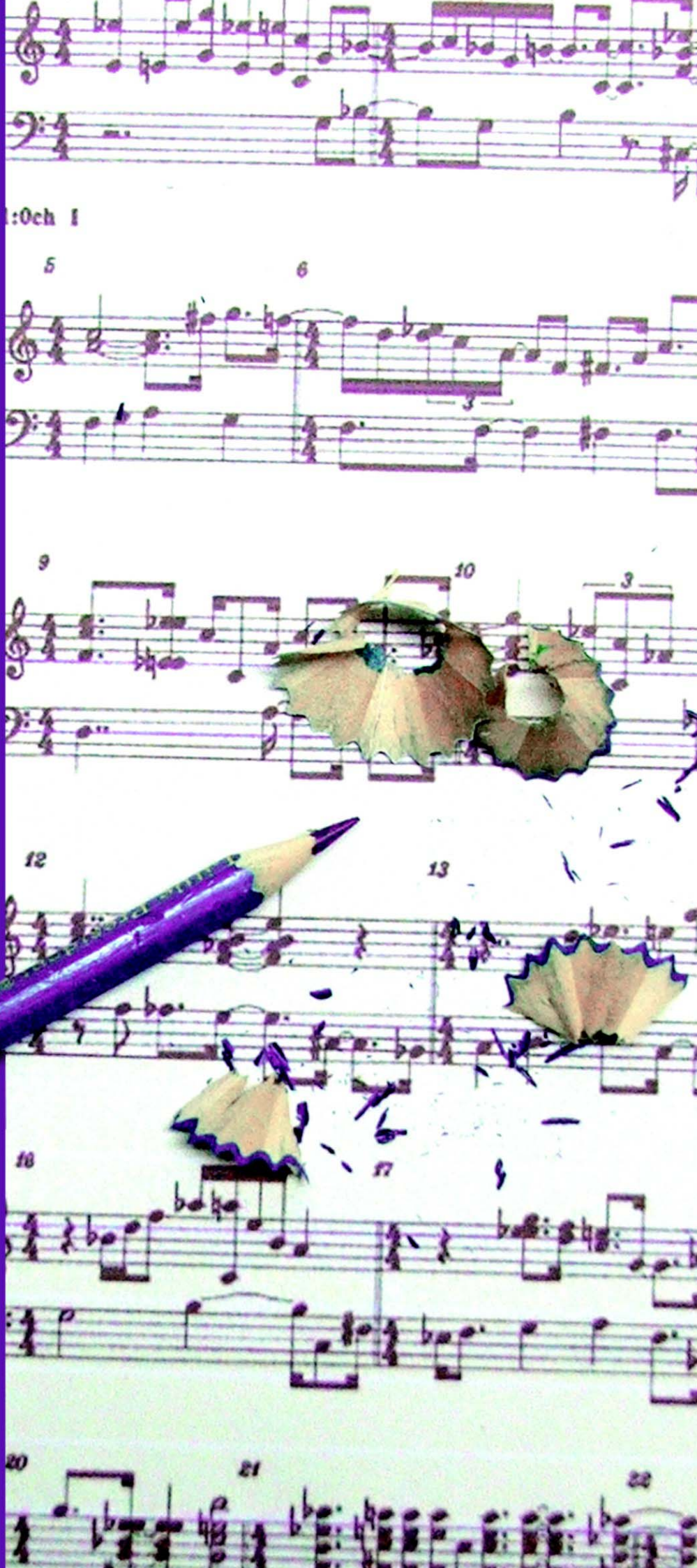


Formación Docente

COLECCIÓN EXPERIENCIAS Nº 2



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”

Escuela Universitaria de Música

DIRECTOR: Prof. Samuel Sztern

DIRECTORA: Marita Fornaro

INTEGRANTES DEL CONSEJO

INTEGRACIÓN COMISIÓN DIRECTIVA

ORDEN ESTUDIANTEL

ORDEN ESTUDIANTEL

Titulares

Natacha Gorgoroso

Valeria Lepra

Luis García

Titulares

Luis Gutiérrez

Joaquín Baranzano

ORDEN DOCENTE

ORDEN DOCENTE

Titulares

Ramón Umpiérrez

Silvestre Peciar

Jaime Sztern

Ana Caffera

Fernando Irazábal

Titulares

Luis Jure

Francisco Simaldoni

Marita Fornaro.

ORDEN EGRESADOS

ORDEN EGRESADOS

Titulares

Pedro Hiriart

Jorge Fernández

Alejandra Berriel

Titulares

Laura Monestier

Augusto Galván

UNIDAD DE FORMACIÓN Y APOYO DOCENTE – ÁREA ARTÍSTICA

Coordinador: Fernando Miranda

Edición a cargo de: Arianna Fasanello; Gonzalo Vicci; Marcelo Zanolli

Se terminó de imprimir en el mes de abril de 2009 en Taller Gráfico Ltda.

Depósito Legal

ISBN: 978-9974-0-0547-1

INDICE

Presentación	Pág. 5
Acerca de la enseñanza del Diseño Gráfico.	
Ana Caffera	Pág.6
Trabajando relaciones entre sonido e imagen en el aula.	
Ulises Ferretti	Pág.12
La práctica educativa como experiencia relacional.	
Magalí Pastorino, May Puchet	Pág.18
Entidades mágicas.	
Prof. Felipe Silveira	Pág. 24
Una experiencia creativa.	
Daniel Tomasini	Pág.30

Agradecimientos

El Proyecto de Formación Didáctica de los docentes del Area Artística, agradece a Isabel Montandón (UNBR) y a Luciana Del Ben (UFRGS), por impulsarnos a publicar esta iniciativa de trabajo.

Presentación

Lectoras y lectores tienen en sus manos una nueva edición de la Colección Experiencias publicada en el marco de las actividades de formación didáctica de los docentes del Área Artística de la Universidad de la República.

Se trata de artículos basados en la práctica docente de quienes construyen diariamente la educación universitaria con nuevas experiencias, pretendiendo mostrar aquí ideas, alternativas metodológicas, reflexiones, constataciones en el taller o el aula, y la más amplia diversidad de acciones que cotidianamente se experimentan y producen.

El supuesto principal de trabajo ha sido el de la libertad y la participación para que profesoras y profesores relaten, desde la reflexión y la conceptualización, su tarea cotidiana en el punto de aquello que les interesa comunicar y poner en conocimiento colectivo.

La práctica docente y la actividad artística tienen muchas veces un halo de soledad o de restricción al grupo en que se crean o reproducen, condiciones que se pretenden modificar desde esta línea editorial: abrir las páginas de una publicación periódica y accesible a todos los docentes del Área Artística para generalizar aquello que se realiza educativamente dando a conocer el lugar desde dónde se realiza.

Claro que esto no es sencillo, y el esfuerzo inicial consiste seguramente en romper las precauciones de sentirse expuesto u observado por los colegas, pero las numerosas aportaciones que esta colección recoge muestra sin duda un condición de madurez de docentes que manifiestan en común sus variadas certezas y opciones metodológicas, y también sus dudas necesarias para avanzar reflexivamente.

Esta edición recoge los frutos de una nueva etapa de trabajo, y por allí brinda su testimonio de prácticas realizadas; pero al mismo tiempo viene a animar a nuevas acciones y contribuciones que puedan ser evidenciadas y puestas en el acervo del conocimiento común en un futuro cercano y para beneficio de todos quienes a diario enfrentan la actividad de la enseñanza universitaria.

Arianna Fasanello
Gonzalo Vicci
Marcelo Zanolli

Acerca de la enseñanza del Diseño Gráfico



Profa. Ana María
Caffera Juri

Área de Artes Gráficas

*La «creatividad» es la
herramienta
fundamental, porque
podremos manejar muy
bien los programas
informáticos pero sino
somos «Creativos» no
competiremos*

Introducción

Agradezco al Prof. Fernando Miranda por invitarme a participar en este proyecto.

Antes de comenzar a referirme a mi experiencia docente dentro de las Artes Gráficas y concretamente a la Licenciatura de Diseño Gráfico, creo necesario hacer referencia a mi historia personal en relación al IENBA.

Ingresé como estudiante en Bellas Artes en el año 1985, al terminar el Primer Período pasé al Segundo Período de Estudios y elegí el Taller Fundamental Alonso y las Áreas Asistenciales: cerámica y gráfica.

En el año 1994 egreso, concurso para ingresar al equipo docente de Artes Gráficas primero como Gdo.1 y actualmente como Gdo.3, encargada de Imagen Digital.

Al conocer la ENBA, lo que más me interesó fue la metodología que aplicaba: la enseñanza activa. Gracias a esta metodología comencé a mirar diferente al mundo que me rodeaba.

Este fue el motivo de mi ingreso a Bellas Artes y por esta razón ahora como docente sigo motivada e interesada en los problemas pedagógicos y metodológicos.

El Área de Artes Gráficas ha tenido dentro de nuestra Institución una importancia relevante históricamente; por considerar al lenguaje gráfico como herramienta no sólo expresiva sino también comunicativa.

Un ejemplo son las campañas de sensibilización o de extensión llevadas adelante por la ENBA; en las cuales las artes gráficas han cumplido un papel fundamental.

Ya sea desde pequeños afiches que anunciaban las ventas populares por los años sesenta, setenta y en el año 1985, en la reapertura, la campaña por el local hasta las campañas murales: «200 años de la Revolución Francesa» y «Los pueblos y su cultura en libertad».

El Arte y la Gráfica

Las Artes Gráficas han cumplido dentro de la historia y particularmente de la historia del arte un papel relevante.

Desde Gutenberg con la creación de los tipos móviles, lo que significó como adelanto tecnológico y lo que significó ideológicamente.

El conocimiento dejó de pertenecer a un grupo de poder: la Iglesia y pasó a manos del Pueblo.

Hoy en esta sociedad globalizada y donde las distancias ya no existen gracias a los nuevos medios tecnológicos: Internet

Cuando el IENBA comenzó a tratar el cambio de nuestro Plan de Estudios, creando nuevas Licenciaturas, consideramos que era pertinente crear la Licenciatura Opción Diseño Gráfico.

En el año 1996 integré junto al Prof. Fernando Odriozola y al Prof. Lino Cabrera el equipo que llevó adelante la investigación «La imagen y la informática. Sus implicancias en la percepción, la estética, el diseño gráfico y la comunicación social» Vector B financiada por la CESIC.

En dicho equipo me dediqué a investigar la enseñanza del diseño gráfico a nivel universitario.

Una de las conclusiones que surgen de esta investigación es que las carreras dedicadas al Diseño Gráfico generalmente nacen en las Facultades de Artes y posteriormente se independizan.

De mi investigación personal, como docente, surge que los grandes diseñadores tienen una formación plástica porque han pasado antes de dedicarse al diseño por facultades de arte.

He defendido y lo sigo haciendo, lo pertinente de que una Licenciatura de Diseño Gráfico esté dentro de una Facultad de Artes.

Esta profesión: Diseñador Gráfico, a partir de la década de los 80-90 ha tenido un desarrollo relevante mundialmente y nuestro país no queda afuera.

Considero que para poder competir o destacarse dentro de la sociedad en general y en particular dentro del mercado como profesional, la principal herramienta es «la creatividad».

La «creatividad» es la herramienta fundamental, porque podremos manejar muy bien los programas informáticos pero sino somos «Creativos» no competiremos.

Es mucho más difícil enseñar a alguien a pensar creativamente que enseñarle como manejar una máquina. La aplicación indiscriminada de una tendencia implica el



sacrificio del pensamiento creativo en aras de un efecto superficial. Los efectos pertenecen al ámbito de la máquina. Martín Salomon. Tipografía No.33 pp.4-14

Este es uno de los ejes fundamentales que impulsamos. Para nosotros los medios digitales son una herramienta como lo es la gubia en la xilografía, al servicio de nuestro interés expresivo y en el caso particular del Diseñador Gráfico para lo que tenga que comunicar.

