lugar de simultaneidad entre la voz que enuncia y el pensamiento de estos personajes ensimismados. Cuando el lenguaje se presenta agotado, la búsqueda de las palabras continúa en las otras voces (en el “tú” o en el “él”) que pondrán la distancia necesaria para tomar conciencia de la imposibilidad de conocer el mundo a partir del lenguaje, tal como lo enunciara Mauthner.

La obra de Blanchot surge como una reflexión sobre la imposibilidad de decir. Escribir un trabajo crítico es reflexionar a partir de la incapacidad de observar las distancias que separan al texto de la escritura misma. Es en esta instancia donde la escritura de Beckett se asimila al texto crítico de Blanchot, a su reflexión sobre el lenguaje y a su visión fragmentaria, más como una actitud frente a las palabras que a una realización textual propiamente dicha. Decir implica una acción volitiva que el pensamiento, así descrito, no posee. Intentar y desear ver lo invisible de lo invisible es lo que produce el desengaño y la frustración de recuperar a Euridice. Orfeo, como señala Blanchot, frente a ese fracaso, llevará sus palabras al mundo terrenal. Sin embargo, la pérdida no le permite renunciar a su deseo –el mismo que lo llevó al fracaso– y, frente a esto, creará su propio mito, su propio lenguaje poético que intenta restituir la figura de Euridice cada vez. Este intento de recuperación retoma la necesidad de nombrar siempre por primera vez, entrever la repetición y revalorizar aquello iterado. En el caso de la poesía de Beckett, esta revalorización se manifiesta como la degradación en el uso de las palabras. Blanchot, por su parte, retoma el mito para intentar dar una explicación de la escritura poética a partir del canto de Orfeo. Cuando el sujeto cree tomar conciencia de sí mismo, la idea de fracaso y repetición del fracaso se profundiza, ya que Orfeo, en el momento en que reconoce su deseo y lo lleva a cabo, anula las posibilidades de evitar el fracaso. Es este deseo el que marca la instancia de reconocer los límites de la identidad, remarcando la ausencia del objeto deseado y, consecuentemente, la ausencia de un sujeto completo: la imagen de una identidad borrosa está en un continuo movimiento hacia su (im)posible reconstrucción. De allí que sea necesario el préstamo de las palabras del otro para vislumbrar la propia identidad, aunque el mismo sujeto no tenga conciencia de que está inmerso en una ficción: por ello, este sujeto es creado por el lenguaje que enuncia. Es esta misma idea la que lleva a los personajes de Beckett a concebir la escritura como una repetición del mismo acto cada vez, del mismo intento por decir y conformar por medio de las palabras y la memoria fragmentada el pasado ilusorio de una identidad que los constituya como sujetos. En definitiva, la idea “*no matter, try again. Fail again, fail better*” puede pasar de la acción escrituraria y poética a la conformación de la voz de los personajes. Blanchot prefigura este desenlace no sólo con relación a una serie de textos narrativos de Beckett al responder su pregunta inicial ¿quién habla?, sino también cuando toma conciencia de que necesita esa misma voz descentralizada para responder. Blanchot sabe, citando a Levinas, que al decir “el lenguaje ya es escepticismo”<sup>44</sup> está, en realidad, partiendo de la voz del

<sup>44</sup> Beckett, Samuel. *As the Story was Told*. London: John Calder, 1990, pp. 131 - 134.

otro y de su propia imposibilidad. Si pensar y decir son acciones que se superponen, el escepticismo recae también sobre el mismo pensamiento: el poema es depositario de su propia duda. Ahora bien, cuando Beckett reconstruye en su escritura ese murmullo anterior a la escritura, incorpora, paradójicamente, un límite que hace posible la puesta en escena de las palabras, en el sentido más amplio del término. Según Blanchot, el texto es la Palabra que no se detiene y es el poeta quien impone el silencio y la ausencia en su configuración. De alguna manera, Beckett pone en acto la inquietud de Blanchot o, a la inversa, es Blanchot quien teoriza a partir de la puesta en escena de la obra de Beckett.

En fin, estamos ante una Palabra que no se detiene y que, a partir de la dualidad pensamiento/lenguaje que representa la obra de Beckett, prefigura un hiato cuyo silencio se impone a la palabra para que sea pronunciada. La puesta en escena intenta salvar ese hiato, sin embargo, acentúa la distancia al interrumpir esa continuidad. Su autonomía es utilizada en algunas de las obras de Beckett para enfatizar la desaparición del cuerpo y, en otras, para señalar la imposibilidad de establecer una identidad, lo que lleva al extremo el recurso anti-dramático: la disolución del cuerpo de la representación y la indefinición del sujeto de enunciación en la narración o en sus parlamentos. Sin embargo, la voz nos recuerda que todo está sucediendo dentro “del cráneo”, demostrando así la presencia de un obstáculo que permita establecer la correspondencia entre pensamiento y habla: lo enunciado no es lo pensado, es decir, el pensamiento aparece en forma continua e ininterrumpida dentro del personaje aunque su conversión en palabras no presente ninguna seguridad en el decir o en el conocer. Esta problemática, más cercana a una postura metafísica que literaria, aparece en la obra de Beckett como un discurso metatextual que pone en evidencia las fallas de contigüidad entre los elementos separados por ese hiato. En ambos casos y al imponer un silencio, la puesta en escena implicaría la propia desaparición de la obra, desaparición que da cuenta de la propia obra en cuanto representación frustrada. El silencio, de alguna manera, neutraliza al yo que piensa mientras enuncia en un intento por hacer aprehensible el lenguaje murmurante del texto que se dice. Esta descentralización de la figura que enuncia se revela de ese modo porque lo central es la voz que intenta hacer visible aquello que no puede ser enunciado. Tanto el deseo para el poeta como Eurídice para Orfeo (en el desarrollo que Maurice Blanchot realiza con respecto a este mito), desaparecen cada vez que se intenta tomar partido por el texto dicho, como si se tratase de una imposición: el pensamiento se separa de la palabra que lo dice, de allí la pregunta recurrente en Beckett y que luego retomará Blanchot sobre la identidad de la voz. Paradójicamente, entramos en la necesidad imperiosa de enunciar para ser, un tipo de existencia que se define dentro de la ficción que moldean las palabras. Es en este margen de posibilidades donde el emisor del texto –el sujeto en cuestión– encuentra su espacio de constitución, en el silencio que puede imponer a las palabras que llegan como un susurro.

## ¿Imaginario populares anticapitalistas? Las leyendas mercantiles

Miguel Santagada<sup>1</sup>  
Gabriel Perosino<sup>2</sup>

### Resumen

*Como historias transmitidas de persona a persona, las leyendas urbanas movilizan el intercambio comunicativo, promueven debates, y contribuyen a consolidar los vínculos sociales. Con la generalización de Internet y la aparición de estudios y compilaciones, las leyendas urbanas ya no desempeñan esas funciones con la misma eficacia. Un tipo particular de tales historias son las denominadas leyendas mercantiles que refieren experiencias (desagradables o no) de consumidores. Como algunas leyendas tienden a afectar el prestigio de marcas y corporaciones, la atención dispensada por ciertos sectores académicos a las leyendas mercantiles generó la propuesta de estrategias proactivas, destinadas a evitar la difusión de anécdotas que pueden dañar la reputación de las marcas o de los productos. Nuestro trabajo analiza los supuestos de tales estrategias y discute alguno de sus fundamentos.*

**Palabras Clave:** Rumores. Leyendas urbanas. Imaginario sociales. Intercambio comunicativo. Internet.

### Abstract

*As stories conveyed from anyone to anyone, urban legends drive communicative interchange, promote debates, and contribute to consolidate social links. From Internet spreading and the onset of compilations, digest and critical reviews, urban legends have lost their efficacy for those functions. The so-called mercantile legends are a particular kind of de such stories . Mercantile legends give us an account about (distasteful or no) experiences lived by unknown consumers. Since some le-*

<sup>1</sup> Doctor en Artes de la Pantalla y de la Escena, Université Laval, Canadá. Pertenencia institucional: Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Cargo académico: Profesor Titular, asignaturas Semiótica I, Semiótica II y Teorías de la Comunicación de Masas. Dirección electrónica: miguelusan@speedy.com.ar

<sup>2</sup> Egresado de Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica, E.N.E.R.C. en la especialidad de DIRECCION DE FOTOGRAFIA. Pertenencia institucional: Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Cargo académico: Profesor Adjunto, asignaturas Tecnologías Audiovisuales I y Tecnologías Audiovisuales II. Dirección electrónica: gperosino@mr.com.ar

*gends can affect prestige of both trades and corporations, several scholars having paid attention to mercantile legends proposed proactive strategies, in order to avoid spreading hoaxes which could damage reputation of both trades and products. In this paper we both analyse such strategies and discuss their foundations.*

**Key Words:** Rumors. Urban legends. Social imaginery. Communicative interchange. Internet

### **Los estudios sobre el rumor y la leyenda**

Desde la obra influyente de Allport y Postman (1947), se asociaron al rumor tres aspectos diferentes: la intervención de la fuente no oficial de un mensaje, la ansiedad o los prejuicios de los agentes sociales, y la distorsión que produce la difusión interpersonal de anécdotas controversiales. Los rumores, que no son necesariamente falsos, se diferencian de un tipo de historias difundidas como verdaderas con el propósito de cometer fraude o de obtener algún tipo de ventaja. Los anglófonos denominan hoax a estas historias. Alexandra Kitty (2005) explica que la diferencia entre el rumor y el hoax reside en el hecho de que este último es transmitido para generar una respuesta en el oyente o lector que beneficiará al narrador.

En español del Río de la Plata, el rótulo rumor ya es descalificador y prejuiza sobre el contenido de la información y sobre la intención de quienes la hacen circular. La exhortación “no haga caso de los rumores” implica que los rumores son informaciones por lo general falsas, cuya difusión se debe a alguna intención aviesa. Un político argentino consideraba rumores a los fundamentos de las denuncias de actos de corrupción (supuestamente) cometidos durante su gestión y para descalificarlas recordaba que con los rumores sucede lo mismo que con los billetes falsos: los acuñan delincuentes y los hacen circular individuos honrados. A diferencia del inglés, entonces, en nuestro lecto rioplatense sólo disponemos de un término para referir dos fenómenos distintos: el de la información que emana de fuentes no oficiales, y el mensaje dolosamente puesto en circulación, a fin de obtener ventajas particulares con su difusión.

Por otra parte, se han detectado rumores que con el tiempo revelaron ser verdaderos y otros que se repiten o se acomodan a circunstancias novedosas, diferentes en las fechas, personajes y espacios referidos. Para estos casos, fue propuesta la noción de “leyendas urbanas” (cfr. Tangherlini, 1990), definidas como relatos acerca de eventos supuestamente reales, y que en la mayoría de los casos exponen con fines instructivos las consecuencias desdichadas con que se encontró algún incauto transgresor de normas elementales de moralidad, higiene o convivencia.

La diferencia entre las nociones de rumor, leyenda y hoax es problemática. No es fácil determinar a priori si una especie informativa es puesta en circulación con la intención de obtener ventajas o de causar daños. Por otra parte, también se puede afectar la reputación de alguien mediante acusaciones fundamentadas. Algunos investigadores sostienen que las leyendas urbanas no son realmente un tipo específico de comunicación, sino que son una forma de rumor a la que se les han agregado componentes literarios que les confieren una estructura retórica más convincente y atractiva (Donavan et al. 2001; Kamins et al. 1997). Por otra parte, en la bibliografía especializada de lengua inglesa también se tiende a denominar las leyendas urbanas como “leyendas de rumor” [*rumor legends*]. En francés, Olivienne Brodin (1995) prefiere la denominación rumores cotidianos [*rumeurs du quotidien*].

El parentesco entre el rumor y las leyendas reside en que ambos circulan como verdaderos en comunicaciones interpersonales y son difíciles de verificar (Heath, et al. 2001). Pero hay noticias que en un momento dado calificarían según las definiciones dadas por Allport y Postman como rumores y que se verifican tiempo después o que de algún modo contribuyen a producir el hecho que describían. Las experiencias hiperinflacionarias y las repetidas corridas bancarias han ilustrado a los ciudadanos argentinos respecto de esta laguna en el estudio de rumores y leyendas urbanas.

La perdurabilidad de estas narraciones podría ser una diferencia notable. Las leyendas urbanas tienen una supervivencia más larga que los rumores, que muchas veces se difunden por estar en relación estricta con escenarios político-sociales inmediatos a los individuos que intercambian estos relatos. (Noymer 2001). En ese sentido, la temática de los rumores parece estar vinculada a procesos tales como el mercado bursátil, la permanencia o salud de los funcionarios, el anticipo de medidas gubernamentales, etc. Por su parte, las leyendas urbanas, en general refieren las consecuencias que [pretendidamente] se abatieron para una persona o un grupo a partir, por ejemplo del empleo desprevenido de ciertos objetos industrializados, o la ejecución “no convencional” de prácticas sexuales. Las distintas versiones de una leyenda presentan personajes anónimos, conocidos indirectamente por el narrador, mientras que el sitio donde tienen lugar los sucesos y la época en que ocurrieron pueden ser relativamente cercanos a los interlocutores, aunque son referidos de manera imprecisa.

La investigación académica ha producido variadas tipologías de leyendas urbanas (Sherry, 1984). Uno de los estudios más frecuentados es el que tiene como objeto a las denominadas leyendas mercantiles, que conciernen a la gestión de empresas productoras o distribuidoras de bienes de consumo doméstico. Como los rumores, hay leyendas mercantiles “rosas” (historias de recompensas y gratificaciones entregadas a los clientes fieles) y “negras” o anticorporativas. Fine (1985) denomina “efecto Goliat” a estas leyendas en las que se denuncia de modo anónimo y supuestamente infundado la deslealtad de las grandes corporaciones. Entre dichas denuncias Fine considera aquellas

que presentan casos de vinculación de las empresas con organizaciones ilegales, de contaminación de los procesos industriales, o de utilización de componentes tóxicos en la elaboración de productos alimenticios o de higiene personal. Los que hacen circular estas leyendas serían el “David” -diminuto pero valiente- que vence al gigante mediante un simple denuncia que consiste en advertir acerca del daño potencial que se cierne sobre los consumidores. Los “victimarios” que presentan estas leyendas son en general marcas o productos de corporaciones multinacionales. En una perspectiva similar, Renard (1990) identificó como resultantes del “efecto Gremlins” (duende o gnomo maligno) a aquellas historias que refieren penurias causadas por productos cuyos procedimientos de fabricación son secretos para un gran número de consumidores. Otros autores prefieren denominar *hoax* a estas relatos, ya que dan por sentado que la falsedad de las denuncias sólo puede tener como inspiración la búsqueda de una ventaja comercial para quienes los hacen circular (Dalen, 2001).

### ***Crisis y transformación del relato oral***

En tanto objeto de estudio, las leyendas se ubican en un equilibrio inestable. Cuando sólo circulaban a través de contactos interpersonales, ya sea en conversaciones grupales o a través de esquelas sin firma o con firmas apócrifas, quienes tomaban contacto con alguna de estas historias sólo podrían conocer una de las versiones que los investigadores académicos compilaron tiempo después. Esta circunstancia no es trivial desde el punto de vista de quienes recibían y a su vez relataban estas leyendas. Supongamos que a un individuo se le relata la historia de aquellas mujeres de Montana que sufrieron un ataque coronario cuando encontraron la cabeza de un roedor en el interior de un envase de gaseosa. Esta leyenda le plantearía a dicho sujeto diversos interrogantes concernientes a la verosimilitud del relato o al rigor de las explicaciones hacer de la afección cardíaca de las mujeres.

De esta manera, podríamos decir que cada leyenda funcionaba como intrínquilis para sus oyentes, quienes así encontraban motivos para el debate, quizá para actualizar sus convicciones y terrores, o para confirmar los prejuicios compartidos al interior de los grupos. En cualquier caso, fuera finalmente refutado o no el relato, el análisis se orientaba a partir de la experiencia de los grupos y no se hallaba filtrado por el régimen epistémico característico de los ámbitos académicos.

Es muy diferente el panorama que se ofrece desde la perspectiva académica. La necesidad de manejar categorías generales conllevó el aplanamiento de las diferencias entre las versiones de una misma historia y así llegó a ser posible la construcción artificiosa de un “texto” original que abarcara “los puntos esenciales de cada leyenda”. Por supuesto, estas opciones metodológicas satisfacen criterios de disciplinas como la antropología o la psicología social. Sin embargo, los resultados obtenidos con estas

operaciones distan considerablemente de las prácticas sociales de los interlocutores de estos relatos. Tal como exponen algunos estudios, las leyendas urbanas presentarían una "pertenencia genérica", configurada por la inverificabilidad de las situaciones que refieren, y por ciertas marcas compositivas que las hacen reconocibles como tales. Desde el punto de vista de los estudiosos es sencillo reconocer una leyenda urbana, pues sus herramientas analíticas les permiten establecer, entre otras cosas, si un relato carece de las precisiones exigibles, si es semejante a otros que circulan en otros sitios, etc.

Para los narratarios no académicos es difícil –y quizá innecesario– determinar el carácter de leyenda urbana de un relato particular. Entre otros motivos, porque llegar a familiarizarse con el concepto leyendas urbanas exige disponer de una serie de habilidades etnográficas o de crítica literaria que no todos los individuos pueden –o tienen por qué– desarrollar. Por otra parte, entre numerosos sectores de la población los relatos aún en la actualidad (a pesar del incremento en las conexiones y accesos de Internet) no circulan en la forma anónima del correo electrónico, sino que son transmitidos en reuniones sociales mantenidas por personas amigas, colegas o familiares.

Tangherlini (1990) sostiene que la circulación de las leyendas urbanas depende del interés que despiertan entre los contertulios menos precavidos de la existencia de este género (académicamente construido) de relatos orales. Es previsible que la evolución de las tecnologías industriales, el aumento de las tasas medias de escolarización y otros factores coadyuvaran para que ciertas historias cayeran en el olvido simplemente porque se refiriesen a temáticas o a motivos que no afectarían los "prejuicios" de las potenciales audiencias. A la vez que logros científicos destacados, los esfuerzos académicos concentrados en torno al tema dieron como resultado la aparición de compilaciones destinadas a lectores interesados en echar un vistazo a la creatividad y al imaginario popular, y no a dejarse sorprender por la verosimilitud o refutabilidad de estas historias.

La difusión por fuera de los centros de investigación de las mencionadas compilaciones señala, así, el fin de la "edad de la inocencia" de estos relatos y el comienzo de su "categorización", por parte de los académicos y del mercado editorial, como leyendas urbanas. La experiencia de oír una historia cuya veracidad puede discutirse no es equivalente a la lectura de historias que aparecen pre-interpretadas como fabulaciones ingeniosas o como muestras de la astucia de estafadores y tramposos competidores comerciales.

Ilustraremos este argumento con una analogía. Desistiríamos de ver un thriller cinematográfico si conocemos su desenlace, pero podemos apreciar la ambientación, las actuaciones y otros elementos que conforman el texto audiovisual. En ese caso, ya no disfrutaríamos la película como una película de suspenso, sino como una muestra de la pericia de sus actores o de sus realizadores. De un modo semejante, un relato ya empaquetado como "leyenda urbana", presentado bajo la calificación de "habladuría"

“engaño”, “broma”, etc., no solicita del lector la suspensión de la incredulidad ni produce la perplejidad que provocaría la misma historia si simplemente circulara sin rútu- que la cataloguen o filtros epistemológicos que aconsejen descreer de ella.

La investigación académica ha inventariado rasgos “invariantes” que es posible encontrar en las leyendas urbanas y que serían propios de estos relatos. Parece razonable suponer que la advertencia –ya ínsita en la denominación– acerca del carácter inverídico de las historias altera el estatuto que espontáneamente los agentes sociales podrían conferirles y diluye de esta forma su función de protesta, pues antes que refutar con evidencias contrarias los motivos que pueden sustentarla, se la inscribe en el género de maquinaciones engañosas que no deberían tomarse en serio. El pensador francés Michel Maffesoli (2005, 51 ss) al impugnar la abstracción apisonadora en la comprensión sociológica, señala la existencia de un “instante oscuro”, al que es preciso atender para no erigrir al discurso académico en un indeseable patrón normativo de la existencia social.

Aunque no podemos sostener que esta dilución sea producto directo de la empresa positivista por racionalizar las creencias populares, existen trabajos académicos cuyo objetivo va en tal sentido. Se trata de conjurar los daños que las “leyendas mercantiles anticorporativas” pueden provocar a productoras de alimentos, cosméticos y otros objetos de consumo doméstico. Por su repercusión, se encuentran mejor documentadas las leyendas anticorporativas que revelan actitudes críticas hacia lo que se percibe como el predominante cuidado de sus propios intereses. Sin embargo, también circulan anécdotas dirigidas contra empresas o empresarios locales, por más pequeños que sean.

De esta manera, en los fangosos pliegues del imaginario popular chapotearía cierta desconfianza general contra las actividades lucrativas, que configura el ambiente propicio para que con semejantes anécdotas los individuos crean estar reduciendo la impotencia política que les compete en las actuales sociedades capitalistas. Las leyendas de este subgénero “desenmascaran” a la actividad comercial bajo la acusación de que los consumidores se encuentran sometidos a riesgos letales generados por el fraude o la deslealtad en la fabricación, envasado o distribución de sus productos. Examinaremos a continuación algunas de las propuestas dirigidas a evitar los riesgos que causa a las empresas la difamación perpetrada por las denominadas leyendas mercantiles.

### ***Defensa de intereses y educación del consumidor***

Una de las preocupaciones principales de las empresas consiste en mantener y acrecentar el prestigio en torno a su denominación comercial (Chesi y Denis, 2004). Además de otros objetivos publicitarios, la instalación de una marca o un producto entre los consumidores está orientada a lograr que éstos la asocien con buena calidad y con confiabilidad (Floch, 1991). Precisamente contra estos dos rasgos se presentan ciertas

anécdotas que han atraído la atención de especialistas en imagen empresarial y marketing. Hay testimonios de que tales anécdotas circulan desde comienzos de siglo XX y con mayor profusión desde la generalización de Internet. Han sido constantes rasgos tales como su carácter de anónimas, su apariencia de solidaridad comunitaria y su advertencia acerca de riesgos potenciales que plantean o bien determinados productos de origen industrial o bien los intereses secretos que respaldan a las grandes corporaciones.

Frente a la difusión de estas anécdotas anticorporativas, las empresas denunciadas tienden a reaccionar con alguna de estas opciones estratégicas. En primer lugar, deciden ignorar la existencia de la anécdota, asumiendo que la refutación oficial difundida públicamente, o un cambio ostensible de proceder, otorguen una gravitación mayor al relato acusatorio y no se logre desmentirlo del todo. Los riesgos probables que ofrece esta opción son obvios: no reaccionar puede interpretarse en el sentido de que la anécdota es verdadera y que la falta de escrúpulos es aún más seria de lo que el relato señalaba.

Otra opción consiste en iniciar acciones legales por calumnias, pero en muchos casos es difícil establecer la autoría de las anécdotas, las batallas legales suelen ser lentas y el resarcimiento que se obtiene no logra despejar las sospechas que alentó la anécdota anticorporativa. Por otra parte, en el caso de los rumores mercantiles las medidas reactivas tienden a revitalizarlos más que a neutralizarlos.

La opción que se describe como más eficaz concierne a la instrumentación de acciones preventivas, que abarcan tácticas más generales que la de la mera refutación de un relato. Además de una dotación de disposiciones legales para que agencias gubernamentales tengan potestad para reprimir estos relatos difamantes, se trata de una "educación" del consumidor orientada a impermeabilizarlo contra lo que podrían ser los prejuicios o denuncias infundadas que lesionan la credibilidad de las empresas.

No es posible evaluar si semejante intervención podrá efectuarse alguna vez y si, en ese caso, producirá los resultados esperados. Sí es claro que los fundamentos teóricos de tal inquietud no son satisfactorios, especialmente en los tiempos actuales, una vez que se han generalizado prácticas que tienden a desdibujar la eficacia fraudulenta de las leyendas mercantiles. Fundamentaremos esta observación a partir de dos referencias asociadas: por un lado, la abundancia informativa que propone Internet y la pérdida de su condición de las leyendas urbanas y, por otro lado, los imaginarios movilizados por las leyendas mercantiles.

#### **a) La pérdida de la inocencia.**

Los rumores en Internet pueden llegar a los consumidores por dos carriles diferentes: a través de mensajes de correo electrónico enviados de una persona a todos sus contactos, con la solicitud de que cada destinatario a su vez reenvíe la información a sus

conocidos, o bien o a través de boletines electrónicos, listas de discusión y otros foros a los que se accede en busca de información sobre tópicos específicos. De ambas vías, el correo electrónico parece el método más adecuado con que pueden difundirse sin la suficiente advertencia las leyendas mercantiles.

La difusión de rumores ha sido desde siempre difícil de combatir y mucho más con la generalización de Internet, ámbito en el que la ausencia de fuentes prestigiosas tiende a ser razonablemente complementada por la descreencia absoluta. Tal como argumentábamos más arriba, parece improbable que los internautas acepten ingenuamente las prevenciones que a modo de paternaes consejos les llegan por medio del correo electrónico. La tecnología de Internet es favorable para difundir leyendas sólo en lo que concierne a aspectos cuantitativos, ya que cada día hay más individuos conectados y mayor cantidad de información disponible. Junto con esta abundancia de fuentes sin prestigio y de noticias potencialmente dañinas, se encuentra disponible alguna forma de refutación que los propios administradores de los portales tienen la precaución de colocar para evitar litigios entablados por las corporaciones. Por tal razón, en tanto las anécdotas circulan más fluidamente, pero como leyendas y maquinaciones ingeniosas, la proliferación y abundancia de denuncias parecen conspirar contra los propósitos difamatorios que suelen imputárseles.

## **b) El poder de los símbolos**

Desde luego que no es ilegítimo defender los intereses de las empresas mercantiles de ataques injustificados o infundados. Por cierto, tampoco merece ser premiado quien difunde anécdotas cuya falsedad es obvia. Pero nada debería impedir que los consumidores debatan e intercambien puntos de vista en el único espacio donde la distribución desigual de poderes sociales no los perjudica. Dicho de otro modo: a la comprensión académica de las leyendas mercantiles le es necesario recordar que no toda comunicación se reduce a transmisión de información, y que no toda información tiene por qué modificar de manera estable los hábitos ni las actitudes.

Como saben muy bien los publicitarios, está destinada al fracaso cualquier pretensión de conjurar de manera dogmática las creencias y hábitos populares. Una gran parte de los estudios que se ocupan de las denominadas leyendas mercantiles asumen que existiría la posibilidad de una comunicación transparente y veraz, por la que sería relativamente sencillo diferenciar a priori una leyenda mercantil de una información "verdadera". De este modo, razonan, no debería haber sitio para informaciones falsas, y tampoco se admitirían aquellas para las que no hay "pruebas suficientes" de que son verdaderas. Este tecnicismo ha dado lugar a la pretensión de educar a los consumidores para que eviten la difusión de anécdotas que no provengan de "fuentes seguras" como son, por ejemplo, las propias empresas productoras o las agencias gubernamentales cuya misión es operar a favor de los intereses del consumidor.

Por no considerarse los aspectos culturales básicos que conciernen a la popularidad de estas anécdotas, no se advierte que las leyendas mercantiles revelan actitudes sociales que no pueden ser expresadas por falta de recursos económicos y por la restricción que impone el aparato publicitario de las mismas corporaciones. Se omite, entonces, que en conjunto, estas anécdotas manifiestan la percepción del orden económico que tienen los agentes sociales.

Por tal razón, creemos que las leyendas mercantiles admiten ser analizadas en los términos del imaginario social respecto de los símbolos de poderío y riqueza que exhiben las marcas y las empresas corporativas. Desde el punto de vista de los consumidores las mismas narraciones parecen ratificar cierto sentimiento de inferioridad o de insignificancia frente a los atributos más exaltados por la propia actividad publicitaria (Brodin, op. cit.): recuérdese que las leyendas mercantiles no solo son de carácter anticorporativo, también circulan historias de recompensas recibidas por clientes en retribución a su lealtad para con ciertas empresas o marcas. Mientras las leyendas anticorporativas denuncian vínculos secretos entre empresas y sociedades esotéricas, terroristas, criminales o demoníacas, o se advierte acerca de peligros para los consumidores, ya sean producidos por el uso de materiales o ingredientes tóxicos o por el descuidado comportamiento de los empleados, también circulan leyendas en las que se exponen quiméricos objetivos solidarios de las empresas, como donar a los indigentes un porcentaje de sus ganancias o distribuir gratuitamente sus productos entre los clientes más fieles, etc. Como las dos caras de una moneda, coincidentia oppositorum, en todos estos casos, prevalece la perspectiva del imaginario social respecto del poder y la riqueza: a la vez fuente de un daño inmerecido e inexplicable y gratificadores generosos y benévolos (Sherry, 1984).

### **Bibliografía**

Allport, G. and L. Postman (1947) *Psychology of Rumor*, New York, H. Holt and Company.

Brodin O. (1995), "Le contrôle des rumeurs", *Décisions Marketing*, no 4, p. 15-26.

Daly, Karen (2004) "Internet Hoaxes: Public Regulation and Private Remedies," LEDA at Harvard Law School. Retrieved March 1, 2004. Extraído de <http://leda.law.harvard.edu/leda/data/255/Daly,Karen.html>

Donavan, T.D., Mowen, J.C., and G. Chakraborty (2001) "Urban legends: diffusion processes and the exchange of resources," *Journal of Consumer Marketing* 18 (6), 521-533.

Fine, G.A. (1985) "The Goliath Effect: Corporate dominance and mercantile legends,"

Journal of American Folklore, vol. 58, no. 387, 1985, p. 63-84.

Floch, J.-M. (1991) *Semiótica, Marketing y comunicación*. Barcelona: Paidós.

Heath, C., Bell, C., and E. Sternberg (2001) "Emotional Selection in Memes: The Case of Urban Legends," *Journal of Personality & Social Psychology* 81(6), 1028-1041.

Kamins, M.A., Folkes, V.S., and L. Perner (1997) "Consumer Responses to Rumors: Good News, Bad News," *Journal of Consumer Psychology* 6(2), 165-187.

Kitty, A. (2005) *Don't believe it! How lies become news*. New York: The Disinformation Company.

Knapp, R. H. (1944). «A Psychology of rumour». *Public Opinion Quarterly*, 8, 22-37.

Koenig, F. (1985). Rumour in the marketplace: The social Psychology of commercial hearsay. Dover, MA, Auburn House.

Maffesoli, M. (2005) El conocimiento ordinario. Compendio de sociología. México, FCE.

Noymer, A. (2001) "The transmission and Persistence of 'Urban Legends': Sociological Application of Age-Structured Epidemic Models," *Journal of Mathematical Sociology* 25(3), 299-323.

Renard J. B. (1990), Le tract sur les signes de reconnaissance utilisés par les cambrioleurs: rumeurs et réalités, Colloque sociologique IV.

Sherry J.F., (1984), "Some implications of consumer oral tradition for reactive marketing, en *Advances in Consumer Research* Volume 11, eds. Thomas C. Kinnear, Provo, UT : Association for Consumer Research, Pages: 741-747.

Tangherlini, T. R. (1990) «It Happened Not Too Far from Here...: A Survey of Legend Theory and Characterization» *Western Folklore*, Vol. 49, No. 4. pp. 371-390.

## **Sobre la investigación y la historicidad de lo social. Lineamientos teóricos y metodológicos en la construcción del objeto de investigación.**

*Mg. Jorge Daniel Tripiana<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

*En este trabajo se presentan algunas reflexiones sobre la investigación y la historicidad de lo social, con el objetivo de establecer algunos de los problemas a considerar en el proceso en general de investigación y en la construcción del objeto de investigación particular; en este sentido, se plantean algunos lineamientos teórico-metodológicos como formas de resolución pertinentes.*

*Palabras clave: Investigación social-teoría - metodología de investigación- historicidad*

### **Abstract:**

*This work presents some reflexions about the research in social science, and the notion of historicity. It explores the theory and practice of social investigation, and the dimensions in the construction of the object of investigation and some pertinent theoretical and methodological elements.*

*Key words: Social investigation - theory - methodology - historicity*

### **I. Introducción:**

En este trabajo quisiera poner a consideración algunas reflexiones que, con mayor o menor grado de sistematicidad surgen de la práctica en investigación social y de la enseñanza de la metodología de la investigación. Se trata de plantear algunos aspectos y problemas identificables en la relación entre la teoría o los cuerpos de conocimiento establecidos -constituidos en y constituyentes de la tradición disciplinar-, y el compo-

<sup>1</sup> Profesor Adjunto ordinario en Metodología de la Investigación-Área de Historia y Fundamentación Teórica-Facultad de Arte-UNCPBA. jtripiana@speedy.com.ar

nente empírico, con peso variable en cada proceso particular de investigación. Y en el marco de este problema, establecer algunos lineamientos metodológicos a tener en cuenta en el trabajo de investigación en relación a los contenidos conceptuales utilizados y a la construcción del objeto atendiendo a la historicidad de lo social.

II. Decíamos anteriormente (Tripiana, 2004; 2005) que el rigor metodológico, el diseño o planificación del trabajo, así como la comunicabilidad de los resultados y la crítica, son elementos constitutivos de cualquier investigación social. Ninguno de estos aspectos centrales para el ámbito académico formal -en donde se lleva a cabo la investigación en gran parte-, pueden estar ausentes de la conformación de la investigación artística o de la teatrología. Por el contrario, deben ser considerado como imprescindibles en el proceso de conformación de una tradición de la disciplina. De igual modo, y de tanta relevancia como lo anterior resulta la voluntad de establecer una perspectiva teórico-metodológica que entienda la realidad en su complejidad, que de cuenta de las distintas dimensiones en juego y de sus relaciones. En este sentido, entender la investigación como un proceso significa tener en cuenta tanto las condiciones sociales y materiales de las cuales se parte, como los cursos de acción que se siguen, los cuales darán como resultado un producto que tendrá algún tipo de incidencia respecto de las condiciones iniciales. Se debe agregar, además, que la práctica de investigación específica remite a un contexto particular, comunidad científica (Kuhn, 1971), o campo científico (Bourdieu, 1976)<sup>2</sup>, categorías que dan cuenta de que existe algo particular en esta práctica que ha establecido, con algún grado de autonomía relativa, un espacio social en donde instituciones y agentes se reparten, y disputan, un determinado “capital simbólico”, lo cual en conjunto cristaliza la división del trabajo entre el saber y el hacer en la sociedad capitalista. En nuestro país, este saber ha tenido, y tiene aún, su lugar privilegiado en la Universidad pública, aunque las transformaciones recientes, sobre todo en la década del 90, han generado importantes cambios en esta situación, debido a un proceso que puede denominarse “privatización del conocimiento”, tanto por el surgimiento de un sector de Universidades privadas que disputan con el sector estatal por la financiación necesaria para la investigación y la enseñanza, como por la adopción por el sector universitario estatal de mecanismos de financiamiento, control y gestión de recursos de acuerdo al mandato de adecuación de sus actividades de enseñanza e investigación con un determinado sector de la producción y las finanzas.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Tomo la noción de campo científico tal como la define P. Bourdieu (1976), por considerar que muestra en forma más concreta el funcionamiento real de la práctica de los investigadores, sociales en este caso, que la idea de comunidad científica. La noción de campo no puede dissociarse de la de habitus, y ambas conforman el núcleo de la propuesta teórica de Bourdieu. Como cualquier otro concepto debe adoptarse teniendo en cuenta su historicidad, su surgimiento en el análisis de una realidad determinada (en este caso la realidad francesa), lo cual permitiría reafirmar su componente heurístico para otras investigaciones sobre la misma u otras realidades.

<sup>3</sup> No desarrollaremos este tema, pero creo que aún, a pesar de la avanzada neoliberal sobre la educación en nuestro país, gran parte de lo que se produce en ciencias sociales y naturales pasa por la Universidad pública y estatal, que

Asimismo, parto de la certeza de que la actividad científica no es una actividad neutra respecto de la distribución de poder en la sociedad. Esto implica también, como tarea para todos los que se dedican a la docencia<sup>4</sup> y a la investigación, el reflexionar sobre la forma en que se desarrolla la investigación social y sus consecuencias para el conjunto de la sociedad. Es decir, desde nuestro punto de vista es necesario pensar nuestra actividad inserta en un momento histórico específico, sobre el cual como ciudadanos-científicos tenemos opinión y participamos, queramos o no, en la reproducción y/o en la transformación del orden social existente<sup>5</sup>. Este posicionamiento conlleva el considerar las consecuencias de la investigación para el orden natural o social. En este sentido, un elemento que conviene tener presente al referirse a la investigación en ciencias sociales es la *reflexividad*, la capacidad de alterar, transformar, corregir o consolidar rasgos o aspectos de la realidad social que se estudia.<sup>6</sup> Tempranamente en el desarrollo histórico de las distintas disciplinas que conforman el conjunto de las ciencias de la sociedad, y en el estudio sobre ellas, ha sido señalado este rasgo que las diferencia respecto de las ciencias naturales o formales: se trata de una realidad con *sentido*, que no sólo es interpretable, explicable, por el conocimiento científico, sino que, además, y esto marca la diferencia fundamental con la realidad natural, puede ser interpretada por sus propios actores, lo cual significa que hay en marcha un proceso de autocomprensión, del cual los científicos y los resultados de sus prácticas, forman parte. Lo cual plantea para los investigadores sociales una cuestión ética particular: qué es lo que se investiga, de qué modo, cuáles son las consecuencias sociales de los resultados de esas investigaciones.

conserva, a pesar de todo, el prestigio social de ser depositaria del saber en nuestra sociedad. La avanzada neoliberal que, y es, un intento de ubicación de gran parte del sistema educativo en el mercado, lo cual en el sector universitario llevó, y lleva, al desfinanciamiento de la Universidad estatal y al surgimiento de un gran número de universidades privadas cuya oferta educativa se dio en forma mayoritaria hacia carreras cortas con "salida laboral", en desmedro de la educación humanista y universalista que caracterizó a la universidad argentina desde su surgimiento en el siglo XIX. Este proceso sigue su curso, y ha generado variadas formas de mercantilización de la enseñanza, aún dentro de la misma Universidad estatal, como así también diversas formas de resistencia. Por otro lado, no se trata de una transformación privativa de la educación superior en Argentina, sino que pueden identificarse características similares en toda América Latina. Sobre este tema se pueden consultar los trabajos recientes de M. Plotkin (2006); y la compilación de P. Gentili y B. Levy (2005).

<sup>4</sup> Desagrego en estas dos actividades específicas sin desconocer que ambas resultan, en general, englobadas en la misma persona, por lo menos en el mundo universitario de nuestro país, pero lo hago con el fin de señalar que en las dos actividades tienen incumbencias en el desarrollo de un pensamiento crítico y acorde con la realidad social: en esta actividad pedagógica que no contemple alguna idea por lo menos sobre el individuo o la sociedad.

<sup>5</sup> En este sentido, no es menor la transformación de la noción de "intelectual" (si bien ésta puede ser entendida de diversas maneras), por la de experto que se manifiesta en este proceso al interior del campo intelectual. Un trabajo que aporta una descripción en este sentido es el de G. Beltrán, (2005), en Gentili y Levi (2005). Sobre la noción de expertos es útil el aporte de Bauman (1997) definiendo al intelectual posmoderno como "intérprete".

<sup>6</sup> No considero aquí el más obvio: la definición de políticas económicas o sociales apoyadas (legitimadas) mediante la "cientificidad" de determinadas "teorías".

Como se desprende de lo anteriormente expuesto, se considera a la investigación como una práctica social, la cual tiene consecuencias *sociales*, ya que las explicaciones o descripciones que se formulen públicamente sobre algún hecho o proceso social alterarán esa realidad social al incorporarse a la misma. Esta capacidad reflexiva de la realidad social es, por supuesto, intrínseco a la práctica misma del investigador en relación al conjunto de teorías y conceptualizaciones de distinto grado que se dan en la ciencia social, y el conocimiento científico en general. Se trata de un componente reflexivo que gira en relación al “dominio conceptual” y su adecuación respecto al “dominio material”, en términos de Piaget. (1979; cit. en Cortés y Gil, 1997). Tensión que ha originado la existencia de distintos enfoques teórico-metodológicos, con distintos presupuestos epistemológicos, para comprender o explicar la realidad social.

En este contexto de problematización general, consideramos que uno de los elementos más importantes en esta crítica permanente que hace a la actividad del científico, se da respecto de la historicidad de lo social. En lo que sigue trataremos de mostrar cuáles son los componentes de este problema para el desarrollo del conocimiento de la realidad social, y cuáles serían los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos como aportes a una posible resolución del mismo.

III. Partimos de considerar las transformaciones epocales que manifiesta el capitalismo en la actualidad, definido por diversos autores como capitalismo tardío<sup>7</sup>, marco en el cual indudablemente se ven afectados los procederes de quienes hacen ciencia social, a través de algunos o todos de los siguientes elementos: reubicación del sistema educativo en relación al marco más general del sistema capitalista, diversificación del mismo a través del desarrollo de un sector privado, restricciones presupuestarias, cambios en el sistema de financiamiento a las investigaciones, jerarquización al interior del sistema, desarrollo editorial en temáticas generales y específicas, acceso a un mayor caudal bibliográfico, disponibilidad de fuentes de archivos, intensificación de las relaciones inter e intradisciplinarias, desarrollo de temáticas específicas relacionadas con manifestaciones sociales recientes, y financiamiento para ello, así como relaciones fluidas

<sup>7</sup> La definición es de E. Mandel (1979), y ha sido adoptada por este autor y otros, con el fin de dar cuenta de un momento en el desarrollo del capitalismo, diferenciado tanto del capitalismo de libre competencia como del capitalismo monopolista. El término refiere a las características que asume el sistema capitalista desde fines de la década del sesenta para acá. F. Jameson (1991) se apoya en esta idea en sus trabajos sobre cambios en el ámbito de la cultura, indicando al posmodernismo en una relación estrecha con estos cambios epocales en el desarrollo capitalista. Por su parte, D. Harvey (2004) comparte esta conceptualización dando también por sentado que las transformaciones actuales dan cuenta de nuevas formas en el desarrollo capitalista. Por otro lado, no está de más indicar que estas mismas transformaciones han habilitado gran número de trabajos que utilizan otro tipo de conceptualizaciones, en las cuales se enfatiza una ruptura con la sociedad capitalista como se ha conocido hasta el momento, a través de la utilización de nociones como sociedad postindustrial, sociedad de la información, etc. Básicamente considero que estas consideraciones son erróneas, que las formas de funcionamiento de la sociedad actual son las del predominio del capital, ahora bajo el predominio de su fracción financiera, lo cual no supone negar las profundas modificaciones en su desenvolvimiento. Sobre el tema, entre otros, ver Antunes (2003); Mézázros (2002); Gorz (1981).

con quienes deciden las políticas públicas; este conjunto de características que, por su pertenencia a un proceso de más larga data, no puede negarse adquieren un nuevo posicionamiento a través de las particularidades que asume el desarrollo capitalista en nuestro país y de los adelantos comunicacionales e informáticos de las últimas décadas. Aunque todavía faltan los trabajos de investigación sistemáticos que den cuenta de las reales consecuencias en el devenir de la ciencia social, se podría considerar que una de las tendencias presentes refiere a la imposibilidad de establecer algo más que descripciones de una realidad que es caracterizada como caótica. Algunos autores han manifestado como una de las consecuencias de este estado de la situación general para la ciencia social en América Latina, la proliferación de "teorías" en busca de lograr captar una realidad subjetiva y plural, para lo cual se necesitan una pluralidad de enfoques y, por supuesto, de "expertos" en ellos. Sin negar que algunas de las cuestiones que se han planteado en este contexto han posibilitado realmente un avance en la forma de pensar y del hacer en investigación, por ejemplo la revalorización (no la invención) de metodologías cualitativas, o los enfoques micro-sociales, consideramos que algunos de sus aspectos remiten a una "inmediatez", a cierta "moda" intelectual por lo nuevo y efímero, y que pocos resultados de relevancia aportan al desarrollo del conocimiento social.<sup>9</sup> Esto ha resultado también en una desvalorización de los aportes más clásicos en la teoría social.

En este contexto de transformaciones recientes, existe otro elemento identificable en la práctica de la investigación social sobre el cual me quisiera detener. Se trata de la relación entre teoría y empiria, núcleo problemático durante todo el desarrollo de las disciplinas sociales, y en relación a ello, la cuestión respecto a cómo se avanza en nuestro conocimiento sobre la realidad social. En este sentido, planteamos que la noción de *historicidad* resulta en un presupuesto imprescindible en la investigación social. Entendemos por historicidad<sup>9</sup> una dimensión constitutiva de la vida histórica<sup>10</sup>, en cuyo

<sup>9</sup> Se debería agregar a este diagnóstico un grado de "autoreferencialidad" en la producción académica en ciencias sociales, lo que debería ser puesto en relación con las mencionadas transformaciones recientes en el ámbito universitario. Ligado a los elementos mencionados se podría constatar también poco recurso a los trabajos clásicos en la teoría social, como textos del "pasado". Nuevamente, creo que las preguntas de las investigaciones paradigmáticas en el desarrollo de la ciencia social tienen aún vigencia, así como aseveraciones fundadas en las mismas. Por ejemplo Gramsci afirmó que: "Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos 'originales'; significa también, y especialmente, difundir verdades ya descubiertas, 'socializarlas', por así decir, convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho 'histórico' mucho más importante y 'original' que el hallazgo, por parte de un 'genio' filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeño grupos de intelectuales." (1986, p. 13) Lo cual habilita la reflexión respecto de los "campos" específicos (el intelectual o el científico, para nuestro punto) y la sociedad en general; la existencia de tradiciones o enfoques teórico-metodológicos no legitimados al interior del campo de la ciencia social, y el sentido ético de la investigación social.

<sup>10</sup> El concepto de historicidad es deudario de distintos desarrollos teórico-metodológicos en las ciencias sociales y humanas desde fines del siglo XVIII. Particularmente, considero que en su conceptualización hay un aporte no

fluir continuo es posible establecer configuraciones espacio-temporales específicas, por la cual tanto lo que se estudia pertenece a un contexto histórico-social específico, de igual modo que quien lo estudia forma parte del mismo u otro contexto histórico-social. Por otro lado, el pasado no puede considerarse como lo que está “muerto” y el presente lo que está “vivo”, sino que es posible determinar elementos de continuidad entre pasado, presente y futuro en los caracteres sociales fundamentales<sup>11</sup>. De esta manera el investigador queda posicionado frente a una realidad social cuyo movimiento continuo le plantea el desafío de establecer tanto los momentos de cambio, y sus elementos constitutivos tanto como lo planos de la realidad en los cuales se despliega esa “ruptura”, así como los elementos constitutivos de permanencia<sup>12</sup>.

La toma de conciencia respecto de la complejidad que implica el tratamiento de la historicidad social plantea para la investigación un conjunto de cuestiones problemáticas, entre otras: 1. la posibilidad de existencia de una pluralidad de enfoques teórico-metodológicos sobre la realidad estudiada, a veces en abierta confrontación; 2. la posibilidad de revisión de los conocimientos acumulados a consecuencia de esta historicidad; 3. los distintos planos de la temporalidad en el objeto de estudio.

IV. En este nudo de problemas se pueden identificar dos aspectos: por un lado, la relación entre el investigador y la tradición de sus disciplina; y por otro, la relación

menor realizado por la historia como disciplina. Ha sido de singular importancia en este desarrollo lo que se conoce como el historicismo alemán de principios del siglo XIX y su disputa con la noción de historia y desarrollo histórico emanado por la Ilustración. Hay un antecedente en Herder y su crítica a las concepciones globalizadoras de la Ilustración y en una reivindicación de la nación, pero el concepto adquiere un carácter más riguroso en el transcurso del siglo XIX con el aporte de historiadores como Leopold von Ranke. a través del cual la disciplina histórica adquiere un estatus “científico” de acuerdo al patrón positivista predominante. Por otro lado, al margen de esta corriente predominante, tanto la noción de historicidad como la de vida histórica se encuentran implícitas en el materialismo histórico desarrollado por Marx y Engels a mediados del siglo XIX, y se mantendrá en la evolución posterior de esta teoría a través de autores como Korsch, Gramsci y Lukács, por mencionar los más representativos en el siglo XX. En términos generales, en esta incorporación de la noción de historicidad en la ciencia social pueden identificarse dos planos en el mismo desarrollo: uno centrado básicamente en la caracterización de los hechos “tal como de verdad pasaron”, con fuerte influencia de la perspectiva rankeana; y un segundo en donde la propia visión del cientista social historiador se contextualizó en un espacio y un tiempo específico. Sobre este tema, ver Cassirer (1998).

<sup>10</sup> El concepto de vida histórica fue avanzado por el historiador José Luis Romero, en el cual intenta integrar el tiempo, el transcurso y el cambio como datos fundamentales, e inseparables. *“Lo que caracteriza el concepto de vida histórica es la temporalidad del transcurso y la temporalidad del cambio, esto es, una temporalidad experiencial del devenir biológico del individuo, del devenir social de los grupos y del devenir de la creación cultural”* (Romero, 1988; p. 17)

<sup>11</sup> “Pasado, presente y futuro no son tramos de caracteres objetivamente distintos. Pasado es la vida histórica vivida y futuro es la vida histórica por vivir. Pero ambos tienen los mismos caracteres. Y lo que es más importante, el pasado resulta ser la única realidad puesto que el futuro es sólo una realidad virtual. Es el pasado, pues, el que se instala en la conciencia del observador cuando pretende atrapar su presente” (Romero, 1988; p. 21)

<sup>12</sup> En este sentido, A. Gramsci avanza en la precisión del proceso histórico: “No es suficiente conocer el conjunto de relaciones en cuanto existen en un momento dado como sistema, sino que importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación, puesto que cada individuo no es sólo la síntesis de las relaciones existentes, sino de la historia de estas relaciones, esto es, el resumen de todo el pasado.” (Gramsci, 1986; p. 37)

entre el (los) cuerpo(s) teórico(s) y la realidad social. El primero de estos señalamientos nos llevaría a plantear tanto el funcionamiento de los campos en los cuales se encuentran insertos los investigadores sociales, y la capacidad de crítica como fundante de la actividad misma<sup>13</sup>. El segundo, remite a la adecuación de los cuerpos teóricos respecto de una realidad que cambia constantemente, por lo cual es la realidad misma la que reclama nuevas teorizaciones. Lo cual nos sitúa ante el problema de identificar las herramientas teórico-metodológicas más adecuadas a fin de establecer, en principio, los problemas a abordar, y para resolverlos en consecuencia.

Un aspecto general en el tratamiento de la historicidad remite a la adecuación del conocimiento acumulado y la realidad social. Este conocimiento generado por distintas generaciones de científicos sociales se organiza en teorías, y las mismas cumplen un papel singular en el desarrollo de nuevos conocimientos. Distintos trabajos actuales sobre metodología de la investigación social refuerzan este papel hasta otorgarles una importancia decisiva (R. Sautu, 2003; y R. Sautu, 2005), lo cual en principio nos parece correcto, sobre todo ante el avance de un empirismo remozado en el cual la investigación consistiría en la aplicación de alguna técnica específica y no de la implementación de una estrategia teórico-metodológica de la cual se desprenden las técnicas necesarias de acuerdo a las preguntas iniciales de investigación. Pero la sobrevaloración del aspecto teórico en la investigación social empírica, que en términos prácticos significa "elegir" una teoría adecuada para el tema de investigación, y a partir de allí realizar el diseño de la investigación, plantea el problema del surgimiento de nuevas conceptualizaciones, cómo llegar a la ruptura con lo establecido y legitimado en el campo específico disciplinar. Lo que se pierde de vista en este intento de otorgar un lugar preponderante al aspecto teórico (que en el diseño de trabajos de investigación resulta en el papel determinante del "marco teórico"), es que la teoría y la empiria mantienen una relación, la cual se rompe con la sobrevaloración de alguno de sus polos. Habría que tener en cuenta aquí que la conformación de un nuevo concepto o teoría para dar cuenta de un fenómeno social inevitablemente genera un efecto de *fijación* de lo estudiado de acuerdo con el bagaje conceptual por medio del cual se lo aborda. Lo cual sin duda se puede romper a favor de un mejoramiento en el conocimiento de la realidad. Pero siempre y cuando la realidad no sea sacada del juego: mientras se mantenga la relación

<sup>13</sup> Al respecto resultan útiles las observaciones de P. Bourdieu: "Adoptar el punto de vista de reflexividad no significa renunciar a la objetividad, sino poner en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor al que la visión antigenética libera arbitrariamente...de la labor de objetivación; significa trabajar para dar cuenta del "sujeto" empírico en los términos propios de la objetividad construida por el sujeto científico (particularmente situándolo en un lugar determinado del espacio-tiempo social) y, con ello, otorgarle la conciencia y el dominio (posible) de las imposiciones que pueden ejercerse sobre el sujeto científico a través de todos los vínculos que le atan al "sujeto" empírico, a sus pulsiones, a sus presupuestos, a sus creencias, a su doxa, y que tiene que romper para constituirse." (1995, p. 55). Como hemos indicado más arriba, todavía no existen estudios sistemáticos respecto del funcionamiento del campo científico en general, o del campo científico social en particular, que permita observar las modificaciones en su funcionamiento a raíz de las recientes transformaciones sociales generales.

(tensión) entre conocimiento acumulado y empiria siempre será posible la revisión de las herramientas con las cuales se aborda la realidad, porque siempre se trata de entenderla mejor. Proceder exclusivamente por deducción potencia el riesgo, siempre latente, de elaborar un conocimiento de la realidad a la medida de las herramientas conceptuales de las cuales se dispone.

Estas consideraciones iniciales resultan necesarias para la discusión sobre un aspecto que hace a la enseñanza de la práctica de investigación social, tarea resueltamente difícil, y que a mi criterio sólo puede completarse con la práctica investigativa misma, lo cual nos plantea la consideración de componentes por fuera de la actitud pedagógica *per se*; sin embargo, considero que la práctica docente debe tener como uno de los objetivos centrales el fomento de la criticidad necesaria como actitud fundante de la investigación social.

El inicio de un trabajo de investigación se da cuando se puede identificar un *problema* en la relación entre teoría y empiria del campo temático del cual se trate, en una disciplina o una subrama de ella. En este proceso, los pasos primeros pueden estar dados más específicamente sobre la teoría, a través de la revisión del estado del campo temático, el estado del arte, o pueden estar dados sobre el componente empírico, pero esta relación debe mantenerse como una tensión necesaria para que el proceso tenga el éxito esperado de un nuevo conocimiento, que se incorporará como resultado ampliando y/o modificando el estado del conocimiento inicial. De esta forma, el proceso de investigación se “extingue” en el producto, y este resultado pasa a formar parte de una totalidad de conocimiento de la disciplina en cuestión, en donde pasa a ser dudoso, con el tiempo, que es lo que es propio, aportado por el esfuerzo del mismo investigador y qué corresponde a esfuerzos previos, distintos. Es decir, que la acción investigativa, siendo acción del sujeto, se ha objetivado en un corpus de conocimiento, donde lo que egresa como resultado de un proceso particular de producción se integra modificando lo existente, generando una nueva totalidad del conocimiento sobre la materia comprendida como objeto de la investigación.

La existencia de distintas disciplinas sobre lo social, y la existencia de distintos cuerpos teóricos en cada una de ellas en relación tanto al objeto disciplinar como a metodologías y técnicas específicas, el intercambio, el debate, los posicionamientos temáticos e ideológicos, resulta en una *cualidad* intrínseca del campo científico en las ciencias humanas y sociales. El resultado en cada una de las ramas disciplinares, aún sin consenso en ellas sobre qué es necesario conocer y cuáles son los pasos metódicos necesarios para ello, es una acumulación de resultados de investigación que, por lo menos en principio, supone un mayor y mejor conocimiento sobre la realidad social. En este contexto, son identificables dos aspectos de un mismo problema: por un lado, la tendencia a la reproducción de la práctica de investigación tal como la entienden los investigadores con mayor formación y legitimados en la disciplina. Indudablemente tendremos que

volvimos al concepto de "campo" bourdieusiano, o algún otro similar, para intentar dar cuenta de la conformación de relaciones estructurales entre los investigadores formados y entre éstos y los investigadores en formación; y en segundo término, lo cual guarda relación con el punto anterior, el conocimiento disciplinar anterior, o por lo menos de alguna de las tendencias teórico-metodológicas en su seno, se transforma en insumo fundamental para pensar en nuevos trabajos de investigación.

Las posiciones en el campo científico y el habitus, conllevan posiblemente distintos posicionamientos teórico-metodológicos como una manifestación de la lucha simbólica al interior de los espacios sociales así definidos. Lucha legitimada, y legítima, que presumiblemente tiene su correlato en el conjunto de la sociedad como disputa material y simbólica por el poder. Ambos aspectos permiten pensar en un problema más general: la posibilidad del desajuste entre los componentes teóricos y empíricos que, como relación, están presentes en toda investigación empírica. Si se toman los conceptos en forma cristalizada, detenidos en el tiempo en el cual fueron establecidos para dar cuenta de algún aspecto de la realidad, sin considerar que estos conceptos deben ser controlados a través de un análisis sobre la realidad misma, se puede llegar a subvalorar la temporalidad, el cambio social<sup>14</sup>. La realidad social cambia, y la utilización de conceptos que tienen, en forma más o menos directa, una relación con la sociedad, y que han sido incorporados al bagaje conceptual para su análisis, debe necesariamente "ajustarse" a esa realidad.<sup>15</sup>

En términos metodológicos, convendría tener en cuenta la utilización de los términos teóricos sin un contenido definido, como categorías. Se rescata en esta idea un pensar epistémico como forma de resolución del problema del ajuste entre los cuerpos teóricos y la realidad. Como dice Zemelman, *"no se trata de decir que tenemos los conceptos y construimos un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, formulándose la pregunta: ¿cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer?"* (Zemelman, 2005: p. 65)

La utilización de conceptos teóricos con contenidos definidos establece determinadas propiedades sobre la realidad, con lo cual se puede deslizar el trabajo de investigación hacia un contenido confirmativo de dichos contenidos, por lo cual será nece-

<sup>14</sup> "Un conocimiento adquirido por un esfuerzo científico puede declinar. La pregunta abstracta y franca se desgarra: la respuesta concreta queda. Con eso la actividad espiritual se invierte y se endurece. Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a lo largo, trabar la investigación (...) el instinto formativo acaba por ceder frente al instinto conservativo. Llegamos a un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene". (Bachelard, 1991: p. 17)

<sup>15</sup> Sobre este tema hemos realizado un ejercicio en La Escalera Nº 15, 2005.

sario "suspender" esos contenidos, utilizar los términos en el proceso como ordenadores de la experiencia, no en forma atributiva. Estas consideraciones posibilitan el pensar en un cierto distanciamiento con el conocimiento previo, como herramienta metodológica necesaria en el trabajo de investigación a fin de otorgar a la realidad la posibilidad de estar presente de mejor forma en su conceptualización. En palabras de Zemelman (cit; p. 67): "...[habría que] cuidarse de dos grandes riesgos: uno, no ponerle nombres viejos a cosas nuevas; y dos, creer que porque no tienen nombre, en el momento en que se plantea, son inenunciables."<sup>16</sup> Lo cual remite nuevamente, como proceder en la resolución de este *obstáculo epistemológico* (Bachelard, cit; p. 17), a la centralidad para la investigación que tiene el problema, la duda inicial, que debe determinarse como nexo indisoluble entre teoría y realidad bajo estudio en el proceso de construcción del objeto. El *problema* de la investigación es clave para alcanzar un conocimiento nuevo, y se plantea en una zona de indefinición: no depende directamente de la teoría, pero tampoco de la realidad observada en primera instancia. Depende de ambas, y de ninguna. De ahí que, la capacidad de plantearse problemas, tan esencial como resulta en la generación de mayor conocimiento, es la menos transmisible de las capacidades.

Podría plantearse también que estas consideraciones habilitan a pensar en la utilización de conceptos tomados de distintos cuerpos teóricos, y de hecho se ha planteado que es posible y deseable que así sea (ver Saltalamacchia, 1992). El riesgo del eclecticismo está latente en este posicionamiento; se debería agregar que en la ciencia social hay conceptos compartidos por diversos cuerpos teóricos, con lo cual se agrava el problema. Si bien es posible proceder de esta manera, creemos que el dilema debe resolverse en el transcurso mismo del proceso de investigación, para lo cual será necesario también realizar un estudio sobre los conceptos mismos, tanto en un plano sincrónico como diacrónico. Un aspecto de este problema es la deshistorización de los contenidos, lo cual es un aspecto de la desvalorización del componente temporal en el análisis de la sociedad a través de la adopción sin más de conceptos y categorías sin la consideración

<sup>16</sup> Zemelman se basa en este caso en Bachelard (1984). Habría que considerar en este punto, con el fin de evaluar su impacto para el desarrollo de la ciencia social en relación a este problema presentado, la sobrevaloración de lo efímero, del presente por sobre el pasado, indicado por distintos autores, en relación con la aceleración reciente de los cambios sociales. Si bien la negación del pasado ha sido un componente esencial de la modernidad, como dice Hobsbawm (1994): "*La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres, de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven.*" (p. 13). También Harvey afirma lo mismo: "*Cuando el espacio parece reducirse a una "aldea global" de telecomunicaciones y a una "tierra astronave" con interdependencias económicas y ecológicas -para usar sólo dos imágenes familiares y cotidianas-, y cuando los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay (el mundo del esquizofrénico), debemos aprender a tratar con un sentido abrumador de comprensión de nuestros mundos espaciales y temporales*" (2004; p. 267)

El contexto de su formación<sup>17</sup>. Lo cual no sólo genera el “olvido” de que las teorías y conceptos también responden a un contexto de formación de los mismos, sino que en estos han existido otros desarrollos conceptuales que de alguna forma guardan relación con aquellos que se valoran, y que son descartados por ignorancia, privilegiando de esta manera, tal vez de forma inconsciente, las formas canonizadas en la tradición disciplinar. De esta manera, permitiría tener presente que lo que ha emergido como resultado en un proceso de investigación específico se transforma en insumo para investigaciones posteriores, y que el descarte de algún resultado no considerado útil en determinado momento en el desarrollo de alguna tradición disciplinar, puede ser retomado en el algún otro momento de su desarrollo.<sup>18</sup> Por otro lado, esta reconstrucción contextual debería poder ser completada con una reconstrucción diacrónica de los contenidos de los conceptos, dado que las palabras que se han mantenido, tomadas en sí mismas, no son indicio suficiente de que las circunstancias de la realidad por la cual surgen hayan permanecido igual<sup>19</sup>.

V. Otro de los elementos identificables como problema teniendo en cuenta la historicidad como componente esencial del conocimiento, remite a los distintos planos temporales que pueden reconocerse en la realidad social. Las dimensiones de la misma a considerar en la investigación pueden variar de acuerdo con el objeto de estudio, atención que dicha realidad es compleja tanto por sus componentes, planos y relaciones. Aún en estudios cuyos objetivos están planteados en la consideración de períodos extensos o épocas, el tratamiento de la historicidad de lo social sigue siendo un problema. Entender que la realidad permanece en un movimiento continuo remite a la necesidad de no sólo considerar el aspecto genético sino a intentar captar esa totalidad dinámica de la manera más fiel posible. Lamentablemente, en el plano metodológico, la aplicación de algunas técnicas para el manejo de la información termina cercenando la realidad, dejando un plano temporal homogéneo y determinada causación a través de la elección de sólo algunas de las relaciones posibles. El resultado es que “la realidad” termina siendo lo que la técnica permite ver. El análisis de la realidad social es el análisis de su movimiento, o en todo caso, de la permanencia en el movimiento, por lo cual el presupuesto en la investigación debe ser colocarse en la situación de intentar captar la multiplicidad de relaciones de lo real bajo estudio, que se da en distintas dimensiones y tam-

<sup>17</sup> P. Bourdieu, en su trabajo sobre el campo literario, planteó este problema como “la lectura deshistorizada y descontextualizante del historiador de la filosofía tiende a poner entre paréntesis (de forma más o menos completa) todo lo que vincula el texto a una historia o a una sociedad y, en particular, al espacio de los posibles respecto al cual la obra filosófica se definió originariamente” (P. Bourdieu, 1995; p. 448);

<sup>18</sup> Como ha afirmado Samaja (1994): “...debemos tener presente que, a diferencia de la producción económica, en donde la marginación de un valor de uso suele producir una desactualización irrecuperable, los conocimientos científicos pueden reingresar al ciclo de la cultura después de largos períodos de marginación y olvido” (p. 45)

<sup>19</sup> Los cambios en lo que se ha entendido por cultura a lo largo del tiempo es un ejemplo notable de estas afirmaciones, pero no es el único. Véase Koselleck (1993), para la historia conceptual, y R. Williams (2003) para algunos conceptos en particular.

bién en distintos tiempos. En su trabajo histórico, Braudel (1953; 1968), planteó la existencia de distintos tiempos de la sociedad: la "larga duración", que corresponde a las relaciones humanas con el medio que las contiene, la geo-historia, como también la llamó, un plano situado casi fuera del tiempo; el tiempo de la coyuntura, de una duración media, de ritmo lento, en donde se identifican procesos sociales, económicos y culturales, en los cuales se apoya para desarrollar la historia serial: curva de precios, progresión demográfica, movimiento de salarios, etc. Y en el tercer nivel, el tiempo del acontecimiento, el tiempo corto y breve del episodio y básicamente de la historia política. Este planteo de Braudel tendía a privilegiar en el estudio del pasado los dos primeros niveles, con lo cual la paradoja reside en que en su intento de captar con mayor precisión los tiempos de la historia, la historicidad se termina diluyendo en la larga duración, lo cual se entiende como una avanzada, y de aquí es donde cobra fuerza, contra la tradicional historia política centrada en lo episódico, en el tiempo de acontecimiento y los grandes hombres. Esta categorización del tiempo histórico planteada por Braudel hoy resulta poco satisfactoria, y ha sido muy criticada, atendiendo al privilegio por lo estructural mencionado, y sobre todo porque no planteó las relaciones entre los distintos planos de la realidad que responderían a distintos tiempos históricos, con lo cual se trata de distintos planos en donde es imposible establecer algún grado coherente de relación entre ellos. De todas maneras, tuvo el mérito de llamar la atención sobre dimensiones temporales distintas en un mismo objeto de investigación, e intentó justificarlas a través de trabajos empíricos.

Entendemos que resulta útil, en un plano metodológico, considerar tres elementos a establecer en el proceso mismo de investigación: por un lado la cronología, en donde se trata de ajustar el tiempo histórico del objeto al tiempo natural, astronómico, de uso generalizado; por otro lado, el tiempo interno, que remite a la consideración de los distintos componentes del objeto de investigación y sus relaciones, por último, la periodización, suerte de síntesis de conocimiento del objeto, y por lo tanto resultado del proceso más que punto de partida. Fechar acontecimientos de acuerdo a su simultaneidad o sucesión cronológica resulta la práctica más extendida y es consecuencia de la adopción generalizada de un tiempo astronómico universal. Por otro lado, con lo cual empiezan a surgir problemas en el plano de la investigación, debemos suponer la existencia de distintos tiempos internos en la realidad bajo estudio en sus distintos componentes, dimensiones y relaciones. A través de la descripción y conceptualización sostenida en la consideración de(los) tiempo(s) interno(s), será posible alcanzar algún grado de generalización respecto al objeto considerado en forma global, a través de una periodización del movimiento de la realidad bajo estudio, la cual surgirá en términos de mayor o menor ajuste a través de ese mismo análisis sobre sus distintos componentes y su desarrollo histórico. Esta periodización, como espacio de inteligibilidad (Aróstegui, 2001; pp. 269-274) implica la consideración del objeto de estudio en su totalidad, con el fin de la identificación de los hitos en su movimiento, como sucesos o acontecimientos.

los que muestran el cambio en la continuidad, lo cual manifiesta una relación específica entre los elementos teóricos y empíricos por los cuales se puede reconstruir la lógica del movimiento con el fin de establecer períodos justificados por la dinámica propia de la realidad. La captación de los distintos tiempos de la realidad constituye un desafío importante para la investigación, y se podría decir que constituye uno de los mayores desafíos para el conocimiento. Su consideración deriva directamente de entender la vida histórica en su complejidad, conformada por fenómenos variables en forma no-simultánea, para cuya aprehensión será necesario entender tanto las posibilidades y limitaciones de las técnicas aplicadas, como la pertinencia de llevar a cabo la combinación de enfoques micro y macro-sociales, y de abordajes cuali y cuantitativos.

VI. A modo de conclusión, hemos querido mostrar en este trabajo que la noción de historicidad tiene singular importancia en el ejercicio de reflexión crítica, que es inherente a la práctica científica. En este sentido, hemos indicado algunos de los núcleos de problemas que a nuestro entender resultan significativos y a tener en cuenta para la realización de una investigación social. Se ha considerado tanto la situación del sujeto que investiga en un contexto histórico general, y en un campo intelectual específico inserto en aquél, como la situación de la realidad estudiada, como realidad compleja, con diferentes planos temporales. Se han indicado en el transcurso del trabajo las que se consideran que son las tensiones, o dificultades, que en los contextos general y específico de las ciencias sociales, se presentan para el desarrollo de la investigación social. En el marco de esta historización de la práctica, se ha centrado la reflexión en la relación entre teoría y empiria, señalando algunos de los problemas que se observan en el ejercicio de la profesión. Así como las dificultades en la construcción del objeto atendiendo a las multiplicidad de componentes, planos y relaciones a tener en cuenta en el análisis. Se han indicado, en este sentido, algunos de los sesgos que esta situación genera, por sobre la reflexión crítica deseable en el desarrollo científico. En términos generales, hemos establecido en relación a la temática planteada algunos de los problemas identificables en la forma en que se desarrolla, y se enseña, la investigación social, y, en la medida de que ha estado a nuestro alcance, hemos sugerido elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos como aportes a su resolución. En términos concretos para el comienzo de trabajos de investigación, revalorizamos un elemento que consideramos de singular importancia: la formulación del problema de investigación, como instancia en donde se concretiza una determinada relación entre cuerpo teórico y componentes empíricos del tema en cuestión. La dificultad que la formulación del problema genera es realmente importante: se podría afirmar que tiene tanta importancia la dificultad en su formulación como importancia tiene el problema planteado para alcanzar un nuevo conocimiento social. En general, es posible observar en la experiencia una formalización de este componente esencial como una "etapa" a cumplir en un momento determinado de un proceso de investigación que se entiende como una secuencia lineal homogénea, integrada por distintos componentes. Si entendemos que el proceso de investigación es

una relación dinámica entre componentes teóricos y empíricos, situado históricamente, consentiremos en afirmar que un pensamiento por etapas es insuficiente para dar cuenta de lo que efectivamente se hace en la práctica de investigación. En este sentido, es recomendable trabajar en relación a una problematización procesual del objeto de investigación. Con lo cual se revela la significación que tiene la *duda* como componente central del pensamiento científico. En ella se sustenta la posibilidad de un combate eficaz contra el dogmatismo y el idealismo en la práctica social. Este componente crítico resulta imprescindible para lograr un mayor conocimiento de la sociedad, como aporte para mejorarla, “que siempre es posible”.

### **Bibliografía:**

- Antunes R. (2005): *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Buenos Aires, Herramienta.
- Aróstegui, J. (2001): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica.
- Bachelard, G. (1991): *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI. [1ª ed. 1948]
- Bauman Z. (1997): “Intelectuales: de legisladores modernos a intérpretes posmodernos”, en Bauman, Zygmunt: *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. UNQuilmes.
- Beltrán G., (2005): “Formación profesional y producción intelectual en tiempos de cambio político”, en Gentili P. y Levy B. (comp.) (2005) : *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO;
- Bourdieu P.: (1976) “El campo científico”, en P. Bourdieu: *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Braudel P., Chamboredon J.C y Passeron J.C (1973): *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI.
- Braudel, F. (1953): *El Mediterráneo y el mundo del mediterráneo en la época de Felipe II*. México, FCE.
- Braudel, F. (1968): *La historia y las ciencias sociales*. Madrid, Alianza.
- Cassirer E. (1998): *El problema del conocimiento*. Tomo IV. Buenos Aires, FCE.
- Cortés F. y Gil M. (1997): “El constructivismo genético y las ciencias sociales. Líneas básicas para una reorganización epistemológica”, en R. García (coord) (1997): *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona, Gedisa.
- Follari, E. (2000): *Epistemología y sociedad*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Gorz A. (1981): *Adiós al proletariado*. Barcelona, El Viejo Topo.