Es nuestra Institución la más idónea para desarrollarla, porque nuestro estudiante cuenta con todas las herramientas: desde las históricas, el tórculo, el saca pruebas, la offset hasta los medios informáticos. Nuestro estudiante experimenta e investiga todo el proceso, desde el boceto inicial hasta el trabajo final ya impreso.

«El diseñador ideal, preocupado por elevar el medio social y también su profesión, debe ser formado desde sus primeras inquietudes en una actitud pensante, reflexiva. En la profesión de diseñador el saber pensar es lo que establece la diferencia con la simple habilidad técnica. Es la diferencia entre ser diseñador y ser un profesional gráfico. Es la diferencia entre manipular habilidosamente el color y la forma, la letra y el espacio y estar capacitado para desarrollar estrategias de comunicación interpretando las necesidades de la sociedad.» Ruben Fontana- Diseño Gráfico para la Gente. pp.217

Diseñador Gráfico - Sociedad

Otro eje fundamental y el cual he impulsado como docente, es el papel del diseñador dentro de la sociedad.

A mi entender, como docente siento la responsabilidad de formar o mejor dicho acompañar en su formación al estudiante, en primer lugar como ser humano que integra una sociedad y en segundo lugar la profesión que ha elegido. Estos dos ítems van juntos: ser social y profesional.

A través del Diseño Gráfico podemos educar y cambiar esta sociedad del siglo XXI, globalizada, consumista e individualista.

Mis referentes en este sentido han sido y lo siguen siendo: Ruben Fontana, Jorge Frascara, Helmut Langer, Gabor Polato, Bruno Munari, Joan Costa como tantos otros.

Por supuesto que no se puede cambiar la sociedad solamente formando diseñadores críticos y creativos, esto tendrá que estar acompañado por una política de estado o de

gobierno, pero considero que como docentes universitarios tenemos la obligación de impulsar a que nuestro estudiante sea un ser social crítico y creativo, como lo establece el espíritu de la Ley Orgánica de la Universidad.

«Como individuo participe de una sociedad, la acción y el comportamiento profesional del diseñador frente al diseño tienen su correlato en la problemática de responsabilidad social y ética que plantea la época. En ese sentido, en su actitud profesional necesariamente tendrá que definirse.» Ruben Fontana - Diseño Gráfico para la Gente pp.215

También Frascara en su libro hace referencia al diseño manifestando...diseño como una disciplina dedicada a la producción de comunicaciones visuales. Dedicada a la producción de comunicaciones visuales dirigidas a afectar el conocimiento, las actitudes y el comportamiento de la gente.

O sea el diseño es comunicación, pero **«comunicar para»**.

En ambos libros «Diseño Gráfico para la Gente» y «El poder de la Imagen» Frascara analiza la sociedad actual, el papel del diseñador y la enseñanza del diseño.

En «El poder de la Imagen» se refiere al uso de las imágenes, como a través de ellas transmitimos valores. Por eso tenemos que ser concientes de las imágenes que utilizamos.

En su planteo el defiende la diversidad en contra de la homogeneidad.

Desde el punto de vista cultural, la desaparición de la diversidad resultaría en una pérdida para la humanidad.

La diversidad es una base necesaria para que exista la información. Una sociedad sin diferencias es una sociedad sin información.

La homogenización del mundo facilita a la comercialización. La eliminación de diferencias culturales permite a las corporaciones reducir los costos de producción.

Benetton: todos somos iguales: por tanto,



todos podemos usar la misma ropa. Sin embargo, creer que todos somos iguales no es señal de una sociedad avanzada: la señal de madurez de una sociedad es la aceptación de diferencias. La diferencia crea información y mediante el diálogo constructivo, promueve crecimiento y trae riqueza a la vida.

Y habla de los términos «emisor- receptor» afirmando que esta noción ha dificultado nuestra comprensión de la comunicación humana. Cuando nos referimos a comunicaciones humanas es más correcto hablar de «productor- intérprete» dado que las suposiciones mecanicistas propuestas por la noción emisor-receptor ignoran un enorme espectro de diferencias entre sujetos, la manera en que la gente entiende la información que enfrenta.

Me parece pertinente también citar la entrevista realizada por Linda Rompell (sueca), Escritora y Dra. en Teoría de Diseño, a Gabor Palatoy. (Tipografía 02/05)

«En general, a medida que las personas tienen mayor conciencia sobre el diseño gráfico, prestan más atención a los detalles. Creo que en la actualidad mantener la atracción y el interés establece la diferencia entre un diseño gráfico aburrido y un diseño gráfico atractivo. **La calidad desempeñará un papel cada vez más importante en el futuro.**

Considero que la calidad es algo más que una buena impresión o una excelente tipografía; es comunicación visual basada en el conocimiento que a la vez estimula un deseo de ver más.

Público

Cuanto más conocimiento tenga el público en general, menos dispuesto estará a comprar estilos de vida prefabricados e impuestos por otros.

Diseñador

Los diseñadores ambiciosos ya no pueden

simplemente diseñar, tienen que tener conocimientos de historia- globales y no solamente regionales- de estilo de vida, de psicología, de sistema de códigos sociales y culturales, de filosofía, de economía, de política, de literatura y de los nuevos adelantos que se producen en otros campos del diseño.

No se trata meramente de una cuestión de conocimiento, sino de interpretación de ese conocimiento, con el fin de crear códigos confiables.

Soy un ser humano que tiene deseos y sueños y diseña deseos y sueños. El ser humano no es racional, aunque nuestro comportamiento pueda ser estructural, los sentimientos son los que nos invitan a vivir. Por ello, mi visión del diseño es la de un diseño emocional basado en los conocimientos contemporáneos.

Personalmente, quisiera ver más alternativas individuales, tantas como las personas que las originan.

La gente, tanto en su vida profesional como en la privada, tienen que aceptar la responsabilidad de lo que hace. Yo acepto esa responsabilidad por eso jamás diseñaría una campaña a favor de la guerra.

Relación cliente- diseñador

No tengo restricciones en mi proceso de diseño, pero cuando se trata de un cliente determinado intento trabajar en una especie de colaboración. Es decir, que no haya una preponderancia de mis ideas. Estoy interesado en el diseño gráfico experimental que busca nuevos temas de la vida o rediseña los que ya existen. No obstante como diseñador gráfico puedo separar mis propias investigaciones del trabajo que llevo adelante para otros. Aunque entiendo que mis búsquedas les suministran energía e ideas a los trabajos para mis clientes y viceversa.

Después le pregunta sobre la predilección que él tiene en el uso del blanco y el negro y responde.

Considero que el blanco y el negro tienen la ventaja de cruzar fronteras culturales y códigos sociales dominantes, sin embargo son susceptibles de ser utilizados con precisión para comunicar esos códigos. Más que los colores por ejemplo el rojo o el azul, rara vez predominan sobre el mensaje. La ventaja del blanco y el negro es que se pueden crear mensajes combinados que pueden utilizarse de distintas maneras para comunicar emociones dispares: manipulación, erotismo, atrevimiento, dureza, severidad, clasicismo, revo-



lución, etc. El espectro de emociones que puedo generar a partir del blanco y del negro es infinito y fascinante. Existen miles de variaciones posibles. Combinaciones que aumentan cuando se trata por ejemplo de texturas sobre distintos materiales.

Helmut Langer

Es diseñador visual especializado en comunicaciones globales. Docente, actualmente en Japón, y Alemania. Fue docente en Asia, América Latina. Fue presidente de Icograda.

Tipografía 03/05 Entrevistas Encuentro de Diseño Gráfico en Alemania

Diseño y Cuidado Ambiental

El diseño funciona cuando se toma conciencia sobre el manejo de los medios y de los elementos que se utilizan para la creación de proyectos.

(Ej. del hotel, lujosa carpeta, despilfarro sin sentido.)

En todos los trabajos de diseño es fundamental evaluar con sumo cuidado el tipo de materiales que se utilizarán, a favor de un equilibrio ambiental.

¿Cual es el panorama del diseño mundial occidental?

La seducción que ejercen las computadoras y los fantásticos refinamientos técnicos lleva a que los diseñadores gráficos prefieran seguir las tendencias y se reduzcan de manera considerable la creatividad y la inventiva personal independiente. Una paulatina pérdida de profundidad hará que la realización gráfica se vuelva tan débil y primitiva que la obra, en realidad, parezca no creada, como profana.

En la actualidad, el 90 por ciento de los diseñadores gráficos adaptan lo que ya ha sido hecho y, si esto continuara, habría que pensar en la desaparición de la profesión. En realidad, se trata de una profesión muy joven que surgió en la década de 1920. El diseño gráfico aún no se ha arraigado con la profundidad necesaria.

¿Que debe hacer el diseñador gráfico?

Sin duda debe ser sumamente creativo y menos superficial. El diseño es una tarea apasionante cuando se toma conciencia de que es posible encontrar nuevas adaptaciones ante un mismo problema.....el diseñador, que es un portador y un forjador de cultura, debe desempeñar un rol que no es el de buscar sólo el beneficio económico a corto plazo. No es bueno actuar únicamente en función de este principio. Sin embargo, la sociedad ha tomado un rumbo basado en él, y por ello el diseño requiere una divulgación pública aun más amplia para documentar abiertamente el papel determinante que desempeña a nivel ecológico, social, económico,

co, cultural y estético, así como político.

Hace una crítica muy dura a la publicidad. En Internet encontré un sitio en que distintos teóricos y diseñadores hablan sobre «Temas de Diseño en la Europa de hoy», a pesar de que se refieren a Europa en particular, creo interesante leer ciertos segmentos pues creo aportan al tema, demuestra además, como todos estamos preocupados por lo mismo.

«El potencial del Diseño para transmitir valores» - Helmut Langer

Una nueva cultura visual está reemplazando al mundo lineal. La sociedad global de conocimientos está evolucionando a una velocidad vertiginosa. La convergencia acelerada entre las telecomunicaciones, las emisiones televisivas y radiofónicas, los multimedia, la informática y las telecomunicaciones están impulsando nuevos productos y servicios, así como maneras de hacer negocios y comerciar. Nunca antes en la historia de la humanidad tantas personas han tenido acceso a tal cantidad de información disponible para la generación y aplicación de datos.....

La información puede ser lo que se presenta, pero el conocimiento es el objetivo, el valor.

Los diseñadores, como los comunicadores, están en proceso de «cambiar los paradigmas», es decir, pasar de la información a los conocimientos.

Los nuevos sistemas globales de medios de comunicación deben profundizar en la diversidad. Globalización, por tanto, no es lo mismo que homogeneidad; incluso significa una multiplicidad de aldeas globales bastante diferentes, con sus valores específicos, conectadas a los nuevos sistemas mediáticos, pero todas esforzándose por retener o realizar su individualidad cultural, étnica, nacional, religiosa o política.

El diseño tiene un gran potencial para crear



y comunicar valores. Los diseñadores afrontan mucha responsabilidad para formar el futuro, influenciar valores, hacer comprensible nuestro mundo complejo y configurar el futuro.

Para terminar y esperando que estas líneas aporten al colectivo docente y no docente, cito nuevamente a Fontana porque como docente hago mío este pensamiento.

«Si partimos de reconocer que nuestro crecimiento se relaciona con la educación, y entendemos por educación la fusión de conocimientos universales y experiencias personales, arribaremos a la conclusión de que la formación de un individuo exige una atención personalizada que haga posible reconocer las capacidades de cada uno para encontrar maneras diferentes de razonar los mismos problemas»
Ruben Fontana- Diseño Gráfico para la Gente pp.219

Profa. Ana María Caffera Juri
Área de Artes Gráficas



Trabajando
relaciones entre
sonido e imagen
en el aula



Ulises Ferretti

*El trabajo aquí relatado
pone su centro de
atención sobre el hecho de
que el producto
audiovisual es una
realidad en la cual se valora
que la coexistencia de
imagen y sonido, es algo
diferente a la mera suma
de los componentes
auditivos y visuales
utilizados.*

Introducción

En este escrito se expone una experiencia pedagógica realizada en el curso propedéutico de la Escuela Universitaria de Música (EUM) de Montevideo. La misma trata una manera de abordar en el aula la relación sonido e imagen. El objetivo de dicha experiencia es introducir al alumno en la problemática de la relación sonido-imagen desde la vivencia¹, la experimentación y la reflexión. El sonido y la imagen nos proporcionan, cada uno de ellos, innumerables informaciones sobre sus cualidades, tipos de materiales que estamos oyendo o viendo, ideas de cercanía, de lejanía, y muchas otras informaciones específicas de su campo, sonoro o visual según el caso. La coexistencia de imagen y sonido en un producto, es algo diferente a la mera suma de estímulos visuales y auditivos, ella genera un producto nuevo. Entre los estímulos visuales y los auditivos sentimos coincidencias y divergencias que renuevan la percepción del total recibido, al coexistir en simultaneidad. El trabajo aquí expuesto se basa en detectar y crear diferentes niveles de acercamiento o alejamiento entre ellos, ayudando así a tomar conciencia de esa interacción característica de los productos audiovisuales. Este escrito desarrolla y actualiza uno de los puntos mencionados en trabajos por mi presentado en el encuentro latinoamericano de la ISME² de 2005 y el encuentro nacional de la ABEM³ de 2007. El abordaje, por estar destinado para alumnos de música, se ha realizado desde el sonido.

Contextualizando Taller de Sonido

La Escuela Universitaria de Música (EUM) de Montevideo forma parte de la Facultad de Artes de la Universidad de la República (UdelaR). La EUM tiene dos ciclos de estudio: un Ciclo Superior, dedicado a alumnos universitarios; y un ciclo propedéutico llamado Ciclo de Iniciación a la Música (CIM) al que asisten alumnos que

se preparan para ingresar al Ciclo Superior. El programa del CIM es de tres años de duración, y su currículo contempla varias materias grupales además de las específicas del instrumento elegido por cada alumno. Una de dichas materias grupales es Taller de Sonido, dentro de la cual se desarrolla el trabajo presentado en este artículo.

La materia Taller de Sonido fue instaurada en la actual EUM en 1989. Desde entonces se consolidó como un espacio educativo que une lo expositivo y lo práctico, enfatizando la experimentación como herramienta didáctica. En dicha materia se trabajan diversos aspectos del sonido y de la música combinando, la actividad práctica grupal e individual, con información teórica. Características del sonido como altura, frecuencia, intensidad, timbre, duración, pulsación, así como trabajos que direccionan la atención del alumno sobre el impacto emotivo del sonido, y sobre la creación de continuidades y discontinuidades por medio de sonido, son atendidos en ella.

Con esta materia ingresó al área de música de la Universidad de la República una manera particular de acercar al alumno al mundo sonoro. Taller de Sonido nació entre otras razones, para colaborar en la formación musical preuniversitaria; y como reflejo de las necesidades del momento de atender el sonido desde una óptica más abarcativa de lo que era atendido generalmente por la educación musical tradicional. Modalidades pedagógicas musicales cercanas a la utilizada en Taller de Sonido existían en otros países, tanto en medios universitarios como no universitarios, desde tiempo atrás. Un caso de ello es el de las Oficinas de Música instauradas ya desde tiempo atrás en algunas universidades brasileñas como la Universidad Federal de Brasilia, creada por Emilio Terraza y Nicolau Kokron en 1968 (Campos, 1988). Asimismo, en Uruguay existían algunos emprendimientos privados en similar sentido, que estaban principalmente ligados a la enseñanza musical de niños.

Dada la experimentación y manipulación con sonidos que se realiza en Taller de Sonido, se puede decir que es una especie de laboratorio. Una manera de aula que ha presentado y presenta variadas versiones de implementación en diferentes lugares del mundo. Como escribe Conrado Silva: «Esa idea, la de una oficina, de un laboratorio de sonidos, comenzó a esbozarse en la mente de varios educadores en todo el mundo. Las denominaciones y las prácticas son bastante variadas» (Conrado Silva, apud Campos, 1988, p. 29)⁴. Son espacios guiados «por una enseñanza

1- Vivencia «es en sí misma la ausencia de todo punto de vista, no uno entre otros.» (Penagos, 2004, p.8).

2- Sociedad Internacional de Educación Musical.

3- Asociación Brasileña de Educación Musical.

4- «Essa idéia, a de uma oficina, de um laboratório de sons, começou a esboçar-se na mente de vários educadores musicais em todo mundo. As denominações e as práticas são bastante variadas.» (Conrado Silva, apud Campos, 1988, p.29).



que parte de la experiencia y no de la información; por una enseñanza que es orientada y no dirigida autoritariamente»⁵(Campos,1988, p 105).

Actualmente el plan del CIM contempla dos cursos anuales de Taller de Sonido que, teniendo temática diferenciada entre ellos guardan las características de priorizar lo experimental y vivencial. Las influencias sobre las que ha sido estructurada en la EUM, son varias de las que aparecen englobadas dentro de la denominación métodos activos de enseñanza musical. Entre ellas presenta de manera particular influencias de Murray Schafer y de Jaques Dalcrose. Además de las influencias pedagógicas, tiene influencia también de pensamientos y propuestas compositivas surgidas en el correr del siglo XX.

El curso de Taller de Sonido I trata de las características físicas del sonido, exploración emotiva, y acercamiento a aspectos formales, a través de improvisación, realización de arreglos, discusión, etc.. El curso de Taller II es una continuación del de primero, y centra su temática en música del siglo XX y actual. La experiencia del alumno continúa en ese curso pasando por la improvisación y la construcción musical, ahora, con una mayor presencia de grabaciones y producción escrita de los compositores tratados en el año. Todo el mundo sonoro sentido en el curso de Taller I es redescubierto y ampliado en Taller II, con el aporte dados por el conocimiento de corrientes musicales surgidas en el siglo XX. Aprovechando el mayor desenvolvimiento en el instrumento estudiado que tienen en general los alumnos de segundo año, se cuenta con mayor utilización de instrumentos tradicionales.

Desde su comienzo, la materia Taller de Sonido ha estado dictada por el Profesor Leonardo Croatto y por mí, Ulises Ferretti. En los cursos a mi cargo, de donde se extrae la experiencia aquí relatada, la utilización del movimiento corporal, la imagen y el texto como herramientas para el estudio del sonido es muy presente. Además es recurrente su empleo como un medio más para el trabajo de aspectos temporales o rítmicos, expresivos como: la representación de estados de ánimo, personificaciones, estatuas vivientes, así como la exploración de recurso sonoros.

Descripción de la experiencia

En el tiempo que llevo dictando Taller de Sonido, la atención por las relaciones de lo sonoro (toda fuente sonora disponible) con lo visual (imagen en diversas formas), ha sido profundizada. En ese sentido los trabajos realizados dentro del proyecto «La Multidisciplina Artística en los Medios de Comunicación» llevado a cabo entre la EUM y

el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA), y las actividades que realicé en calidad de docente invitado, en el Taller Interdisciplinario de «Arte, Comunicación y Subjetividad» en el que participaron también profesores de la facultad de Psicología y del IENBA, ambos de la UdelaR, han sido aportes significativos para ese interés en el aula. En el primer caso, muy especialmente con el intercambio realizado con el profesor Héctor Laborde, trabajando sobre relaciones de sonido, luz, objetos diversos, movimiento. En el segundo caso, con los profesores Eduardo Steiner y Violeta Comunale de la Facultad de Psicología realizando deconstrucciones y construcciones del discurso sonoro, que incluían el texto hablado, y actividades sobre representación de historias recordadas, a través de lo gestual, y lo sonoro. Ambos trabajos contaron con intercambio pedagógico, de dictado de clases en sus cursos y los míos, y con la planificación y evaluación, realizadas de manera conjunta.

La experiencia tratada en el presente escrito está íntimamente relacionada con el mencionado aumento de atención hacia el conjunto sonido-imagen. Con esas actividades se vió también acentuada la atención sobre impresiones de movimiento, velocidad, intención; y sobre la capacidad de la imagen como disparador de la imaginación para trabajos sonoros, en diferentes partes del curso.

El trabajo aquí relatado pone su centro de atención sobre el hecho de que el producto audiovisual es una realidad en la cual se valora que la coexistencia de imagen y sonido, es algo diferente a la mera suma de los componentes auditivos y visuales utilizados. La imagen acompañada de sonido se percibe de manera diferente de cuando está sin lo sonoro, y también, el sonido tampoco es igual con y sin el acompañamiento de imagen, aportándole ésta a veces, hasta la justificación de su aparición, sugiriendo o mostrando de donde proviene.

5- «[...] por um ensino que parta da experiência e não da informação; por um ensino que é orientado e não dirigido autoritariamente.» (Campos, 1988, p.105).



El cambio o modificación percibido en esa totalidad audiovisual, es el foco de la experiencia pedagógica aquí relatada. Los ejercicios tratan de ayudar a detectar, sentir, las diferencias que nos provocan un mismo estímulo cuando cambia el otro. En la percepción de esas diferencias experimentamos, «coincidencias», *nuances* o grados de diferencia, independencia, en la nueva realidad formada, y también «no coincidencias», molestia entre los estímulos, momentos donde no encontramos emerger algo o en los que lo que emerge nos da idea de «no cerrar», «romperse», «no unirse». Con las actividades planteadas se trata de ayudar al participante a vivenciar y reflexionar sobre esos aspectos de lo percibido.

Para este trabajo creemos importante que los alumnos tengan cierta experiencia directa de trabajo con sonidos, antes de abordar las consignas de realización. Ese conocimiento práctico previo facilita la producción de fragmentos sonoros a interactuar con la imagen. Conviene que cada alumno haya experimentado el sonido⁶, modelado fragmentos sonoros, que conozca y reconozca práctica y teóricamente, características del sonido como frecuencia, altura, intensidad, timbre, así como aspectos de localización, referentes al ritmo y la articulación formal, por ejemplo. Además, es conveniente que tenga conocimiento de la diferencia entre sonido periódico y aperiódico, y que haya discutido sobre el término y el concepto de ruido.

La introducción del alumno en la problemática sonido-imagen de manera vivencial y reflexiva en nuestro curso, puede dividirse en tres etapas. La etapa primera, trabaja sobre estímulos sonoros y visuales corporales separadamente. Esta comienza por una serie de realizaciones sonoras que logren plasmar diferentes estados de ánimo y también, que presenten diferentes tipos de coherencia y de incoherencia interna. Estas actividades colaboran en la toma de conciencia de las capacidades expresivas y de

creación de coherencia por medio de material sonoro. El trabajo continúa atendiendo lo visual, tomando como material, coreografías, colección de sucesión de movimientos, y estatuas vivientes, construcciones corporales quietas, combinando en ellas posturas que creen mayor o menor sorpresa interna. A partir de ellas se atiende y discute también sobre las impresiones recibidas, poniendo atención en lo formal, en niveles de contraste, en lo emotivo, los estados de ánimo percibidos, así como las ideas de tiempo y de densidad detectadas.

En la etapa dos, la atención esta puesta sobre la simultaneidad de lo sonoro y lo visual. Para ello se plantea la realización de la consigna de hacer estructuras visuales que reflejen, o que «nieguen» anímicamente las ideas en ese sentido captadas de lo sonoro. El trabajo se ha realizado sobre un fragmento sonoro grabado, de preferencia construido por los alumnos. La realización total es presentada luego en clase. Las coreografías y estatuas vivientes propuestas han contemplado dos tipos: 1) las creadas a partir de fragmentos sonoros realizados por los alumnos, grabados o en vivo, en este último caso entre dos grupos; 2) las realizadas a priori y utilizadas para construir o elegir un fragmento sonoro que «tenga que ver» en diferentes grados de cercanía o alejamiento, con las mismas.