- Gramsci A. (1986): El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos.
- Harvey, David (2004): *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Amorrortu. [1ª ed. 1990]
- Jameson, Fredric (1991): *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires, Imago Mundi; [1ª ed. 1984]
- Koselleck, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires. Paidós; [1ª ed. 1979]
- Kuhn, T. S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, FCE; [1ª ed. 1962].
- Mandel E. (1979) *El capitalismo tardío*. Buenos Aires, Era.
- Mészáros I.(2002): *Para além do capital*. Sao Paulo, Bontempo.
- Plotkin, M. (2006): *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*. Buenos Aires, CLACSO;
- Saltalamacchia, H. (1992): *La historia de vida*. Puerto Rico, CIJUP.
- Samaja J (1994): *Epistemología y metodología*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Tripijana J.: "El teatro y la cultura. Notas sobre teoría y metodología en la práctica de la investigación.", Revista La Escalera Nº 13, 2004.
- Tripijana J.: "Política y cultura. La dimensión del poder como elemento de análisis". Revista La Escalera Nº 15, 2005.
- Williams R. (2003): Palabras clave. *Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires. Nueva Visión.



## *Teatro*

CONTENIDO

## El imperio de los sentidos en el trabajo del actor

**Carlos Catalano**<sup>1</sup>  
**Guillermo Dillon**<sup>2</sup>  
**Roberto Landa**<sup>3</sup>  
**Teresa Domínguez**<sup>4</sup>

*Este trabajo es parte del proyecto de investigación "La relación Emoción y Acción en un espacio ficcional. Análisis de sus bases funcionales, su evolución técnica y su desarrollo expresivo". Centro de Investigación Dramática de la Facultad de Arte - Universidad Nacional del Centro - Argentina*

### **Resumen**

*Trabajo que marca una continuidad con los estudios realizados sobre la emoción y la comunicación de dichos sentimientos en un espacio escénico a través de la acción.*

*Tomamos en este caso el concepto de estado emocional de fondo- acuñado por el neurobiólogo Antonio Damasio- como estado corporal predominante entre emociones al que se accede a través de la propiocepción y la interocepción, el cual se puede reconstruir a partir de una imagen almacenada en la memoria.*

*Analizamos los procesos neuropsicológicos implicados en el uso consciente de los sentidos y la imaginación como vía de instalación de determinado sentimiento de fondo congruente con la construcción actoral de un personaje escénico.*

**Palabras clave:** Actor – Memoria Emotiva – Sentimiento de fondo

<sup>1</sup> Médico Veterinario. Interpretación I, II y III. Departamento de Teatro. Facultad de Arte. U.N.C.P.B.A. [ccatalano@vet.unicen.edu.ar](mailto:ccatalano@vet.unicen.edu.ar)

<sup>2</sup> Lic. En Psicología. Rítmica, Música y Coreografía. Departamento de Teatro. Psicología Evolutiva y de la Creatividad. Departamento de Enseñanza Artística. Facultad de Arte. U.N.C.P.B.A. [gdillon@arte.unicen.edu.ar](mailto:gdillon@arte.unicen.edu.ar)

<sup>3</sup> Médico Veterinario. Anatomía Funcional. Departamento de Teatro. Facultad de Arte. U.N.C.P.B.A. Patología

<sup>4</sup> Departamento de Fisiopatología. Facultad de Ciencias Veterinarias. U.N.C.P.B.A. [rlanda@vet.unicen.edu.ar](mailto:rlanda@vet.unicen.edu.ar)

<sup>5</sup> Médico Veterinario. Anatomía de los Animales Domésticos. Departamento de Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias Veterinarias. U.N.C.P.B.A. [tdomin@vet.unicen.edu.ar](mailto:tdomin@vet.unicen.edu.ar)

### **Abstract**

*This paper marks a continuity with the studies carried out on the emotion and the communication of this feelings in a scenic space through the action.*

*This study uses the Damasio's concept of emotional background as predominant corporal state among emotions, which you can reconstruct starting from an image stored in the memory.*

*We analyze the neuropsychological processes implied in the use of the senses and the imagination like road of installation of certain background feeling appropriate with the actoral construction of a scenic character.*

**Key words:** Actor – Affective Memory – Background Feelings

### **Emociones y Sentimientos de Fondo**

El neurobiólogo Antonio Damasio diferencia las emociones y los sentimientos de las demás funciones cerebrales, los considera predefinidos genéticamente y en gran medida innatos. Retomando ideas freudianas reconoce al placer y al displacer como sus componentes indispensables, y considera al cuerpo – el real y el que se representa en el cerebro- como el teatro de las emociones. Configurando a éstas, básicamente, como lecturas (biológicas, químicas y macroestructurales) tanto de los cambios que "realmente" tienen lugar en el cuerpo, así como los que se construyen en las estructuras cerebrales donde se representa este cuerpo.

Este autor, en tanto, dentro de lo que considera "sentimiento" analiza tres subtipos:

- (1) sentimientos de emociones universales básicas (felicidad, bronca, tristeza, miedo, desagrado);
- (2) sentimientos de emociones universales no innatas, que son variantes de los sentimientos básicos: euforia y éxtasis son variantes de felicidad, melancolía es una variante de tristeza, por ejemplo, y
- (3) sentimientos de fondo (background)

Dentro de esta descripción triádica de Damasio haremos incapie en el concepto de sentimiento de fondo, el cual se nos presenta de suma utilidad para comprender mecanismos previos a toda acción escénica del actor.

Esta categoría de sentimientos no son el resultado de una emoción, no se destacan en lo que respecta a su intensidad, y son los que experimentamos mas habitualmente ya que –según este autor- "...un sentimiento de fondo corresponde al estado corporal pre-

dominante entre emociones". (Damasio 1994: 180).

Se apelaría a ellos cuando se nos pregunta: ¿Cómo te sientes?, interrogándonos sobre cuál es nuestra propia percepción de nosotros mismos. En esta autopercepción se juega en juego un sentido corporal continuo que resulta fundamental en nuestra representación del yo.

Tanto el medio externo, como nosotros mismos experimentamos cambios constantes a lo largo del tiempo. En consecuencia, las imágenes que podemos construir relativas a dicho medio son fragmentarias y condicionadas por circunstancias externas. Si no dispusiéramos de este sentimiento de fondo que unifica las variaciones percibidas de nuestro cuerpo y del exterior resultaría difícil determinar que todo ese flujo variado y cambiante de imágenes pertenece a una misma persona. Nuestra identidad es este fondo de uniformidad viva, pero ilusoria, contra la que podemos darnos cuenta de la multitud de cosas que cambian alrededor de nosotros.

Cualquier organismo debe estar atento a las emergencias que el mundo le plantea, pero la urgencia de cualquier incidencia no rompe la percepción continua de nuestro tiempo, puede debilitarse para dedicar más atención a la incidencia que nos requiere, pero no desaparece.

Antonio Damasio hecha mano a las patologías neurológicas para contrastar con los casos carentes de este "sentimiento de fondo". Describe, por lo tanto, a enfermos que tienen anosognosia prototípica y completa, los cuales presentan perturbaciones para dar cuenta de su estado corporal general. Estos pacientes no tienen ninguna capacidad emocional, sus sentimientos son planos, posiblemente porque no disponen de un fondo sobre el que se destaquen otros sentimientos. En general, no poseen ya una representación integral del yo porque cualquier actualización de las representaciones es imposible, su yo y la imagen de lo que les rodea es siempre obsoleta, no puede renovarse.

### **El actor: desde los sentidos hacia el sentimiento de fondo**

Cuando un actor aborda una escena desde la creación de un personaje, debería consolidar un sentimiento de fondo desde el cual relacionarse emocionalmente con sus interlocutores o con su entorno. Los mecanismos subjetivos de creación de ese estado de ánimo es lo que el actor debe aprender a construir antes de entrar a escena.

Strasberg y Stanislavski son los referentes teóricos del teatro que centraron su mirada sobre el trabajo orgánico del actor, investigando el funcionamiento de la emoción en la escena y la utilización de ésta como elemento central en la composición del personaje a partir de la memoria sensitiva. Desembocamos, así, en la historia que porta cada actor inscripta sensitivamente en sus huellas mnémicas. Estos recursos personales

se transforman en el material que - mediante el uso conciente de los sentidos y la imaginación- procurarán la instalación de determinado sentimiento de fondo congruente con la construcción actoral de un personaje escénico.

Strasberg (1989) retoma la observación de Ribot sobre la lentitud del proceso de evocación que presenta la memoria afectiva, pero postula que a través de la ejercitación sus actores han logrado reducir el tiempo de evocación a poco más de un minuto.

Por lo tanto para este autor los sentidos y su educación son parte nodal de la formación elemental del actor, ya que deberían estar entrenados para responder fluidamente a los estímulos imaginarios. Lograr reacciones similares a las acaecidas frente a la presencia del objeto literal con la sola utilización de una imaginación entrenada para acompañar una acción congruente con la fábula escénica.

Consideramos, así, que la memoria sensitiva del actor es la vía para construir concientemente en el ámbito escénico un estado similar al que denominamos "sentimiento de fondo", base a partir de la cual desplegará con sentido y orgánicamente las acciones dramáticas. En la instalación de este estado previo el intérprete deberá utilizar sus propias huellas sensitivas visuales y acústicas -generalmente las más utilizadas- así como las táctiles, gustativas u olfativas. A partir del entrenamiento cada actor deberá investigar cual vía sensitiva o sus combinaciones le son más afines.

### ***Bibliografía***

- DAMASIO, A.R. (1994) *Descartes's error: Emotion, reason and the human brain*. New York: GP Putnam.
- FREUD, S.: (1981) *Obras completas*. Ed. Biblioteca Nueva.
- KANDEL E., SCHWARTZ J. Y JESSELL T. (1996), *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- STANISLAVSKY, K (1988) *Un actor se prepara*. Javier Vergara Editor, Bs. As.
- STRASBERG, L (1989) *Un sueño de pasión*. Ed. Emecé., Bs. As

## Una iniciativa independiente en el teatro de Tandil. Juan Carlos Gargiulo y el Pequeño Teatro Experimental (1964-1967)

Lic. Aníbal Minnucci <sup>1</sup>

### Resumen

*El presente trabajo muestra la actividad desarrollada en Tandil a mediados de la década del sesenta por el Pequeño Teatro Experimental, impulsado entre otros por Juan Carlos Gargiulo, Osvaldo Soriano y Víctor Laplace. El grupo reacondicionó el Teatro de la Confraternidad Ferroviaria desde fines de 1964 para llevar adelante allí un ambicioso proyecto cultural, que se inscribe en el movimiento del teatro independiente argentino.*

**Palabras clave:** Teatro independiente bonaerense. Teatro tandilense. Juan Carlos Gargiulo. Osvaldo Soriano. Víctor Laplace

### Abstract

*This paper shows the performance of the Pequeño Teatro Experimental in Tandil between 1964 and 1967. The theatrical group, who was stimulated among others by Juan Carlos Gargiulo, Osvaldo Soriano y Víctor Laplace, recovered the Confraternidad Ferroviaria Theater to develop there an ambitious cultural project, which registers in the movement of the independent Argentine theatre.*

**Key words:** Independent Buenos Aires theatre. Theatre from Tandil. Juan Carlos Gargiulo. Osvaldo Soriano. Víctor Laplace.

<sup>1</sup> Licenciado en Historia. Profesor en Historia. Diploma de Estudios Avanzados (posgrado) en Historia de América Latina por la Universidad Pablo Olavide (España). Profesor Adjunto del Área de Historia de la Facultad de Arte de la UNICEN. Contacto: aminnucci@arte.unicen.edu.ar

<sup>2</sup> Fuentes Fuentés. "La dinámica de la producción y apropiación del espacio del teatro neo-independiente en Tandil: Julio Abalsamo y El Teatrillo". Anuario La Escalera, 1999, pp. 229-238.

## 1. Antecedentes

La ciudad de Tandil contaba en los años 50 con cinco salas para cine y teatro y algunos salones en clubes que se adaptaban para funciones teatrales. Los grupos independientes necesitaban una sala que les permitiera presentar sus obras sin los altos costos que implicaba alquilar alguna de las salas existentes.

Con esa necesidad presente, y con la intención de satisfacerla, Atilio Abálsamo es quien impulsa la recuperación del Salón de la Confraternidad Ferroviaria, a fines del año 1955, como sala teatral. Su objetivo es alcanzado en 1956 a través de una organización cooperativa capaz "de reunir las fuerzas hasta hoy dispersas" de los diversos grupos que hacían teatro en Tandil. Se logra la colaboración de casi todos los teatristas de la ciudad. Se trata de un movimiento cultural significativo por su obra. Sin embargo, escollos de distinto tipo, hacen que al poco tiempo la iniciativa pierda impulso, y queda entonces sin resolución el problema del espacio propio para el teatro "libre". Esa experiencia inscrita en las premisas del teatro independiente por un grupo de "muchachos y chicas muy animosos", al decir del propio Abálsamo,<sup>3</sup> es un antecedente del proyecto que impulsará un grupo de jóvenes aficionados al teatro a mediados de los años 60.

El Salón de la Confraternidad, "recuperado" para el teatro, había desarrollado una profusa actividad cultural y teatral desde su inauguración en 1925, que se extendió hasta fines de los años 40.<sup>4</sup> Estaba ubicado en el edificio construido por La Fraternidad y la Unión Ferroviaria, donde funcionaron las sedes de ambos sindicatos y el salón. El lugar en algún momento de esos años fue dedicado a la realización de agasajos y comidas, y esporádicamente como salón de baile, fundamentalmente para reuniones familiares o actividades a beneficio de diversas instituciones.

Entonces, el primer plan orgánico de impulsar un grupo independiente en Tandil con sala propia, El Teatrillo,<sup>5</sup> se realizó con un criterio de amplitud ideológica que intentaba una síntesis cultural de dos proyectos que desde los años 50 progresivamente

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Hugo Mengascini, *El Salón de la Confraternidad Ferroviaria. Sociabilidad y prácticas culturales de los trabajadores ferroviarios de Tandil (1920-1943)*, Tandil, Independencia Gráfica y Editora, 2005. En el año 2007 el Teatro de la Confraternidad reabrió sus puertas a la cultura, reacondicionado y modernizado, sumando una sala más, cargada de historia y de futuro, a la vida artística de la ciudad.

<sup>5</sup> La primera puesta en el Salón de la Confraternidad de este grupo dirigido por Abálsamo, fue "La zapatera prodigiosa" de Federico García Lorca, en 1956. El año anterior la había estrenado en el Teatro Cervantes, con el auspicio del Club de Leones, bajo la denominación de Conjunto Vocacional Teatro de Ensayo, siendo la imposibilidad de alquilar una sala un impulso determinante para la recuperación del salón. En 1950 se había realizado una lectura de la obra en el marco de los "miércoles polémicos" organizados por el Ateneo Rivadavia. Cf. Liliana Iriondo, "La transición a la modernidad en el teatro bonaerense: el Teatro Independiente Tandil", en *Anuario La Escalera*, 1999, pp. 217-228.

agudizarán su disputa por el control de los ejes fundamentales de la cultura argentina: una de base laica y otra de neto corte clerical. La unidad entre líneas históricamente tan disímiles la daba su común antiperonismo, entendido en el plano cultural como la aspiración a desarrollar la cultura por fuera de las instituciones oficiales, durante los años de la denominada "tiranía". Sin duda, allí reside una de las claves de su inconsecuencia, en tanto la síntesis consensuada de esas dos posturas antagónicas se hacía cada vez más impracticable y en el terreno de la propuesta artística también se debían dirimir los conflictos, restringiendo las obras seleccionadas y las posibilidades expresivas.

La caída de Perón activó la presencia político-cultural de las expresiones progresistas y socialistas en la sociedad argentina. Pero chocó con la imposición de esquemas culturales desde los años 50, una política cultural promovida intensamente por el Estado y grupos conservadores de la sociedad civil, apoyada por los Estados Unidos. A fines de la década avanza y se afianza la represión y la censura de las esferas culturales liberales y socialistas, en el marco de todo lo que difusamente se encuadraba bajo el título de "actividades comunistas". Como un hecho paradigmático de este proceso en la cultura tandilense asistimos en septiembre de 1960 al cierre del Ateneo Rivadavia, espacio que desde 1942 había contribuido poderosamente a la promoción cultural en la ciudad, anexo a la Biblioteca Rivadavia.<sup>6</sup>

Precisamente, en algún momento entre 1957 y 1960 vuelve a interrumpirse la utilización del Teatro de La Confraternidad Ferroviaria, hecho que tiene relación con el estrechamiento de los canales de expresión a las organizaciones peronistas, entre ellas de la Unión Ferroviaria. Y suponemos que también influyeron disensiones entre los agentes del campo teatral local que no podían dirimirse fácilmente.

Atilio Abálsamo y su grupo **El Teatrillo** será patrocinado por la nueva conducción de la Asociación Bernardino Rivadavia desde 1961 para acondicionar el subsuelo de la Biblioteca Rivadavia como pequeña sala teatral, que fue inaugurada en 1963 y que contó en esos años con un elenco estable. Se hicieron puestas de "La zorra y las uvas" de Guilherme Figueiredo (1963) y "Las manos de Eurídice" de Pedro Block (1964).<sup>7</sup>

Contemporáneamente, el grupo **Teatro Independiente Tandil**, conformaba otro importante núcleo de teatristas activos en la ciudad, aunque no contaban con sala propia. El día 2 de octubre de 1959 fue el estreno, en el Teatro Astral, de "Todos eran mis

<sup>6</sup> Este problema ha sido señalado acertadamente por Liliana Iriondo. En 1950 se creó una Subcomisión de Literatura, Filosofía y Teatro en el Ateneo, que a partir de 1952 contó con una Biblioteca Teatral. Son estrechos los vínculos de esta institución con el Teatro del Pueblo y con el grupo Fray Mocho, de Buenos Aires, entre otros grupos independientes.

<sup>7</sup> Teresa Fuentes, obra citada.

hijos" (Arthur Miller 1947), con el auspicio del Ateneo Rivadavia, del cual era activo participante el director del nuevo grupo, Bosco Martignoni.<sup>8</sup> La puesta de la obra de Miller, por su significación, marca una nueva etapa en el teatro tandilense, considerada por la crítica como superadora de "todo cuanto se ha hecho en nuestra ciudad hasta ahora en teatro".<sup>9</sup> El mismo crítico afirma que "se comienza a transitar una ruta llena de posibilidades", y abre una expectativa: que en Tandil el TIT se pueda conformar como un conjunto teatral independiente, que permita acortar el desequilibrio existente con Buenos Aires, Montevideo y otras "ciudades importantes" que cuentan con varios grupos. Existe entonces una percepción, a fines de 1959, del camino que en el campo teatral aún faltaba recorrer en Tandil, con cierto grado de optimismo respecto a la posibilidad de avanzar algunos pasos.

## 2. Juan Carlos Gargiulo y el Pequeño Teatro Experimental (PTE)

En la historia del teatro tandilense, Juan Carlos Gargiulo ocupa un lugar destacado en el terreno de la dirección, la actuación, la crítica, la organización, y la formación. También incursionó en la dramaturgia.

Juan Carlos Gargiulo nació en Buenos Aires en 1934. Vivió en Tandil desde los diez años. En su adolescencia ya participa activamente de la vida cultural de la ciudad. En el campo teatral actúa en los grupos **Apolo**<sup>10</sup> y **Teatro Independiente Tandil** (TIT). En el grupo Apolo, llegó a dirigir "John Nobody" en 1957.<sup>11</sup>

Después de la breve y juvenil experiencia con el grupo **Apolo**, y un paso aparentemente poco significativo por el grupo **Vocacional Juventud**, Gargiulo toma contacto con las propuestas más serias del teatro independiente, pero se vincula al TIT cuando Bosco Martignoni ya ha dejado la conducción del grupo.

En efecto, en 1960 Luisa S. de Ballé se hace cargo de la dirección del TIT.

<sup>8</sup> Entre 1957 y su clausura, Celso Bosco Martignoni coordinó la lectura y debate de numerosas obras teatrales en el ciclo "Miércoles polémicos" del Ateneo Rivadavia, entre ellas *Todos eran mis hijos*. Martignoni residió en Buenos Aires durante los años 1952 y 1953, y se formó en "Nuevo Teatro" con Pedro Asquini y Alejandra Boero. La ética y la estética del teatro independiente, en ese momento en auge, fue incorporada al quehacer teatral tandilense. Murió en un accidente automovilístico en 1963.

<sup>9</sup> Liliana Iriondo "La transición a la modernidad en el teatro bonaerense. El Teatro Independiente Tandil", *La Escalera*, n° 9, 1999, p. 220 y 221.

<sup>10</sup> A fines de 1955 en el marco de las actividades del Ateneo Rivadavia, el grupo "Apolo", dirigido por Néstor Tirri, presenta la obra "Julio César" de Shakespeare. Por entonces Gargiulo tiene 21 años. Según los comentarios de la época, la puesta era más tributaria de la estética del film protagonizado por Marlon Brando y de reciente estreno en la ciudad, que del gran dramaturgo inglés.

<sup>11</sup> Liliana Iriondo y Teresita Fuentes, "Historia del teatro en Tandil" en Osvaldo Pelletieri (dir.) *Historia del Teatro Argentino* en las Provincias, Buenos Aires, Galerna-Instituto Nacional del Teatro, 2005. Como veremos, en 1965 la obra de Tuwin formará parte de la trilogía que presenta en su primera puesta el PTE.

inmediatamente decide solicitar apoyo a Buenos Aires, para que enviaran un director, a saber, que a su vez será maestro de actores.<sup>12</sup> Se trata de Conrado Ramonet, quien se firmó junto a Pedro Asquini y Alejandra Boero desde 1957 y llegó a compartir la Dirección Artística de **Nuevo Teatro** con ellos, hasta el año 1964, en que se aleja del grupo.

Juan Carlos Gargiulo se incorpora al TIT en 1961 durante los ensayos de "La isla desierta" de Roberto Arlt, demostrando grandes cualidades, y llega a representar el papel protagonista que le asigna Ramonet. Ahora bien, el hecho de integrar el elenco no significa que integrara el grupo. Todo parece indicar que junto a Celso Bosco Martignoni y Victor Laplace, quien también integrará el PTE, comparten posiciones no coincidentes respecto a las de Luisa S. de Ballé.<sup>13</sup>

Por ello es comprensible que cuando a mediados de la década del 60, el **Pequeño Teatro Experimental** se incorpora con sus propios objetivos al movimiento teatral de *Baridil*, cuente con el fuerte apoyo y la colaboración de aquellos agentes de la cultura *baridilense* que habían compartido el proyecto del Ateneo Rivadavia<sup>14</sup>, así como el de otros sectores de la ciudad. Desde sus inicios, el PTE se propone conseguir una sala que sirva para las representaciones, los ensayos y todas las actividades anexas al funcionamiento de un grupo, encuadrado en los principios de organización de los teatros independientes.

El grupo llega a un acuerdo con los directivos de los gremios ferroviarios, La *Comunidad* y la Unión Ferroviaria, que ceden el Salón de la Confraternidad para que el grupo desarrolle allí actividades culturales. La sala, ubicada en el "Barrio de la Estación", calle 4 de Abril 1371, contaba con 121 butacas, pero "necesitaba ser acondicionado a las exigencias que requiere la actividad teatral".<sup>15</sup> Estas consistieron en la refacción del escenario, camarines, instalación de luz especial, entre otras. Para Gargiulo esa será un poco la casa de todos los miembros del grupo, allí "nadie molesta a nadie; la gente de la Confraternidad es maravillosa; de ellos hemos recibido y estamos recibiendo un apoyo total y sincero."

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 222

<sup>13</sup> Esto parece desprenderse del testimonio de Conrado Ramonet ya citado. Bosco Martignoni murió en un accidente de tránsito en 1963. En enero de 1965 Luisa S. de Ballé da una entrevista al diario Nueva Era en la que defiende los principios del teatro independiente para la difusión cultural y al servicio de la comunidad "unir las voces de aquí y de allá y responsabilizar el pensamiento", destacando el gran sentido de equipo y la responsabilidad colectiva, fraternal y comunitaria que predominaba en el TIT. En ese año, el grupo lleva a escena dos obras, "Un color soledad" de Andrés Bello y "Febo de zanahoria" de Jules Renard. Esas apelaciones pueden interpretarse como un intento por cohesionar al grupo en un momento de disensos manifiestos.

<sup>14</sup> Entre ellos se destaca Juan Antonio Salceda, intelectual de filiación comunista de activa participación en la vida cultural de la ciudad, con proyecciones nacionales.

<sup>15</sup> En sus años iniciales la sala contaba con 508 asientos, la mayoría butacas. Cf. Hugo Mengascini, obra citada, p. 48.

<sup>16</sup> *El Bar de Baridil*, 9 de agosto de 1965, p. 3.

La campaña para acondicionar la sala es llevada adelante desde fines de 1964, para adecuarla "a las exigencias que requiere la actividad teatral". Se hicieron reparaciones en el escenario y los camarines, se procedió a la instalación de luz especial, entre otras reformas. Se consiguieron una considerable cantidad de materiales donados por profesionales, comerciantes, empresarios, dirigentes; y muchos de ellos "se preocuparon por problemas que específicamente eran del propio Pequeño Teatro Experimental". Además se recibieron aportes del Honorable Concejo Deliberante y de lo que Gargiulo considera "nuestros amigos de siempre", entre quienes sin duda se encuentran muchos de los que protagonizaran en los años treinta las experiencias de los grupos filodramáticos y vocacionales.

El cálculo monetario de los aportes recibidos incluyó Maderas por 20.000 pesos. Electricidad por 5.000 pesos, Maquillaje por 1.500 pesos, Pinturas por 3.000 pesos, Telas por 8.000 pesos, Otros materiales por 8.000 pesos, que sumados a los 17.000 pesos recaudados por la colocación de Bonos Solidarios, sobre todo entre los profesionales de la ciudad, llega a un monto de 62.500 pesos aportados por la comunidad para el proyecto.<sup>17</sup> Los medios de prensa locales brindaron su apoyo a la campaña a través de las columnas especializadas y "desde sus mismos talleres colaboraron en la confección de cliché, papel, etc."

Pocos días después se producirá la primera presentación del PTE, con la dirección de Juan Carlos Gargiulo, y con Víctor Laplace como ayudante de dirección. Después de casi una década la sala de la Confraternidad vuelve a recibir al público de teatro, el sábado 14 de agosto de 1965 con el programa: "Tres obras de nuestro tiempo", que son "La repetición" de Antón Arrufat,<sup>18</sup> "La carrera de John Nobody" de Tuwin<sup>19</sup> y un monólogo adaptado de un cuento del autor argentino, y también actor y teatrista, Mario Capponi.

<sup>17</sup> El 28 de septiembre de 1965 se presenta en el Teatro Cervantes la compañía de Angel Magaña, el precio de las localidades es de 180 pesos. Lo recaudado por el PTE equivale entonces a unas 350 localidades vendidas de una función de la compañía de Magaña. Una cifra "poco menos que inaccesible para las reducidas economías de un grupo teatral." El Eco de Tandil, 9 de agosto de 1965, p. 3: "Del Pequeño Teatro Experimental". La gacetilla de prensa, sin duda redactada por Juan Carlos Gargiulo, termina expresando: "Sumamente gustosos, abrimos nuestra sala en la calle 4 de Abril 1371 para hacer personal nuestro agradecimiento a aquellos que nos han apoyado de manera tan efectiva."

<sup>18</sup> En la prensa aparece citado como Michael Arroufat o Gastón Arroufat. En realidad su nombre es Antón Arrufat, dramaturgo cubano. Posiblemente sea una manera de no despertar resistencias en la censura del dispositivo de control cultural en la ciudad, más permisiva con un autor de supuesta sonoridad francesa. En el mismo programa de mano el autor aparece como Gastón Arroufat. Arrufat, cuyo apellido es de origen catalán, nació en 1935, volvió a Cuba luego del triunfo de la revolución y en su prolífica actividad cultural, participó a principios de los años 60 de la fundación de la revista Casa de las Américas.

<sup>19</sup> En el programa de mano y en la prensa se presenta como obra de James Tuwin o Twin. La Comedia Cordobesa, creada en 1959, realizó en Córdoba la puesta de esta obra en 1960, dirigida por Ángel Franco.

“Elena”.<sup>20</sup> Este primer espectáculo del grupo contó con una subvención del Fondo Nacional de las Artes.

La crónica periodística se refiere al PTE como un “nuevo conjunto vocacional” y a sus integrantes como “actores que se inician en las tablas”, con “gran entusiasmo”.<sup>21</sup> Sin embargo, varios de sus integrantes ya tenían experiencia teatral, siendo los que actúan por primera vez Piera Zambón, Osvaldo Soriano, Juan Campagnolle y Daniel Pinhao. Entre quienes ya habían actuado anteriormente se encontraban el propio Gargiulo, Víctor Laplace y Graciela Techeiro.

En “La repetición” actuaron Piera Zambón como la “Muchacha”, Graciela Techeiro como la “Vecina” y Juan Carlos Gargiulo como el “Vendedor”. Según la reseña periodística hay un personaje inerte, el marido de la Vecina, sentado ante una taza de té, inmóvil. Curiosamente, no figura en el programa de mano distribuido en la sala. El monólogo “Elena”, fue interpretado por Víctor Laplace.<sup>22</sup> En “La carrera de John Nobody” Víctor Laplace es el personaje central, John Nobody. Juan Campagnolle es el Magnate Happy; Osvaldo Soriano el Magnate Broadcast; Daniel Pinhao el Magnate Pixi y Juan Carlos Gargiulo el Magnate Billighan.

Para la crítica, “La carrera de John Nobody” es la obra más importante de las tres, “aunque también negativa en su concepción”.<sup>23</sup> “La repetición” y “Elena” son “dos obras de escasa calidad” y la restante “apunta más alto”. La “interpretación, escenografía e iluminación, así como efectos sonoros jerarquizaron la medianía del contenido.” En la función del estreno hubo algunas fallas técnicas en el sistema eléctrico y “lamentablemente por la noche [se debió] suspender el espectáculo por razones similares.”

El crítico se reserva un párrafo para remarcar su disconformidad con esta propuesta teatral del Pequeño Teatro Experimental al afirmar: “...que dentro de lo agobiante de nuestra época el optimismo, la alegría de vivir y la fe en el futuro, son las características primordiales que animan a la humanidad a seguir adelante, frente al cuadro desgarrado”.

<sup>20</sup> Según Conrado Ramonet, el cuento de Capponi es excelente. Capponi interpreta el personaje de El Mozo en “Último match”, de Juan C. Herme y Eduardo Pavlovsky, en la puesta en el Teatro Municipal General San Martín en el año 1970, donde Juan Carlos Gargiulo integra el reparto como uno de los 25 integrantes de La Masa. El personaje de El Campeón lo hizo Rodolfo Bebán... El Líder de la Masa era Julio de Grazia. Enrique Pinti fue El Alto Funcionario, además de asistente de dirección de Ramonet.

<sup>21</sup> *El Eco de Tandil*, 12 de agosto de 1965, p. 6: “Tres obras presentará el P. Teatro Experimental el 14”.

<sup>22</sup> El prospecto de la obra nos presenta a Elena: “Elena vivía frente al Parque Lezama; Elena, tenía además los ojos iguales a la memoria y un silencio poblándole el gesto y la mañana. Usted alguna vez la conoció y supo del beso vegetal que trae cada mañana y del íntimo idioma que solo saben los que aman.”

<sup>23</sup> *El Eco de Tandil*, 16 de agosto de 1965, p. 5: “El PTE en un intento por jerarquizar el teatro local”.

do que no debe ser solamente pintado sin observar alguna posible solución.” Adicionalmente, después de unas pocas representaciones la obra comienza a ser promovida por el diario con la aclaración de que no es apta para menores de edad.

El mismo día del estreno se publicó en *El Eco de Tandil* una entrevista con Juan Carlos Gargiulo realizada en el mismo escenario de la Confraternidad entre “tablas, clavos, herramientas y un descomunal desorden”.<sup>25</sup> Señala allí Gargiulo que los aportes recibidos en la campaña para acondicionar la sala teatral superaron en valor y en volumen “todos nuestros cálculos”.

Un indicio de la organización de las actividades del grupo, al menos en esta etapa inicial, lo da el régimen de horarios en que desarrollan sus actividades: de lunes a viernes desde las 21 horas, y los sábados y feriados a partir de las 15 y hasta las 23 horas, con un sistema de turnos para coordinar los ensayos, y toda clase de trabajos, desde albañilería, electricidad, entre otros, que insumen al grupo muchísimo tiempo.

Si bien el grupo inicial no contaba con más que ocho miembros, demostró interés insistentemente por incorporar nuevos integrantes: “Nuestro grupo se está formando, por eso necesitamos gente, jóvenes de ambos sexos y cualquier persona de edad que quiera ayudarnos.”<sup>26</sup> Claro que también hay que considerar la multiplicidad de tareas encaradas: organización y mantenimiento de la Biblioteca; incorporación al elenco teatral, de estudio y difusión; y en el plano de la Extensión cultural la organización de charlas, conferencias...; Administración, Coordinación, Taller, Iluminación, entre otras.<sup>27</sup>

Al igual que el resto de los grupos de teatro de Tandil, para Juan Carlos Gargiulo la continuidad en las representaciones es una aspiración al mismo tiempo que un serio desafío. Pero considera que al contar con una sala propia esa aspiración es realizable. De

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> Entrevista con Juan Carlos Gargiulo, en *El Eco de Tandil*, 14 de agosto de 1965, p. 4: “Esperanza de excelente teatro: PTE”.

<sup>26</sup> Ibid. “Los interesados en ingresar al Pequeño Teatro Experimental, podrán solicitar informes y formar parte de las charlas que para ese efecto se realizan en el local del referido grupo, 4 de Abril 1371 (Confraternidad Ferroviaria), en los siguientes días y horarios: de martes a viernes a partir de las 21, sábados y domingos desde las 15, pudiendo dirigirse por carta... solicitando informes.” La información aclara que no se requiere experiencia previa, “ya que es criterio del PTE el capacitar personal que tenga voluntad y capacidad de trabajo en grupo.” *El Eco de Tandil*, 24 de agosto de 1965, p. 5: “El Pequeño Teatro Experimental anuncia una obra infantil y otra en tres actos. Proyecto”.

<sup>27</sup> *El Eco de Tandil*, 24 de agosto de 1965, p. 5: “El Pequeño Teatro Experimental anuncia una obra infantil y otra en tres actos. Proyecto”. En el programa de mano entregado en la sala desde la primera presentación y anunciado para “sábados y domingos, tarde y noche”, se expresa la misma necesidad de personal. Allí también se manifiesta que “Este espectáculo fue subvencionado por el Fondo Nacional de las Artes” y que su impresión es “Gentileza de Imprenta Vitullo”.

hecho, inicialmente se propone dar dos funciones del programa los sábados y domingos, más un día de semana, con precios especiales para obreros y estudiantes. Posteriormente, la cantidad de funciones se irá adecuando a la convocatoria de público conseguida.

Señala que no han solicitado ayuda de los demás grupos teatrales. "Ocurre que los grupos de teatro de Tandil están todos distanciados por viejos y caducos esquemas personales; creo que una mesa redonda de gente de teatro sería muy útil para acabar con toda esta estupidez." Con un estilo directo y frontal que lo caracterizaba, Juan Carlos Gargiulo inscribe su propuesta en el terreno de una modernización que a su criterio se halla postergada. "Nos damos cuenta que mientras otros pierden el tiempo, nosotros vamos en busca del tiempo perdido."

Refiere que la denominación del programa "Tres obras de nuestro tiempo" se justifica porque los personajes de las mismas "son productos de nuestra época, de nuestra situación nacional y la de muchos lugares del mundo... pensamos que lo que debemos hacer a través del teatro es hablar de" la época que nos ha tocado vivir.

El periodista pregunta: "- Pero lo define Ud. como una época casi amarga, por la característica de las tres obras." A lo que Gargiulo responde: "No pienso que una época es totalmente amarga ni totalmente amena; ya hablaremos de cosas hermosas y puras en otras obras; por ahora diremos lo que más nos llega a todos. Lo que más sentimos."<sup>28</sup>

Juan Carlos Gargiulo es identificado en la tradición teatral de Tandil como el introductor de las propuestas brechtianas en la escena local. Las tesis de B. Brecht en su conferencia **Sobre el teatro experimental** (1940)<sup>29</sup> son una referencia adicional al buscar el origen del nombre dado al grupo. Para el director lo experimental está relacionado tanto con la búsqueda de procedimientos como con la propia experiencia del hacer en el oficio, en directa alusión a lo que en Brecht es conceptualizado siguiendo la tradición marxista como praxis.

En ese sentido, en otro párrafo de la entrevista citada Gargiulo reflexiona:

"Siempre existen proyectos, y se van realizando en la medida en que nos vamos organizando. Con esta primera puesta en escena, desde el director, hasta el más anónimo de los que trabajan tras el escenario, están aprendiendo. La experiencia obtenida se así-

<sup>28</sup> El Eco de Tandil, 24 de agosto de 1965, p. 5, citado.

<sup>29</sup> En esa conferencia Brecht propone dividir el teatro moderno en dos corrientes principales, una de "entretenimiento" y otra de "instrucción". Esta última línea didáctica nace con los realistas y se prolonga con Ibsen, Tolstoi, Strindberg, Gorki, Chejov, Hauptmann, Shaw, Georg Kaiser, Eugene O'Neill, Erwin Piscator y el mismo Brecht. Para rescatar la misión educadora del realismo había que abandonar las técnicas ilusionistas. Cf. Jaime Rest, *El teatro moderno*, Buenos Aires, CEAL, 1967.

mila y luego la aplicaremos. En cuanto a proyectos, ya se han distribuido los papeles para una obra de teatro infantil, luego pensamos embarcarnos en otra de tres actos a cuyo estudio ya nos hemos abocado.”

Y más adelante, ante la pregunta sobre las expectativas del grupo en su primera presentación, destaca que la intención es que “el público sepa de nosotros; sin embargo nuestra tarea es muy extensa, nuestros planes mayores, así que siempre pensamos con miras al futuro, a un plan de trabajo destinado a darnos experiencia, sentido del oficio.”

Juan Carlos Gargiulo reflexiona luego sobre las obras que se presentan en el programa. Considera a su personaje en “La repetición” como un hombre común, un vendedor a domicilio como hay en todos lados, angustiado por la escasez de ventas, unido a los otros dos personajes, la Vecina y la Muchacha, por “un motivo común... *la continua evasión* por caminos inesperados. La Muchacha y el Vendedor, buscando dar un poco de amor, y recibir también... Arroufat [Antón Arrufat] considera que existe un ciclo ineludible del cual los personajes de la obra no pueden desasirse; este ciclo está regido por la situación, por el precario esquema económico que no permite salida ni salvación, algo que nos está ocurriendo, creo, a los argentinos. *Hastidados por una situación presidida por el patrón dinero*, los personajes de “La repetición” buscan imperiosamente un poco de amor, algo dulce que los salve, aunque sea de momento, de la repetida lucha por el dinero.”<sup>30</sup>

En “La carrera de John Nobody”,<sup>31</sup> “hay algo también de esa situación económica, pero el autor da un mayor énfasis a la inescrupulosidad de las empresas; Tuwin satiriza al sistema yanqui de propaganda destinada o queriendo ser destinada a un público netamente consumidor. Los cuatro inhumanos magnates de esta obra, creo que existen, de alguna manera. “El señor John Nobody recurre a ellos para salvar a su familia de la indigencia después de su suicidio. Pero la muerte tiene a veces sus caprichos y se presenta de otra manera...”<sup>32</sup>

Gargiulo, siguiendo a Brecht, no aspira a concentrar el trabajo en el esfuerzo por producir en la puesta la ilusión de realidad, pues ella distrae al espectador y lo desorien-

<sup>30</sup> Ibid. El subrayado es nuestro. AM. En el programa de mano, el prospecto de la obra se centra en la “Muchacha solitaria”. “Ud. la conoce; todos los días camina a su lado marchando hacia el repetido diálogo de la oficina o de la fábrica; es la muchacha común, sencilla, la muchacha que está en la edad de los sueños definitivos; la que habita un cuarto de soledad, la que cada noche, en la limitada geografía de su pieza le pone otro nombre a la esperanza, y ella misma se inventa situaciones de ternura, de gestos, de veranos y de pájaros.”

<sup>31</sup> En 1957 el Grupo Apolo había representado esta obra; cf. Liliana Iriondo y Teresita Fuentes, op.cit., p. 90. Juan Carlos Gargiulo representó uno de los personajes. La obra de Tuwin había sido llevada a escena por el grupo Fray Mocho, de Oscar Ferrigno. El prospecto de la obra se centra en el personaje central, John Nobody: “...es un ser común; además Nobody quiere decir Nadie; cuando un ser anónimo aparece en los diarios junto a su suicidio, Ud. se da cuenta, seguramente, que la humanidad se desmerece y que todos perdemos un poco de algo y nos sentimos diferentes. Por eso es necesario conocer al Sr. John Nobody... ahora.”

<sup>32</sup> Entrevista con Juan Carlos Gargiulo, citada.

ta con respecto al enfoque crítico de los problemas sociales.

Desde sus inicios el PTE proyecta llevar a escena una obra de teatro infantil, de la cual ya ha distribuido los papeles en su primera semana de actuación. Además prepara otro programa de tres obras "cuyo título será anunciado oportunamente".<sup>33</sup>

Su primer programa subió a escena aproximadamente en unas diez oportunidades, desde el 14 de agosto al 19 de septiembre de 1965. El mismo programa se repone posteriormente auspiciado por el Club de Leones y a beneficio de una escuela local.

El lunes 18 de octubre de 1965 Jorge Petraglia llega a Tandil para reunir en un coloquio a los grupos "independientes locales", con vistas a coordinar la organización de un Centro de Estudios de Teatro en Tandil, del cual participan el Teatro Independiente Tandil -representado por José Bove-, el Pequeño Teatro Experimental -representado por Juan Carlos Gargiulo-, mientras **El Teatrillo** atravesaba la crisis derivada de la reciente muerte de su director, Atilio Abálsamo, el 9 de septiembre de 1965. También participó, entre otros, el grupo "Mi payaso", que también contaba con sala propia.<sup>34</sup> El lunes siguiente se convocó a una nueva reunión en el subsuelo de la Biblioteca Rivadavia, "El Teatrillo" en la que todos los grupos teatrales de la ciudad y aquellas personas con inquietudes afines elaboraran un proyecto para la creación del Centro de Estudios de Teatro. La iniciativa prosperaría un par de años después, pero impulsada por el área de cultura del gobierno municipal.

Desde fines de 1965 el **Pequeño Teatro Experimental** hace un llamado a todos los jóvenes de ambos sexos que deseen integrar sus elencos para el año 1966. Para tal fin anuncia un cursillo de tres meses de duración de capacitación escénica (ejercicios de interpretación, breve historia del teatro, nociones de maquillaje, escenografía, iluminación y actividades afines como administración y biblioteca).

En marzo de 1966, el PTE presentó en el Salón de la Confraternidad Ferroviaria una "comedia de corte infantil", "La máquina de juntar" de Alicia Mariona, dirigida por Víctor Laplace,<sup>35</sup> quien también interpreta uno de los personajes junto a Daniel Pinhao, Piera Zambón, Guido Demarco, Cristina Olgún, Juan Carlos Gargiulo, entre otros. La escenografía estuvo a cargo de José Dovis, y la máquina de juntar de Juan Dalera, ambos integrantes del grupo. Se propone un debate posterior a la obra con la participación de la dramaturga, psicóloga.<sup>36</sup> El grupo realizó una colorida campaña de difusión por toda la ciudad. Asimismo, organizó un plan de concurrencia para las escuelas primarias con distribución de bonos escolares para ese fin.

<sup>33</sup> El Eco de Tandil, 24 de agosto de 1965, p. 5.

<sup>34</sup> La actividad fue organizada por la Asociación Bernardino Rivadavia.

<sup>35</sup> Conrado Ramonet había dirigido una puesta de la obra en la Alianza Francesa, en Buenos Aires.

<sup>36</sup> Nueva Era, 15 de febrero de 1966; 28 de febrero de 1966; 25 de marzo de 1966. El estreno se realizó finalmente el sábado 26 de marzo a las 18 horas. El domingo 3 de julio se repuso por última vez, en el Club Unión y Progreso

Con el golpe de Estado que lleva al poder al general Onganía, el Pequeño Teatro Experimental abandona el Salón de la Confraternidad y a partir de octubre de 1966 utiliza como su lugar de ensayo y representaciones la planta alta del Club Ferrocarril Sud, ubicado también en el Barrio de la Estación ferroviaria.

Y en su última presentación, en 1967, el grupo ofreció una trilogía: "Este mundo absurdo"; donde Juan Carlos Gargiulo además de director fue el autor de una de las tres obras: "Edipo Segundo", considerada por la prensa un "sainete moderno" integrado en un "recordado espectáculo".

Bajo la dictadura de Onganía la Dirección de Cultura municipal quitó todas las subvenciones a la Biblioteca Rivadavia y al Museo de Bellas Artes, al mismo tiempo que se percibía la falta de apoyo de la comunidad a las inquietudes culturales de esas instituciones.<sup>37</sup> Se preparaba una nueva modalidad de intervención del Estado en la cultura urbana. Por cierto, que eso de ningún modo agotó la vida cultural de la ciudad. Cuando la sociedad se militarizaba desde el poder y la figura policial aparecía como el principal referente de la nacionalidad, el arte y la cultura se constituyeron en un espacio militante de una resistencia que cobró diversas formas y planteó su descontento.

Pero los grupos teatrales embarcados en el proyecto independiente, los llamados "grupos vocacionales", conscientes de que la limitación más importante para su desarrollo integral provenía de sus deficiencias formativas, promovieron la constitución de escuelas de teatro que estuvieron atravesadas por tensiones entre un enfoque oficial y otro que defendía las premisas básicas del movimiento. Juan Carlos Gargiulo fue un activo impulsor de las primeras iniciativas que desde 1963 promovían la creación de un Centro de Estudios de Teatro en Tandil. Por cierto, alineadas con su permanente acción en pos del desarrollo formativo en el seno de los propios grupos teatrales.

En el final de la experiencia del **Pequeño Teatro Experimental**, Juan Carlos Gargiulo junto a una parte de los integrantes del grupo desarrollaría a principios de 1967 una experiencia de Café-Teatro, denominado Grupo Dos (aunque en los espectáculos actuaban varios artistas) en la confitería (*boite local*) nocturna Grisby, de destacada calidad y aceptación. En los hechos, y frente a las dificultades, hacer teatro fue el impulso nunca extinguido que le daría a Juan Carlos Gargiulo una posición destacada en la actividad teatral de la ciudad, con proyecciones en los años setenta y ochenta.

<sup>37</sup> *Nueva Era*, 20 de noviembre de 1966. Era funcionario de Cultura el mayor Pedro Lauro Castorino.

## El Teatro Universitario. Una lectura desde la crítica

*Teresita María Victoria Fuentes<sup>1</sup>*

### **Resumen:**

*La creación de la Escuela Superior de Teatro en 1988 y luego el advenimiento de la Facultad de Arte en 2003 fueron momentos cruciales del proceso de institucionalización y afianzamiento de la actividad artística en el espacio de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Por ello, en el presente trabajo se advierte cómo la crítica periodística, en su carácter de mediadora, contribuyó a posicionar al teatro universitario dentro del campo teatral local*

**Palabras clave:** Teatro en Tandil. Teatro universitario. Crítica teatral

### **Abstract:**

*The beginning of the Theatre College in 1988 and the forthcoming Faculty of Arts in 2003 were crucial moments in the process of institutionalization and consolidation of the artistic activities in the programme of the UNCPBA. That's why, in the present work it is remarkably noticeable how the journalistic review, as a mediator, contributed to place the university theatre into the local theatre field.*

**Key words:** Tandil's Theatre. University's Theatre. Theatre's criticism

### **Introducción**

El 26 de noviembre de 2006 se cumplieron 25 años del estreno de El Reñidero de Sergio de Cecco, puesta en escena dirigida por Carlos Catalano en el Aula Magna de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. La puesta no sólo inauguró el Teatro Universitario en Tandil, también consolidó los esfuerzos que se venían realizando desde el nuevo espacio social y cultural para otorgarle un lugar al arte dramático.

<sup>1</sup> Teresita María Victoria Fuentes es Licenciada en Teatro (UNCPBA) -Se desempeña como profesora del Área de Historia y Teoría del Arte de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. vfuentes@arte.unicen.edu.ar

La creación de la Escuela Superior de Teatro en 1988, luego el advenimiento de la Facultad de Arte en 2003 configuran las etapas siguientes de un proceso de institucionalización y afianzamiento de la actividad artística en el espacio académico y en la región.

Como ha sido estudiado la aparición del teatro universitario obedeció a la conjunción de múltiples variables (L. Iriondo, 2007) que confluyeron en el mundo cultural local (R. Pasolini, 1996). Diversos actores sociales propiciaron y contribuyeron a la instalación y desarrollo de la institución, entre otros la recepción periodística que acompañó a casi todos los espectáculos de la época. En este trabajo consideraremos el punto de vista de la crítica que contribuyó a posicionar el teatro universitario de modo tal que entre 1981 y 1988 pudo fundarse e instalarse como uno de los espacios universitarios dedicado a la formación de teatristas en el país.

## El teatro universitario

La década del setenta se había iniciado para la actividad teatral en Tandil de modo promisorio. Ello obedecía por un lado, a la llegada del maestro Juan José Beristain –egresado del ITUBA, alumno de Oscar Fessler- y, por otro, a la creación de la Escuela Municipal de Teatro en 1973, Ambos episodios, reclamados desde fines de los cincuenta por los grupos locales, propiciaron el acercamiento a la “segunda modernidad” (O. Pellettieri, 2003) del teatro tandilense, señalada principalmente por la suma de conceptos stanislavskianos en la práctica actuarial.

Si bien este auspicioso inicio se vio interrumpido en 1976 con la dictadura militar, la llegada a fines de los setenta de Carlos Catalano abrirá nuevas oportunidades para el teatro de la ciudad. Así los ochenta fueron recibidos con una profusa actividad teatral<sup>2</sup> entre la que se encontraba el estreno en el Aula Magna de la Universidad Nacional del Centro *El reñidero* de Sergio de Cecco, primera producción del teatro universitario.

La prensa de tradición liberal, existente en la ciudad, que estaba representada principalmente por los diarios: *El Eco de Tandil* (1882) y *Nueva Era* (1919) recibieron *El Reñidero* dirigido por Carlos Catalano considerando la propuesta cercana a

<sup>2</sup> El teatro local cerró el año 1981 con la percepción de haber transitado una de las más ‘intensas temporadas’ en la historia de su quehacer escénico. Durante el ciclo se pusieron en escena unipersonales y propuestas del ‘concert’ tales como *El show es mi historia* de Walter Ferreira Ramos, *La tijera y yo* de Jorge Bruno, *La vuelta del chorizo colorado* de Julio Lester, *Música y humor sin telón*, creación colectiva grupo Medical Show. También fueron representados textos didácticos como *Mensaje de esperanza* de Rodolfo Nigro y las *Escenas de la redención* de Luis J. Actis para la Semana Santa. El teatro de arte representó *Giácomo* de Armando Discépolo, *La balsa* de Slawomir Mrozek, Será por eso que la quiero tanto, versión de E. Gudiño Kieffer adaptada por Roberto Leal y *El reñidero* de Sergio De Cecco, entre otras muchas actividades. Las salas de El Teatrillo de la Biblioteca Rivadavia, el Auditorio Municipal y el Anfiteatro Kennedy compartieron el público tandilense con otros espacios abiertos en el Club Excursionistas, en el Nuevo Teatro de los Altos de Dionisios y en el Aula Magna de la Universidad Nacional del Centro. (Iriondo, Liliana: 2007)

su "horizonte de expectativa". Los críticos, más allá de subrayar "la fluidez" del relato, se ocuparon particularmente de las actuaciones, destacando "la pasión" y "el compromiso" en la interpretación y distribuyendo adjetivos para casi todos los personajes.

De todos modos la intención explícita de los periodistas en todos los casos estaba dirigida principalmente a resaltar la apertura del Teatro Universitario y la posibilidad que esto generaría en la ciudad. Juan Carlos Gargiulo (*El Eco de Tandil*) crítico de arte, trabajador universitario, actor y director teatral, visualizaba la propuesta del Teatro Universitario como "una alternativa estética" y a la vez ética, novedosa y cercana a la realidad cotidiana del hombre. Mientras, Julio Varela (*Nueva Era*) periodista, dramaturgo, actor y director teatral, precisaba que la puesta del Teatro Universitario era el resultado de la combinación de "varios factores de valiosas implicancias culturales" y poseedor de una considerable "altura profesional".

Así la crítica periodística se posicionó como una práctica de "intermediación múltiple" (Lopez, L; 1995a) por su carácter de enlace entre productores y receptores variados que a su vez dirige su discurso a un potencial espectador o al lector espectador que corrobora sus juicios o discrepa con ellos. Sin duda, con la puesta de Catalano se creaba el Teatro Universitario que durante la década de los ochenta consolidará su figura a través de una profusa cantidad de puestas en escena, dirigidas por él mismo, entre las que se encuentran: *Marathon* (Ricardo Monti) -1984-, *¡Qué cruz la de Sauce Tumbado!* (Julio Varela) -1985-, *El herrero y el diablo* (Juan Carlos Gené) -1986-, *Las paredes* (Griselda Gambaro), *Visita* (R. Monti), *El gigante amapolas* (J.B.Alberdi) en 1987 y *El viejo criado* (Roberto Cossa) y *Pericones* (Mauricio Kartun) en 1988.

Si el teatro universitario o "de la Universidad" debió recorrer un intenso camino para su reconocimiento institucional que se construyó desde el trabajo de numerosos artistas, no fue menor el respaldo que la crítica periodística le brindó. Pues coincidimos con Ann Ubersfeld cuando afirma que "Si el teatro es un arte, el metadiscurso (de la crítica) también lo es" (1993, 63) Con su argumentación la prensa legitimó paulatinamente aquellos que consideró focos de atención particulares y novedosos.

En primera instancia -como referimos anteriormente- la prensa leyó la interdependencia de su objeto de estudio respecto del contexto de producción en éste que nacía y se desarrollaba. Esto es, vinculó y valoró la producción teatral por estar inserta en el espacio de la Universidad. Mas tarde, certificó la eficacia de la actuación como eje de su propuesta estética. Y por último, encontró la ratificación de sus aseveraciones legítimas en una propuesta de circulación provincial, nacional e internacional que junto a la puesta en competencia de sus productos hizo que en más de una oportunidad obtuviera el reconocimiento de campo teatral.

Entonces, en la segunda etapa, la crítica centró su atención en la calidad del producto, avalando la corrección en la acción y el trabajo con el actor. Privilegiaba en su lec-

tura, la atención en el actor y en una búsqueda estética reflexiva, que en su opinión, evidenciaba un tratamiento nuevo de lo teatral. Por ejemplo, en una elogiosa crítica a la puesta de Marathón de R. Monti (1984) aparecida en *Nueva Era*, titulada: "*La puesta en escena - un teatro de actores*", Julio Varela recalca "*Catalano (asume) la puesta de Marathón en base a una premisa; el teatro son los actores siguiendo así los dictados que Grotowski había sentenciado*".

Asimismo consideraba favorablemente las puestas con frecuentes propuestas escenográficas despojadas de decorados, iluminación, utilería (Nueva Era, 1984). Allí mismo se evidencia la construcción de los personajes siguiendo criterios stanislavskianos: "*En la pareja Eva Vera - Gustavo Iturrioz (Asunción y Pedro Vespucci) encontramos el trabajo de mayor coherencia, lo que es un mérito en un espectáculo de más de dos horas de duración. Aquella sobresale nítidamente en base a emociones transmitidas con una conmovedora credibilidad; él alcanza una justa dimensión con el albañil enfermo y acierta en la personal manera de abordar el mito.*"

Por otra parte, en la nota aparecida en 1985 en Nueva Era, firmada por María Inés Alonso de Nicola, profesora de literatura y frecuente colaboradora del mencionado periódico durante los ochenta y noventa- a propósito del estreno de *Qué cruz la de Sauce Tumbado* de Julio Varela (autor local) afirma: "... vale recalcar la posibilidad de ver un teatro propio que nos identifique, vale recalcar que cuando hay dirección de actores, se puede ver buen teatro sin spots, con un banco, una mesa y un cordel de ropa a foro, máxime cuando se ha encontrado la medida justa en base a un libro donde el humor no es lo esencial pero que bien así se podría haber intepretado." La preocupación por la dirección de actores y los pocos elementos escenográficos son items que recurrentemente aparecen en los análisis de la crítica de la época y de los espectadores y participantes consultados

Con *El herrero y el Diablo* de Gené la crítica registró nuevamente la fluidez en la actuación: "*Catorce actores jóvenes-en su mayoría- intercambian en general 37 o más roles, una clara identificación de los personajes en cuanto a las características de cada uno y un lenguaje criollo bien logrado, un juego que se recrea constantemente con soltura, con plástica, con alegría, trasuntando la picardía y el humor criollo sin esfuerzo.*" (R. Echeagaray, 1986)

Sobre fines de los ochenta, ya con la puesta en marcha del Plan de Estudios de la Escuela Superior de Teatro, Julio Varela en una crítica aparecida en Nueva Era en 1988 decía: "*Tamaño desafío les cabe a Gladys Carnevale, Roberto Tassara, Julio Lester y Augusto Galeota que componen un elenco, sin fisuras, dirigidos por Carlos Catalano que de este modo rubrica un año particularmente feliz para el teatro universitario ya que al hecho escénico se debe sumar un logro de real trascendencia como lo es la creación, como nueva unidad académica de la UNCPBA, de la Escuela de Teatro*", con-

solidándose así un espacio no sólo en el ámbito de la Universidad sino también en el del mundo teatral local.

Por último la circulación, por la que optó el teatro universitario distó de la del oficial y el independiente de la ciudad, Mientras, estos circulaban por la ciudad y las localidades vecinas, el teatro universitario se proyectó con sus puestas un tanto más allá. Sin olvidar la zona marchó además hacia la Capital Federal y hacia los Encuentros Nacionales de Teatro Universitario (ENTU) en varias provincias. Son ejemplos del primer caso la presentación de *Marathon* (1984) en Sala "Enrique Muiño" del Centro Cultural "General San Martín" y de *El herrero y el diablo* (1986) en el Auditorio de la Facultad de Derecho de Buenos Aires y en el "Centro Cultural Ricardo Rojas" de la ciudad de Buenos Aires, y son ejemplos del segundo las puestas de *Las paredes* de Griselda Gambaro y *El gigante Amapolas* de J. B. Alberdi en el marco del ENTU '87, en San Luis, *Pericones* de M. Kartun, en el marco del ENTU '88, en Tucumán.

### A modo de síntesis

Claramente el periodismo local avaló y reconoció la actividad del teatro universitario que durante la década supo conquistar un lugar. El diario *Nueva Era* del 18-06-84 bajo el título "Teatro - *Marathon* y su éxito en Bs. As." planteaba que: "*La presentación de elencos del interior en la Capital Federal resulta un hecho infrecuente. Fue por eso, en primer orden, que la Sala "Enrique Muiño" del Centro Cultural "General San Martín" se encontraba colmada el miércoles pasado para asistir a la presentación del Teatro Universitario de Tandil.* Transcribe el mismo artículo palabras del propio Monti: "*A mí me cuesta mucho ver en escena las obras que escribo -confesó- creo que ni siquiera he visto completa la versión de Kogan, pero lo que aprecié hoy aquí me dejó gratamente sorprendido, además hay un nivel de actores que llama la atención*". Por su parte Mauricio Kartun, otro de los autores presentes ratificó esos conceptos aclarando que "*es poco frecuente encontrar grupos del interior con estas condiciones que aquí se realzan porque resulta un verdadero desafío asumir una obra como Marathon*".

Esta particularidad la vio con claridad la prensa que a propósito del estreno de *Visita* de R. Monti expresa en *Nueva Era*: "*Una obra difícil y profunda que exige un gran esfuerzo al elenco y a los espectadores. Trabajada con solvencia y sentido estético acorde con los antecedentes del grupo teatral. Digna de un grupo universitario que debe estar en búsqueda y creación continuadas El público recibe el cimbronazo del espectáculo, queda en el asombro que es el comienzo de su recepción creativa.*" (Alonso de Nicola, 1987)

**Fuentes consultadas**

*Nueva Era*, Tandil, provincia de Buenos Aires. Años 1973-1990.

*El Eco de Tandil*, Tandil, provincia de Buenos Aires. Años 1973-1990.

**Entrevistas**

Carlos Catalano, Raúl Echegaray, Julio Varela.

**Bibliografía**

Altamirano, Carlos - Sarlo, Beatriz (1983) *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires, Hachette.

Bourdieu, Pierre (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba.

Hobsbawm Eric (1996) *Historia del siglo XX*. Barcelona, Crítica.

Iriondo Liliana (2005) 'Una modernidad inconclusa: el teatro de los '70 en provincia', en *La Escalera* Anuario de la Facultad de Arte, UNCPBA, N°14. Tandil, pp. 83-90.

(2006) El teatro universitario en Tandil *El reñidero* (Sergio de Cecco) puesto por Carlos Catalano, presentado en II Coloquio Internacional De Teatro Teatro y Memoria, Montevideo 13 a 15 octubre 2006, Teatro El Galpón (mimeo)

(2005) Una modernidad inconclusa: el teatro de los '70 en provincia, presentado en XIV Congreso Internacional De Teatro Iberoamericano y Argentino, Buenos Aires, 2 al 6 de agosto de 2005.-

(2005) "Historia del teatro en Tandil", en Pellettieri O. *Historia del teatro argentino en las provincias*. Bs. As., Galerna-INT.

(2007) "Historia del teatro en Tandil", en Pellettieri O. *Historia del teatro argentino en las provincias*. Bs. As., Galerna-INT. Tomo II

Jauss, Hans Robert (1976) "La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria", *La literatura como provocación*, Barcelona, Península.

López, Liliana (1995a) "La crítica teatral: la intermediación múltiple", en *El arte entre lo público y lo privado*, Centro Argentino de Investigadores de Arte, Buenos Aires....

(1995b) "Notas sobre la crítica teatral de fin de siglo", en *Teatro XXI*, Facultad de Filosofía y Letras, Año I - n°1, Buenos Aires

Pavis, Patrice (1994) *El teatro y su recepción. Semiología, cruce de culturas y posmodernismo*, Casa de las Américas, La Habana.

Pellettieri O. *Historia del teatro argentino en las provincias*. INT-Galerna, Vol.2.

Pasolini Ricardo (1996) 'La utopía prometeica. Intelectuales en el borde de una modernidad periférica: Juan Antonio Salceda, 1935-1976', Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil, provincia de Buenos Aires. Inédito.

Pastor Nancy (1999) *Aportes para una historia de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires*. Tandil, UNCPBA.

Pellettieri Osvaldo (2001) *Historia del teatro argentino en Buenos Aires*. Buenos Aires, Galerna. Volumen V.

Ubersfeld, A (1993) "Notas teóricas sobre el metadiscurso de la crítica teatral" en *Gestus* N° 5, (diciembre 1993)

## 2ª Crónica de la hormiga argentina

de Carlos Alsina.

Dirección: Carlos Alsina

Gabriela Pérez Cubas.



## Cosa de hombres

A partir de los  
cuentos de  
Roberto Fontanarrosa.

Dirección:  
Rubén Maidana

Boty Cicopiedi  
y Tucho Balladares.



## Apertura del III Coloquio Internacional de Teatrología

15 de noviembre de 2007

Dra. Adela Cuniberti,  
Dr. Juan C. Catalano y  
Dr. Pablo M. Moro  
Rodríguez



## Mesa redonda de dramaturgos. III Coloquio Internacional de Teatrología

17 de noviembre de 2007

Dra. Julia Lavatelli, Carlos Alsina, Gladys Gómez, Cecilia Propato, Raúl Echeagaray y Julio Varela.



## **Tío Vania**

*de Antón Chéjov*

*Dirección: Juan Carlos Catalano*

Roberto Tassara, Gladys Carnevale, Laura Lafourcade,  
Piero Montaruli, Iván Carrouché, María Molina, Julio Lester y Beatriz Eleta



Gladys Carnevale, María Molina, Laura Lafourcade y Julio Lester.



## **Y todo lo demás son fotos**

*Creación colectiva.*

*Dirección: Gabriela González*

Daniela Ferrari, Silvio Torres, Julia Lavatelli y Sergio Sansosti



Daniela Ferrari  
y Julia Lavatelli.

## *Cine*



## Merleau-Ponty, Deleuze y el cine

Edgardo Gutiérrez

### Resumen

*Merleau-Ponty hizo notar que el cine tiene con la psicología de la forma (Gestalt) y con la filosofía fenomenológica desarrollada por él un suelo común dado por la nueva teoría de la percepción: el todo, como afirmaba Eisenstein citando a Koffka, es más que la suma de las partes. Observamos, no obstante, que a ese principio dialéctico se superpone, en la teoría de la percepción merleau-pontiana, un principio monadológico: cada objeto es el espejo de todos los demás. Esta línea de pensamiento es proseguida por los estudios de Deleuze sobre el cine. Tomando como referencia el cine de Vertov, y apoyándose en *Materia y memoria* de Bergson, Deleuze ve en la evolución del cine el pasaje de la percepción subjetiva, centrada en nuestras necesidades, a la percepción pura, la percepción de la cosa percibiéndose a sí misma.*

**Palabras clave:** Fenomenología – Monadología – Vertov – Percepción pura

### Abstract

*Merleau-Ponty sais that the cinema, Gestalt psychology and phenomenological philosophy have a common ground. It is the new perception theory. The whole is more than the amount the parts, like said Eisenstein citting Koffka. Nevertheless, we observe that the perception theory of Merleau-Ponty has a monadological principle superposed over the dialectical principle: each object is a mirror of all others. This thinking is continued by Deleuze. His cinema studies are founded in the Bergson's book *Matter and memory*. Deleuze see in the cinema evolution a process of become in which the subjective perception that is grounded in our necessities is replaced by the pure perception. Deleuze argues the Vertov's movies show it, the thing perceive itself.*

**Key words:** Phenomenology – Monadology – Vertov – Pure perception

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía. Facultad de Humanidades (Universidad Nacional de Salta). Profesor Adjunto de Estética cinematográfica. Facultad de Arte (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), Profesor Titular de Fundamentos Teóricos de la Producción Artística. Departamento de Artes del Movimiento (Instituto Universitario Nacional de Arte) Publicó *Borges y los senderos de la Filosofía*, Bs. As. Altamira, 2001. *Indagaciones estéticas*, Bs. As., Altamira, 2004. E-mail: edguti26@yahoo.com.ar

## 1. Filosofía y cine

Que entre la filosofía y el cine las relaciones no hayan sido hasta el presente las más estrechas es un hecho que merece ser tenido en cuenta y que demanda nuestra atención. La filosofía, o, más precisamente, los filósofos, han ignorado o despreciado este fenómeno tan manifiestamente representativo de la cultura del siglo XX que ha sido el cine. Tomemos tres ilustres figuras de la escena filosófica contemporánea como ejemplos significativos de este divorcio.

Heidegger, probablemente partiendo del supuesto según el cual el cine es tal vez la coronación de la época de la imagen del mundo, no ha considerado al cine digno de tratamiento filosófico especial. Un arte que tiene su base en el dominio técnico, y por ende metafísico, del mundo, un arte creado a partir de la destreza en el uso de aparatos fotográficos y de máquinas, no puede ser apropiado para el acceso al Ser. En la era del cine Heidegger, consecuente con su vindicación de la vida pastoril, confió más en la poesía que en el nuevo arte. Siguen siendo Sófocles, Hölderlin o Rilke los custodios del Ser. No Murnau, Lang o Wenders.

Irónicamente sin embargo, el cine, según ha señalado Badiou<sup>2</sup>, hubiera convenido a Heidegger, en tanto se trata de un arte que tiene la capacidad de mostrar las dos formas del tiempo: el tiempo construido y la duración pura. El cine no es un mero producto técnico, dice el filósofo francés, sino un arte de la época del fin de la metafísica, y un arte antimetafísico por añadidura.

Desde otro contexto filosófico, también Adorno, como se sabe, miró al cine con desprecio. Las conocidas páginas de la *Dialéctica del iluminismo* que escribiera en sociedad con Horkheimer en medio de la eclosión de la maquinaria de Hollywood, han quedado como paradigma de la crítica de la industria cultural. No sin cierto grado de conservadurismo cultural, impregnado de alguna nostalgia romántica que echaba de menos al arte previo a la primera guerra, Adorno detestó el arte de masas, a pesar de sus inclinaciones marxistas. De un arte concebido, producido y distribuido para la diversión y el entretenimiento no puede venir nada bueno, esto es, nada que permita pensar la no identidad.

Tampoco el cine parece haber suscitado interés en la filosofía estética de Sartre. A lo largo de su obra pueden hallarse extensos tratamientos sobre literatura, obras literarias y escritores, sobre teatro, dramaturgia y sobre el quehacer del actor. Observa Deleuze que en *Lo imaginario* no hay ninguna referencia a la imagen cinematográfica. En el capítulo que versa sobre la obra de arte se ofrecen ejemplos tomados de la pintura, el teatro, la música, e incluso de la arquitectura. Pero ni una palabra dedicada al cine.

<sup>2</sup> Véase Badiou, Alain, «El cine como experimentación filosófica», en Yoel, Gerardo (comp), *Pensar el cine*, Buenos Aires, Manantial, 2004, p. 40.

Eduardo Grüner señala que la sección de *El ser y la nada* que trata sobre la mirada puede interpretarse como «un segmento de reflexión del cual se pudiera sospechar que está decisivamente (...) influido por el cine aunque éste no sea su objeto inmediato»<sup>3</sup>. Sin perjuicio de la verosimilitud de esa interpretación, no parece que esa alusión sea suficiente para absolver a Sartre de la omisión.

Los filósofos más destacados del siglo XX han ignorado, pues, al arte del siglo XX. La honrosa excepción de Benjamin, que celebró el nacimiento del cine con todo entusiasmo (también cabría mencionar el temprano elogio de Lukács hacia el nuevo arte), no alcanza a contrarrestar las miradas por encima del hombro que los filósofos dirigieron al cine. ¿Será porque, como señala Badiou, la filosofía es, desde hace mucho, una crítica de la imagen, y el cine una producción de la imagen? Si así fuera, la tradición del platonismo habría seguido viva aún en el antimetafísico Heidegger, y los materialistas Adorno y Sartre. El pensar tiene su sede en la palabra o en el concepto, no en la imagen.

## 2. La nueva filosofía, la nueva psicología y el cine según Merleau-Ponty

En Merleau-Ponty encontramos el contraejemplo que necesitamos. Según sabemos, para Merleau la tarea de la filosofía contemporánea no consiste en encadenar conceptos sino en describir lo que está entre la conciencia y el mundo. Y este fenómeno es, dice el filósofo, «cinematográfico por excelencia»<sup>4</sup>. Para Merleau no es casual que la filosofía así entendida, la filosofía fenomenológica, se haya desarrollado en la era del cine. Ciertamente, no puede desconocerse que el cine es una invención técnica en la cual la filosofía no está presente en absoluto. Sin embargo, esta filosofía, observa Merleau, «viene del cine y lo traduce sobre el plano de las ideas»<sup>5</sup>. Al contrario de lo que entendieron los filósofos a los que hemos sumariamente referido más arriba, Merleau cree que el carácter técnico del cine, su instrumentalidad, no lo invalida como arte. El cine, retomado por una voluntad artística, esto es: inventado una segunda vez, hace posible que sea compatible con la reflexión. La filosofía y el cine tienen en común una cierta manera de ser, cierta visión del mundo, que es la propia de una generación. El pensamiento y las técnicas se corresponden: «lo que está dentro está fuera», dice Merleau citando a Goethe. El cine nos da los pensamientos del hombre, en tanto nos muestra su comportamiento, su manera especial de ser en el mundo, de tratar a las cosas y a los otros, a través de los gestos, las miradas y la mímica, que se hacen visibles en la pantalla. El vértigo, el placer y el dolor, el amor y el odio, se hacen visibles en el cine.