Los fragmentos sonoros, las coreografías, las estatuas, son trabajos primordialmente grupales. Se ha comprobado que el intercambio dado en la planificación y concretización grupal de los mismos, resulta ser un aporte en dirección a la profundización de los temas involucrados. Es importante que estas creaciones no se basen en «clichés». Evitarlos, facilita la utilización de una mayor gama de ejemplos, lo que colabora en la profundización y reflexión sobre el tema. Es importante mencionar que en estos primeros ejercicios de introducción a la relación de sonido e imagen, se ha propuesto no utilizar la palabra como material sonoro, principalmente en su forma más común del habla, ya que su alto contenido semántico no favorece nuestro objetivo. Las realizaciones con coreografías y sonido, así como las de estatuas y sonido, se han dividido en dos formas de realización: 1) improvisaciones grupales realizadas en el aula; 2) trabajos planeados, realizados, y ensayados fuera de clase, para ser presentados en ella.

Indistintamente del total de participantes - nuestros grupos han oscilado entre nueve y treinta alumnos - los grupos para la improvisación en clase conviene que no sean muy numerosos ni muy pequeños, no más de seis ni menos de tres integrantes, es un buen número. Ese criterio de ta-

6- «Cualquier cosa que se mueva, en nuestro mundo, vibra el aire. Si ella se mueve de manera de oscilar más de dieciséis veces por segundo, ese movimiento es oído como sonido.» (Schafer, 1991, p.124). (rango de audición entre 16 y 20.000 veces por segundo, aprox.) (paréntesis mío).



maño de un grupo, favorece el intercambio de ideas y aumenta la posibilidad de culminar el trabajo en la propia clase con la realización de sus etapas de creación, ensayo y presentación. También es un número que posibilita generar un sonido rico, sin necesidad de exigir grandes destrezas de sus integrantes.

Los trabajos realizados fuera de aula, para ser presentados en una aula próxima, han contado con el mismo criterio numérico. En este caso se han presentado variantes dadas por razones de coordinación de tiempo de los alumnos o por la característica del grupo. Las realizaciones preparadas fuera de aula, son presentadas en clase para ser «sentidas» y comentadas por todos los participantes. En la presentación cada grupo interpreta sus dos versiones, la que intenta «coincidencia» y la que intenta «no-coincidencia» entre sonido e imagen, en el orden que quiera. Luego el «público» opina sobre cual es cual, y los realizadores a su vez confirman, si las opiniones vertidas reflejan sus intenciones o no. Este momento de la discusión es muy rico para la profundización de lo que sucedió con ese producto. Es conveniente representar los trabajos más de una vez, lo que ayuda a su captación, profundización y posibilidades de discusión.

La tercera etapa del trabajo de introducción a esta relación sonido-imagen ha sido realizada con la utilización de láminas o fotos. Una actividad planificada y construida fuera de aula y presentada en ella. Esta ha acrecentado la experimentación y profundización de la potencia expresiva e informativa que se puede lograr con el sonido en simultaneidad con una imagen, aspecto al que Michel Chion refiriéndose al cine denomina como valor añadido, y dice que es:

El valor expresivo e informativo con el que el sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo natural de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen. (CHION, 1993).

La utilización de lámina o foto ha aportado novedades respecto al trabajo con coreografías y estatuas vivientes. Además de ser de por sí un cambio, una novedad que ha ayudado a continuar las experiencias manteniendo el interés, la utilización de lámina o foto hallada, las que son generalmente ajenas al grupo en su concepción, lo que no ocurre con una coreografía o estatua realizada por los propios integrantes, agrega un elemento de alejamiento interesante. Además, las láminas y fotos están recortadas en el espacio, se ven de otra manera, y también brindan la posibilidad de ampliar lo visual más allá de la forma humana. Las realiza-

ciones han sido tanto grupales como individuales, y lo sonoro ha sido tanto de invención del o los alumnos como no, tanto grabados o tocados en vivo.

En la metodología usada para la presentación del trabajo se expone primero la lámina, y se pide que cada uno detecte lo que siente en cuanto carácter, intención, velocidad, ánimo, etc. Luego se simultanea a ella un fragmento sonoro, y luego otro. Se abre la discusión sobre si sintieron cambios, si fue lo mismo, si alguno de los fragmentos alejaba lo percibido de la sensación primera, si no se «pegaba», etc.. Por medio de la verbalización de lo sentido se procura llegar a un intercambio de lo percibido por cada participante. En este trabajo algunos alumnos han propuesto más de dos fragmentos sonoros para cada lámina o foto. También algunos alumnos han pedido realizar otras combinaciones de las láminas y sonidos presentados, por ejemplo mantener el mismo fragmento sonoro para diferentes imágenes, lo que ha acrecentado la absorción y el intercambio.

Esta actividad con láminas y fotos facilita reparar en aspectos no muy atendidos en las coreografías y estatuas, tanto por, como se mira, como por la diversidad de imágenes que posibilita. Por ejemplo, en un trabajo un alumno utilizó la foto de un conjunto de piedras, hallada en una tapa de cuaderno, con la propuesta de músicas bien diferenciadas en estilo y carácter. En la discusión surgió, notado por todos los alumnos, que la imagen que no mostraba una acción clara, cambiaba de carácter, se presentaba ahora más seria, ahora más jovial, ahora más ágil o más quieta por ejemplo, y que los colores eran sentidos con diferente grados de vivacidad y luminosidad. Esta imagen aceptaba un espectro mayor de fragmentos sonoros sin acercarse a un sentimiento de ruptura o de «no funcionar» que las imágenes con mayor determinación de acción trabajadas. Esta observación, se vio facilitada por la utilización de una lámina, lo cual no hubiera sido tan claro sentir esos cambios en una coreografía o en una estatua viviente.



Conclusión

La experiencia pedagógica expuesta, posibilita al alumno detectar con mayor claridad lo que le despierta lo percibido en productos de imagen-sonido a través de lo vivencial. Asimismo, el compartir verbalmente lo sentido por cada uno, ayuda a profundizar en la coincidencia y/o divergencia que se provoca.

En las actividades de realización y discusión relatadas, se ha mostrado que a pesar de la familiaridad que hoy existe con

productos de sonido e imagen con medios técnicos más sofisticados, el trabajo con los recursos sencillos planteados ha resultado ser movilizador para la mayoría de los alumnos, despertándoles un particular interés y asombro por el tema y lo sentido. En algunos momentos, se ha llegado a sentir en el aula como si «el aire se pudiese cortar con un cuchillo», dada la atención y energía vivida. Es interés de este escrito compartir esta actividad y colaborar para trabajos en la misma dirección de la profundización de estas relaciones entre lo sonoro y lo visual, que nos son tan cotidianas como producción artística desde el cine, la TV, hasta la instalación.

Referencias

ÁLVARES CAMPOS, Denise. *Oficina de Música: uma caracterização de sua metodologia*. Goiana: Centro Editorial e Gráfico da Universidade Federal de Goiás, 1988.

CHION, Michel. *La Audiovisión: introducción a un análisis de la imagen y el sonido*. Editorial Paidós Iberia S.A., 1993.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

PENAGOS, Julio César. *Creatividad y Modelo Holodimérgico*. 2004. <<http://homepage.mac.com/penagoscorzo/penagos2005.htm>>. Visitado en enero, 2006.



La práctica educativa como experiencia relacional



Magalí Pastorino y
May Puchet

«El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, cuando la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión»

Martín Heidegger

El siguiente es un relato reflexivo de la experiencia llevada a cabo en el marco del Proyecto «Solymar I: Intervención para la conformación de ámbitos de apropiación y uso de la ciudad desde herramientas artísticas y gestión cultural con jóvenes de la Ciudad de la Costa» (M. Pastorino, M. Puchet, CSEAM 2007-2008). En este Proyecto intervienen docentes y estudiantes del Instituto «Escuela Nacional de Bellas Artes» y de la Facultad de Psicología, junto a jóvenes de entre 16 y 23 años habitantes de Solymar y alrededores.

Consideraremos en este trabajo el aprendizaje como relación, es decir como la capacidad de «dejar aprender», desde lo escrito por Martin Heidegger:

«[...] enseñar es aún más difícil que aprender [...] No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que «el aprender». Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por «aprender» se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles»¹

Se trata de no reducir la enseñanza a la transmisión de un saber ya constituido, donde lo deseable y esperable es apoderarse del otro, y la relación tradicional de un maestro y un discípulo supone un marco institucional objetivo y neutro. Por el contrario, nos proponemos pensar la enseñanza como un terreno movedizo, de incertidumbre y de riesgo. El riesgo está en configurar espacios de igualdad, donde poder construir con el otro, decontruyendo a su vez la figura del «otro» y participando de un complejo entramado de relaciones que producen sentido, sin contar con garantías de éxito. Esto da lugar a cierta desorientación donde se cuestiona qué se enseña, cuál es su contenido, y cuál es su

resultado. En todo caso lo que se enseña es un tipo de relación; esa relación donde se deja aprender, una relación de apertura y de escucha, y sólo se puede aprender desde el compromiso con la relación². Esto nos importa además pensarlo en el marco de una actividad extensionista universitaria, donde el compromiso con el Proyecto no está regido por lo formal e institucional, en tanto los jóvenes convocados participan desde el deseo.

Los objetivos del Proyecto están planteados con claridad³, lo que nos interesa como tránsito de nuevas perspectivas educativas, son las modificaciones y las apropiaciones que surgen en el encuentro con el grupo de jóvenes involucrados. A medida que el grupo se va procesando en relación a los insumos singulares, a las vivencias y las producciones colectivas, se hace visible ese espacio donde se aprende acompañando la acción del otro. Apostamos a este proceso de apertura y escucha, a través de las búsquedas grupales, el diálogo; que tratamos de potenciar, la habilitación de la pregunta, la duda, la incertidumbre y el disenso. Si en algo se influye es en ese espacio abierto y no en el «otro» (aquel individuo que espera adquirir algo que no sabe). Esa libertad de movimiento supone una relación intersubjetiva, donde se está atento a ese espacio como un espacio configurador de sentido. Lo que se aprende en suma, no son los conocimientos que invaden al otro, sino la relación con el conocimiento, con lo que «sabe» quien participa de un encuentro de este tipo.

Es así que partimos de una idea fundamental: la producción colectiva de deseos. Esta idea es contraria a la posición de que los deseos existen independientemente de cualquier producción. A través de una serie de eventos y encuentros informales, la producción de deseos comienza a tener lugar. Nuestro rol es el de generar condiciones para esta producción de deseos y luego vincularlos a la posibilidad de su

1- Martín Heidegger en *¿Qué significa pensar?*, Editorial Nova, Bs. As., 1964

2- Ver: Fernando Bárcena Orbe; «El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender», publicado en *Enrabonar, cuadernos de Filosofía*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2000, www.raco.cat

3- Objetivos del Proyecto: «Propender a la formación de ámbitos de producción y gestión cultural juvenil en la Ciudad de la Costa» y para ello se buscará: «Promover espacios juveniles de producción de prácticas artísticas» y «Contribuir en el desarrollo de la capacidad de producción y gestión cultural de los espacios juveniles»



realización, como centro de un proyecto. Esto constituyó el marco teórico del Proyecto, y tomando la idea de las «ecologías culturales» de R. Laddaga⁴, entendemos la posibilidad de exploraciones de nuevas formas de producción artística relacionadas con la socialización, donde no hay un borde rígido y definido y donde lo emergente constituye la ocasión de un aprendizaje. Esas nuevas formas tienen que ver con articulaciones de ideas e instituciones, la relación de grupos humanos y su entorno. Esto implica interrogarse sobre qué cosa es la comunidad y cómo se vincula la comunidad con los individuos. Por eso aparecen territorios de reflexión, donde el uso y la apropiación de la ciudad se redefinen constantemente para la construcción de identidades.