<sup>3</sup> Grüner, Eduardo, «El año en que murió Pasolini y Sartre perdió la vista», en *El ojo mocho*, Nº 7/8, Otoño de 1996.

<sup>4</sup> Merleau-Ponty, Maurice, «Le cinéma et la nouvelle psychologie», en *Sens et nos-sens*, Paris, Gallimard, 1996. p. 75.

<sup>5</sup> p. 75.

Esta nueva filosofía a la que se hace referencia está en consonancia con la nueva psicología que descubre Merleau-Ponty en las contribuciones de la Gestalt hacia la época en que redacta *Fenomenología de la percepción*. Lo que observa es que la naturaleza y significación del film se esclarecen a la luz de esta nueva psicología. En efecto, podemos aplicar a la percepción del film lo que se dice de la percepción en general. La psicología clásica se mantenía fiel a la noción de sensación. La teoría de la percepción que supone originarios datos visuales concebidos como un mosaico de sensaciones que alcanzan su unidad perceptiva por una operación de la inteligencia queda superada por la teoría de la Forma. Rechazada la noción de sensación, ya no distinguimos los signos de su significación, lo sentido y lo juzgado. El color de un objeto es inseparable de la sustancia. El color azul del tapiz es un azul lanoso. Como había visto claramente Cézanne, no podemos distinguir en las cosas el color del dibujo.

Merleau hace notar el paralelismo que hay entre la nueva psicología y las investigaciones de los más notables precursores de la estética del cine. Si se siguen las contribuciones teóricas de Eisenstein y Pudovkin, lo que comprendemos es que un film no es una mera suma de imágenes sino una forma temporal. Hay una unidad melódica del film. El sentido de una imagen depende de las que la preceden y su sucesión crea una realidad que es más que la simple suma de los elementos empleados. Véase el ejemplo que da Merleau tomado de un ejercicio experimental que atribuye a Pudovkin, aunque en rigor el experimento fue ideado por Kulechov. El realizador tomó un día un plano de Mosjoukine impasible, y lo proyectó precedido por un plano de un plato de sopa, seguido por un plano de una joven mujer muerta en su ataúd y seguido después por el plano de un niño jugando con un oso de peluche. Lo que se percibe en principio es que Mosjoukine miraba el plato, la joven mujer y el niño, y que miraba el plato con aire pensativo, a la mujer con expresión de dolor y al niño con una sonrisa luminosa. El público que vio el experimento quedó maravillado por la variedad de las expresiones, cuando en realidad lo que se había proyectado era la misma vista que había servido tres veces y era marcadamente inexpresiva. Conclusión de la experiencia: el montaje, artífice del todo, crea el sentido. Y el todo, como decía Eisenstein repitiendo a Koffka, es más que la suma de las partes. <sup>6</sup> El principio unificador del montaje es lo que permite construir la imagen como síntesis, de modo que el contenido de las imágenes, de los elementos individuales, estén determinados, y que cada detalle se conserve en la memoria como parte del todo.

Merleau observa que este principio no solo vale para el cine mudo. El cine sonoro también supone un montaje de ruidos y palabras. «La fuerza expresiva de este montaje - dice Merleau - consiste en aquello que nos hace sentir la coexistencia, la simultaneidad de las vidas en el mismo mundo. (...) Así como el film visual no es la simple fotografía en movimiento de un drama, y así como la elección y el acoplamiento de las imágenes constituyen para el cine un medio de expresión original, el sonido en el cine no es la simple

<sup>6</sup> Véase Eisenstein, Serguei, *El sentido del cine*, Buenos Aires, La reja, 1955, p. 19.

reproducción fonográfica de ruidos y de palabras, sino que comporta una cierta organización interna que el creador del film debe inventar»<sup>7</sup>

Pero hay más. Un film sonoro no es un film mudo al que se le agregan sonidos y palabras que completarían la ilusión cinematográfica. En efecto, la imagen es transformada por la contigüidad del sonido. La voz, la silueta y el carácter forman un todo indescorporable (y si no -los ejemplos son de nuestro filósofo- obsérvese la absurdidad de ver imágenes de jóvenes con voces de viejos, adultos con voces de pequeños o flacos con voces de gordos). La unión de sonido e imagen no se da solo en cada personaje sino en el film entero. Incluso la alternancia de palabras y silencios está dispuesta a los efectos de la imagen. Y asimismo la distribución de silencios y diálogos constituye, más allá de la métrica visual y sonora, una métrica más compleja que superpone sus exigencias a las de aquellas.

Hasta aquí el Merleau-Ponty fenomenólogo es dialéctico. El otro que nos interesa es el leibniziano.

### 3. De Merleau-Ponty y las mónadas a Deleuze y Vertov

En uno de los conocidos pasajes de la *Monadología Leibniz* propone pensar una imagen visual de la realidad autocontemplándose. Dice el texto: «Y como una misma ciudad contemplada desde diferentes lugares parece diferente por completo y se multiplica según las perspectivas, ocurre igualmente que, debido a la multitud infinita de sustancias simples, hay como otros tantos diferentes universos, que no son, empero, sino las perspectivas de uno solo, según los diferentes puntos de vista de cada Mónada.»<sup>8</sup>

Ahora repasemos un fragmento del preámbulo de la Primera parte de la *Fenomenología de la percepción* y encontraremos afinidades electivas con lo que imaginaba el filósofo moderno: que cada objeto es el espejo de todos los demás. Escribe Merleau: «Cuando contemplo la lámpara colocada sobre mi mesa, le atribuyo no solamente las cualidades visibles desde mi sitio, sino además aquellas que la chimenea, las paredes, la mesa pueden “ver”; la espalda de mi lámpara no es más que la cara que ésta “muestra” a la chimenea.»<sup>9</sup> Se dirá, con razón, que las palabras “ver” y “muestra” han sido debidamente entrecomilladas para evitar cualquier interpretación de carácter romántico-místico -y tal precaución tomada por Merleau-Ponty es coherente en el contexto del proyecto global del libro, precaución que, por lo demás, no parece tan clara en la obra tardía del filósofo- pero no puede negarse que el pasaje citado deja entrever dos cosas

<sup>7</sup> Merleau-Ponty, M., *op. cit.*, p. 70.

<sup>8</sup> Leibniz, G. W., *Monadología*, & 57.

<sup>9</sup> Merleau-Ponty, M., *Ph. P.*, p. 88.

inquietantes: 1. que las cosas nos miran, y 2. -más inquietante aún que lo precedente- que las cosas se miran entre si.

Puede seguirse esta línea de pensamiento, que vemos prefigurada en la fenomenología merleau-pontiana, en los estudios sobre cine desarrollados por Deleuze. Deleuze analiza la imagen-movimiento en tres variedades : la imagen-percepción, la imagen-afeción y la imagen-acción. La primera de ellas es la que nos interesa fundamentalmente aquí. Deleuze ve que el cine, es decir la técnica cinematográfica encarnada en la cámara y en el montaje, es lo que permite pensar en una percepción pura «tal como ella es en las cosas o en la materia»<sup>10</sup>

El montaje, dice Deleuze, es ciertamente una construcción desde el punto de vista del ojo humano, «pero deja de serlo desde el punto de vista de otro ojo; es la pura visión de un ojo no humano, de un ojo que se hallaría en las cosas».<sup>11</sup> Enseguida Deleuze apela, como había hecho Merleau, a la visión del pintor, tomando como modelo también a Cézanne : «La universal variación, la universal interacción (la modulación) es ya lo que Cézanne llamaba el mundo anterior al hombre, "alba de nosotros mismos", "caos irisado", "virginidad del mundo".»<sup>12</sup> Deleuze ve en el cine de Dziga Vertov ese paso decisivo hacia la percepción pura. «Lo que hace el montaje, según Vertov, es llevar la percepción a las cosas, poner la percepción en la materia, de tal manera que cualquier punto del espacio perciba él mismo todos los puntos sobre los cuales actúa o que actúan sobre él.» Deleuze entiende que este programa materialista de Vertov, en germen en *Materia y memoria* de Bergson, realiza el en-sí de la imagen. El cine-ojo, el ojo no humano de Vertov es el ojo de y en la materia.

La técnica cinematográfica es el fenómeno que permite pensar la percepción pura, aquella en la cual «la cosa y la percepción de la cosa son una sola y misma cosa, una sola y misma imagen».<sup>14</sup> «La cosa es imagen y, con este carácter, se percibe a sí misma, y percibe todas las otras cosas en la medida en que padece su acción y reacciona a ésta sobre todas sus caras y en todas sus partes».<sup>15</sup>

Lo que se da en *nuestra* percepción -observa Deleuze- es la percepción de la cosa en vista de nuestras necesidades. Allí se habría quedado la fenomenología clásica : lo que retenemos de la cosa es en función de nuestra faz receptora y de las acciones que seleccionamos. Así, lo que tenemos es una percepción subjetiva y ella es, dice Deleuze, *subtractiva*. En efecto, «ella sustrae de la cosa lo que no le interesa».<sup>16</sup> De modo que la per-

10 Deleuze, G., *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1.*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p. 126.

11 Deleuze, G., op. cit., p. 122.

12 Ibidem.

13 Ibidem.

14 Deleuze, G., op. cit., p. 97.

15 Ibidem.

16 Ibidem.

cepción subjetiva está fijada al interés de la subjetividad (aún la de la intencionalidad operante husserliana o la del cuerpo percipiente merleau-pontiano). Ahora bien, el desinterés subjetivo (que no es indiferencia, como señaló Heidegger a propósito del concepto de la estética kantiana) abre la vía de la percepción no conceptual, esto es, de una imagen-percepción que no tendría correlato con la imagen afección y la imagen acción, sino que sería la percepción de la cosa en sí misma, pues «la cosa es la imagen tal como es en sí.»<sup>17</sup> El cine ojo del precursor Vertov habría sido el primer paso, el primer instrumento de la materia para filmarse a sí misma. Un cine que muestra cada porción de la materia desde cada porción de la materia. Un cine no antropocéntrico.

Pues bien, si la tesis de Merleau-Ponty es correcta, esto es: si la nueva filosofía (fenomenológica) está en paralelo con la emergencia del nuevo arte, si el cine, de algún modo indujo/produjo ese nuevo pensar, deberíamos preguntarnos, a la luz de las investigaciones de Deleuze, si no es necesario una afinación de la tesis. Lo que queremos decir es que el cine de Vertov permitiría pensar en dirección a una filosofía fenomenológica no antropocéntrica. La fenomenología, dice Deleuze, erigió como norma la “percepción natural” y sus condiciones. Estas condiciones son coordenadas existenciales que definen un “anclaje” en el mundo del sujeto que percibe, un ser en el mundo. Así, el movimiento percibido o realizado debe entenderse como una forma sensible (*Gestalt*) que organiza el campo perceptivo en función de una conciencia intencional (o un cuerpo operante) en situación. Pero este modo de concebir la fenomenología es, cree Deleuze, precinematógráfico, en tanto confiere a la percepción natural el privilegio, y de allí que sea acusado el cine de ser infiel a las condiciones de percepción. La percepción natural no tiene porque tener la primacía. Pensado fuera del modelo de la percepción natural, lo que se da, el fenómeno, es una materia fluyente, un estado de cosas en permanente cambio y sin ningún punto de anclaje y ningún centro de referencia, o bien con todos. De modo que cualquier punto sea centro de percepción. El cine es este fenómeno que no tiene centro de anclaje (o los tiene todos). «Si el cine no responde en absoluto al modelo de la percepción natural subjetiva, es porque la movilidad de sus centros, la variabilidad de sus encuadres, lo inducen siempre a restaurar vastas zonas acentradas y desencuadradas: tiende entonces a coincidir con el primer régimen de la imagen-movimiento, la universal variación, la percepción total, objetiva y difusa.»<sup>18</sup>

Pensada así la fenomenología de la percepción, lo que habría de describir es, en tanto cualquier átomo percibe el universo entero y percibe más que nosotros, la percepción desde todos los puntos posibles. Si fuera posible una fenomenología que se proponga como descriptiva que no sea una descriptiva subjetiva ni objetiva, tendríamos una descriptiva absoluta. Una descriptiva absoluta monadológica, que permitiera disolver (no superar en sentido hegeliano) lo subjetivo y lo objetivo. Una descriptiva desde todos los

17 Ibidem.

18 Deleuze, G., op. cit., p.98.

puntos de vista posibles, de todos los átomos de la realidad. Y ello supondría la proliferación, en teoría al infinito, de descripciones de la realidad, una proliferación de descripciones de cada porción de la materia desde cada porción de la materia, a la manera de un Aleph multiplicado al infinito si es que, como notaba Leibniz, «cada porción de la materia puede ser concebida como un jardín lleno de plantas; y como un estanque lleno de peces. Pero cada rama de la planta, cada miembro del animal, cada gota de sus humores es, a su vez, un jardín o un estanque semejante.»<sup>19</sup>

La pregunta que nos podemos plantear es la siguiente: ¿Por qué no hemos llegado plenamente aún a esta filosofía despojada del anclaje en el sujeto, por qué la antropofenomenología no da lugar a la ontofenomenología? Si la hipótesis de Deleuze es correcta, este fenómeno puede ser atribuido al hecho de que las cosas y las personas, cuando comienzan, están forzadas a esconderse, pues surgen dentro de conjuntos que todavía no las implican, de modo que están obligadas a enfatizar los rasgos comunes que mantienen con los conjuntos para no verse rechazadas; deben mimetizarse con ellos. Solo se desarrollan cuando sus fuerzas se han consolidado. Esa es, sostiene Deleuze, la evolución del cine que supone el paso del plano como categoría espacial al plano temporal, el paso de la percepción natural a la percepción en sí. ¿Será también ese el camino de evolución de la filosofía futura?

19 Leibniz, G. W., *Monadología*, & 67.

## Arte y realidad en el discurso fílmico: el caso de Michael Haneke

Mariana Gardey<sup>1</sup>

### Resumen

*El tema discutido en este trabajo es la figuración de lo real en el arte fílmico. Partiremos de la creencia en la misión del film de mostrar la realidad, según se ve reflejada en la te-or-ía de Siegfried Kracauer. Como André Bazin, Kracauer sugiere que las imágenes del film son indexicales, y analiza los aspectos materiales del film y de la experiencia fílmica. Como ejemplos para pensar la relación entre las imágenes y lo real tomaremos dos films de Michael Haneke: La profesora de piano y Caché (Escondido).*

**Palabras clave:** *Lo real – imágenes fílmicas – indexicalidad – materialidad – Michael Haneke.*

### Abstract

*The issue addressed in this paper is the figuration of the real in film art. We will begin by the belief in film's mission to show the real, according to Siegfried Kracauer's theory. Like André Bazin, Kracauer suggests that the images of film are indexical, and analyzes the material aspects of film and film experience. As examples to think the relationship between images and the real we will take two films from Michael Haneke: The Piano Teacher and Caché (Hidden).*

### Keywords

*The real – film images – indexicality – materiality – Michael Haneke.*

<sup>1</sup> Profesora de Letras y Licenciada en Teatro. Docente e investigadora. Profesora Adjunta de *Historia de las Estructuras Teatrales I* en la carrera de Profesor de Teatro, y de Semiótica en la carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales, Facultad de Artes, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora del Área de Artes Escénicas del Departamento Artístico del Centro Cultural de la Cooperación, y del Centro de Investigación en Historia y Teoría Teatral, Centro Cultural Ricardo Rojas, UBA, ciudad de Buenos Aires. mariana.gardey@gmail.com

Adorno se refiere con admiración a su maestro Kracauer comparándolo con un turista, con un espectador cuyo modo de ver es el de alguien durante un viaje, quien transforma lo cotidiano en un objeto maravilloso (1965: 96). Kracauer mismo eleva esta actitud a un principio de la representación cinematográfica: "El film debe proceder como un turista que, recorriendo un paisaje, deja vagar sus ojos" (1997: 51). No es que la cámara deba evitar totalmente el impulso manipulativo. Para Kracauer, el fotógrafo se parece al espectador/ intérprete del texto de la realidad física; es "el intento de la imaginación del lector de estudiar y descifrar un texto elusivo." (1997: 16). Sin embargo, su rol como lector y espectador no implica necesariamente una distancia. Como el espectador del film, "el fotógrafo evoca su ser para disolverlo en la sustancia de los objetos que lo rodean." (ibídem).

La teoría fílmica de Kracauer es un proyecto realista y materialista; en ella, la relación indexical de la imagen fotográfica con su referente es expresada en la metáfora del cordón umbilical. En su *Teoría del film: la redención de la realidad física* (1960), afirma Kracauer la capacidad única del film para "pintar la transitoria vida material", sosteniendo que su tarea es preservar la existencia de las cosas (1997: ix). El medio fílmico no es el lugar para el razonamiento discursivo: el materialismo dialéctico y su expresión a través del montaje son rechazados en favor de un interés fenomenológico en el mundo material. La aproximación de Kracauer al cine está arraigada en el cuerpo material, tanto en las percepciones sensoriales del fotógrafo/ cineasta como en las del espectador del film. En la respuesta afectiva del espectador a los estímulos sensoriales, el movimiento de las imágenes fílmicas tiene un rol esencial. El movimiento evoca el "flujo de la vida", estableciendo un "efecto de resonancia" entre el espectador y la imagen; las imágenes en movimiento provocan respuestas viscerales en los "estratos corporales profundos" de los órganos de los sentidos, produciendo "tensiones orgánicas, excitaciones indescriptibles" (1997: 158-9).

Sin embargo hay también un tono metafísico en la relación de Kracauer con las cosas del mundo. El espectador que contempla las cosas mundanas en las imágenes del film percibe que "está escuchando, con el esfuerzo de todos sus sentidos, un murmullo confuso". Las imágenes empiezan a sonar y los sonidos se convierten en imágenes. "Cuando este murmullo indeterminado -el murmullo de la existencia- lo alcanza, el espectador está más cerca de la meta inaccesible" (1997: 165). Esta experiencia sinestésica -el ver se vuelve escuchar, el escuchar se vuelve ver- es una experiencia sensorial: "los objetos deben experimentarse sensualmente", le escribe Kracauer a Panofsky (1996: 85). La sinestesia descrita aquí lleva la experiencia espectral más allá del mundo de los sentidos, hacia la fenomenología de Merleau-Ponty. Para este, la significación nace concretamente, "del contacto superficial, el diálogo de carne, entre los seres humanos y el mundo, haciendo el sentido sensible" (Sobchack, 1992: 3). También para Kracauer los objetos que aparecen en el film hacen resonar "múltiples significados y correspondencias

psicológicas”, creando un “laberinto” a través del cual el espectador va errando hacia las cosas y se disuelve en su sustancia, como en un sueño (1997: 165).

Lo mismo puede decirse de la poética de Michael Haneke, donde se distinguen sus imágenes radicalmente reducidas, despojadas, que funcionan como sustitutos provocativos de las imágenes de consumo producidas por Hollywood. En el cine ascético de Haneke, la estética del afecto que caracteriza al melodrama burgués es distanciada por el rigor formal de la tradición moderna. La disolución de la familia como unidad orgánica, uno de sus temas favoritos, se figurativiza en sus películas en actos de violencia hacia el cuerpo, rectificando la afirmación de Diderot que excluía el giro dramático de los acontecimientos *-el coup de théâtre-* del dominio del drama burgués, por ser una representación teatral, no verdadera, de la vida. Diderot prefería un realismo sentimental sin excesos pasionales, que influyera éticamente en el afecto del espectador, haciéndole sentir revulsión por la injusticia. Para expresar la emoción en el drama burgués, la estética de Diderot promovía el *tableau*, momento pictórico de intensificación dramática durante el cual los actores mantenían su posición y todo el movimiento de la escena se detenía, un momento temporalmente circunscrito y “fuera del tiempo” dentro del flujo de la acción dramática. La emoción expresada en el *tableau* estaba ligada a acontecimientos significativos en la vida familiar, como las escenas de moribundos en la cama, o las de reconciliación; la respuesta del público era la empatía (Szondi, 1986: 122-3).

Los actos de violencia que puntúan los films de Haneke son la expresión de circunstancias sociopolíticas, pero no son actos políticos. Como la violencia del melodrama burgués del siglo XVIII, la de los films de Haneke surge de la parálisis social, pero se localiza en el espacio privado de la familia de clase media, y toma las formas irracionales, autodestructivas, características de ese género. La estética del afecto del drama burgués perdura en el melodrama doméstico más contemporáneo. La descripción de Haneke de *La profesora de piano* (2000) como una “parodia del melodrama” es aplicable a muchos de sus films. Como espectadores somos conmovidos, nuestras pasiones son despertadas, pero a la vez disciplinadas. También en el nivel del estilo se representan actos de violencia: sus imágenes “anoréxicas” parecen esculpidas a partir de las imágenes “obesas” del cine voyeurístico (Knorr, 1994). El contenido del melodrama burgués es distanciada, parodiado, por un estilo visual de frío desapego, en la tradición del modernismo. La afirmación enfática de Haneke sobre el rechazo moderno de la psicología está en intersección paródica con la familia burguesa como su tema definitorio. La contención dentro de lo personal del melodrama burgués es objeto de crítica (Peucker, 2007: 130-1).

La violencia carece de coreografía y de efectos especiales; pero la austeridad de las imágenes de violencia corporal es compensada por la intensidad afectiva del sonido, que apela a la sensibilidad y a la imaginación del espectador. Como escribe Haneke: “el oído es más sensible que el ojo, provee un camino más directo a la imaginación y al

corazón de los seres humanos, mientras que la recepción de imágenes parece más filtrada por el intelecto.”<sup>2</sup> Sonidos de tráfico y de maquinarias, llantos, gritos de dolor y música diegética actúan sobre el cuerpo del espectador. Los sonidos son intensificados y permanecen distinguibles; la banda de sonido de Haneke rechaza el efecto homogeneizante de la música extradiegética. Su espectador está atrapado entre una ascesis visual y un sonido afectivo. El rigor formal de Schönberg se advierte en sus guiones, estructurados según principios musicales.

Con el “jansenismo” de sus imágenes, Haneke espera generar una relación interactiva con un espectador cuya imaginación las completará o las descarnará. Le importa tanto el aspecto cognitivo de la respuesta del público (reflexión para su emancipación) como el pasional (movilización de sus miedos, deseos y fantasías). Según Haneke, “el autor del film pone marcas y señales en su lugar; el potencial de los espectadores para la fantasía y la emoción se despliega entre esas marcas” (ibídem, 171). Aunque el distanciamiento y el control caracterizan la actitud de los films de Haneke hacia su material, no es esta la actitud que él espera generar en el espectador. Este es provocado, se siente irritado, a la defensiva, en conflicto. Los films de Haneke superan el distanciamiento de Brecht, yendo de la provocación intelectual hacia la emoción programada. En este sentido afectivo y corporal sus películas son “interactivas” (Peucker, 2007: 131-3).

Haneke revisa nociones básicas de la modernidad del primer mundo europeo, como la alienación de la vida urbana contemporánea, el papel de los medios en el borrado de la conciencia y de la emoción, la imposibilidad de comunicarse mediante el lenguaje verbal o corporal, las injusticias sociales, económicas y raciales. Se pregunta qué es la verdad, y muestra cómo es manipulada por el cine y por los medios de comunicación. Por eso emplea en sus films la imagen dentro de la imagen, para desestabilizar la percepción del espectador, hacerlo desconfiar y plantearle el problema de saber dónde se oculta la verdad. Representa la violencia y los medios masivos en un círculo vicioso: los medios contribuyen a confundir nuestra conciencia a través de la ilusión de inmediatez y aceleración, de que sabemos todo en todo momento, cuando en realidad no sabemos nada; esto nos provoca conflictos interiores, que crean angustia y violencia. El problema de la alienación se origina, según Haneke, en nuestra pérdida de realidad: sólo percibimos su representación mediada en la TV.

Los personajes de Haneke siempre padecen situaciones difíciles de superar, confrontando al espectador con la realidad sin concesiones. Sus películas tratan sobre temas socialmente relevantes y sobre sus propios miedos, sobre preguntas que lo oprimen y que le interesan dramáticamente. Son también una protesta contra el cine comercial dominante, que presenta una realidad consumible, mostrando la violencia de una forma que excita pero no afecta. Haneke elige hacer un cine comprometido; cree que lo esencial

<sup>2</sup> Haneke Michael, “71 Fragments of a Chronology of Chance: Notes to the Film”, en Riemer W., 2000: 174.

para que un film sea tomado en serio es que no sólo represente temas sociales, sino que debata también su propia existencia como medio artístico. Si el cine es un arte, debe ser más que entretenimiento: debe ser concentración, debe permitirnos focalizar nuestros pensamientos (Badt, 2005). Si bien prefiere el drama a la comedia. Haneke opina que muchas de sus escenas son terribles y graciosas al mismo tiempo. porque hay dos tipos de risa en el espectador: la risa de reconocimiento -que significa ver cosas familiares y reírse de sí mismo-, y la risa histérica -una válvula de escape: nos reímos ante lo que no podemos tolerar (Jeffries, 2001).

### ***La profesora de piano***

En esta película franco-austríaca de 2001, Haneke adapta muy libremente la novela homónima de Elfriede Jelinek (1983), omitiendo su mirada feminista y su crítica de la alta cultura. Pero el film sigue siendo la historia de una relación sadomasoquista, que presenta en su diégesis las estructuras de poder. Erika Kohut es una profesora de piano de poco más de cuarenta años que convive con su madre, con quien mantiene una relación perturbadora. Su sexualidad reprimida, mezcla de voyeurismo y automutilación, se manifiesta sobre todo en su relación afectiva y sexual con uno de sus alumnos, Walter Klemmer, quien termina abandonándola por su conducta masoquista. Jelinek puso el énfasis en la desfavorecida posición de las mujeres y en el odio entre sexos resultante. Presenta a una Erika deprimida, que se amarga tanto por su madre tiránica como por los hombres, que tratan a las mujeres como objetos descartables. El joven estudiante seductor es retratado como un despreciable representante del género masculino, cuya única motivación es conquistar y destruir a Erika.

La perspectiva de Haneke es muy diferente: la alienación resulta de las figuras de autoridad burguesas: la madre y la profesora. El cineasta construye “personajes abiertos”, no totalmente buenos o malos, para permitir una posible identificación del espectador; nunca explica ni justifica su conducta psicológicamente. Agrega un tema recurrente en su producción fílmica: el paralelo entre el abuso de los padres y el imperialismo de los medios, con sus descripciones de la guerra y el consumo. Mientras Erika se esconde de su madre en su cuarto, está sintonizado un programa de televisión sobre el mustang y la colonización española en América. En la novela de Jelinek también figura la TV, pero la emisión tematiza el maltrato de la mujer por el hombre. Para Jelinek, la raíz del mal es la política de género; para Haneke, es la conspiración entre los medios, la violencia global y la familia.

¿Qué quiso decir Haneke cuando definió esta película como una “parodia del melodrama”? El masoquismo no es ajeno al melodrama, cuyas características genéricas incluyen al personaje de la víctima, que constituye el centro emocional de su historia. Cuando recordamos que la etimología de melodrama es *melos-drama* o drama musical,

nos damos cuenta de que elegir este género para una narración sobre la interpretación musical implica una literalización de lo figurativo. Para Haneke, la dimensión paródica de este film reside en su negativa a explicar, pero también en su intento de presentar “lo irreal como real”. Peter Brook lee el melodrama como un fracaso de la literalidad, un fracaso de los códigos del realismo; el melodrama desborda en el metalenguaje de la metáfora (1976: 57). Para Geoffrey Nowell-Smith, el texto melodramático “somatiza su propio exceso inadaptado”, siendo el “momento histérico” del texto el momento en que el modo de representación realista desaparece (1987: 70-74).

Pero el exceso no sucede en las escenas del film de Haneke. En su lugar, el rigor extremo y el control estético dominan el nivel formal de *La profesora de piano*. Aunque la narración describe una serie de actos perversos, su perversidad no está expresada en el tono del film, que es inexpresivo, carente de afecto. Aunque los procedimientos modernos están naturalizados, en *La profesora de piano* Haneke los utiliza al extremo. Un énfasis en la duración retarda el momento de la narración e intensifica el afecto espectacular, como por ejemplo en la escena de la bañera, donde Erika corta su vulva con una hoja de afeitar. La prolongación de esta escena resulta dolorosa, aunque el sensacionalismo de la acción es minimizado cuanto es posible. No vemos la herida real y escuchamos sólo sonidos mudos de placer/dolor que apenas pueden categorizarse. La sangre es visible en la bañera sólo cuando se la lleva el agua: para el espectador, el shock reside tanto en la presentación no emocional de la acción como en la acción misma. La sobria composición visual de Haneke es evidente en el film.

El flujo temporal de la música clásica complementa el escaso desarrollo narrativo, provocando un despliegue de emociones. Según Adorno, la música de Schubert es cristalina, no orgánica; no representa poéticamente un contenido psicológico, sino que hay una conexión entre el nivel simbólico de la música y su “concreción material”, su forma, que se relaciona con el mundo. Esta música produce imágenes elocuentes que son expresiones del mundo real, expresiones reales que parecen impresiones literales del referente. La descripción de Adorno sugiere que los pasajes musicales o ideas pueden retener una impronta de lo real –pueden ser indexicales, como las fotos y las imágenes filmicas. En cuanto al efecto emocional sobre el oyente, escribe Adorno que al escuchar la música de Schubert, las lágrimas brotan de los ojos sin haber movido el alma, provocando una reacción puramente fisiológica. La marca que el mundo real deja en la música activa una respuesta material y no una condición sentimental. Las lágrimas que describe Adorno son diferentes de las del drama burgués: son producto del afecto privado de asociación, el asalto directo del arte a los cuerpos del público<sup>3</sup>.

Haneke emplea la música para crear una continuidad afectiva entre las escenas y para unir los espacios narrativos. Un ejemplo de esto ocurre cuando los sonidos del Trío

<sup>3</sup> Adorno, 1982: 23-25. Citado en Peucker, 2007: 157-8.

en Si Bemol Mayor de Schubert, que Erika ha estado tocando en el piano, continúan como música no diegética en la escena siguiente -donde ella mira la película pornográfica. La naturaleza de la continuidad producida aquí se percibe inicialmente como disyuntiva, al unir la espiritual música clásica con la realidad sexual de la pornografía. Pero la música de *La profesora de piano* siempre involucra al cuerpo -del compositor, del ejecutante, del oyente. Hay que entender la frialdad de la música de Schubert, dice la profesora, para poder tocarla. Su estructura precisa se transpone en los códigos somáticos -expresión facial y movimientos corporales (espalda, brazos, dedos)- de la pianista, funcionando icónicamente en el film.

*La profesora de piano* habla del control de la pasión mediante el arte. Haneke asocia la música de su película a una situación muy austríaca: la hermosa música clásica vienesa puede convertirse en un instrumento de represión o de emancipación. El *Winterreise* (Viaje de invierno) de Schubert ocupa un lugar central, y es el lema de Erika y del film. El ciclo entero de Lieder alude a la idea de seguir un camino no tomado por otros, lo que provoca un efecto irónico. Hay cierta correlación entre la neurosis de Erika y el recorrido pasional de Schubert. La música trasciende el sufrimiento y la miseria; a pesar de la desesperación, el *Winterreise*, que trata sobre el lado más oscuro de la experiencia, supera el malestar del contenido en la realización de su forma (Sharrett, 2004).

Son relevantes en la película las imágenes visuales que nos recuerdan su degradación y comercialización: el zumbido de fondo del televisor (anuncios publicitarios, drama doméstico), las escenas del film pornográfico que mira Erika en el video shop. El voyeurismo se tematiza sobre todo en la secuencia del autocine, donde Erika mira a través de la ventanilla de un auto a una pareja teniendo sexo en el asiento trasero; ella responde a la vista de los amantes orinando. Si bien la relación de Erika con la sexualidad es sólo parcialmente exhibida ante el espectador, este es confrontado con la orina, el esperma, el vómito y la sangre -las secreciones del cuerpo que la acompañan. La "parodia del melodrama" de Haneke es un género corporal. El espectador es castigado por el dolor psíquico y fisiológico que entraña la presentación de la sexualidad en este film, y es ubicado estructuralmente en la posición masoquista.

En los films de Haneke, el dolor afectivo se produce en el espectador mediante la colaboración de los sucesos narrativos, la música y el control formal ejercido por la frialdad de sus imágenes. "La cualidad de frialdad es imperativa para el control masoquista del deseo a través de la pasión suspendida", escribe Gaylyn Studlar (1988: 118). Deleuze nos dice que el masoquismo habla directamente a través del control formal: caracterizada por su frialdad, la fantasía masoquista sucede en patrones formales (1991: 109). La fría atmósfera de *La profesora de piano* es sostenida especialmente por el estilo de actuación inexpresivo de Isabelle Huppert, quien logra la distancia interpretando a Erika con la expresión impassible de una máscara, con un minimalismo opuesto a la acentuada expresividad del melodrama. En contadas escenas Haneke le indicó que mostrara expresividad: por

ejemplo en el final, cuando Huppert hace una mueca involuntaria al clavarse el cuchillo en el pecho.

El aplazamiento del deseo característico del masoquismo se origina en el rechazo del masoquista al placer a través de la acción suspendida: la terminación abrupta del acto sexual de Erika deja a su amante con el miembro dolorosamente erecto, y ella le pide que permanezca de ese modo. Deleuze señala que en las novelas de Sacher Masoch se privilegian los momentos de suspenso, porque la mujer de piedra -la torturadora- asume posturas que recuerdan a estatuas, pinturas y fotografías (1991: 33). Como los tableaux del drama burgués, esos momentos tienen la función de detener el relato e intensificar la emoción. La iconicidad, sugiere Studlar, constituye un aspecto central de la estética masoquista y su dependencia del arte como ideal. La postura estática “ejemplifica la suspensión icónica de las leyes espacio-temporales, el aplazamiento de la gratificación, y la contemplación masoquista en el modelo artístico.” (1988: 153).

### *Caché*

Los temas tratados por Haneke en *Caché* (2005)<sup>4</sup>, estrenado y premiado en Cannes, son la culpa, la responsabilidad, la familia, la inmigración, el racismo, la desigualdad social. Una familia de clase media alta formada por Georges Laurent (Daniel Auteuil), su esposa Anne (Juliette Binoche) y su hijo Pierrot de 12 años, empieza a ser acosada por una serie de enigmáticos video-tapes y dibujos infantiles que envía un desconocido. Este perseguidor parece ser -aunque nunca queda claro- el hijo de un inmigrante argelino, Majid (Maurice Bénichou); su papá hubiera tenido la oportunidad de ser adoptado cuando niño por los padres de Georges, si el hijo “de sangre” no lo hubiera impedido con agresiones y mentiras. Privado de una vida con oportunidades, Majid vive pobremente con su hijo hasta que decide suicidarse en su propio departamento, en presencia de Georges. El hijo del argelino se ocupa de que Georges sienta su culpa.

La historia se desarrolla como un *thriller* clásico, que trabaja con el miedo que acosa a los protagonistas, mientras el espectador aprende mucho sobre el mundo cotidiano y la estructura social de pertenencia de esos personajes. A Haneke le interesó usar este género para hacerse estas preguntas: ¿Cómo nos conducimos con nuestra conciencia culpable? ¿Cómo actuamos cuando somos confrontados con algo por lo que deberíamos admitir nuestra responsabilidad? “Todos pensamos que somos fantásticamente liberales -declara el director. Nadie quiere que se endurezcan las leyes de inmigración. Pero si me piden si puedo albergar o hacerme cargo de una familia extranjera, respondo que no, claro. La caridad empieza por casa, con la puerta firmemente cerrada. La mayor parte de la gente es tan cobarde y comfortable como yo.” (Kamalzadeh, 2006).

<sup>4</sup> Film coproducido por Francia, Austria, Italia y Alemania. En el Festival de Cannes recibió el premio a la mejor dirección.

El plano secuencia fijo, neutro y prolongado del comienzo, parecido a la filmación de una cámara de vigilancia, muestra entre otras la casa donde vive la familia de Georges en París. La pareja de profesionales se dedica a interpretar mensajes verbales: él es conductor de un programa literario en la televisión pública, y ella, editora. Un día, Anne descubre el primero de una serie de siniestros videos: un gran plano fijo sobre su calle. Vemos rebobinarse el cassette a pantalla completa, recurso que nos sitúa en la perspectiva de las víctimas. Los cassettes aparecen envueltos en el dibujo de un niño: una cabeza trazada en crayón, con un chorro de sangre que sale de su boca. Estas amenazas –en su mayoría ambiguas imágenes filmadas– se inmiscuyen progresivamente desde el exterior hasta invadir lo íntimo y alterar las relaciones familiares: de la calle a la puerta, las cartas postales, los llamados telefónicos; y apuntan sin distinción al padre, la madre y el hijo. Una manera de reducir a escala doméstica lo que, a un nivel más global, se encarna en las amenazas del terrorismo y de los “liberadores” de su dominio.

Haneke nos habla de la realidad actual, y busca su paralelo en el noticiero de TV. Mientras Anne advierte que su hijo ha desaparecido, se escucha el comentario televisado del horror mundial cotidiano (Irak, Palestina). El cineasta confronta aquí la violencia abstracta de las guerras que el filtro de la pantalla desrealiza, con la violencia íntima de la angustia ante un posible secuestro. Violencia, miedo y culpabilidad se deslizan al interior de la pareja. Haneke mezcla una violencia cotidiana (la de un matrimonio que se inquieta por su hijo ausente) con otra más oscura, sin objeto. La breve desaparición de Pierrot es un indicio de la resolución final: todo se juega alrededor de los hijos. Lo importante está detrás de las apariencias que se nos muestran –imágenes de la vida cotidiana de una familia burguesa normal: una cena de la pareja con sus amigos, una clase de natación del hijo, la salida del colegio.

Son puestas en cuestión tanto la credibilidad de la imagen que informa la verdad, como la posibilidad de descubrir esa verdad. Imágenes televisivas, sueños, escenas del presente, filmaciones de video, flash-backs, se parecen entre sí y remiten unos a otros, en un intento siempre insuficiente de explicar la naturaleza de la realidad. Haneke eligió filmar en alta definición para dejar en evidencia la manipulación de las imágenes, que nos hacen tomar por realidad lo que sólo es una representación de lo real, provocando un efecto alienante. El final de la película es parecido al comienzo: un plano de conjunto frío, fijo, enigmático, una escena cotidiana donde el peligro está latente: la salida del colegio al que asiste Pierrot. Con su neutralidad de cámara de vigilancia, el plano de conjunto evacúa toda capacidad de empatía y produce ansiedad. A Haneke le sirve para manipular el tiempo: “Siempre quise recrear la libertad de la lectura de un libro, cuando tenemos todas las posibilidades porque creamos las imágenes en nuestra cabeza. Lo que vemos viene de nuestro interior.” (Ng, 2005).

¿Quién persigue a quién, y por qué? Siguiendo al personaje de Georges, al principio el espectador tiende a identificarse con su máscara de víctima. Pero poco a poco otra

cara se descubre: un secreto y una culpa de infancia, un medio hermano excluido. Georges no quiere recordar. Esta distorsión modifica al film en su conjunto. A medida que avanza la trama, percibimos que no es lo real lo que dicta las imágenes, sino a la inversa. Los personajes, como si padecieran las imágenes, parten de estas para llegar a lo real. La distorsión está, en primer lugar, a nivel de la temporalidad del film. Cada video exhibe a la vez lo que ya pasó –lo filmado– y lo que va a producirse –habrá que verificar si lo que se mostró es verdadero, si se esconde algo detrás. Lo mismo sucede con el espacio. Se ven al comienzo los lugares en los videos antes que los personajes los recorran: la calle donde habitan Georges y su familia, el departamento de Majid, la casa familiar de la infancia de Georges, siguen esta mecánica de prolepsis heredada de David Lynch, pero sin fantasmas ni onirismo. La amenaza avanza, se precisa, hasta entrar en una casa de departamentos HLM, atravesar un largo corredor, abrir una puerta entreabierta. Haneke emplea el modelo de Lynch proveniente del cine fantástico, pero su monstruo no es más que un hombre común de un suburbio de clase baja. Ese hombre, como su hijo, niega los hechos. Haneke representa la puesta en abismo: la escena real en casa de Majid termina en el video mirado en el salón por Anne. Oculto tras su infancia, Georges miente o no habla, negándose a contarle a su mujer sus sospechas, observando lo que él mismo ha provocado.

El director filma la pareja en crisis. Desde el comienzo, rodeados de su interior blanco, las paredes tapizadas de libros, Georges y Anne son dos cuerpos extraños. Entre ellos sólo hay llamadas de teléfono para comunicarse los hechos y la angustia, pero en ningún momento se tocan o se abrazan. Una pareja muerta, ya que nada distingue la esfera privada de la íntima. Un universo donde el cuarto del hijo suele estar desierto o cerrado al acceso de los padres. En el film abundan las superficies blancas, que están en la pileta, el baño, el salón, la cámara de seguridad; pero el blanco es un síntoma que enmascara lo sucio reprimido en el espíritu. Lejos de las explicaciones psicológicas que le dan seguridad al espectador, Haneke se limita a escribir lo que los personajes dicen y hacen: opina que en la vida no conocemos mucho a los demás, aunque pertenezcan a nuestro entorno más próximo. Civilización y barbarie no son antitéticos, sino contiguos, incluso idénticos; las pesadillas culposas de Georges son un poco las nuestras. La barbarie sigue habitando el corazón humano, aun en una sociedad civilizada como la francesa, en un mundo de cultura y de saber como el de los protagonistas, en un imperio occidental que dice querer erradicar la barbarie.

Haneke describe su película como una muñeca rusa: la misma historia puede ser vista en diferentes niveles: el personal, el familiar, el social, el político. *Caché* se enfrenta al inconsciente. Georges niño rechaza a Majid porque le roba una parte del amor de sus padres, expulsándolo simbólicamente del paraíso. De esta falta no confesada nace su culpabilidad, que lo une a Majid como su doble, ambos marcados por la misma escena traumática. A través de la memoria emocional, una amenaza exterior trae de vuelta esa vieja culpa a la vida familiar de Georges ya adulto. Característico de nuestra tradición

judeocristiana, el tema de la culpa no es sencillo, y tenemos una variedad de estrategias de represión para no enfrentar nuestra conciencia culpable. Como Georges, que toma sus pastillas para poder dormir, esperando que su pesadilla no sea tan mala.

Caché hace frente también a la historia: Haneke se dirige a Francia. El Estado, a través de la policía, es culpable del asesinato de los padres de Majid. Después es la familia de Georges quien lo rechaza. Más allá de los personajes encarnados por Georges y Majid, se nota la relación esquizoide que vincula a Francia con sus inmigrantes. La historia de una violencia y de una injusticia que desde los orígenes de la colonización continúa ocurriendo en los suburbios y en otras regiones desfavorecidas. El gran chorro rojo sobre la pared de la cocina de Majid luego de su suicidio tiene el mismo color que el Sena del 17 de octubre de 1961, cuando unos doscientos argelinos integrantes de una manifestación pacifista iniciada por el FLN fueron golpeados hasta morir por la policía parisina, que luego los echó al río. El odio, la amenaza, la violencia, son parte de la realidad contemporánea de la Francia de las periferias.

Caché se enfrenta finalmente a su época. Haneke no cree que el mundo sea peor después del 11 de septiembre. Las tensiones socioculturales no son nuevas, siempre han existido. Y son un problema irresuelto porque los políticos no saben cómo lidiar con él y lo evitan. “De lo que se trata realmente es del legado original del colonialismo y del trabajo de las naciones involucradas con sus consecuencias”, dice el cineasta (Kamalzadeh, 2006). “No quiero que la gente lo interprete como un film francés –aclara-, porque la historia podría suceder en cualquier país que tenga manchas en su memoria colectiva.” (Ng, 2005).

En toda su producción filmica, Haneke ha querido siempre describir el mundo que él conoce, el de la burguesía, y señalar a la familia de la sociedad occidental como la célula germinal de todos los conflictos, el lugar de la guerra en miniatura, el primer sitio de todo arte militar. La guerra suele asociarse al campo político-económico más amplio, pero el lugar cotidiano de la guerra en la familia es igualmente criminal a su manera, sea entre padres e hijos, entre hermanos o entre marido y mujer. El director tematiza esto, dejando que el espectador saque sus conclusiones. El cine ha tendido a ofrecer respuestas cerradas sobre esos temas, enviando a la gente a su casa más confortada. El objetivo de Haneke, en cambio, es desestabilizar al espectador y alejarlo de todo consuelo.

En cuanto al discurso visual en sus films, el cineasta intenta provocar desconfianza en nuestra fe en la realidad, mostrándonos el engaño de las imágenes. No sabemos nada sobre el mundo, excepto lo que hemos experimentado directamente. A todo lo demás lo conocemos a través de los medios, que adulteran la información que circula por ellos. El deber estético que se ha impuesto Haneke es hacer ver al espectador que cuando mira una película está siendo confrontado con un artefacto, y desafiarlo a pensar por sí mismo, a que vea a través de las cosas que ve. La desconfianza emerge de las imágenes, porque toda imagen es manipulativa.

### **Bibliografía**

- Badt Karin (2005) "Family is Hell and so is the World", [www.brightlightsfilm.com](http://www.brightlightsfilm.com).
- Brooks Peter (1976) *The melodramatic imagination: Balzac, Henry James, Melodrama and the Mode of Excess*, New Haven, Yale University Press.
- Chakali Saad (2006) "Le spectre du colonialisme, l'actualité du néocolonialisme postcolonial", [www.cadrage.net](http://www.cadrage.net), mai.
- Deleuze Gilles (1991) *Masochism: Coldness and Cruelty*, New York, Zone Books.
- Frey Mattias (2003) "A cinema of disturbance: the films of Michael Haneke in context", [www.sensesofcinema.com](http://www.sensesofcinema.com), August.
- Jeffries Stuart (2001) "No pain, no Gain". Interview with Michael Haneke, [www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk), 24/05.
- Jelinek Elfriede (2004) *La pianista*, Barcelona, Mondadori.
- Kamalzadeh Dominik (2006) "Cowardly and Comfortable". Interview with Michael Haneke, [www.signandsight.com](http://www.signandsight.com), 30/01.
- Kracauer Siegfried (1997) *Theory of Film. The Redemption of Physical Reality*, New Jersey, Princeton University Press.
- Ledo Margarita (2004) *Del Cine-Ojo al Dogma 95. Paseo por el amor y la muerte del cine-matógrafo documental*, Barcelona, Paidós Comunicació.
- Ng David (2005) "Memories of Murder", [www.villagevoice.com](http://www.villagevoice.com), 13/12.
- Peucker Brigitte (2007) "Violence and Affect: Haneke's Modernist Melodramas", en *The Material Image. Art and the Real in Film*, Stanford, Stanford University Press.
- Riemer Willy, ed. (2000) "Beyond Mainstream Film: an Interview with Michael Haneke", en *After Postmodernism: Austrian Literature and Film in Transition*, Riverside, Ariadne Press.
- Sharrett Christopher (2003) "The world that is known". Michael Haneke interviewed, [www.kinoeye.org](http://www.kinoeye.org), summer.
- Sobchack Vivian (1992) *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*, Princeton, Princeton University Press.
- Studlar Gaylyn (1988) *In the Realm of Pleasure: Von Sternberg, Dietrich and the Masochistic Aesthetic*, New York, Columbia University Press.
- Szondi Peter (1986) "Tableau and Coup de Théâtre: On the Social Psychology of Diderot's Bourgeois Tragedy", en *On Textual Understanding and Other Essays. Theory and History of Literature*, vol. 15, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Tylski Alexandre (2005) "La pianiste. La glace et le sang", [www.cadrage.net](http://www.cadrage.net), mars.

*Educación  
Artística*



## La experiencia dramática: comprensión y construcción de sentido

*“y si acaso las cosas fueran de otro modo.....?”*

**María Elsa Chapato<sup>1</sup>**

### **Resumen:**

*El artículo problematiza los alcances de una perspectiva de la comprensión en la enseñanza artística. Analiza los aportes de las corrientes cognitivistas en cuanto a la consideración de las transformaciones y creaciones simbólicas como expresiones de la comprensión humana.*

*A partir de estos fundamentos reflexiona sobre la experiencia artística que las escuelas pueden proporcionar a los alumnos, contribuyendo a la constitución de sus procesos simbólicos y, en particular respecto del teatro, brindando la posibilidad de una construcción de significados profundamente enraizada en esa experiencia.*

*Se interroga sobre las perspectivas pedagógicas que guían la enseñanza del teatro en la escuela y propone un recorrido analítico de las dimensiones de las experiencias dramáticas capaces, no sólo de contribuir al desarrollo de competencias expresivas básicas, sino de construir los recursos simbólicos que permitan a los estudiantes la participación autónoma en la vida social.*

**Palabras clave:** *educación artística- enseñanza del teatro- enseñanza para la comprensión- experiencia artística-*

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Técnico en Planeamiento Educativo. Es profesora titular ordinaria de Didáctica General y Especial del Juego Dramático y Procesos del Juego y la Creación Dramática en la carrera de Licenciatura y Profesorado de Teatro de la Facultad de Arte- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Tandil Se desempeña, así mismo, como profesora titular de Didáctica Especial de la Comunicación Social en el Profesorado de Comunicación social- Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad. Es directora de proyectos de investigación en ambas facultades, en el marco de las actividades de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología, los que abordan problemáticas referidas a la formación docente y la enseñanza del teatro en contextos educativos formales y no formales. Ha publicado numerosos artículos referidos a tanto a la formación docente como a diversos aspectos relativos a la educación artística. Se ha desempeñado como consultor especialista en Teatro tanto en el ámbito nacional como en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires. Ha dictado cursos y conferencias en diversos países sobre temáticas de su especialidad. E-mail: mchapato@arte.unicen.edu.ar

**Abstract:**

*The author focalizes in the contributions of the understanding approach to the artistic teaching. Also develops the contributions of the cognitive theories, conceiving the symbolic work involved in the artistic experience as acts of thought.*

*The stronger interest concerns the value of scholar practices about symbolic transformatios and about the appropriation of tools to develop knowledge further than an expressive behavior.*

*Based in this frameworks reflects about the pedagogical guidelines in order to provide expressive abilities and meaningfull situations of learning that contribute to the necessary symbolic work and to make individual and social identities and empower young people to participate interpreting all aspects of in their living contexts.*

**Key words:** *artistic edication- theatre teaching- teaching for undertanding- artistic experience-*

**Introducción:**

Los distintos profesionales que trabajamos en el campo de la educación artística hemos insistido fuertemente en la relevancia del aprendizaje artístico en la formación general de los alumnos y en las contribuciones que esta formación realiza a su desarrollo integral como personas. Para sostener estas convicciones nos apoyamos en distintos tipos de argumentaciones: en nuestras experiencias personales que nos hacen intuir la influencia que la participación en prácticas artísticas ha tenido en nuestras propias vidas, en un repertorio amplio de supuestos culturales y sociales sobre el arte y los artistas como sujetos particularmente dotados y sensibles, y menos frecuentemente, en los aportes teóricos e investigativos de especialistas en distintos campos académicos y científicos, quienes a lo largo del siglo XX se han ocupado de explicar las particularidades del conocimiento artístico y de generar algunas recomendaciones didácticas apropiadas para lograrlo.

Estas líneas de argumentación tienen en su base distintos presupuestos, los que muchas veces permanecen ocultos hasta para los propios defensores. Ello no hace, sin embargo, que abandonemos nuestro propio convencimiento de que aprender arte transforma a las personas y que lo hace en un sentido provechoso para sí mismas y para los demás.

El punto de vista que destaca la valoración del aprendizaje artístico como un aporte a la formación de las personas, ha hecho que a lo largo de la historia de la escolaridad se fueran incorporando distinto tipo de disciplinas artísticas y se haya enfatizado

algún aspecto particular de los que pueden caracterizar al arte como práctica cultural.

Desde esta perspectiva escolar a la que me estoy refiriendo, es posible observar que la incorporación de asignaturas artísticas a los proyectos curriculares de los distintos niveles educativos ha seguido los vaivenes de las distintas vertientes teóricas que fueron desarrollándose en el tiempo, las que proporcionaron algunos fundamentos con sus correspondientes perspectivas metodológicas para enseñar arte en la escuela.

Estos fundamentos científicos y filosóficos de base fueron entramándose con las concepciones pedagógicas dominantes en cada momento de la historia educativa y, no siempre explícitamente, con las miradas político-pedagógicas que guiaron los proyectos educativos de cada época.

En algún artículo publicado hace ya unos años (Chapato, M. E. Y Dimatteo, C. 1996), hemos señalado cómo en cada período tuvo preeminencia alguna de estas concepciones, dándole un sello característico al tipo de experiencias artísticas que las escuelas fueron promoviendo, así como a la dominancia de ciertas preferencias sobre las metodologías más apropiadas para la enseñanza. Hemos sostenido, así mismo, la actual vigencia más o menos superpuesta de todas estas concepciones en el cotidiano escolar y en los fundamentos que los docentes de educación artística esgrimen para sostener sus propuestas de enseñanza. Es decir, en nuestras investigaciones observamos que la producción en investigación se multiplica, se profundiza y pasa al campo de las prácticas de la enseñanza sin un examen suficientemente crítico, lo que permite que los más diversos criterios y puntos de vista coexistan, sin aparente contradicción, o quizás con más precisión, el hecho de que muchos de los supuestos de algunas de estas corrientes resultan francamente contradictorios entre sí, pero se utilicen indistintamente en las representaciones y epistemologías personales de los maestros y profesores de educación artística.

Quizás porque en su propósito originario la incorporación de asignaturas artísticas tuvo una intencionalidad más o menos ornamental (Bruner, 1963; Freedman, 1989), la enseñanza del arte en la escuela se ha visto librada de las exigencias de coherencia en sus fundamentos y ha quedado por mucho tiempo relegada en cuanto a sus aspiraciones de desarrollo teórico. Así las cosas, cada maestro con su librito ...

Por otra parte, el análisis histórico de los documentos que han organizado la enseñanza artística en nuestro país (planes de estudio, documentos curriculares, circulares técnicas, libros de texto, entre otros) nos permiten afirmar, con algún grado de certeza, que la mayor parte de los propósitos que explícitamente parecen guiar o han guiado a la enseñanza artística han rondado sobre la mejora de la capacidad expresiva de los alumnos, la socialización e integración grupal y el aprendizaje de aspectos técnicos más o menos rutinarios. Sobre las últimas décadas se enfatizaron los propósitos comunicativos y recién a partir de la reforma de los 90' se optó por un enfoque que considera a las disciplinas artísticas como lenguajes especializados.

A estas expectativas formativas se ha sumado, a partir de las concepciones neoliberales características de los 90', la referida a la contención social y al disciplinamiento de los alumnos que asisten a las escuelas públicas, particularmente en contextos de extrema pobreza y gravísimas condiciones de exclusión social y cultural. (Dimatteo, 2005)

Siguiendo estos recorridos podemos detectar ciertos cambios de eje en los propósitos explícitos de las propuestas pedagógicas oficiales y unas prácticas educativas en las que los docentes quedan librados a sus propios supuestos o a las marcas formativas obtenidas en los distintos caminos que cada uno ha seguido para prepararse en su especialidad artística y en su formación como docente.

La línea de argumentación que vengo siguiendo va de la mano con nuestras indagaciones sobre los puntos de vista que podemos detectar en el trabajo concreto en las escuelas, con maestros y profesores de arte, con directivos y supervisores, y trata de destacar el hecho de que sobre la enseñanza del arte hay mucho dicho y desarrollado, pero se observa cierto descuido en la reflexión sobre aspectos, a nuestro juicio, centrales para que la enseñanza alcance la significación y trascendencia que pretende atribuírsele.

Aunque los que trabajamos en educación artística podemos decir que los logros favorecedores de progresos en los alumnos son apreciables a simple vista, son escasas las experiencias de investigación que han podido desarrollar un seguimiento claro y preciso de los aportes formativos declarados.

Una de las verificaciones que hemos podido realizar es la relativa a que en las **escuelas no se considera a lo artístico en términos de conocimiento**. Las ideas y representaciones más frecuentes plantean que el acercamiento de los alumnos al arte es una experiencia importante, puede que enriquecedora, puede que interesante para los niños, pero de conocimiento no se habla.

La enseñanza es una actividad que tiene su razón de ser en relación directa y necesaria con el conocimiento. La función del saber es fundante de la relación pedagógica. Si no se trata de una relación de conocimiento se pierde el sentido de la enseñanza misma.

Cabe entonces preguntarse qué enseñamos y para qué lo enseñamos.

Algunas respuestas pueden encontrarse en los enfoques expresivistas, que proponen la enseñanza del arte para que los alumnos puedan alcanzar su propia expresión personal y eventualmente colectiva. Como bien sabemos, la expresión es una necesidad vital, sus logros son psicológicamente importantes para los sujetos, pero no por ello se vinculan con el aprendizaje artístico.

Otras respuestas pueden buscarse en los enfoques de enseñanza que enfatizan la adquisición de habilidades técnicas. Como razonamos antes, adquirir competencias para manejar con cierta solvencia las técnicas y procedimientos de realización propios de cada disciplina artística es imprescindible. Sin embargo, puede resultar en el manejo rutinario

de los componentes de procedimiento, sin que los alumnos lleguen a comprender qué hacen, por qué y para qué lo hacen, y lo que es más, en qué otras ocasiones podrían usar eso que han aprendido.

Las otras asignaturas curriculares vienen insistiendo desde hace mucho tiempo en la importancia de la comprensión como expectativa de aprendizaje. Los desarrollos didácticos de cada uno de esos campos ha generado importantes aportes a búsqueda de soluciones relevantes para los problemas de la comprensión. Es decir, la comprensión se ha convertido en un objetivo central de los investigadores en las didácticas especiales y de los maestros más comprometidos. Se busca que los alumnos puedan apropiarse significativamente de los contenidos de las asignaturas y puedan valerse de los mismos más allá de las actividades escolares.

Nos surgen entonces preguntas y cuestionamientos sobre nuestras orientaciones a la hora de enseñar disciplinas artísticas:

¿Puede la enseñanza del arte trascender las expectativas expresivistas y técnicas y alcanzar **propósitos de comprensión** equivalentes a los que son buscados en otras disciplinas escolares?

¿Es importante la comprensión en este campo?

¿Se trata de comprender el contenido técnico productivo de cada lenguaje artístico o de alcanzar otros niveles o ámbitos de comprensión, más allá de lo que específicamente se materializa en las producciones que cotidianamente le proponen sus maestros?

¿Qué comprende el alumno cuando aprende Teatro, cuando produce, cuando se expresa, cuando actúa como espectador? ¿Qué aprende de sí mismo, del mundo en que le toca vivir, de la actividad artística propia y de los artistas, de la vida, del mercado que lo seduce y presiona para convertirlo en un sumiso consumidor?

¿Qué definición de comprensión es capaz de dar cuenta de la experiencia artística?

Sobre esta línea de cuestionamiento parece importante que reflexionemos.

### **Los aportes a la comprensión del carácter cognitivo de la experiencia artística**

La primera cuestión a considerar es relativa a las artes como campos de conocimiento. No es una cuestión menor, ya que para que podamos pensar que aprendiendo Teatro estamos tratando con conocimiento, debemos sostener que el arte mismo es una forma de materializar complejos entramados de conocimientos.

No volveremos a la discusión platónica sobre las categorías del conocimiento verdadero, en que las artes eran despojadas de valor por carecer de la perfección de las ideas absolutas, por falsear la realidad o por estar más cerca de los oficios prácticos que de la suprema aventura de acercarse a la abstracción.

Vendremos a concepciones epistemológicas y psicológicas más recientes que consideran la posibilidad de que el conocimiento se construya y se exprese en distintos formatos, pero con igual capacidad para condensar el entendimiento humano.

El reconocimiento de que la ciencia no es el único modo en que los humanos han construido su comprensión sobre el mundo, corresponde a una tradición filosófica que, ubicada entre la primera y la segunda guerra del siglo veinte (Whitehead, Russell, Wittgenstein, Freud y Cassirer), permite revisar las miradas y los fundamentos sobre el pensamiento y la mente, da vuelta las consideraciones sobre el pensamiento involucrado en el arte al fundamentar el carácter simbólico de la experiencia humana y la relación entre simbolización y sentido y la posibilidad de considerar al mito, la analogía, la construcción metafórica y el arte como una actividades intelectuales determinadas por modos simbólicos de producción y comprensión..

El aporte fundamental de estas corrientes de pensamiento es la consideración de las transformaciones y creaciones simbólicas como expresiones de la comprensión, de lo que permite al hombre ir más allá de la experiencia directa.

La consideración de los rituales, de la magia, de la actividad onírica y de las manifestaciones artísticas como formas de representación simbólica permite inscribir la actividad artística y sus productos en el rango de las actividades cognitivas. Contra las pretensiones racionalistas y las exigencias del pensamiento filosófico analítico, muchos de estos autores han contribuido a esclarecer los procesos de pensamiento involucrados en las tareas y actuaciones que se apartan del modo de producción de conocimientos de la actividad científica y del lenguaje discursivo.

Ritchie nos dice: *“Tan lejos como el pensamiento se encuentra involucrado, y en todos los niveles de pensamiento, la vida mental es un proceso simbólico. Es mental no porque los símbolos sean inmateriales, ya que frecuentemente son materiales, quizás siempre materiales, sino porque son símbolos..... El acto esencial del pensamiento es la simbolización”* (Citado por Langer, 1956:27)

La capacidad de representación es la capacidad distintiva del humano.

Agrega Langer: *“En tanto el material del pensamiento es el simbolismo, entonces el organismo pensante debe estar por siempre construyendo versiones simbólicas de sus experiencias, en orden a permitir que el pensamiento actúe.”* (Langer, S, 1956: 11)

*“La simbolización es el acto esencial de la mente; y la mente abarca mucho más que lo habitualmente es llamado pensamiento. Sólo algunos productos de la producción simbólica del cerebro puede ser usada de acuerdo a los cánones del razonamiento discursivo. En cada mente hay un enorme archivo (o almacenamiento) de otros materiales simbólicos, dispuesto para diferentes usos o quizás para ningún uso concreto, un fondo de reserva de concepciones, un excedente de riqueza mental ” (Op. Cit. :41)*

*“La simbolización es pre-rationativa pero no pre-razional. Es el punto de inicio de toda intelección en el sentido humano y es más general que el pensar o el imaginar o el actuar” (Op. Cit :42)*

Langer, S (1956) (traducción propia)

Desde estas perspectivas es posible fundamentar que toda la experiencia artística que podamos brindar a las personas contribuye a la constitución de sus procesos simbólicos y que, en particular el teatro, brinda la posibilidad de una construcción de significados profundamente enraizada con esa experiencia.

Podremos sostener con fundamento que, al aprender teatro, los alumnos están aprendiendo conocimientos y están aumentando o mejorando su comprensión, precisamente porque el teatro es una actividad predominantemente simbólica.

Sin embargo, es fácil observar que no todas las experiencias escolares siguen esa dirección. No podría esperarse que, por el mero hecho de participar de unas actividades escolares más o menos ordenadas, efectivamente los alumnos se encuentren en capacidad de **otorgar sentido a la experiencia**.

Para que una experiencia de aprendizaje cobre sentido para el alumno esta debe contener elementos suficientes que permitan conectarla con otras experiencias, anteriores y presentes; debe permitir sus vinculaciones con otros conocimientos de la misma disciplina y de otras; debe permitir establecer lazos con aspectos relevantes de la vida del sujeto.

Los propios continuadores de esta corriente de pensamiento, sostienen que es necesario que se trabaje arduamente para posibilitar la construcción de significados. La explicación de la naturaleza simbólica, y por tanto cognitiva, de la actividad artística no deriva necesariamente en que esto sea así en las experiencias de los sujetos de aprendizaje concretos.

Las experiencias que se propongan a los alumnos tendrán que reunir ciertas condiciones para que se constituyan en posibilidad de que construyan los procesos de simbolización. Y eso en relación con algunas cuestiones fundamentales:

- a- tendrán que apropiarse de los modos de representación propios del Teatro,
- b- podrán hacerlo de acuerdo a las posibilidades de su propio desarrollo cognitivo y
- c- es posible esperar que las experiencias de aprendizaje guiadas por maestros sensibles contribuyan a impulsar el desenvolvimiento de posibilidades de comprensión más ricas y complejas que las que los niños podrían obtener por el curso de su propio desarrollo.

En caso contrario, estaríamos presuponiendo que las conexiones entre los conocimientos serán hechas naturalmente y que no se requieren esfuerzos de enseñanza, intencionales, para lograrlas.

Varias discusiones relevantes surgen de este último asunto.

¿Cuáles son los acuerdos que tenemos en cuanto a las formas de representación propias del lenguaje teatral? ¿Cuáles son los aspectos sustantivos de esa /s formas de representación que hemos sistematizado para que sean aprendidas significativamente por nuestros alumnos? ¿Nuestras propuestas de enseñanza permiten que efectivamente los alumnos conozcan, comprendan y usen intencionalmente los procedimientos teatrales para representar sus miradas sobre el mundo y sobre si mismos?

Los diseños curriculares actuales adoptaron los presupuestos teóricos de la corriente de pensamiento que presentamos precedentemente.

Es precisamente la continuidad entre los desarrollos filosóficos e investigativos aportados por Cassirer, Langer, Gardner y Eisner, la que aborda y propone el tratamiento de las disciplinas artísticas como lenguajes especializados y la que enfatiza la necesidad de aproximaciones metodológicas que contribuyan al mejoramiento de la comprensión.

Esto ya había sido planteado por Dewey hace más de 60 años:

*“Hablando en términos generales, el error fundamental en los métodos de instrucción estriba en suponer que puede darse por supuesta la experiencia por parte de los alumnos”* (Dewey, 1966: 68)

Avancemos paso a paso:

La experiencia dramática puede ser analizada en diversos planos y todos ellos llevan implicados aspectos relativos a la comprensión.

1- La experiencia lúdica infantil, relativa a la dramatización de situaciones, roles y acciones, presupone una captación intuitiva de las relaciones entre diversos aspectos de la realidad conocida o imaginada por los niños y anticipa buena parte de los componentes característicos de la representación teatral. Desde el enfoque vygotkiano (Vygotkii,

1982) se entiende que la dramatización espontánea de papeles presenta un grado relevante de organización del pensamiento y pone en juego los conocimientos elaborados por los niños sobre el mundo cultural en que viven. De manera que resulta fundamental en la primera infancia proveer de oportunidades para que la dramatización sea posible.

Para este autor, al igual que para Piaget, la dramatización espontánea es una de las manifestaciones de los procesos simbólicos adquiridos por los niños en su primera infancia, por los cuales evidencian sus posibilidades de construcción simbólica, de representación, ligada a las características evolutivas del desarrollo.

2- Desde la misma perspectiva se nos explica, sin embargo, que la relación entre la experiencia directa del niño en el mundo y la constitución de reservorio imaginativo es fundamental. Sin experiencia que provea de información, el campo de la imaginación se ve limitado. Vygotskii discute la creencia de que los niños son más imaginativos que los adultos, señalando que en realidad se trata de que su imaginación está menos limitada por las reglas, convenciones y obligaciones sociales. Considera que, en tanto sus experiencias son menores en cantidad y diversidad, la disponibilidad de elementos con que cuenta para imaginar es menor, aunque las combina con mayor libertad.

Este es un aspecto en el que la escuela puede tener un papel muy activo, en tanto las posibilidades de acceso a información por vía de la experiencia directa del alumno siempre es limitada a las posibilidades de su entorno. La escuela tiene precisamente la función de ampliar el acceso a información relevante que de otro modo resultaría inaccesible para todos los alumnos.

En este sentido, me interesa llamar la atención sobre la necesidad de proveer información a los alumnos sobre distintos aspectos de la vida natural, social y cultural, ya que sin esos elementos es posible que sus posibilidades de trabajo imaginativo se vean fuertemente restringidas. En muchas oportunidades se observa que los docentes proponen a los alumnos dramatizar situaciones sobre las cuales tienen escasos conocimientos. Consecuentemente, la elaboración de esas situaciones se ve fuertemente empobrecida, al igual que el lenguaje con que los niños pueden referirse a la experiencia.

3- En el curso de su desarrollo evolutivo los niños progresan en su capacidad de elaboración simbólica y de comprensión de los sistemas simbólicos propios de su cultura.

Sin embargo, la comprensión de los sistemas simbólicos especializados no se desarrolla naturalmente. Es justamente a este aspecto de la comprensión que se han referido los teóricos que conceptualizan a las disciplinas artísticas como lenguajes.

Desde la vertiente estructuralista rusa, Juri Lotman (1988) considera a los lengua-

jes artísticos como sistemas de significación secundarios, caracterizados por disponer de un código o alfabeto constituido por el conjunto de los signos con los que representa y de una sintaxis; es decir, determinadas posibilidades de organización de esos elementos en una estructura significante o reglas de combinación.

Por tratarse de sistemas de producción de significados que se construyen sobre el modelo de la lengua natural, pero que no se ofrecen a la apropiación cotidiana, mediada por la convivencia social general, suponen un aprendizaje especializado. Justamente este autor señala la necesidad de que esos elementos sean enseñados, tanto para su lectura y comprensión, como para participar de su producción. Para este autor es necesario que, por la vía de la enseñanza, se acceda a la comprensión de los modos específicos en que cada lenguaje articula la producción de sus textos o, si se quiere, de sus discursos.

4- Tomando la perspectiva del mismo marco explicativo, se señala que el carácter no obligatorio de las reglas de construcción de cada lenguaje ofrece la posibilidad de que los textos producidos tengan una alta variabilidad respecto de sus formatos y que, sin embargo, guarden las características necesarias para formar parte de un mismo sistema semiológico. Algunas reglas de composición permitirán identificar géneros o estilos. Otras identificarán sistemas propios de cada época o movimientos estéticos. Es esta característica, denominada heurística, la que permite observar que los procesos de producción son abiertos a la indagación y que no hay formatos que permitan establecer patrones únicos de respuesta a la creación. Es en ese sentido que se propone que la educación artística favorezca la indagación por parte de los alumnos de los recursos expresivos que más se adecuen a sus intenciones, a lo que pretenden representar. No obstante, en la medida en que históricamente podemos encontrar ciertos patrones formales en las obras correspondientes a diversas épocas o a determinadas corrientes estéticas, es importante que los alumnos puedan comprender las elecciones realizadas por los artistas, el modo en que han resuelto los aspectos técnicos de sus obras, aquello que permite identificarlos en forma individual o como parte de un movimiento. Existen experiencias de investigación que permiten establecer la posibilidad de que niños pequeños reconozcan ciertas características de las obras y las clasifiquen en función de ellas. Esto nos permitiría introducir a los alumnos en experiencias de reconocimiento y lectura de obras mucho antes de lo que habitualmente suponemos.

5- Otro aspecto relevante de la consideración del lenguaje de las artes es su complejidad, que permite transmitir un volumen de información *“ completamente inaccesible para su transmisión mediante una estructura elemental propiamente lingüística. De ahí se infiere que una información dada ( un contenido) no puede existir ni transmitirse al margen de una estructura dada”*. *“ Por consiguiente, la idea es inconcebible*

*al margen de la estructura artística. El dualismo de forma y contenido debe sustituirse por el concepto de la idea que se realiza en una estructura adecuada y que no existe al margen de esta estructura” ( Lotman, 1988: 96)*

Este es un aspecto de gran interés ya que pone en consideración la relación entre los elementos que se usan para significar y la obra como totalidad significativa.