Si bien estamos ante un Proyecto concreto, donde se cumplieron etapas e intervenciones puntuales y donde se constituyeron prácticas artísticas, se estuvo muy atento a lo que advino como ámbitos de producción, en este caso para la reflexión de las prácticas espaciales de los jóvenes en la zona, es decir sobre sus prácticas cotidianas, sus modos de vincularse con el espacio y sus pares. Se construyó la definición de prácticas espaciales desde la noción de entrecruzamiento de lo simbólico e imagónico, lo vincular en las rutas y vías de la vida cotidiana y lo institucional-público. Nos referimos a la reflexión sobre los modos de subjetivación, en tanto proceso singular de la vivencia urbana. Así los imaginarios, deseos, vivencias, etc., se hicieron visibles en producciones de diferentes tipos; relatos, fotografías, acciones, intervenciones urbanas, entre otras.

La Ciudad de la Costa: una ciudad decreto

Es necesario demarcar la noción de ciudad trabajada para este contexto. Como surge de la caracterización producida en el marco del Proyecto, estamos ante la conformación de una Ciudad-decreto. El 19 de octubre de 1994, el Parlamento Nacional aprobó la ley 16.610 que le otorgó categoría de ciudad a una zona que se expande al este de Montevideo, desde el arroyo Carrasco hasta el arroyo Pando; 16 kilómetros constituidos por una sucesión de balnearios y localidades ubicados sobre la franja costera del departamento de Canelones. En las últimas décadas ha sido la ciudad de más rápido crecimiento en América Latina y continúa siendo el área de crecimiento poblacional más importante de Uruguay, según los estudios realizados por Leticia Folgar⁵. Entre 1985 y 1996 el incremento poblacional fue de un 92,6%. Según el censo de 2004 la población era de

83.888 habitantes y se calcula que actualmente es más de 100.000.

A mediados de los '60, el proceso de crecimiento de Montevideo a partir de la expansión territorial se vincula a la generación de viviendas de temporada (casas de verano) que posteriormente fueron de carácter permanente. Característica que dio lugar a esa notable expansión del borde urbano avanzando sobre nuevos sectores territoriales que dan continuidad al paisaje de ciudad. La mayoría de la población vive en la zona pero trabaja en Montevideo. Un modelo de *ciudad dormitorio* enmarcada en el crecimiento metropolitano. A esto se agrega la expansión de la clase media y alta que ocupan nuevos espacios, mediante formas urbanas tradicionales y nuevas modalidades (chacras y barrios privados). Asimismo se ha producido al norte de la Ciudad de la Costa (entre avenida Giannattasio e Interbalnearia) un proceso de fragmentación y segregación, en la medida que en dicha área se han instalado asentamientos irregulares.

La Ciudad de la Costa es una ciudad formalizada por un decreto creando una nueva realidad urbana, heterogénea y fragmentada, donde la escasa infraestructura física, servicios básicos y transportes resultan insuficientes ante la explosión demográfica. En este contexto surge el proyecto de un plan estratégico territorial promovido por la Intendencia Municipal de Canelones, llamado «CostaPlan». El marco conceptual de dicho plan expresa claramente que «se considera fundamental uniformizar los instrumentos y figuras de ordenamiento territorial a nivel nacional, en el entendido de que el ordenamiento territorial es una función pública que se ejerce a través de un sistema integrado y coordinado de directrices, políticas, planes y acciones de los distintos niveles del Estado» (publicación Comuna Canaria, 2008). Es así que aparecen en la agenda cuestiones referidas a la identidad.

4- Reinaldo Laddaga; *Estética de la emergencia*, Hidalgo, Bs. As., 2006

5- L. Folgar en: «Crónica de una urbanización decretada» para el proyecto de investigación de la maestría en Antropología (FHUCE, 2002-2004); «Construcción de identidad urbana en un proceso de urbanización decretada. Solymar, de balneario a corredor metropolitano».



Se piensa la ciudad como unidad y así los proyectos sociales, culturales y políticos se orientan mayoritariamente por esa idea. La imagen de la ciudad y el vínculo con la naturaleza, parece ser uno de los elementos más importantes para reafirmar su identidad. La estrategia de políticas urbanas nacionales es desarrollar una ciudad de calidad residencial, espacios de ocio y recreación. Al organizar el espacio o decretarlo, se alude a su identidad, como el conjunto de rasgos que la identifican y la hacen reconocerse como tal. La comunidad se identifica en sus interconexiones culturales, sus vínculos con el entorno y su tradición histórica. Sabemos que el asunto identitario es un tema complejo y polémico, más que nada necesita de un tratamiento profundo y reflexivo. La política del espacio, es decir el proyecto de este espacio público tiene una mirada única de espacio como representación, por lo tanto deja de lado otras miradas haciéndolas invisibles.

Como dice Lefebvre⁶ la sociedad y la vida urbana, conducidas por el tejido urbano penetran en el campo, en nuestro caso en la extensión hacia el este de la costa montevideana. El tejido urbano es entendido como una especie de almacén de una manera de vivir; donde aparecen elementos como el agua corriente, la electricidad, el gas, el auto, la televisión, el ocio, las preocupaciones por la seguridad, etc., en una red de mallas desiguales que deja escapar a sectores más o menos extensos. Este autor define «la ciudad» como una realidad presente; una morfología material, arquitectónica; el espacio concebido por el Estado y por los urbanistas. Por otro lado se refiere a «lo urbano» como una realidad social compuesta por relaciones, a la que llama «morfología social»; espacio vivido por sus habitantes. La ciudad y lo urbano se comprenden en relación a las instituciones (municipales, el Estado) y no sería posible pensar esas dimensiones por separado. A su vez nos habla de

una polisemia, ya que no existe una rigurosa definición sobre la ciudad, lo urbano y su conexión, y mucho menos un mismo significado. Lo interesante es el aporte que este autor hace para pensar el «habitar»; dice que la ciudad envuelve el habitar, como lugar de vida privada. Y según M. Heidegger, habitar no significa sólo tener alojamiento, «el habitar es la manera como los mortales son en la tierra»⁷. Si realizamos el enfoque del fenómeno urbano desde lo particular a lo general, estamos ante una forma de proceder donde se alcanzaría algo más sobre lo observable; «lo privado, la vida cotidiana disimulada; sus ritmos, sus ocupaciones, su organización espacio-temporal, su cultura clandestina, su vida subterránea» (Lefebvre, 1978). Es la práctica del espacio, como dimensión de los modos en que cada ciudadano habita y recorre el espacio de la ciudad, constituido por rutas y redes de la vida cotidiana.

El conflicto de identidad de los jóvenes de la zona y las miradas múltiples sobre la ciudad fueron motivo de reflexión y producción en el transcurrir del Proyecto, como ese modo de recorrer y habitar el lugar desde las experiencias cotidianas, construyendo así cartografías. «Cartografía» como capacidad de pensar un lugar, es una noción esgrimida por Deleuze y Guattari⁸, que da sentido a la construcción de un mapa abierto, susceptible de ser modificado. Es extensivo a las prácticas artísticas y a la gestión cultural, como herramienta de interpretación de la realidad, que permite mapear la unión de significados que se entretajan en la urbe.

Algunas interesantes reflexiones se producen en nosotros durante esta experiencia: es muy desorientador modificar la creencia que la práctica artística supone la producción de un objeto y su exposición o «muestra final» como resultado de una intervención educativa, esto motiva el pensar y el accionar docente desde otros lugares. Lo proyectual, el acontecimiento, nuestra vivencia del tiempo, el encuentro con la noción de cultura y horizonte simbólico, tienen un sentido fuerte en estos procesos. A su vez los proyectos se entienden como articulaciones difíciles de definir dónde comienzan y dónde terminan. Numerosas conexiones hacen que se produzcan consecuencias diversas. Como dijéramos, no hay bordes rígidos en la producción de proyectos de este tipo, hay muchísimas comunicaciones que se ligan al sitio en que se encuentran. De esa red pensamos que se trata la producción de sentidos como intervención en el lugar.

6- Henri Lefebvre en *El derecho a la ciudad*, Península, Barcelona, 1978

7- Martin Heidegger en *Construir, habitar, pensar*, Conferencias y artículos, Serbal, Barcelona, 1994

8- G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-texto, Valencia, 1994.



Durante el Proyecto se trabajó con diversa población de la zona: con un grupo de jóvenes reunidos en la Red Joven (organizados por la Comuna Canaria Joven), con estudiantes del bachillerato artístico del Liceo N° 1 de Solymar y amigos que viven en la zona, con vecinos reunidos en el interés de generar proyectos culturales (espacio cultural Toque Café, Parque de Solymar) y con adolescentes que abarca la ONG Luna Nueva⁹. A continuación mencionaremos algunas de las actividades producidas durante el 2007 y 2008, junto con algunas imágenes a modo de registro.

Actividades del Proyecto: prácticas y usos de la ciudad

Un grupo de jóvenes convocados para participar en el Proyecto, la mayoría estudiantes del bachillerato artístico del liceo N°1 de Solymar, expresan la necesidad de tener espacios para ellos mismos. Se problematiza la demanda y se construye un artefacto donde aparece un registro de lugares y recorridos de Solymar, con sus historias y vivencias. El artefacto albergaba dos puntos de interés, uno, la composición de una identidad que cabe en una ciudad que fuera decretada y dos, la cuestión de las fronteras.

Los relatos remiten a la manera como es vivida la ciudad, apropiándose de plazas, muros, esquinas, playa, produciendo así marcas y huellas, con actividades y prácticas artísticas que se producen al aire libre (comparsa La Ventolera, pintada de murales, encuentros artísticos efímeros). En sus prácticas, los jóvenes toman la zona. Especialmente a la tarde-noche, se los puede ver en grupos en las paradas de ómnibus de la calle Gestido, calle que atraviesa la mayoría de los balnearios (lo que significó la creación del neologismo «Gestidiar») y también alrededor de las estaciones de servicios abiertas las 24hs.

La problematización de las fronteras invisibles es recurrente. Hay historias de enfrentamientos que producen otros lugares. Alguien que cuida el territorio de reunión en una plaza para los amigos que se encuentran al caer la tarde. Horas antes ya está ocupado por el que cuida, y se van pasando la posta en distintos horarios. Alguien sentado en una plaza, tomando mate, no espera a alguien, no observa el paisaje, está custodiando el punto de encuentro para que no sea ocupado por otros. Si esto sucede hay que peregrinar hacia otro territorio. La movilidad de los grupos es una constante. Las reglas de estos desplazamientos no están es-

critas, son producidas por persistencias, rechazos, afinidades, convivencias, etc., que a su vez se expresan en distintas grupalidades. Son límites de usos que se dibujan en el entramado de las relaciones.

Acción en la playa

Una de las actividades relacionada con el pensar la identidad y los vínculos del lugar, tuvo que ver con las características que tiene la zona y el uso del espacio público. Gran parte del año se «vive» en la playa, los encuentros se producen allí tanto en invierno como en verano. La preocupación se centró en el cuidado de las playas, ya que como resultado del gran aumento de la población y el descuido, los bañados se están dañando y eso tiene graves consecuencias para la conservación de la costa. Realizamos una intervención en la playa y produjimos una reflexión-acción.

Cartografías de Solymar

Cómo pensar el lugar habitado, el lugar vivido, en imágenes. Realizamos recorridos por la zona y resultaron varios proyectos a manera de cartografías: miradas a las esculturas en los jardines, la fotografía en blanco y negro con el uso de la cámara estenopeica, la naturaleza, micromundos y acercamientos, etc.

Cartografía de murales. Se cuestionó la creencia de que en la Ciudad de la Costa todo el paisaje se compone de manera homogénea de casitas y jardines, parece que no hay muros en la zona ni terrenos baldíos. En este proyecto de recorridos donde se registran diversos murales y graffitis, se hace visible lo invisible y se propone, además, un acercamiento con los vecinos de la zona para intercambiar historias y publicar luego una especie de guía turística donde aparecen las fotos de los murales y un mapa señalando su recorrido.

9- La ONG Luna Nueva reúne programas en las áreas; familia y comunidad, redes comunitarias, laboral, gestión ambiental, inclusión de niños en situación de calle y sus familias. Esta organización nos brindó el local y sus instalaciones para llevar a cabo los encuentros y talleres del Proyecto Solymar I y a su vez albergaron nuevos proyectos surgidos del equipo de trabajo.