Tomando en cuenta los puntos antes señalados, resulta relevante considerar que la construcción de la comprensión respecto del lenguaje teatral no es un asunto sencillo. Implica la apropiación conciente de los elementos con que el teatro construye sus textos, tanto los textos escritos como los textos representacionales, accediendo en este último caso a la lectura de la densidad signica que lo caracteriza. Aprender y comprender los textos teatrales, como discursos artísticos, significa comprender el papel representacional de los formatos propios del lenguaje dramático, su carácter simbólico, su significado más allá de las acciones concretas que se representen en determinadas situaciones.

Este aspecto central del aprendizaje artístico requiere comprender el carácter metafórico de la acción poética contenida en la representación. Acceder a la comprensión implica acceder a lecturas más profundas y complejas del texto artístico.

Conviene recordar que desde la vertiente filosófico- culturalista norteamericana serán Susan Langer y Nelson Goodman y, posteriormente desde la psicología cognitiva, Howard Gardner y Elliot Eisner quienes, partiendo de las formulaciones de Cassirer, van a sostener las mismas cualidades estructurantes de las “ formas simbólicas”.

Dice Langer: *“Ahora consideremos la más familiar forma de forma simbólica no discursiva, una pintura. Como el lenguaje, está compuesta de elementos que representan varios (elementos) constituyentes respectivos en el objeto (la pintura); pero esos elementos no son unidades con significados independientes” (Langer, 1956: 94)*

Más abajo, y a propósito de la interdependencia de los elementos significantes en un obra, dice: “Claramente, un simbolismo con tantos elementos, tal miríada de relaciones, no puede ser rota en sus unidades básicas. Es imposible encontrar el más pequeño símbolo independiente, y reconocer su identidad cuando la misma unidad es encontrada en otro contexto”.

Están, como Lotman, señalando el carácter de totalidad significativa del texto artístico.

Con estos aportes, me gustaría llamar la atención sobre algunos aspectos importantes a la hora de pensar una enseñanza del teatro que apunte a la comprensión:

- Es necesario que los alumnos, progresivamente, puedan apropiarse de los elementos básicos del lenguaje y que lo hagan sabiendo que con ellos construirán significados complejos. Esto no es asunto sencillo porque implica que se apropiarán de he-

ramientas para producir significados, que estos elementos deberán estar entramados en totalidades significantes, que comprenderán que las formas son parte constituyente del contenido que pretende representarse, que hay una amplia variedad de alternativas para construir la representación y que la elección de esas alternativas es parte de la cualidad estética del producto. Como hemos señalado en otras oportunidades, aprender teatro no es sólo aprender ciertos procedimientos vinculados a la acción dramática sino aprender la totalidad de los elementos con que el teatro construye su discurso. Ello puede hacerse también a partir de la apreciación de obras, comprendiendo las elecciones realizadas para construirlas, su capacidad para condensar contenido y forma.

- Es importante que los alumnos, progresivamente, puedan pensar sobre sus propios procedimientos de realización, valorando sus elecciones y los resultados comunicativos que obtienen. Se necesita un espacio de aprendizaje suficientemente confiable como para que los alumnos se sientan en condiciones para probar alternativas de formalización, para explorar posibilidades en el manejo de signos y símbolos, para comparar y elegir según sus propios proyectos de enunciación.

Aprender Teatro, hemos dicho, no es una actividad mental que pueda separarse del hacer. Por el contrario, hemos sostenido que se aprende haciéndolo. Sin embargo, la mera realización de actividades, aunque estas sean pertinentes y adecuadas, no garantiza que los alumnos las comprendan como parte de su formación en los procedimientos propios de la producción teatral.

Numerosos estudiosos nos advierten sobre la posibilidad de que la realización de actividades puede convertirse en pura rutina, en satisfacción de las exigencias escolares planteadas por el docente y, por tanto, no constituir para el alumno una auténtica experiencia. La vinculación entre el hacer y el pensar, ha sido señalada como un requisito indispensable para la comprensión.

Cito a Dewey: *"Ninguna experiencia con sentido es posible sin ningún elemento de pensamiento". "El pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente".*

Se necesita una actividad reflexiva sobre la acción, de manera que los alumnos puedan "pensar "sobre las actividades, tomar conciencia de sus acciones, de sus errores y de las alternativas que pueden permitirles superarlos.

La actividad reflexiva sobre sus propios procedimientos, sobre las soluciones dadas a los problemas por sus pares, es la vía regia para que la actividad se constituya en experiencia.

Estas recomendaciones, tendientes a favorecer la comprensión, no requieren una enseñanza basada en la información, al estilo de las materias académicas tradicionales, sino la previsión de momentos destinados a observar y pensar sobre lo que se hace, cómo

se hace y qué resultados produce. Claramente, la magnitud de estas instancias reflexivas variará según las posibilidades de los alumnos.

*“Los alumnos que han almacenado en sus espíritus toda clase de materiales que nunca aplicaron a usos intelectuales sufrirán seguramente dificultades cuando traten de pensar. No tendrán seguramente ninguna práctica para seleccionar lo que sea adecuado y ningún criterio para hacerlo: todas las cosas se hallarán en el mismo nivel estático, muerto” (Dewey, op. Cit.: 75)*

Una especial consideración se le debe a las problemáticas que pueden abordarse desde las experiencias dramáticas organizadas que tiene lugar en las clases de teatro.

El valor de éstas no radica solamente en que el alumno esté aprendiendo sobre el Teatro como un lenguaje, se esté apropiando de sus procedimientos de representación y, finalmente, resulte capaz de generar sus propios proyectos comunicativos con los modos de representación teatral, sino también por el hecho de que las situaciones tratadas por el teatro se refieren a la vida de la gente, a sus problemas y conflictos, a sus sentimientos, emociones y modos de ver el mundo.

La experiencia dramática es una importantísima posibilidad para comprender vívidamente sobre los problemas de las relaciones humanas, para problematizar las relaciones sociales, para cuestionar y cuestionarse sobre los aspectos críticos de la vida social. Permite hacer importantes reflexiones, siempre y cuando su tratamiento, entendido como temática, se genere desde la pregunta, desde los interrogantes, desde las posibilidades de controversia y de contraposición de puntos de vista.

La resolución de situaciones conflictivas, la argumentación, son considerables aportes a la construcción de significaciones complejas. Esto permite, además, recuperar información procedente de otras disciplinas, resignificar la experiencia personal y cotidiana del alumno y conectar la experiencia escolar con los intereses de los alumnos.

*“Identificar los propios intereses, desarrollar los propios argumentos, discernir la nueva serie de preguntas que hay bajo cada conjunto provisorio de respuestas son todas tareas concomitantes con la construcción de la propia comprensión, más que el mero hecho de absorber conocimiento creado por otros.” (Perrone, 1999)*

Hasta aquí he ido refiriéndome a diversas dimensiones involucradas en la comprensión y sus posibilidades desde las experiencias dramáticas que impulsamos en el aprendizaje del teatro.

Como cierre de temporario de estas reflexiones quisiera introducir un conjunto de aspectos aún no considerados.

Ellos se refieren al carácter colectivo, social, de las experiencias artísticas.

Desde un punto de vista epistemológico la cuestión focaliza el hecho de que todas

las experiencias de simbolización involucran las relaciones de unos sujetos con otros. Los lenguajes son expresión de la posibilidad humana de comunicar la experiencia, de acumularla y compartirla. Los lenguajes y los textos siempre son manifestaciones sociales de construcciones simbólicas compartidas. Refieren a construcciones intersubjetivas.

Las obras ponen en contacto a sus productores y sus destinatarios en complejos procesos que se entraman en las condiciones sociales e históricas de significación.

Todos tenemos presente el carácter colectivo de la producción teatral, no sólo porque sus procedimientos de construcción puedan requerir de la participación de varios sujetos, sino por la condición necesaria de la expectación como parte del hecho teatral mismo.

Es este aspecto que debe orientarnos a buscar nuevos alcances para el trabajo pedagógico sobre la comprensión.

No estamos hablando de la comprensión como un proceso cognitivo individual, sino de su construcción compartida. Estamos también remitiéndonos al hecho de que la experiencia lingüística y artística, no es un instancia por la que nos valemos del lenguaje para materializar unos contenidos, sino que el propio lenguaje nos constituye como sujetos, que la experiencia del lenguaje constituye nuestro modo de ser en el mundo.

¿Para qué entonces detenernos en los problemas de la comprensión?

Tenemos la convicción de que la enseñanza es una actividad comprometida, una actividad que nos interpela moralmente, que nos involucra en decisiones que están dirigidas a intervenir activamente en la formación ¿moldeamiento? de los alumnos como destinatarios de nuestros proyectos didácticos.

La educación es una actividad productiva en el sentido que produce subjetividades por la transmisión de ideas, valores, modos de percibir y actuar, modos de interpretar nuestras realidades cotidianas, modos de pensar el futuro y nuestras propias posibilidades.

Lo que se realiza cotidianamente en las aulas no sólo contribuye al desarrollo de competencias expresivas básicas sino que va constituyendo los recursos simbólicos que permiten la participación más o menos autónoma en la vida social.

Las propuestas pedagógicas para la enseñanza del teatro deberían considerar a las experiencias dramáticas como posibilidades para que los alumnos tengan oportunidad de construir herramientas a partir de las cuales conocerse a sí mismos, reconocerse como miembros de la sociedad, reconocer la naturaleza de las problemáticas que los afectan y elaborar estrategias que los posicionen como protagonistas de sus propias elecciones, de sus opciones vitales.

La experiencia dramática aparece como una posibilidad de explorar la experiencia humana y la propia experiencia. No para conformarnos con lo que tenemos sino para volver a interrogarnos: “*y si acaso las cosas fueran de otro modo.....?*”

### **Bibliografía**

- Bruner, J. (1963) *El Proceso de la Educación*, México, UTHEA.
- Cassirer, E. (1998) *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica
- Chapato, M.E. y Dimatteo, C. (1996) “*Producción artística y arte como conocimiento escolar*”, en La Escalera, N º 6, Tandil, UNCPBA.
- Eisner, E (1998) *Cognición y currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1994) *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós.
- (1995) *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, H. (1988) *La Nueva Ciencia de la Mente*, Barcelona, Paidós.
- (1995) *Estructuras de la mente*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Langer, S. ( 1979) *Philosophy in a new key*, Cambridge, Harvard University Press.
- Lotman, Y. (1988) *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo.
- Perrone, V (1999) *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?* en Stone Wiske Enseñanza para la comprensión, Buenos Aires, Paidós
- Vygotskii, L (1982) “*La imaginación y el arte en la infancia*”, Madrid, Akal.



## Particularidades del ingreso y de los ingresantes a la carrera de Teatro

M. Judit Goñi<sup>1</sup>  
María Cristina Dimatteo<sup>2</sup>

### Resumen:

*A partir del reconocimiento de dificultades de inserción de los alumnos ingresantes a la carrera de Licenciatura en Teatro, surgió la necesidad de elaborar un diagnóstico que describiera los obstáculos relativos a la incorporación a la vida universitaria como a los requerimientos específicos de la disciplina teatral. En esta carrera conviven al menos tres líneas disciplinares diferentes: el teatro (con asignaturas como Educación de la voz, Expresión Corporal, Interpretación) su historia (con asignaturas como Historia de las estructuras teatrales I y II, Historia de arte) y la enseñanza del teatro (con asignaturas como Psicología, Didáctica, Planeamiento de la Educación)*

*En esta presentación se realizará un abordaje desde las percepciones de los docentes de las distintas disciplinas que integran el primer año de la carrera. Advertimos que los distintos grupos disciplinares tienen prácticas de trabajo y requerimientos diferentes, que conforman el perfil del alumno de la carrera de Teatro*

**Palabras clave:** *alumno ingresante – territorio intelectual – oficio de alumno.*

### Abstract

*Identified difficulties in the adaptation of new students to the Theatre Course of Study brought to light the need for a diagnose describing those obstacles related to the adjustment of new students to both university life and the requirements of Theatre as a discipline.*

<sup>1</sup> M Judit Goñi. Maestra de Música. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente en el área de Psicología Educacional en las Facultades de Humanas y de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora desde el año 1994. judigo@arte.unicen.edu.ar

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta. Cátedras: Introducción a la Educación. Planeamiento y Conducción de la Enseñanza Superior en Profesorado y Licenciatura en Teatro. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. cdimatte@arte.unicen.edu.ar

*Within this course of study, at least three different fields of study coexist: Theatre (with subjects such as Voice Education, Body Expression, Interpretation), its history (with subjects such as History of Theatrical Structures I and II, History of Art) and Theatre Teaching (with subjects such as Psychology, Didactics, Education Planning).*

*The following article will present an approach based on the perspectives of those teachers who are in charge of the first year subjects. Let it be noticed that the different groups of fields of study have different requirements and work practices; all of them conform the profile of the Theatre student.*

**Key words:** *new student – intellectual territory – student craftsmanship*

## Introducción

La Licenciatura en Teatro comprende un Ciclo Básico (tres años) y un Ciclo Superior (dos años). Al inicio de cada año se desarrolla, durante cuatro semanas, el Curso Introductorio destinado a todos los alumnos que ingresan a la carrera.

El Curso Introductorio se organiza alrededor de cinco ejes: *Iniciación al trabajo actoral, Comprensión y análisis de textos, Orientación al ingresante, Universidad y Sociedad, Práctica Escénica.*

*En el eje Iniciación al trabajo actoral.* Frente a la necesidad de plantear una práctica y formación teatral universitaria, se hace indispensable tener en cuenta las actuales circunstancias que definen la formación teatral y su contexto. Dentro del campo teatral se puede percibir claramente como el oficio del actor se ha amplificado en las últimas décadas. Por tanto, se propone como camino preparatorio para la formación teatral, un trabajo que consiste en un primer nivel de interpretación. Se propondrá un trabajo cercano a las posibilidades del principiante que tendrá continuidad en las asignaturas del primer año de la carrera.

El eje de *Orientación al ingresante* efectúa una reseña histórica de la Facultad de Arte, se analiza la particularidad de las carreras artísticas en la Universidad, los motivos de la elección de esta carrera, la posibilidad de frecuentación del arte y las manifestaciones culturales en espacios locales. Se adjunta también información sobre el Plan de Estudios y el Reglamento de Enseñanza y Promoción, además del Calendario Académico.

En *Universidad y Sociedad* se explicitan las funciones de la Universidad, algunas consideraciones sobre el Estatuto de la misma, los órganos de gobierno y los servicios de apoyo que brinda la Universidad a los estudiantes, información que se considera de consulta permanente para un alumno universitario.

En *Procesos de Comprensión y Producción de textos* se trabaja desde la concepción de la lectura y escritura como "procesos", planteando actividades que requieran estas dos habilidades con una constante evaluación y autoevaluación de las producciones de los alumnos.

En *Práctica Escénica* se contempla la ubicación contextual del hecho escénico y el análisis de texto dramático como un texto literario particular. Estos acercamientos tienen, como núcleo organizador, una puesta en escena de autor nacional a cargo de un elenco integrado por alumnos y docentes universitarios, que funciona como disparador temático para las distintas problemáticas que se desarrollan.

### **Acerca de la carrera**

A partir de la consideración de que el ingreso no abarca sólo el curso introductorio, sino que es un proceso que se extiende aproximadamente hacia los dieciocho primeros meses de cursado de la carrera, observamos la necesidad de realizar un diagnóstico sobre el "ingresante a la carrera de teatro". Para ello, procedimos a indagar en las materias correspondientes al primer año. Ellas son: Interpretación I, Expresión Corporal I, Educación de la Voz I, Anatomía Funcional, Rítmica, Introducción a la Educación, Historia de las Estructuras Teatrales, Psicología Evolutiva y de la Creatividad.

Estas asignaturas, que comprenden el plan de estudios de la carrera, pertenecen, a su vez, a tres departamentos disciplinares diferentes: Teatral, Pedagógico e Histórico. Es por esto que en nuestra indagación enunciamos y caracterizamos los obstáculos propios de la constitución del oficio del alumno universitario y los particulares de cada grupo disciplinar.

Para ello implementamos, durante el año 2005, tanto una encuesta a los alumnos en el marco del curso de ingreso como también un breve cuestionario a los docentes de primer año.

En esta presentación nos basamos en la información obtenida a través de este último instrumento. Es decir que nos centramos en "la mirada de los docentes" para conocer el desempeño global, los progresos y dificultades de los alumnos al finalizar el primer cuatrimestre. El cuestionario contemplaba cuestiones referidas a la descripción de dificultades de aprendizaje registradas durante la cursada de las materias, y las posibilidades u obstáculos para trabajarlas durante el dictado de las asignaturas. A su vez, indagamos acerca de los requisitos mínimos indispensables para la aprobación de la asignatura a cargo y las competencias que a criterio de cada docente debería tener un alumno para transitar el primer año.

Los docentes respondieron con gran interés y algunos se acercaron interesados en la problemática para completar algunas de sus respuestas.

## **Obstáculos percibidos por los docentes de los tres departamentos de la carrera**

Entre las dificultades marcadas por los profesores del área teatral, podemos mencionar algunos obstáculos para la adaptación a la vida universitaria, que podría manifestarse en falta de autonomía y compromiso con el estudio y escasa utilización del procesador de texto en la producción de trabajos escritos.

Con respecto a las dificultades propias del Departamento Teatro, los docentes consignan tanto el desconocimiento de nociones básicas de la actividad teatral como de las implicancias del teatro como fenómeno social. A nivel de la corporeidad se registran graves dificultades en los planos tónico motriz, postural y expresivo. El capital cultural empobrecido con el que acceden los alumnos dificulta la apropiación de los códigos del lenguaje teatral. A su vez, mencionan también algunos obstáculos en la comprensión y vinculación entre teoría y práctica, como así también en redacción.

Respecto a las "Posibilidades del tratamiento de dichas dificultades en las clases", algunos profesores expresaron que abordan aquellas que refieren a la autonomía de estudio del alumno, solicitando trabajos que requieren lectura con carácter de evaluación. A su vez, trabajan orientaciones expresivas y capacidad de autogestión y expresión. Pero, por falta de tiempo, en su mayoría declararon no poder trabajar las dificultades de escritura, de uso de procesador de texto y motivacionales, estas últimas en relación con la elección de carrera.

En cuanto a las competencias requeridas para transitar el primer año o ingresar a la Universidad, los docentes mencionaron, como condiciones indispensables, la predisposición para el trabajo artístico y motivación por los contenidos disciplinares, además de autonomía para el estudio y uso del procesador de texto. Como podemos advertir, algunas de ellas se presentaban ya como dificultad en los alumnos que ingresan a la carrera.

Para la aprobación de las asignaturas pertenecientes a este departamento se requieren contenidos propios de cada disciplina, como así también que integren los conceptos aprendidos en las materias que se dictan simultáneamente. Algunos docentes enfatizaron en la necesidad de pasar de alumno a actor principiante. Además, que el alumno se haya iniciado en un proceso de autoconocimiento, que le permita comenzar a trabajar sobre sus dificultades y capacidades expresivas, creativas y motrices.

Por otra parte, los docentes del Departamento de Historia manifestaron que las dificultades observadas radican en lectura comprensiva y expresión escrita, hábitos de lectura y desconocimiento de contenidos básicos de Historia y Literatura.

En cuanto a las posibilidades del tratamiento de estas dificultades en las clases, algunos docentes expresan que sería posible, pero que se necesitaría mayor carga horaria

en las asignaturas de este departamento.

Respecto de las competencias requeridas para transitar el primer año o ingresar a la Universidad, se indicaron algunas como el desarrollo de lectura comprensiva y escritura académica básica y adecuada expresión oral. Por otra parte, destacaron que resultan indispensables nociones básicas de hechos históricos universales.

Para la aprobación de la asignatura se requiere la asistencia a las clases, la aprobación de los trabajos prácticos y de dos parciales, así como la elaboración de una monografía y su defensa en examen final.

Los docentes del Departamento de educación artística, expresaron que encuentran dificultades en los alumnos para tomar apuntes y reconstruir la información en clases posteriores, así como para el abordaje de las lecturas que forman parte de la bibliografía obligatoria de las asignaturas. Las dificultades parecen residir en la extensión de los textos y su comprensión. También observan falta de puntualidad para la asistencia a las clases.

Respecto a las posibilidades del tratamiento de estas dificultades en las clases, los docentes de este departamento, advirtieron que todas son posibles de trabajar y se hace necesario hacerlo, en el desarrollo mismo de los contenidos de las asignaturas.

En cuanto a los requisitos básicos para aprobar las materias, los docentes consignaron contenidos específicos de las disciplinas y la necesidad de relación entre teoría y práctica, la capacidad de poder formularse interrogantes y un dominio aunque sea incipiente para la exposición oral y escrita.

Las competencias que se consideraron necesarias para transitar el primer año o ingresar a la Universidad son lectura comprensiva, adecuada redacción de textos y toma de apuntes. También consignaron la necesidad de cierta "familiaridad" con el objeto de estudio, en el sentido de tener conocimiento previo acerca del quehacer específico de la carrera elegida.

### **Construyendo un perfil del estudiante de la carrera de teatro**

En líneas generales podríamos consignar que los docentes de los tres departamentos observan como obstáculos en sus alumnos de primer año: desconocimientos básicos sobre la carrera elegida, frágiles hábitos de lectura, dificultades en el logro de autonomía propia del alumno universitario –que comprende disposición a la lectura y al trabajo, asistencia y puntualidad a las clases-. En cuanto a la posibilidad de abordaje de estas dificultades en las clases, encontramos disparidad de opiniones: los docentes pertenecientes a dos departamentos –Teatro e Historia- expresan que no resulta tan sencillo trabajar sobre estos obstáculos, mientras que los docentes de uno de los departa-

mentos –Educación Artística–, señalan que es una de las funciones indelegables del rol docente, que de diferentes maneras intentan abordar algunas dificultades, ya que su superación atañe a las disciplinas del conocimiento y, por lo tanto, le compete al docente como especialista disciplinar.

Si bien observamos diferencias en las dificultades que los docentes reconocen en el desempeño de los alumnos dentro de las asignaturas de los diferentes departamentos, hay similitudes respecto a un perfil de alumno universitario. Consideramos que éstas hacen a la formación del *hábitus* del estudiante universitario inmerso en una cultura universitaria, que se construye a partir de cierta autonomía para el trabajo académico, para el estudio y un conjunto de predisposiciones frente a la carrera elegida.

A su vez, las diferencias de percepción entre los docentes de los distintos departamentos, podrían responder a que los profesores de la carrera pertenecen a distintos grupos profesionales. Al respecto tanto Lodahl como Gordon y Biglan (en Becher, T; 1993), clasifican a las disciplinas para referir a algunas diferencias en las prácticas académicas entre las personas que ocupan diferentes áreas del “*territorio intelectual*”.<sup>3</sup> Estos territorios de conocimiento se establecen a partir de las características de la disciplina y de los contextos en los que los docentes realizan su trabajo. Biglan comenta que “tanto el contenido como el método dentro de un campo están unidos a los procesos cognoscitivos de diferentes áreas” (Becher 1993. p: 60), por lo cual cada especialidad constituye un territorio.

A su vez, también resulta interesante el planteo de Becher (1993), quien trabaja la concepción de “cultura universitaria”, presentando diferentes visiones. Entre ellas acuerda con las de Light y Biglan, que definen que “cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual, un sentido específico de medir el tiempo, diferentes preferencias en cuanto artículos y libros y diferentes lineamientos en cuanto a las carreras”. Si bien estos autores consideran que no se puede definir una generalidad del sujeto académico, se hace necesario contextualizarlo en un espacio institucional como el de la universidad, que presenta particularidades propias que definen y que constituyen “hábitus”. (Bourdieu, P. 1996).

A partir de la consideración de que cada disciplina promueve y favorece determinadas formas de razonamiento y procesos de pensamiento valorados de distinta manera, que a su vez caracterizan la producción disciplinar, “cada disciplina opera con una tradición cognitiva, categorías de pensamiento y códigos de comportamiento correspondientes” (Clark. En Benosa y otros 2004. p:186)

En cuanto a las particularidades de las disciplinas científicas retomamos los desarrollos teóricos de Carlino (2004) para sostener que dichas disciplinas están constituidas

<sup>3</sup> El subrayado es nuestro.

por prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico; en consecuencia, aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar sus modos de leer, escribir y producir característicos. Ingresar a una nueva comunidad disciplinar, en este caso artística y pedagógica, implica la plena participación de los miembros de esas culturas disciplinares, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción empleadas en sus dominios de conocimiento.

Luego de esta presentación donde hemos señalado: por una lado, algunas de las dificultades que manifiestan los alumnos desde la percepción de los docentes de las disciplinas y, por otro, los obstáculos para el trabajo docente con estas dificultades como consecuencia de no tener los tiempos necesarios al interior de las materias; sostenemos la necesidad de implementar prácticas de acompañamiento a los alumnos ingresantes que reconocen tener dificultades en las distintas asignaturas del primer año. Para la elaboración de un posible proyecto de acompañamiento consideramos indispensable una primer tarea de diagnóstico, ya que encontramos que estas diferencias disciplinares conviven en la carrera de profesor de Teatro y se integran en las exigencias hacia un sujeto que aprende. A ellas se suman las exigencias que constituyen el oficio del alumno universitario.

Abordamos el diagnóstico acerca de los alumnos ingresantes a la carrera de Teatro en dos líneas de trabajo. En primer lugar, con los docentes del primer cuatrimestre del primer año, a quienes se entrevistó para conocer el desempeño global. Los progresos y dificultades al finalizar el dictado de su materia. En segundo lugar, con los alumnos, a quienes se les ha suministrado una encuesta en el Curso Introductorio. En ambos casos se continuará con modalidades de recolección de información provista por entrevistas, encuestas y realización de talleres.

### ***Bibliografía:***

Becher, T (1992) "Las disciplinas y lo académico" en Universidad Futura, núm.10, vol.4, UAM-A.

----- (1993) "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En Pensamiento Universitario.

Benosa, Furlotti y Molinaro (2004) "Los estudiantes y la calidad de la formación en la universidad". En Cuadernos de Educación Año III número 3. Córdoba.

Bourdieu, P (1988 a.) Cosas dichas. Ed. Gedisa. Buenos Aires.

..... (1988 b.) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* Taurus. Madrid.

Bourdieu, P (1991) *El sentido práctico* Taurus Humanidades. Madrid

Carlino, P (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Clark, B (1987) *The academic profession*. California, University of California Press.

Gutiérrez, A ( 1997) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Editorial universitaria. Universidad nacional de Misiones. Posadas. Argentina.

Hernandez, F y Sancho, J (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Papeles de pedagogía. España.

Perrenaud, P (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.

# En busca del equilibrio entre la Ética y la Estética: Discusiones en torno de la formación docente en teatro para la intervención en espacios de educación formal y no formal.

*Lic. Claudia Andrea Castro*<sup>1</sup>  
*Lic. Juan Manuel Urraco Crespo*<sup>2</sup>  
*Prof. Marta Beatriz Troiano*<sup>3</sup>

## Resumen

*La enseñanza del Teatro en Argentina tuvo sus orígenes en las experiencias de educación popular de la década de 1970, con el impulso de maestros y teatristas que buscaban otras modalidades de trabajo socio comunitario, capaz de promover en los sectores populares otras alternativas de comunicación y expresión que la educación formal no ofrecía. Ese trabajo educativo estuvo ligado a proyectos políticos participativos, democratizantes y autónomos. La enseñanza del teatro surgió, entonces, desde la educación no formal con fuertes críticas de sus actores hacia los circuitos educativos formales. En los años 90 con el impacto de los cambios políti-*

<sup>1</sup> Castro Claudia Andrea -Prof. De Juegos Dramáticos. Intérprete Dramático. Lic. en Teatro por la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Docente de las cátedras Prácticas de la Enseñanza y de Procesos del Juego y la Creación Dramática, de la carrera de Prof. De Juegos Dramáticos- Fac.de Arte- UNCPBA. Investigadora del TECC (Teatro y Consumos Culturales) ccastro@arte.unicen.edu.ar

<sup>3</sup> Juan Manuel Urraco Crespo. Prof. De Juegos Dramáticos. Prof. de Teatro. Lic. en Teatro por la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Docente de las cátedras Prácticas de la Enseñanza, de la carrera de Prof. de Juegos Dramáticos y de Práctica Integrada III de la carrera de Prof. de Teatro, Fac.de Arte- UNCPBA. Investigador del CID (Centro de Investigaciones Dramáticas). Y hasta el año 2007 investigador del TECC (Teatro y Consumos Culturales)  
Docente de Lenguajes Artísticos en el Nivel Polimodal. Actor y Director. juanurraco@hotmail.com

<sup>4</sup> Marta Beatriz Troiano - DNI: 6.377.600. San Martín 1410. Tandil (7000) Prov. De Buenos Aires Prof. De Juegos Dramáticos. Intérprete Dramático por la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Docente de las cátedras Prácticas de la Enseñanza y de Procesos del Juego y la Creación Dramática, de la carrera de Prof. De Juegos Dramáticos- Fac.de Arte- UNCPBA. Investigadora del TECC (Teatro y Consumos Culturales). Docente de Lenguajes Artísticos en el Nivel Polimodal y en Educación Primaria Básica btroiano@arte.unicen.edu.ar

cos - sociales en educación, tuvo inicio un proceso de reforma educativa a partir de la nueva legislación acordada por las distintas jurisdicciones, que se plasmó en la Ley Federal de Educación y que promovió la inclusión de lenguajes artísticos pero no implicó la legitimación de ciertas disciplinas, tales como el teatro y la expresión corporal. De todos modos, en nuestro país, la enseñanza del teatro se lleva a cabo tanto en ámbitos de educación formal como en los de educación no formal. Desde la perspectiva con que abordamos la formación docente en el nivel universitario, impulsamos el trabajo en sectores sociales que cuentan con escasas oportunidades para la producción y el disfrute de los bienes artísticos y culturales, como un aspecto sustancial de los compromisos políticos en el marco de los principios de la universidad pública. Las experiencias de enseñanza en organizaciones del denominado tercer sector y las realizadas en el ámbito escolar en un creciente contexto de exclusión social, ponen en cuestión los objetivos de la enseñanza del Teatro en ambos espacios.

*El artículo que se presenta pretende:*

- *Reflexionar sobre la Educación Artística y los propósitos de la enseñanza del Teatro en el sistema educativo formal y no formal*
- *Debatir sobre la intencionalidad de la enseñanza de los lenguajes artísticos*
- *Analizar las contribuciones del teatro para la formación integral de las personas, focalizando en la reflexión, la producción, la crítica.*
- *Discutir perspectivas para la formación docente en arte y en teatro que contemple aspectos éticos y estéticos*

**Palabras claves:** *ética - estética - educación artística - teatro*

### **Abstract**

*Teaching Drama in Argentina has its roots in the experiences of popular education the 70s with the impulse of teachers and drama makers who sought other ways of socio-communitary work which could encourage-in popular groups-other alternatives of communication and expression that could not be found in formal education.*

*That educative piece of work as joined to participative politic projects, which were also democratic and autonomous .Drama teaching emerged then, from non formal education with strong critics from its actors to formal educative circuits.*

*In the 90s under the impact of political and social changes in education a process of educational reform started, coming from the new legislation agreed upon*

*the different jurisdictions, that was shaped in the “Ley Federal de Educación”. This promoted the inclusion of artistic language but this did not imply that drama and Body Language were legitimated.*

*However Drama is undertaken in our country in both formal and non-formal education.*

*We claim to approach the training of drama teachers at university encouraging work in social spaces where they seldom have opportunities for enjoying art and culture, which is one of the basis of politic compromise in public university.*

*Teaching experience in organizations of what is to be called “third sector” and those held in social exclusion debate “drama teaching” in both spaces.*

*This paper aims at:*

- *reflect upon Artistic education and Drama Teaching purposes in formal and non formal education*
- *discuss the intentionality of teaching artistic languages.*
- *analyse drama contributions to people´s integral education focusing on reflection, production and criticism .*
- *discuss perspectives to train teachers in Art and Theatre which witness ethic and aesthetic aspects.*

**Key words:** *Ethics - aesthetics - artistic education - theatre*

## **Introducción**

En nuestro país, la enseñanza del Teatro se remonta a las experiencias de educación popular de la década de 1970, bajo la modalidad de trabajo socio comunitario, con el fin de promover en los sectores populares otras alternativas de comunicación y expresión que la educación formal no ofrecía.

La enseñanza del teatro surgió, entonces, desde la educación no formal con fuertes críticas de sus actores hacia los circuitos educativos formales.

En los años 90, con el impacto de los cambios políticos - sociales en educación, tuvo inicio un proceso de reforma educativa a partir de la nueva legislación acordada por las distintas jurisdicciones, que se plasmó en la Ley Federal de Educación y que promovió la inclusión de lenguajes artísticos en la currícula escolar pero no implicó la legitimación de ciertas disciplinas, tales como el Teatro y la Expresión Corporal.

De todos modos, en la actualidad, la enseñanza del Teatro se lleva a cabo tanto

en ámbitos de educación formal como en los de educación no formal.

Desde la perspectiva con que abordamos la formación docente en el nivel universitario, impulsamos el trabajo en sectores sociales que cuentan con escasas oportunidades para la producción y el disfrute de los bienes artísticos y culturales, como un aspecto sustancial de los compromisos políticos en el marco de los principios de la universidad pública.

A partir de los años 90, la profundización de un modelo neoliberal, con políticas públicas asentadas en la privatización de las empresas del Estado, el vaciamiento de las instituciones estatales, una creciente pauperización de la tradicional clase media argentina y la extrema marginalidad de los sectores ya empobrecidos, provocó una profunda brecha social incrementándose la exclusión y la dificultad de acceso a la educación y a los bienes y servicios culturales.

En este contexto la sociedad civil se organizó para asumir esas responsabilidades, que antes resultaban centrales en el Estado Nacional, postulando nuevos roles para las instituciones educativas y concretando el surgimiento de las denominadas Organizaciones del Tercer Sector.

También, se ha acentuado la expectativa de que las disciplinas artísticas contribuyen a “disciplinar” a los alumnos o a fomentar espacios de recreación, en el marco de políticas que refuerzan las estrategias de contención social y afectiva. Así, la enseñanza del arte focalizó sus objetivos en otros fines distantes de los propósitos artísticos, privilegiándose los propósitos asistenciales, terapéuticos, recreativos, entre otros.

Otra profunda transformación operó a partir de diciembre del año 2001, fecha que significó para los argentinos un punto de inflexión en el modelo socio económico político, productivo y cultural. Una profunda crisis económico financiera, la creciente desocupación, las protestas piqueteras, los saqueos a comercios e hipermercados, dieron lugar a la renuncia anticipada del presidente Fernando De la Rúa (1999-2001).

La inestabilidad política fue acompañada de la salida abrupta de la denominada convertibilidad <sup>4</sup>. La aplicación del “corralito” financiero (imposibilidad de los ciudadanos de disponer de sus fondos de cuentas bancarias), entre otros factores, contribuyó a una profunda modificación de la institucionalidad y la credibilidad del Estado que dio lugar a un nuevo modo de participación ciudadana, simbolizada en el “cacero-lazo” y las asambleas barriales.

<sup>4</sup> Convertibilidad: es un sistema monetario, que fija, mediante una ley, el valor de una moneda con el de otra moneda más estable (generalmente el dólar o el euro) u otro patrón (el oro). La ventaja de un sistema monetario convertible, es lograr previsibilidad en el valor de una moneda y evitar saltos inesperados en su cotización. La desventaja es la rigidez monetaria, que puede llegar a causar valores irreales (sobrevaloración o subvaloración), impidiendo que la elasticidad del precio de la moneda corrija este tipo de situaciones.

La expresión “que se vayan todos” resonó en todo el país, especialmente en la capital federal y en los grandes centros urbanos.

Esta alteración de los modos de vida profundizó las diferencias entre las tradicionales clases sociales en nuestro país. Se incrementó la desocupación y la pobreza a niveles nunca antes registrados.