La organización de eventos fue parte de los intereses trabajados en el Proyecto hacia la autogestión. La necesidad de producir espacios culturales hizo posible la reflexión de lo efímero y cambiante de los puntos de encuentros de los jóvenes (plazas, playas, etc.). Por lo tanto se trató de dar relevancia a ese aspecto y no de imponer una identidad producida desde la supuesta necesidad

de crear un espacio cerrado exclusivo para los jóvenes. El concepto es abierto, el lugar es abierto e inacabado. Lo proyectual dio lugar a intervenciones de tipo: organización de encuentros en jornadas al aire libre donde se produjeron pintada de murales, talleres de clown, stencil, etc., o modificación de espacios cerrados para determinados eventos, llevar propuestas de talleres autónomos a la institución liceal, entre otros. Las propuestas dieron lugar a repensar la gestión desde la mirada propia y la necesidad del entorno.



Entidades mágicas



Prof. Felipe Silveira

El concepto, como forma de conocimiento de la realidad, es aprehendido por el alumno a partir de la observación del comportamiento de los materiales que conforman la música.

Este artículo surge de una reflexión conjunta en modalidad de entrevista, entre un profesor y dos alumnos que se preguntan mutuamente a cerca de su propia experiencia en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la armonía, como disciplina en particular, e inserta en la formación global del estudiante de Licenciatura en Música.

El mismo no pretende dar cuenta de certezas y soluciones, sino de acuerdos, búsquedas y disidencias sobre puntos que atrapan nuestro interés al decidir reflexionar sobre nuestro propio desempeño.

El curso sobre el cual se basa esta ponencia es Armonía (I y II, Plan 2005), a cargo de quien escribe este artículo, -Prof. Lic. Felipe Silveira- llevado adelante en el año 2006. Es así que cuento con la preciosa colaboración de los ex alumnos de dichos cursos, Valentina Pécora (Flauta), y Francisco Pérez Walter (Guitarra y Composición), que han ofrecido un aporte fundamental para este trabajo.

El curso de Armonía I introduce a los alumnos en las herramientas básicas de la armonía tonal, con una ubicación histórica. Una contextualización y un muestreo de materiales (acordes, escalas, intervalos etc.) aplicados a una terminología que permita la utilización en las posteriores etapas de la carrera musical del estudiante.

Armonía II se basa en el estilo armónico del período barroco, abarcando escritura a 4 voces sobre bajo dado, y fundamentalmente análisis de fragmentos de piezas musicales dentro del período de referencia.

Comenzamos preguntándonos a cerca **cuáles son o deberían ser los conceptos básicos trabajados en un espacio dedicado a la armonía?**

Según A. Pfänder¹: «...los conceptos son los elementos últimos de todos los pensamientos». En música y especialmente en Armonía, los conceptos surgentes son de diverso tipo, culturales, acústicos, estéticos, etc. Teniendo como meta la formación de músicos, se priorizan los conceptos esenciales por los que debería pasar, necesariamente su formación.

Sin embargo, es de orden tratar en el aula conceptos que no son sino, herramientas de trabajo, como puede ser el concepto de tríada para distinguir el entramado de una textura musical.

«/.../ La palabra no es la única instancia en que puede mantenerse un concepto»² -en ese sentido, un cifrado, o la indicación de una función armónica (T, como función de Tónica por ejemplo) encierra también un concepto. Tengamos en cuenta que el concepto se diferencia del objeto al cual se refiere, siendo en realidad su correlato intencional.

Así mismo, la armonía, como concepto, se diferencia del hecho armónico en sí. Es por ello que el curso intenta que el alumno incorpore los conceptos principales, que en un principio se dan en determinado período de la historia de la música occidental, para aplicarlos así a toda manifestación musical.

De esta manera, el concepto, como forma de conocimiento de la realidad, es aprehendido por el alumno a partir de la observación del comportamiento de los materiales que conforman la música.

Si bien las clases se basan en partes expositivas y partes prácticas, en el planteo de temas, se busca el diálogo y la opinión de los alumnos, y la aplicación práctica de los conceptos, en ejercicios o análisis.

Se busca tener constantemente un correlato sonoro de los conceptos y ejemplos vertidos en clase, siendo de importancia la utilización del piano o de la guitarra. A veces se pasan ejemplos grabados o se cantan los ejercicios en coro, con todos los estudiantes, escribiendo en el pizarrón y explicando los aciertos y errores, y tocándolos en el piano. También se trabaja en sub-grupos. Los análisis se hacen tocando la obra íntegra y por partes, frecuentemente los ejecutantes son los propios alumnos, con detenciones para

1- A. Pfänder: «Lógica» 1928 parte II, capítulos I-X Cita extractada de «Diccionario de Filosofía» de José Ferrater Mora página 165 (3ª Edición), Editorial Sudamericana-Buenos Aires-1951.

2- *idem*



explicar conceptos y la utilización del material. Intento evitar el uso de conceptos rígidos y leyes eternas. Busco establecer un vínculo entre una realidad sonora y los aspectos estructurales que subyacen a ésta.

Las obras musicales se presentan ante el alumno como entidades mágicas. Se trata de establecer los elementos racionales en que se basa dicha magia, intentando señalar la correspondencia entre la teoría y el arte.

F. S. -¿Como instrumentistas les ha aportado el aprendizaje de la Armonía?

F. P. W. -Me ha servido para enfocar la música barroca desde otro punto de vista, ya sea por lo aprendido en Armonía o en Contrapunto; para la música clásica. Para la música popular no ha sido tan relevante.

F. S. -Piensan que les ha servido más para la música clásica que para la música popular. ¿Les parece que en la enseñanza de la Armonía en la EUM, se podría abordar algún aspecto que sirva para la interpretación en la música popular?

F. P. W. -Sí, como un refuerzo. Me parece que la materia está bien porque lo que se estudia acá es música académica, música culta, y lo primero que hay que aprender es la música renacentista, la música clásica, eso primero que todo. Pero si se pregunta a la mayoría de los estudiantes de la EUM, más de la mitad respondería que hace música popular. Por eso creo que debe entenderse que en el momento de componer, se debería conocer este tipo de lenguaje para poder tener una composición mejor. Creo que ese es el problema de la enseñanza de la Armonía: encerrarse en la música clásica.

F. S. -¿cómo les parece que debería abordarse la problemática de la música popular dentro de la cátedra de Armonía?

F. P. W. -Después de un par de años del curso de Armonía se podría incursionar y comparar con la música popular. Creo que en contrapunto también. ¿porqué no estudiar un contrapunto jazzístico?- Serviría para completar y profundizar la formación.

F. S. - Se habló del jazz ¿qué otro tipo de música popular sería bueno abordar en la cátedra de Armonía?

F. P. W. -Música como el tango, la Bossa Nova, también podría ser ¿porqué no?

F. S. -¿Consideran que existe coordinación entre Armonía y otras cátedras?

F. P. W. - Escasa. Se presentan hay desfazages, no solo es el caso de armonía, también ocurre con otras materias.

V. P.- Dado el carácter universitario de la EUM, pensar en Armonía como una materia aislada no es coherente con la búsqueda de la integración entre las diferentes áreas. Una de mis propuestas sería coordinar la materia con Lectoescritura en sus primeros cuatro semestres, pero sobre todo con Lectura sobre el teclado. En esta última asignatura se trabajan aspectos muy particulares y estructurales de la armonía que podrían perfectamente coordinarse con la materia y juntas aportar a los alumnos más información y concentración sobre cada tema.

F. S. -¿Tenían conocimientos de Armonía antes de entrar a la EUM?

F. P. W. - De la Armonía tal como se enseña acá, no; tenía algunos conocimientos productos de la práctica de música clásica y popular.

F. S. -¿Les ha resultado difícil de entender, cuál ha sido su experiencia?

V. P. - Por la experiencia que tuve en los cursos, me di cuenta que si bien la EUM nos da una base teórica del entendimiento de la Armonía, la verdadera experiencia auditiva de reconocer una función armónica generalmente nos la da la práctica de las distintas actividades musicales en que incursionamos como estudiantes. Las prácticas en conjunto ayudan mucho también, si como estudiantes aprendemos a prestar atención para desarrollar un oído armónico.

F. P. W. - Personalmente, yo creo que es fácil y que debería ser más completa. Se debería exigir mucho más. Que sean más largos los cursos.



F. S. *—¿Exigir, por ejemplo, qué? Exigir también el cumplimiento de las reglas?*

F. P. W. *—Que el programa sea más largo y que se vean más estilos. Yo tengo muchos libros, como el de Zamacois, o el de Schoenberg y tienen muchas cosas que acá no se ven.*

F. S. Con respecto a la exigencia, que recién se mencionaba, creo que el hombre contemporáneo tiene una actitud ambivalente frente a las reglas que le impone la sociedad. Por un lado exige la existencia de reglas claras, y por otro las rechaza. Se observa la actitud positiva de conocer la necesidad de normas reguladoras, pero por otro lado, cuando puede aplicarlas, las rompe. El estudiante de música presenta también esa ambivalencia. Por un lado exige reglas, entenderlas como tales, pero cuando son aplicadas, reniega de esas mismas reglas, como caprichosas e inútiles. Sin embargo es necesario mostrarle las reglas como resultado de la observación de materiales comunes en época y estilo, o en lo posible, buscar la explicación teórico- acústica de ellas-. Por solo citar un ejemplo, en el caso de las quintas y octavas consecutivas se deberían entender como un empobrecimiento de la armonía, al mimetizarse 2 voces en una sola. Por otra parte es importante comprender, que las reglas van cambiando con el tiempo. Por ejemplo, en el siglo XX, las llamadas disonancias son admitidas con un grado de menor o mayor libertad. La 2ª Escuela de Viena, por ejemplo, basa su interválica en dichas disonancias, evitando las consonancias, por ejemplo, las de 8ª.

V. P. Siguiendo con la exigencia, la enseñanza de la Armonía, en mi opinión, sí debe tener más exigencia, y estar ligada al desarrollo de la percepción auditiva. Hablamos de armonía porque escuchamos más de un sonido a la vez cumpliendo una función determinada. Creo que lo importante es aprender cuáles son esas funciones (por ejemplo, las diferentes jerarquías de los acordes dentro de la tonalidad), y desarrollar el

oído para percibir las. De esta manera, se generaría una base más sólida para luego entender el proceso por el cual se llegó a la música de nuestro tiempo. Aunque sí se trabaja este aspecto, creo que requiere mayor profundidad y exigencia. Los ejercicios de análisis o bajos cifrados deberían tocarse para entenderse, no solamente como un repaso de la audición interna, porque a ésta hay que desarrollarla también. Sería conveniente explicar las funciones de los acordes, los juegos de tensión-distensión de la tonalidad, en este momento. De hecho mi aporte en esta entrevista tiene que ver justamente con sugerir y argumentar por qué creo que la asignatura tiene que dejar de estar tan aislada y por qué creo fundamental el desarrollo de la percepción auditiva cuando debemos reconocer las funciones de lo que suena.