También, aumentaron las condiciones de precariedad laboral. Se deterioraron los sistemas de protección social, se produjeron cambios en las estructuras tradicionales de sostenimiento familiar, mutaron los roles (mujeres e hijos se convirtieron en proveedores básicos de ingresos mientras los hombres, desempleados, se quedaban en el hogar) y se agudizan las situaciones de violencia verbal, física, psicológica, económica, que aparecen naturalizadas en el cotidiano.

De esta situación no es ajena la escuela pública (con la implementación en algunos casos, de la doble jornada y la extensión del servicio de comedor), ni los espacios tradicionales de participación comunitaria (clubes, iglesias, bibliotecas).

En estos años, las ONG<sup>5</sup> u organizaciones del tercer sector, ante el creciente retraimiento del Estado en el cumplimiento de sus funciones básicas, se diversificaron y aumentaron.

En los años 80, el rol de asistencia complementaria del Estado lo asumía primordialmente la Iglesia Católica. En la nueva composición social, se fortalece el surgimiento de otros cultos, especialmente las iglesias pentecostales y, en menor medida, otras agrupaciones derivadas de los movimientos sindicales.

Las organizaciones de la sociedad civil que desarrollan sus programas en ámbitos de las políticas sociales y culturales incluyen, actualmente, entre sus propósitos la “utilización” del arte en general y del teatro en particular como una herramienta eficaz para cumplir sus objetivos de socialización, recreación y contención social. En la educación formal, la enseñanza del arte supone la especificidad de unos contenidos a ser enseñados y aprendidos. En este contexto, estos propósitos se conjugan también con las finalidades inclusivas y de socialización que parecían propias de los ámbitos no formales de educación.

<sup>5</sup> Las organizaciones no-gubernamentales (ONGs) son mediadoras entre situaciones sociales concretas, movimientos sociales y organizaciones de base, y los gobiernos y las agencias internacionales. Son organizaciones intermediarias que, por no tener fines de lucro y distinguirse del Estado, pertenecen tanto al campo de la sociedad civil, como del tercer sector. Se dedican particularmente a actividades de asesoramiento, capacitación y elaboración de proyectos, donde buscan asociaciones, actuando como eslabones de conexión entre lo local y lo global, como traductores de los anhelos de las realidades de base (Scherer-Warren, 1999; UNDP/PNUD, 1993)

alude a la sentencia que acompaña la imagen de los tres monos que se tapan con las manos los ojos, las orejas y la boca respectivamente y que dice “no veas el mal, no oigas el mal, no digas el mal”.

## Enseñar teatro en contextos de exclusión social

Este escenario complejo y diverso pone en crisis los principios en los que se sustenta la formación docente en arte, cuando ésta se ocupa casi exclusivamente del desarrollo de competencias para la producción artística.

Los destinatarios de los talleres de teatro en el ámbito formal como en el no formal incluye poblaciones diversas: niños en edad escolar, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Las experiencias de enseñanza en organizaciones del denominado Tercer Sector y las realizadas en el ámbito escolar ponen en cuestión los objetivos de la enseñanza del Teatro en ambos espacios.

Si bien los indicadores de desocupación y de pobreza han descendido, la población participante de los talleres de Teatro, ha sido atravesada por esta crisis y aun persisten muchos de los factores que caracterizaron la desintegración social anteriormente descripta.

En este escenario cabe preguntarse, entonces, si hay acuerdo entre las intencionalidades de la enseñanza del teatro propuestas por la Facultad de Arte de la Unicen y las demandas de las instituciones. ¿Qué nos piden las instituciones?, ¿los docentes estamos preparados para abordar la enseñanza de teatro en estos nuevos contextos? ¿Qué consideramos relevante enseñar?

En nuestro país, especialmente y con mayor frecuencia en la última década, se observa y escucha que la enseñanza del arte y en particular del teatro resulta una herramienta formidable para resolver los problemas de conducta de los alumnos, mejorar los vínculos sociales e instalar hábitos de socialización. Con estas consideraciones, los docentes de teatro nos encontramos ante la necesidad de revisar el modo con que se aborda ideológica y metodológicamente la intervención en ambos espacios.

Se hace evidente, entonces, una tensión entre la enseñanza de los contenidos del lenguaje teatral como arte y la enseñanza de esos contenidos exclusivamente como herramienta de contención y de socialización.

A nuestro criterio, en la construcción de una didáctica especial del juego dramático y en la concreción de un formato de prácticas de la enseñanza que por su carácter anual y co-coordinada, en algunos espacios garantizaban el aprendizaje del lenguaje teatral, observamos hoy algunas tensiones que creemos son el resultado de la pretensión de aplicar una metodología *cuasi-standarizada* al proceso de enseñanza-aprendizaje del teatro.

En este sentido, nos parece apropiada la analogía con la metáfora del escultor que describe Bauman (2004) al referirse a que el artista en primer lugar analiza el mate-

rial a esculpir para luego elegir las herramientas apropiadas para llevar a cabo su obra.

En *La sociedad sitiada*, el sociólogo polaco refiere que “como cualquier escultor sabe perfectamente, la maleabilidad no se define por la tendencia intrínseca del propio material, sino por la relación entre su dureza y el filo y la resistencia de la herramienta empleada para tallarlo. Un resultado exitoso de la tarea de esculpido depende tanto de la efectividad de las herramientas elegidas como de la predisposición del medio, de esa manera se requiere de un conocimiento fiable de esa materia para la elección correcta de las herramientas de trabajo”.

Así, se necesitará de docentes/escultores -valga la equivalencia- hábiles para reconocer el contexto de intervención en su práctica docente, capaces de elegir las herramientas adecuadas para enseñar teatro en contextos en los cuales la comunicación y los vínculos exhiben fragilidad y fragmentación y la capacidad expresiva remite a gustos y preferencias pre moldeadas por otros hábitos de consumo cultural, primordialmente la televisión y la música “enlatada”.

El teatro requiere de la experiencia del *convivio* (Dubatti, 2001) de la creación compartida de producción de sentido y es allí que, frente a la vertiginosidad y el carácter efímero de otras prácticas de consumo cultural masivas y mayoritariamente individuales, la enseñanza del teatro nos pone ante el desafío de desentrañar otros modos para su abordaje.

Si bien se han podido reconocer algunas dinámicas institucionales y grupales comunes, caracterizadas en investigaciones precedentes a este trabajo, todavía no hemos resuelto los modos de articular ambos propósitos que consideramos tienen similar relevancia en contextos de desintegración social.

## Consideraciones finales

La enseñanza en todos los niveles y en todos los contextos requiere de condiciones mínimas para promover los aprendizajes. En estas condiciones de pobreza, de exclusión, de marginalidad, donde no abundan las experiencias de producción y de frecuentación y de valoración de diversas manifestaciones artísticas, es imprescindible construir las condiciones materiales y simbólicas para el desarrollo de los fines específicos de la enseñanza del arte.

¿Cuáles serían entonces las nuevas demandas para la enseñanza del teatro en los espacios de educación formal y no formal cuyos destinatarios son aquellos que no acceden frecuentemente a los bienes y servicios culturales?

Por un lado, creemos que es necesario replantear las relaciones interinstitucionales para la intervención de los practicantes y docentes de la Facultad, que garan-

ticen una mayor y mejor participación de los diferentes actores institucionales.

Por otra parte, advertimos la necesidad de repensar la intervención didáctica, dotando de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas a los futuros graduados para el abordaje fructífero de las intervenciones en contextos de creciente desigualdad social.

Estamos convencidos que la formación docente debería propiciar el temprano reconocimiento de los contextos de intervención. Así, se propiciarían los medios para que los futuros docentes puedan comprender los códigos que los alumnos utilizan en su comunicación y, de este modo, resignificarlos para una intervención verdaderamente transformadora.

Enseñar teatro implicaría ofrecer herramientas para reconocer el contexto y poder intervenir desde una perspectiva que contemple la enseñanza del lenguaje teatral al tiempo que atiende cuestiones relativas a la dinámica grupal y social.

La educación artística contribuye a la formación en el respeto por la diversidad, a la no homogeneización del gusto, a promover el discurso crítico y a reconocer el derecho ciudadano a disfrutar de la producción artística en todas sus dimensiones.

Consideramos que el acceso al aprendizaje de los lenguajes artísticos contribuye a la defensa de los derechos humanos, de las identidades locales y regionales y a la valoración de la participación crítica para la construcción de ciudadanía.

Después de mucho probar y equivocarnos, como dice Bauman refiriéndose a la construcción que la sociología hace del concepto “realidad social”, hay cada vez más razones para comprender que no hay sustituto aceptable para el diálogo. Para que se den las condiciones del diálogo (y la educación no sería otra cosa que procurar la construcción del diálogo y del conocimiento compartido) es necesario que se reconozca y respete la dignidad como condición de partida.

El mismo autor manifiesta que “es necesario que sintamos que todos tenemos las mismas oportunidades en la vida y la misma posibilidad de disfrutar los frutos de nuestros logros comunes. La mayor parte de estas condiciones está ausente o se sospecha que lo están en el “nuevo desorden mundial” que surge del proceso unívoco, “desregulado” de la globalización (...) En este planeta, todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad “está ahí”, firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no. Cada vez que negamos su presencia, minimizamos su presencia práctica o simplemente pedimos que no nos molesten, mientras alegamos nuestra impotencia, estamos asumiendo la actitud del “transeúnte”: gente que ve el mal, oye el mal (como todos hoy en día y en tiempo real,

por cortesía de Internet y las redes televisivas mundiales), y a veces dice el mal<sup>6</sup>, pero no hace nada, o no lo suficiente para detenerlo, coartarlo o frustrarlo. Pero en la nueva frontera que el planeta constituye en su totalidad, el mal - cualquier forma que éste asuma- nos afecta a todos. Un mundo global es un lugar en el que, por una vez, el desideratum de la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia coinciden y se funden. La globalización es, entre otras cosas (y quizás más que ninguna), un desafío ético.”

Todo esto tiene que ver con la cuestión de la **libertad**, que es el asunto del que se ocupa propiamente la ética. **Libertad** es poder decir “sí” o “no”; lo hago o no lo hago, digan lo que digan los demás; esto me conviene y lo quiero, aquello no me conviene y por tanto no lo quiero. Libertad es decidir, pero también darte cuenta de que estás decidiendo. Lo más opuesto a dejarse *llevar*. (F. Savater, 1991)

Y, agregamos entonces, que es responsabilidad de los formadores de formadores proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para la toma de decisiones coherentes y de profundo compromiso para una práctica docente sustentada en valores que contemplen por igual la enseñanza de principios éticos y estéticos.

## **Bibliografía**

Bauman, Zigmunt (2004) *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1979) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

Castro, Claudia; Troiano, Marta Beatriz- *La especificidad del espacio de la práctica, experiencia en instituciones del tercer sector*, la Revista de Educación, edición digital OEI <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/468Castro.pdf>(ISSN: 1681-5653)

Castro, C; Troiano, M. B y Urraco Crespo, J.M. (2007) Alternativas para la equidad en el acceso a los bienes simbólicos:*Talleres de Teatro en ámbitos de educación formal y no formal. Contextos de exclusión, oportunidades para la integración*. Ponencia presentada en el III COLOQUIO INTERNACIONAL DE TEATRO. TEATRO E IMAGINARIOS CULTURALES, Montevideo, 9 al 11 de Noviembre

<sup>6</sup> alude a la sentencia que acompaña la imagen de los tres monos que se tapan con las manos los ojos, las orejas y la boca respectivamente y que dice “no veas el mal, no oigas el mal, no digas el mal”.

Castro, C; Troiano, M. B y Urraco Crespo, J.M. (2007) ***Discusiones en torno de los propósitos de la enseñanza del teatro en contextos de desintegración social***. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional de Teatrología “Arte y Ciencia en el siglo XXI”, organizado por la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil 15 al 17 de noviembre

Chapato, María Elsa y otros (1998) *Artes y Escuela*, Paidós, Argentina.

Dubatti, Jorge ( 2002) *El nuevo teatro de buenos aires en la postdictadura (1983-2001) Micropoéticas I* - Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos cooperativos, Centro Cultural de la Cooperación, Buenos Aires

Merklen, Denis (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Gorla, Buenos Aires.

Savater, Fernando (1991) *Ética para Amador*. Edit. Paidos, Argentina

Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires.

## Condiciones de posibilidad de la Enseñanza del Teatro en el contexto actual de la Argentina: entre el discurso oficial y la realidad escolar”

*Lic. Rosa Elba Luna*

### **Resumen**

*El presente trabajo forma parte, a modo de producción parcial, de las acciones previstas en el nuevo proyecto de investigación “Estrategias macro y micro políticas en el desarrollo de la Educación Artística”.*

*Analiza, teniendo cuenta los ejes de investigación del proyecto centrados en las articulaciones entre los planos macro y micro políticos de la educación, cómo las determinaciones del campo jurídico se concretan en el campo educativo y en las prácticas escolares de la Educación Artística.*

*Se parte del análisis del proyecto de Ley de Educación Nacional (2006): hacia una educación de calidad para una sociedad mas justa, y se traza un paralelo con las situaciones derivadas de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993.*

*Se advierte sobre los dilemas que se presentan entre la formulación discursiva de las políticas educativas y las decisiones concretas de implementación de los enunciados propositivos de los estatutos legales sobre la educación artística.*

**Palabras claves:** *educación artística; ley educativa.*

### **Abstract**

*The present work is part, as a partial production, of the actions foreseen in the new investigation project “Macro and micro political strategies in the development of Artistic Education”.*

<sup>1</sup> Práctica de la Enseñanza. Departamento de Educación Artística. Historia del Arte. Departamento de Teoría e Historia del Arte Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. chichaluna@ciudad.com.ar

<sup>2</sup> Dicho proyecto, iniciado en Dic. de 2005 cuenta con la dirección de la Lic. Maria Elsa Chapato y se encuentra radicado en el TECC (Teatro y consumos culturales). Facultad de Arte. Universidad Nac. Del Centro

*It analyzes, according to the investigation project centred in the articulations between the macro and micro political planes of education, how the decisions in the juridical field are concreted in the educational field and in the school practices of Artistic Education.*

*It leaves from the analysis of the bill of National Education (2006): toward an education of quality for a fairer society, and we trace a parallel with the derived situations by the implementation of the Federal Education Law of 1993.*

*It notices the dilemmas that are presented between the discursive formulation of the educational politics and the concrete decisions that implements the enunciations of the legal statutes about the artistic education.*

**Keywords:** *artistic education; educative law.*

## **Introducción:**

### **Condiciones de posibilidad de la Educación Artística**

En el corriente año la Presidencia de la Nación a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, difundió y puso en debate el proyecto de *Ley de Educación Nacional(2006): "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa"*.

Ello se hace en el marco de una renovación de las expectativas sociales sobre los proyectos políticos que conducen y orientan las acciones educativas nacionales y bajo la creciente insatisfacción sobre los resultados alcanzados por los procesos de reforma implementados durante la década de los 90´.

La oportunidad de la aparición de un nuevo proyecto de ley estimula el debate y las reflexiones sobre las decisiones puestas en marcha en etapas anteriores y genera interrogantes sobre las nuevas perspectivas que podrían guiar el destino de la educación en un contexto social fuertemente marcado por la pobreza, la exclusión social y la emergencia de nuevas formas de sociabilidad, producto de los nuevos modelos de relacionamiento entre el mercado y la participación pública.

Deteniéndonos en la lectura del *Documento para el debate* que se desprende de dicho proyecto, podemos comprobar que propone como finalidad básica de la educación la formación integral del individuo. En el borrador para la discusión de dicha Ley encontramos en el artículo 8º del Título I: *Principios y fines de la Educación: "La Educación Pública tiene por finalidad brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz,*

*solidaridad, igualdad, justicia, responsabilidad y bien común*".

En relación con la Educación Artística, en uno de los 10 ejes propuestos para las líneas de acción, el Documento para el debate sugiere que:

*"...las modalidades curriculares adoptadas por las provincias deberán ser guiadas por este objetivo de formación integral. Al respecto será necesario prestar particular **atención al desarrollo de la educación artística**, entendida no como formación de artistas sino como posibilidad de acceder al conocimiento y apreciación de las diferentes manifestaciones del arte, una de las máximas expresiones de la creatividad humana<sup>3</sup>. Agrega mas adelante "... una educación que fomente la expresión artística como forma de posibilitar el desarrollo armónico de las personas"<sup>4</sup>.*

Con respecto a la consideración de la Educación Artística, el artículo 41 del Capítulo VII expresa que tanto el Ministerio de Educación como las provincias y la Ciudad de Buenos Aires *"garantizarán una Educación Artística de calidad para todos los alumnos y alumnas del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación"*

Estos enunciados pueden, entonces, ser ubicados como parte del discurso oficial de las políticas educativas en procesos de reforma como los que atraviesa actualmente nuestro Sistema Educativo. En este sentido Popkewitz (1995- 13) refiere al sentido de los procesos de Reforma Educativa cuando sostiene que: *"La reforma, como una política racional de intervención es parte integral de la regulación, control y Gobierno de Estado"*.

Resulta por lo menos tranquilizante que estos enunciados constituyan una parte de las formulaciones del proyecto de Ley. La ausencia de enunciación constituye, por sí misma, fuente de preocupaciones para otros participantes de las acciones educativas, en tanto puede anticipar una escasa valoración o aún la posibilidad de supresión de algún asunto o problemática.. La existencia en discurso legal permite presuponer que, eventualmente, el aspecto educativo enunciado formará parte de las políticas y de las acciones de los subsistemas político administrativos que tienen a su cargo la implementación, concreción y seguimiento de los servicios educativos concretos

Sin embargo, que algo exista en el discurso oficial no significa que se materialice en las prácticas Educativas, como hemos aprendido en los últimos años. La inclusión en los instrumentos orgánicos de regulación del sistema educativo (su marco legal) puede o no ser continuado con decisiones administrativas y pedagógicas que concreten los postulados y

3 Ley Nacional de Educación Nacional, 2006, -Líneas de acción, (pág.32):

4 El resaltado es nuestro

principios en acciones operantes en el diseño curricular, en las orientaciones que guían a las escuelas y los profesores, en las políticas de creación de cargos, en las estrategias de capacitación de los profesores, en las prácticas concretas de enseñanza, entre otros aspectos relevantes.

El riesgo es que se genere una gran distancia entre la proclama discursiva contenida en los proyectos de ley y la práctica educativa real de las instituciones educativas

Anteriormente, en el texto de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993, La Educación Artística estuvo enunciada como uno de los propósitos formativos generales para la educación general. Sin embargo, quedó restringida a las previsiones a los Regímenes Especiales (Cap. VII), lo que significó una gran contradicción entre la conformación, por un lado, de un área curricular de Educación Artística incluida en los diseños curriculares, y por otro lado, el lugar residual otorgado a la Educación Artística en el texto de dicha Ley Federal.

Particularmente, el hecho de que al definir los Contenidos Básicos Comunes los lenguajes artísticos a enseñar en la educación general incluirían Música, Plástica, Teatro y Expresión Corporal, se vio rápidamente limitada por la aclaración de que cada jurisdicción debería garantizar la enseñanza de al menos uno de ellos. Es un hecho que, salvo muy honrosas excepciones, la mayor parte de las jurisdicciones continuó dictando los lenguajes que tradicionalmente tenía incorporados.

Así, aunque el lenguaje Teatro se incluyó explícitamente en algunos diseños curriculares jurisdiccionales, nuestras indagaciones (Chapato - Dimatteo 2003) muestran que en la práctica no se lo ha implementado mas que escasa y parcialmente. La información recopilada por nosotros mismos y por la RED NACIONAL DE PROFESORES DE TEATRO, a través de sucesivos informes anuales ha mostrado la baja incidencia respecto a la inclusión de dicha disciplina y a la creación de cargos para los profesores de teatro.

Si bien actualmente vamos en camino de una nueva legislación educativa, que parece retomar alguna valoración de la educación artística, no deja de preocuparnos la situación que podría alcanzar la Educación Artística en el marco del proyecto de reforma de la Ley Nacional de Educación.

El Proyecto de Ley, como marco general, establecería ciertas condiciones para darle un lugar adecuado a la Educación Artística en la educación general. En el art. 42 se dice que: *"Todos los alumnos y alumnas, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos DOS (2) disciplinas artísticas"*.

Esto nos genera un interrogante que tiene que ver con las determinaciones del campo jurídico y cómo esas determinaciones se concretan en el campo educativo y en las prácticas escolares. Bourdieu (1996), concibe el capital jurídico como *"el fundamento de la autoridad específica que detenta el poder estatal"* y a la competencia jurídica como la posi-

bilidad de: "(...) abocarse a la estructura del campo jurídico y poner al día los intereses genéricos de los detentores del capital cultural".

La ley, instrumento de las decisiones macropolíticas, regula el funcionamiento del sistema educativo en determinados campos formativos. Lo que la ley dice es lo que va a prever o no va a prever para determinados niveles y ámbitos educativos. La previsión de un capítulo en el proyecto de ley parece considerar la relevancia asignada a la Educación Artística. Sin embargo, podría suceder lo acontecido con la ley anterior.

Esto nos remite a aquellas decisiones de políticas educativas que repercuten directamente en el ámbito escolar y en los entramados institucionales. Como dijimos, que algo exista en el discurso oficial no significa que se materialice en las prácticas. Justamente es la ligazón entre las decisiones macropolíticas y los dispositivos y recursos institucionales para ponerlas en práctica las que efectivamente materializan las intencionalidades educativas de un proyecto.

El reconocimiento de estas dificultosas articulaciones ha de posibilitar el análisis de la complejidad de las necesarias intervenciones en los espacios institucionales formalizados en los que tendrá lugar la práctica docente de los profesores del área de Educación Artística

Los mismos docentes de enseñanza artística son conscientes de la marginal inserción del área en la implementación de los diseños curriculares. En ciertas ocasiones y en ciertas instituciones son percibidos como "los docentes de segunda".

Esta percepción, quizás, sea una consecuencia de la enorme distancia que ha mantenido a la Educación Artística alejada de la influencia de las corrientes pedagógicas y de los debates educativos de las últimas décadas. También es un producto de una ausencia de programas adecuados y continuos de formación y actualización de los docentes. También, de la escasisima asignación de recursos.

Acerca de este alejamiento Popkewitz (1995) manifiesta que: "*Las prácticas de la reforma organizan y dan valor a ciertos tipos de relaciones y al mismo tiempo producen regulaciones a través de los estilos de razonamientos sociales*"

Entre los razonamientos sociales circulantes se observa que, por un lado, se considera a las asignaturas artísticas como un único reducto reservado a incrementar y desarrollar la creatividad de los alumnos, mientras que, por otro lado, en las escuelas se las ve como un "saber superfluo" disminuyendo, así, las expectativas pedagógicas de los distintos actores políticos e institucionales hacia ellas.

De este modo, en las prácticas institucionales se liberan las exigencias para con esta área curricular, y se las empieza a considerar como "espacios móviles", esto es, fáciles de sustituir o reemplazar, si falta tiempo escolar, si hay escasez de recursos, si no hay suficiente presupuesto educativo.

En síntesis, y al decir de Terigi, (1998) *“son otras las disciplinas consideradas críticas para el mejoramiento de la calidad educativa”*<sup>5</sup>

En este sentido Chapato y Dimatteo (2000), recuperando a Bourdieu, (1988) afirman:

*“La baja valoración de la Educación Artística es una problemática que viene desde antes de la Reforma Educativa iniciada a principio de los '90. Responde al arbitrario cultural escolar dominante, como un conjunto de significados actualizados a través de las prácticas cotidianas de la escuela”*.

## La Escuela: su potencial cultural

Al hablar de escuela nos estaríamos refiriendo a la Institución Educativa como el escenario en el que se desarrolla la práctica de enseñanza y donde materializan las previsiones curriculares. A decir de Follari, (1995) es *“el espacio donde se dan relaciones que determinan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas”*

El proyecto de Ley de Educación 2006 considera a la escuela

- Como potencializadora de la educación individual y como espacio de democratización.
- Como un espacio dinámico que se construye día a día, con múltiples entrecruzamientos de lo individual, lo social y lo instrumental en permanente movimiento.
- Como el espacio de convivencia de las diferencias y de la diversidad.
- Como espacio para el “cruce de culturas”<sup>7</sup> trasmisora de valores colectivos y conciencia social.

Sin embargo, como observamos cada día, *“la situación actual respecto de la escuela es de mucha desigualdad”* (Dussel, 2006)<sup>8</sup>.

Se puede aseverar que esta desigualdad se pone de manifiesto en la calidad de la experiencia educativa de alumnos y docentes. Sabemos que los problemas que atraviesan la

<sup>5</sup> Terigi, F. “Resituando el debate sobre la política curricular en nuestro país en novedades Educativas N° 82

<sup>6</sup> Chapato, M. Dimatteo, C. “Valoración de la Educación Artística: una mirada desde los actores escolares. La escalera 10 pag. 145

<sup>7</sup> Pérez Gómez, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid, 1998.

<sup>8</sup> Dussel, I. “O inventamos o erramos”. Ministerio de Educación de la República Argentina- Documento Base 2006

escuela no son sólo un problema educativo ya que, sea ocasionado, o no, por las políticas gubernamentales particulares o por las grandes transformaciones económicas y culturales globales, las desigualdades sociales no se quedan en la puerta de la escuela.

Si sostenemos que la enseñanza actual debe hacer frente a la desigualdad, debemos convertir las experiencias artísticas en la escuela en experiencias puestas al alcance de todos.

Se trata de encontrar las alternativas para que sea posible adoptar los enunciados de principio de la ley en cuanto a la centralidad de la escuela como espacio de democratización cultural.

### **Educación Artística y procesos de enseñanza**

Si educar es proporcionar medios para que cada persona estructure su propia experiencia, el rol docente, entonces, es el de mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento, organizando las ayudas pertinentes para la realización de la tarea educativa que conduzca al aprendizaje:

*"En el proceso de construcción y reconstrucción que implica el aprendizaje, el docente interviene como un constructor de sentidos, en donde no sólo tiene en cuenta cómo aprenden sus alumnos, sino también como quiere que aprendan<sup>9</sup>.*

Concebimos la enseñanza como una práctica social que responde a necesidades, funciones y determinaciones políticas, económicas y sociales que van más allá de las previsiones individuales de los actores directamente involucrados. Debemos, por tanto, atender al contexto social y su dinámica para comprender su sentido total.

En coherencia con lo expuesto adherimos a una concepción de enseñanza en constante construcción, cimentada en una dialéctica permanente de los marcos teóricos con la realidad de la práctica docente.

Debe pensarse a la Educación Artística orientada a formar y transformar a los sujetos, propiciando un desarrollo individual y social que genere autonomía en la participación cultural, que tienda al desarrollo de juicios críticos y hábitos valorativos y que favorezca el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas y estéticas. Esto es, poner el eje de la Educación Artística en la alfabetización estética y en la posibilidad de los estudiantes de participar en las experiencias de producción simbólica.

9 Gofii, J. En La escalera 14, pag. 197

La enseñanza del arte y, en particular del teatro, no solamente se resuelve por la inclusión o no de las disciplinas artísticas, sino por los propósitos socio-culturales que se buscan con su tratamiento y su implementación en prácticas concretas en las escuelas.

La experiencia indica que, mas de cincuenta años de Educación Artística en la Educación Básica no han contribuido, salvo excepciones, a mejorar la participación de los sujetos en la vida artística.

Contradictoriamente, el arte se halla presente de diferentes modos en la vida cotidiana. Tiene, además, un costado productivo original: el consumo y frecuentación de los productos culturales, que aún sin sustraerse de manera absoluta a la lógica del mercado, se diferencia del consumo de otras mercaderías por su valor productivo para el sujeto. Una de las formas de producción, dice Paul Willis, es “el cambio y transformación de las personas, el desarrollo de la personalidad (Willis, 1994, 182-3).

El arte es un aspecto central en la vida de los hombres y ocupa un lugar en la experiencia pública que todos tenemos de nuestra cultura de referencia. Es a este horizonte de experiencias estéticas y de consumos culturales al que el hombre tiene derecho a acceder. El horizonte de expectativas es una construcción cultural y la escuela tendría que ser responsable de que sus alumnos conozcan los códigos necesarios para acceder a los saberes y experiencias culturales que se consideren socialmente relevantes para todos. Esto incluye la posibilidad de apreciar y producir expresiones artísticas.

“El arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas y la más valiosa contribución que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas”. Eisner, (1995)

De lo que se infiere que, si bien el arte es básicamente una actividad basada en la sensibilidad, es también una actividad cognitiva, que forma parte de los procesos de constitución del sujeto.

Una vez realizadas las consideraciones anteriores acerca del valor del arte y su enseñanza, no podríamos fundamentar su inclusión en el currículum justificándolo sólo desde la única perspectiva de favorecer la creatividad, pues todas las disciplinas escolares deben propender a ello. Pero sí lo podemos plantear desde la necesidad de que la escuela pueda facilitar a los alumnos los medios para la ampliación de su “horizonte de experiencias”. Cuando hablamos de horizonte de experiencias nos estamos refiriendo a la posibilidad de acrecentar y diversificar el espectro de recursos simbólicos de los estudiantes. Y la Educación Artística tiene un conjunto de objetivos propios, objetivos estos directamente relacionados con la naturaleza del arte y con los tipos de inquietudes, conocimientos y sensibilidades, intuiciones y reflexiones, que hacen posible la experiencia artística. En este sentido Eisner, (1995) sostiene:

*Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativamente estéticos.*

Esto significaría aprender a ver. Aprender a ver a través de una ruptura con el límite de la mirada. A ver mas allá del límite de la mirada. En esto estaría cifrada la diferencia entre el ver y el mirar. Ofrecer las posibilidades de informarse de las diversas experiencias disponibles, conocer los códigos para acceder a ellas. Saberse con derecho a disfrutarlas y con derecho a producirlas, es concebir el arte como derecho educativo, como derecho de ciudadanía. El arte como expresión artística que posibilite el desarrollo armónico de las personas.

*“La buena calidad de la educación es un derecho de todos”<sup>10</sup>*

## **La disciplina Teatro en la Escuela**

La naturaleza de cada lenguaje artístico genera formas especiales de representación. El teatro, en particular, es una forma de representación simbólica que tiene que ver con experiencias sociales.

Muestra la “vida en acto”, se trata de un arte de producción de signos colectivos, con alto nivel de referencialidad histórica: muestra y expone la vida propia y de la colectividad y las contextualiza.

Al tener al otro como referente se pueden ver los procesos constitutivos de la propia identidad a la vez que se produce una revisión del imaginario colectivo o imaginario social<sup>11</sup>, entendiendo por éste a aquellos sentidos organizadores que sustentan la institución de normas, valores y lenguaje, por los cuales una sociedad puede ser visualizada como una totalidad. Esta dimensión del imaginario social es lo que mantiene unida a una sociedad y da lugar a la producción de nuevos sistemas de significación.

El teatro es actividad humana que se enraíza en la realidad, pero que tiene carácter ficcional. Acceder a esta condición de ficcionalidad instala la posibilidad de juego y establece, cuando hablamos de teatro, las condiciones de la escena.

De aquí se desprende que enseñar teatro como disciplina escolar significa garantizar los derechos a la expresión teatral y eliminar la discriminación entre talentosos y no talentosos.

En teatro *enseñar* a ver es alfabetizar estéticamente. Es enseñar un código de lenguaje artístico y procedimientos propios para el hacer.

0 Ley de Educación Nacional- Pag. 30

11 Fernández, A.M., y De Brasi, J.C. “Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones.”.

Implica enseñar a decir y a mostrar sucesos reales o imaginarios con lenguaje dramático. Esta mirada incluye el conocimiento de la propia realidad y las posibilidades del lenguaje del arte dramático para dar cuenta de ella. También propone un alumno dialógico, reflexivo y ocupado en la búsqueda y la experimentación frente al objeto artístico como dimensiones operativas de la construcción de la realidad. El propósito central es promover un alumno lector, informado y productor de mensajes estéticos teatrales.

De acuerdo con el planteo de Eisner (1972)<sup>12</sup> estaríamos contemplando el aspecto de la producción teatral, la apreciación del teatro como arte, y la comprensión del teatro como una manifestación artística inmersa y generada en un contexto sociocultural.

Se trata de tener en cuenta que, si bien las dimensiones afectivas y sociales son inherentes al abordaje teatral, no se transitan independientemente de su consideración como lenguaje, por lo que recurrimos a los aportes conceptuales del teatro en términos de socialización, capacidad expresiva, desarrollo de la creatividad, conocimiento de sí mismo y del mundo circundante.

### **Conclusiones... o los recaudos a tomar en el desarrollo de la Educación Artística en los próximos años.**

Los enunciados del Proyecto de Ley Nacional no garantizan, por sí mismos, una Educación Artística con las finalidades y características antes expuestas. Esto debería materializarse en decisiones políticas concretas y reales de diseño curricular, de actualización docente, de asignación presupuestaria y en la formulación de directivas claras para los ámbitos escolares que permitan sostener las experiencias educativas artísticas como auténticas oportunidades de producción de significados.

Los sucesivos recortes presupuestarios acontecidos en el transcurso de la década de los 90 han impedido la plena inclusión de los lenguajes artísticos en la mayor parte de los Sistemas Educativos Provinciales. De hecho, el lenguaje artístico Teatro está parcialmente incluido en los diseños curriculares jurisdiccionales. En cuanto a la capacitación docente prevista para los docentes de Educación Artística podemos decir que en estos años no se ha hecho efectiva. Otra vez el discurso político no se materializó en la práctica.

Corremos el riesgo de que, frente a la inacción, al abandono, a la pauperización pedagógica del área, cobren fuerza las tendencias que entienden lo artístico como superfluo, como un gasto vano para las escuelas. Hemos podido observar la aparición de posiciones que en lugar de sostener los propósitos democratizadores de una auténtica educación artística, están pensando en su desarticulación. Slomiansky (2005) deja abierta la posibilidad de desescolarizar la Educación Artística. *“Tal vez esté cercano el momento de debatir*

12 Eisner, E. Educar la visión artística, 1971, Buenos Aires, Paidós

*si la anhelada formación artística puede desarrollarse en las instituciones escolares o si, por el contrario, la Educación Artística deba desescolarizarse para asumir y concretar su verdadero sentido”.*

Quizás deberíamos pensar seriamente las responsabilidades del propio sistema educativo, las escaseses y condiciones adversas que han impedido el pleno desarrollo de la enseñanza artística en las escuelas. Quizás deberíamos pensar que es mejor curar que matar. Deberíamos pensar y hacer para garantizar que el acceso a la participación artística sea efectivamente para todos y especialmente para los que nada tienen.

Finalmente, las rupturas entre el discurso legislativo en materia de Educación Artística, las realidades escolares y las posibilidades o limitaciones de los alumnos para la participación efectiva en el aprendizaje del arte en las escuelas, constituyen una perspectiva que orienta nuestros procesos investigativos.

Porque entendemos a la investigación educativa en arte no como un proceso técnico sino como un compromiso ético profesional.

## **BIBLIOGRAFIA**

BOURDIEU, P.: Espíritus del Estado- Génesis y estructura del campo burocrático”, en Revista Sociedad - Facultad de Ciencias Sociales- UBA, Nº 8. Abril de 1996

CHAPATO, M. E. y otros: “El lenguaje teatral en la escuela” en Artes y escuela- Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística, 1998. Paidós, Buenos Aires.

CHAPATO, M. DIMATTEO, C.: “Valoración de la Educación Artística: una mirada desde los actores escolares”, en La Escalera 10 - Año 2000. Anuario de la Facultad De Arte.

EISNER, E.: “Educar la visión artística”. 1995, Paidós, España.

GOÑI, J.: La Enseñanza del arte en los contextos Escolares”. En la Escalera 14 -Año 2004, Anuario de la Facultad De Arte.

JODELET, D.: “Las representaciones Sociales”, en Psicología Social II, 1994, Paidós, Buenos Aires.

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN - MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN: LEY DE EDUCACION NACIONAL - “Hacia una educación de calidad para una sociedad mas justa”. Mayo de 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1998: “La cultura escolar en la sociedad neoliberal”, Ediciones Morata, Madrid.

POGGI, M., 1994: "Apuntes y aportes para la gestión curricular", Kapeluz, Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (1995) "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente" en Políticas Educativas N° 13

TERIGI F. y otros, 1998: "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar", en Artes y Escuela,, Paidós, Buenos Aires.