F. S. *—¿Porqué les parece que no se alcanza esa integración o ese material no se da?*

F. P. W. *— Por falta de tiempo y porque la carrera es muy corta.*

F. S. *—¿qué pregunta les gustaría hacerme a mí?*

F. P. W. *—¿Te parece que falla algo en la EUM, o que los egresados salen bien formados?*

F. S. *—Yo creo que la EUM, da una base general, y que del esfuerzo personal y de la inquietud de cada alumno de estar siempre al día y aprender más, está el que cada licenciado «saque partido» a la Enseñanza. Creo que en Armonía hay falta de carga horaria, y de dedicación a la materia. En ese caso coincido contigo. He visto muy buenos egresados de la Escuela. Yo creo que los planes deberían ser de más años; 5 ó 6 años. En los instrumentos por ejemplo, bajaría el nivel de ingreso y haría la carrera de cinco años.*

F. P. W. *—Yo creo que en las carreras de interpretación musical, el instrumento debería tener más horas, por lo menos 2 horas semanales. Discrepo contigo en cuanto al nivel de ingreso y pienso que éste debería ser más exigente y dar más horas a los alumnos para que pudieran dedicarse más horas al instrumento y no tanta teoría. En cuánto a los años pienso que deberían ser más, por lo menos 6.*

F. S. *—¿qué obra estudiada en la EUM, te ha sorprendido más desde el punto de vista armónico?*

F. P. W. *—Muchas del repertorio contemporáneo, por ejemplo Leo Brower.*

F. S. *—¿y de lo estudiado en Armonía IV?*



F. P. W. -Debussy y Bartock.

F. S. -¿qué otra pregunta te gustaría hacerme?

F. P. W. -¿qué te parece la inclusión de la música popular en la EUM?

F. S. - *Pienso dos cosas: la primera que debería existir una Licenciatura en Música Popular, con énfasis en algún instrumento en especial. Por ejemplo: guitarra, guitarra eléctrica, bajo o bajo eléctrico; o teclados. De eso hace mucho tiempo que se viene hablando y nunca se concreta. También pienso que se podrían abordar materias optativas que incluyan la música popular concebida desde diferentes aspectos. Sin embargo, considero que al estudiante de la EUM, al que no le interese la música popular, no debería ser obligado a estudiarla.*

F. P. W. -¿cuántos estudiantes de la EUM te parece que estén interesados solamente en la «música culta»?

F. S. - *Yo conozco algunos estudiantes que entrarían en esa categoría. En total podría ser una cuarta parte del alumnado.*

F. P. W. -¿Piensas que esos estudiantes no enseñan música popular?

F. S. - *Es tanta la avidez por aprender música popular que muy posiblemente la mayoría de los estudiantes de la EUM, cuando enseñan deben abordarla.*

F. P. W. - Pienso que en la EUM la música popular se ve como algo inferior.

F. S. - *Sí, pero en la medida que la EUM abra otras Licenciaturas, de Bandoneón, por ejemplo, esto va a cambiar*

Anexo

El programa de Armonía contiene

Escalas mayor y menor. Modo mayor y menor. Tríadas

Movimientos armónicos. Registro de voces. Estado y disposición de un acorde.

Estado fundamental. Enlaces de acordes con 2 notas comunes, 1 nota común y sin notas comunes.

Funciones armónicas en un contexto tonal. Tónica, dominante y subdominante- Proceso cadenciales.

Primera inversión. Duplicaciones y supresiones.

Segunda inversión. Diversos tipos. Cadencias.

Progresiones armónicas.

Notas extrañas a la armonía. Análisis de fragmentos tonales.





Una Experiencia Creativa



Daniel Tomasini

El propósito de este artículo es comunicar una experiencia y en segundo término elaborar una reflexión sobre la creación artística, así como su proyección hacia la enseñanza- aprendizaje y por lo tanto abarcable metodológicamente dentro de una pedagogía del arte.

Me apresuro a advertir que estas conclusiones no implican de ninguna manera el «descubrimiento de la pólvora», por cuanto todo lo que intentaré decir en cierto modo no tiene ribetes de originalidad pura. Sin embargo, al haberse constituido en una experiencia vivenciada, le otorga el carácter de experiencia que se valida en tanto se ha interiorizado desde la propia experimentación y también, desde la duda.

El fenómeno de la creación artística es ciertamente un tema apasionante en cuanto involucra factores de diversa índole, algunos de ellos tan elusivos que son casi imposible de identificar o delimitar de forma precisa. Si esto no fuera así, probablemente tendríamos que incluir a la creación artística dentro de lo científico, aunque , (y para comenzar a complicar) es notorio que el creador científico a menudo utiliza mecanismos propios del artista plástico o visual. En el proceso de la formación hacia la creación artística, es evidente que en primer término es imposible unificar parámetros universales, por cuanto aquella involucra el ser individual y subjetivo, es decir, involucra al hombre genérico pero particular. En este devenir de la experimentación, al cual confluyen múltiples influencias desde las intelectivas hasta las sensoriales, es evidente que se concilian dialécticamente las que en artes plásticas llamamos «soluciones», que atienden a ciertos aspectos específicos tanto estéticos como plásticos.

La estética y la plástica son los campos vitales en los que se desenvuelve el fenómeno artístico. Son interdependientes, como no puede ser de otra manera en un fenómeno se se cataloga como experiencia «total».

Las reflexiones de J. Dewey en su obra «El arte como experiencia» me parecen insuperables. Aún hoy, este clásico de la filosofía del arte contiene pensamientos de extrema validez – a nuestro entender- no exento de la necesaria belleza de exposición .Tomemos la frase como un axioma y volvamos a reiterar este concepto: el arte como experiencia. Desde este punto de vista es notorio que dicha experiencia, en cuanto tal y

para constituirse en tal, debe penetrar los estratos psico-físico, sensoriales y racionales del ser. De ello se trata. Y quisiera pasar a relatar una experiencia de estas características, que a la postre dio como consecuencia un reanálisis de la forma artística, tanto con fines creativos como pedagógicos.

El tema en cuestión hay que situarlo en el país de Canadá, país que tuve el privilegio de conocer mediante una beca para estudiar a uno de sus principales creadores, el pintor, grabador, escultor, Jean Paul Riopelle, fallecido en el año 2002.

Interesa subrayar que como todo estudiante de arte y luego como profesor de técnicas de pintura, mi preocupación ha ido en pos de comprender a profundidad ciertos procesos estilísticos, las estéticas de origen y sobre todo los procedimientos técnicos que muchos maestros – uruguayos e internacionales – desarrollaron.

Quiero decir que , como la mayoría de los estudiantes que ingresan a un instituto, como el caso de nuestro instituto IENBA, se nos presenta para el análisis ciertos autores y obras paradigmáticas, las cuales se inscriben dentro de procesos socioculturales diversos .A menudo dichos paradigmas constituyen un resguardo a la intemperie de la desnuda creatividad. Hablo de desnuda en el sentido más despojado del término, es decir, cuando nos encontramos frente a la tela (en el caso de la pintura) y se nos aparece ante ella un gran signo de interrogación.

En esos momentos, todo nuestro mecanismo sensible se apoya más o menos cómodamente en los paradigmas. Esto acontece, incluso inconscientemente.

Lo cual no tiene nada de pecaminoso. El autodidactismo es un hecho cierto en muchos artistas , pero simplemente indica que éstos no han pasado por programas curriculares de estudio del arte, o por taller de expresión alguno, no indica, por ejemplo, que tipo de influencia visual o intelectual pudieron recibir y que de hecho recibieron y la fuente de la misma.

Es difícil determinar el grado de pureza de dicho autodidactismo, aunque es cierto que muchos artistas Naif conllevan un grado de inocencia plástica a menudo muy elevado.

Se ha comprobado- por lo menos en Europa, donde dicha corriente apareció con fuerza en las primeras décadas del siglo 20 - que muchos artistas Naif han comenzado pintar a edad avanzada, prácticamente cuando se han retirado de otras profesiones.

La generalidad de los artistas han recibido, procesado, di-



gerido y a veces desterrado – con gran trabajo en muchos casos- las primitivas influencias sobre las que han comenzado una carrera de expresión plástica con objetivos en la expresión personal.

No es inverosímil que un artista recorra diversos «ismos» antes de instalarse en una propia propuesta. Esto le permite, entre otras cosas, experimentar y valorar los niveles de lenguaje plástico y constatar si ellos se concilian con sus propios intereses interiores.

Es bueno notar que cuando hablamos de este tipo de intereses, nos estamos refiriendo a los movimientos que ocurren en nuestro ser íntimo, el único, en nuestra opinión, que puede mediar en este complejo asunto de las expresividades, las estéticas y en definitiva, del arte.

Nuestro ser íntimo es innegociable, y tarde o temprano, el auténtico creador ha de entablar un diálogo fecundo consigo mismo. El arte es siempre una contienda hacia este punto que nosotros consideramos, inmaterial, es decir: espiritual.

No es nuestra intención adentrarnos en un problema eventualmente metafísico del tema del arte, pero, no somos materialistas al considerar el tema artístico.. A pesar de manejar materias y sustancias del mundo material, existe un proceso, tal vez intraducible en palabras, que hace que estas materias y sustancias sufran una especie de transformación al volverse una obra de arte .Ciertamente esta transformación no ocurre a nivel de las moléculas y los átomos de las sustancias.

No es precisamente un proceso alquímico donde el plomo se transforma en oro. Pero la obra ingresa en otra dimensión semántica. Las materias y materiales concurren a un contenido, que constituye, por así decir, en las grandes obras de arte y también en las pequeñas, su «alma».

Se haría necesario, entonces, aplicar cierta metodología metafórica para analizar las obras de arte El eventual contenido de una obra de arte no necesariamente tiene que ver con el afán comunicador de la obra. La obra puede permanecer perfectamente hermética. Sin embargo, habrá algo que nos conduce a pensar que ciertamente, donde hay voluntad de creación, donde hay necesidad de expresión, hay necesariamente, un significado .Nosotros creemos firmemente que el arte es un lenguaje, no menos importante que cualquier otro lenguaje conocido, el habla, la escritura, la música, las matemáticas, etc. etc.

Como lenguaje nos afiliamos al pensamiento de Habermas que lo califica de «emancipador». Todo lenguaje emancipa,

nos abre las puertas hacia campos inexplorados de la experiencia, concurre a nuestra libertad y esta libertad, como quiera que se la defina, constituye una afirmación de lo humano. Siguiendo este razonamiento decimos que el arte constituye un medio y que el ser humano es el fin.

Con esto estamos marcando un polo del debate, donde, repetimos, consideramos que es el ser humano, en cuanto humano, más importante que la obra de arte. El conocimiento y el autoconocimiento, el relacionamiento con otros seres humanos, la conciencia de lo universal, de lo cósmico, de lo científico, el tema de la divinidad, y en fin, el afán de buscar en las raíces de los acontecimientos, en las herencias y en definitiva, en la cultura es lo que nos hace humanos. Probablemente el factor de lo humano y su destino sea uno de los grandes misterios de la naturaleza. Los templos griegos contenían la siguiente inscripción; «conócete a ti mismo» y Nietzsche había acuñado una célebre y polémica frase «el hombre debe llegar a ser lo que es». Estos dichos son filosofía pura y el arte, en cierta forma, es filosofía aplicada, realizada a través de medios matéricos.

.A través de una beca otorgada por el gobierno de Canadá, pude analizar detenidamente uno de los artistas más importantes de aquel país. , apenas conocido en el nuestro.

El resultado de esta investigación está condensado en un pequeño volumen titulado J.P. Riopelle»Los paisajes escondidos» . El cual se puede encontrar en la biblioteca del IENBA. Debemos puntualizar que nuestros conocimientos sobre este artista antes del viaje eran bastante elementales. No obstante ya conocíamos parte de su obra enmarcada por muchos críticos como dentro del «expresionismo abstracto».

Digamos que, históricamente, el expresionismo abstracto es una estética de concepción norteamericana, pero que paralelamente tuvo un correlato en la llamada



«abstracción lírica», liderada por Mathieu, en la escuela de París. El personaje emblemático del expresionismo abstracto norteamericano fue Jackson Pollock, sobre el cual se tejió, no solamente una abundante propaganda, sino una leyenda.

Dejando los mitos aparte, digamos que la figura de Pollock, - gran artista por otra parte, - apoyado en hábiles mecanismos de promoción por parte de Nueva York, prácticamente eclipsó a prácticamente en sus comienzos todos los otros autores pertenecientes a este movimiento, entre los cuales se encuentran Rothko, Tobey, Frankenthaler, Kline, etc

.Es necesario resaltar que para ingresar en este movimiento, es decir para ser aceptado como «expresionista abstracto» era necesario ser norteamericano, y eventualmente vivir en Nueva York. Esta condición se confirma a través de todo el apoyo crítico liderado por Clement Greenberg y es un dato histórico

La obra de Riopelle me impactó de una manera especial. Si bien ya había tenido la suerte y el placer de contemplar muchos de los más celebres pintores de la modernidad de manera directa, la obra de este artista fue un verdadero catalizador emocional.

Comenzando por la carga de materia, y por el uso del color. Ciertamente mi afinidad con el artista se estrecha por el tema del color.. Pero, a decir verdad, nunca había experimentado la materia color y la excelencia de su interacción como aconteció con la obra de Riopelle. Lo primero que recordé, a pesar de su lejanía, fue un paseo escolar a la casa de Lavalleja en la Ciudad Vieja, donde, -curiosamente y sin saber porqué- una peculiar atracción me llevaba a observar intrigado una pava sostenida sobre un fuego de leños dentro de un interior oscuro y el contraste extraordinario de un día luminoso que representaba el exterior del campo uruguayo con el interior de una sombría tapera.. Se trataba del cuadro «Artigas dictando las instrucciones del año 13». Recuer-

do que el fuego, representado por densos grumos de pigmento rojo, naranja y amarillo, tenía una materialidad que se podía tocar. Esta visión de la niñez se emparentó rápidamente con la percepción de la obra de Riopelle, un artista que utiliza enormes cantidades de pintura, las cuales - lo averigué después - colocaba directamente sobre la tela y procedía a extenderla y o a mezclarla con la espátula.

Hasta este punto relato el impacto de sus telas, que en general son de gran formato, algunas de hasta 4 x 3 metros o más, habiendo otras medianas y otras pequeñas.

Debido a que mi tarea era hacer una investigación sobre el artista, prontamente, luego de registrar fotográficamente cuanto obra pudiera observar, procedí a ilustrarme en bibliotecas sobre la biografía del artista. En primer lugar la biblioteca de la Facultad de Artes de Montreal, y luego en algunas bibliotecas públicas que contenían algunas de ellas, material de primera mano sobre este artista.

Esta investigación me llevó a estudiar el movimiento del cual Riopelle formó parte y en el cual tuvo sus orígenes profesionales. Este movimiento se llamó «Automatismo» y tuvo como líder al pintor canadiense Paul Emile Borduas. El término «automatismo» se debe en primer lugar al cohesionador del Surrealismo, André Bretón.

Es un término vinculado a la escritura automática, es decir tiene, si se quiere, un origen literario. Constituye por otra parte la piedra angular del manifiesto Surrealista inicial.

De hecho, Bretón, exiliado durante la segunda contienda mundial, llega a Canadá, donde dicta una serie de conferencias por radio. Su mensaje rápidamente anida en las mentes de los más vanguardistas de los artistas de aquel país, sobre todo del referido Borduas. Sobre la base de su propuesta automatista, se consolida un movimiento de artistas canadienses, concretamente de la ciudad de Montreal, quienes se enfrentan al conservadurismo más rancio en las costumbres y en las artes en dicha ciudad. De hecho la circunstancia de que Montreal fuera tan conservador, obliga a la mayoría de los Automatistas a visitar y en algunos casos - como el de Riopelle - a radicarse momentánea o definitivamente en París, donde se están realizando los más interesantes movimientos de vanguardia en el mundo de la plástica.

Conviene detenerse un poco en el Surrealismo, que, como ya dijimos fue el punto de arranque de los Automatistas canadienses - y debemos también decir, también de algunos los más afamados de los expresionistas abstractos norteamericanos



Breton, un personaje altamente politizado, buscaba nuevas formas artísticas de impacto social que tuvieran una mayor incidencia que la que había tenido el movimiento Dadá, prontamente extinguido debido a contradicciones internas. La estética de vanguardia era, en la segunda década del siglo 20, por entonces liderada por los cubistas y movimientos derivados de éste. Entre un punto intermedio entre la explosión Dadá y una nueva concepción artística (el surrealismo) se encuentran los collages de Max. Ernst los cuales son inspiradores de la teoría de Bretón sobre el sueño- realidad, es decir, la surrealidad, o Surrealismo.

Dicha teoría era alimentada en el plano teórico por las investigaciones de Freud y se va a concretar de forma literaria en los primeros manifiestos del Surrealismo redactados por Breton.

Por lo tanto Jean Paul Riopelle puede considerarse un surrealista, en el sentido lato que le daba Bretón, es decir: puro automatismo síquico, en ausencia de prejuicios morales éticos o estéticos

A esta altura debo decir que el impacto que recibí de la obra de Riopelle, fue debido a esta condición surrealista del artista. Su obra respira libertad de concepción y libertad de movimientos. Es una obra abierta, pasible de ser continuada hasta prácticamente el infinito. Desde el inicio se concibe como un experimento de color y esta idea se trasmite al observador, que siente que está ante una experiencia de color y materia. Sin embargo, a esta altura, aún no me había decidido a estudiar a fondo la técnica del artista

Todavía no tenía idea de la persistente influencia que esta investigación iba a tener sobre mi actividad plástica.

Hemos de decir que el Area de Plano en el Espacio ha realizado varias experimentaciones sobre todo en el campo de la percepción a partir de manchas de tinta. En varios cursos que hemos desarrollado con el aporte de psicólogos, algunos de ellos expertos en el test de Rorschach, hemos podido comprobar el potencial creativo que el estudiante puede exponer trabajando con el cerebro intuitivo, comúnmente denominado lado derecho del cerebro.

El muy difícil determinar el contenido inconsciente puro del consciente en casos como el que estamos tratando, sin embargo, y a pesar de ello, encontramos de mucho interés como experiencia pedagógica el trabajo con este hemisferio. Toda la teoría automatista consiste en liberar el pensamiento racional, es decir la actividad del hemisferio izquierdo

En la medida que iba avanzando en mis investigaciones sobre Riopelle, encontraba más detalles que convergían en el hecho de liberar el inconsciente, sobre todo de pautas ya existentes. Deberíamos decir mejor «preexistentes», que lleva implícita la idea a priori de cierta visualidad, porque lo existente existe y nos rodea. El tema consiste en los mecanismos internos con lo cuales hacemos uso de lo existente para descubrir una nueva «existencia» a través del camino que implica toda aventura creativa y su relación dentro y fuera de nuestra mente. La clave aquí es probablemente la técnica.

Es evidente que toda obra se evidencia a través de la técnica, cualquiera que ella sea.

Riopelle, como todo gran artista que marcó un hito en el devenir estético, tuvo que inventarse un cierto procedimiento técnico para, entre otras cosas, materializar el pensamiento automatista. El automatismo en este artista, se manifiesta a través de la técnica y es la técnica, a su vez, la que le permite al artista liberarse de las preocupaciones formales e ir en pos del automatismo puro.

A pesar de haber reflexionado sobre estas ideas, aún no tenía idea de cómo comenzar a realizar una investigación práctica sobre el trabajo de Riopelle.

No lo supe hasta el momento en que me enfrenté al paisaje de Canadá en otoño, el cual es de una riqueza cromática asombrosa. Sobre todo por los vibrantes matices rojos de su árbol nacional, el arce. Desde allí, desde los carmines intensos, pasando por los ocre y los naranjas, los verdes en varios estados de brillo, el paisaje se convierte en una masa cromática vibratoria, muy difícil de definir – haría falta la poesía – y también muy difícil de registrar. Factor interesante a destacar es el movimiento de las hojas en su conjunto, a partir de la más pequeña brisa, cuyo efecto podría considerarse al de miles de castañuelas siendo agitadas simultáneamente. En nuestro país un efecto similar puede observarse en los altos álamos movidos por el viento.



Cuando me decidí a registrar visualmente este tema – es decir a pintar del natural – surgieron las primeras dificultades de toda representación. No lograba llegar a los tonos vibrantes que estaba percibiendo. Menos aún a la idea de movimiento. Era necesario trabajar con otro concepto plástico para lograrlo. Recordaba las palabras de Chevreul _ «para imitar un modelo igual, debes hacerlo distinto a como lo ves» Descubrí que los contrastes debían ser trabajados con especial precaución para que los matices permanecieran en su estado de brillantez total. Para ello era imprescindible incluir colores que no veía, pero que sabía que mediante su interacción podría lograr el brillo buscado.

Esta experiencia me vincula definitivamente a la técnica de Riopelle y en Montevideo, comienzo a utilizar la espátula para aislar el color y también, simultáneamente para correrlo en una masa oleosa hasta producir el impacto deseado. Decimos «hasta producir» porque de hecho , por medio de esta técnica la pintura se «desarrolla», es decir, no hay preconceptos de color deliberadamente buscados, tampoco se sabe a ciencia cierta cuándo se finaliza la obra Esta queda, en su mayor proporción, abierta, es decir, con posibilidades de seguirla casi indefinidamente, o de estropearla definitivamente .La obra se convierte en una aventura creativa. Es el instinto el que decide cuándo se termina el experimento. Esta lección, de profundas raíces surrealistas, la he tomado y desarrollado.

Es cierto que el Surrealismo tiene facetas plásticas muy diferentes. Cuando lo imaginativo - onírico está presente, tenemos un Dalí o un Magritte, un Delvaux o un Tanguy. Pero también está presente en la lúdica mirada de Miró

También Pollock y los expresionistas abstractos norteamericanos tienen una deuda con el Surrealismo. Basta ver los experimentos de Max Ernst que tanto inspiraron a esta escuela. Ernst es el primero que aconseja la técnica del goteo por medio de una lata,

técnica que luego Pollock desarrolla transformándola en el famoso «dripping»

La obra de Matta de especialísimos ribetes también define un amplio abanico creativo que se incluye bajo el experimento surrealista. En todos ellos se ve el carácter personal y experimental de los autores. Este carácter experimental, no estético, es el sello de este movimiento, que por algo no se constituye en escuela, porque no hay coherencia estilística, como ocurre con los movimientos cubistas y poscubistas.

Los Automatistas canadienses conformaron un grupo que bien asombraría a los desconocedores de la obra del mismo en el lejano Canadá. Su paleta de color es vibrante, su obra es de una riqueza cromática prodigiosa. Los Automatistas expusieron como grupo paralelamente con los surrealistas en el París de la primera posguerra.

Riopelle sale de aquí y debo decir que sentí el impacto de estudiar a un surrealista de primera categoría, aquel que fue apadrinado por el mismo Bretón, y fue bautizado como «El trampero superior» por el propio Breton (quien escribe en su primer catálogo) , haciendo referencia a su país donde se cazan animales de pieles valiosas mediante trampas.

Considerando la fuerte influencia que tuvieron los movimientos poscubistas en nuestro país – que no necesariamente implicó una reedición del cubismo ortodoxo – donde el dibujo, la composición y la estructura primaban en cuanto prolegómeno plástico en todos los artistas que desde la década del 30 en adelante volcaron aquí su experiencias adquiridas en el viejo continente, el encuentro con un artista de tan libre vuelo me produjo un gran impacto.

Sobre todo por la concepción de color. El color en Riopelle se «ensucia», se vuelve a limpiar, encuentra su validez dentro de un caos cromático que es ordenado a golpes de instrumento. Para ello, es necesario decirlo, el artista debe contar con un instinto muy particular. Es evidente que estamos en el campo de lo experimental puro. No obstante, es necesario señalar ciertos apoyos con los cuales cuenta para este experimento. En primer lugar los núcleos de color. Es decir, muchas veces se desarrolla un núcleo antes de pasar al siguiente. Por otra parte, es probable, aunque no hay referencias sólidas – es decir afirmaciones del propio artista – que la técnica del mosaico bizantino estuviera presente en su concepción plástica. Hay indicios de que esto pudiera ser así.

A pesar de todo el caos cromático-matérico, hay un ordenamiento visual en la obra de Riopelle que constituye todo



un misterio. Existe un ordenamiento sobre todo del fenómeno color- luz. Hay una luz que emana del color en dosis extraordinariamente dosificados, casi pensados matemáticamente. La paradoja se ahonda aún más conociendo su método de trabajo. Como dato: se dice que Riopelle habría tenido un brillante futuro como ingeniero cuando decidió dedicarse íntegramente a la pintura.

Volvemos al punto de partida, la imposibilidad de detectar y aislar los campos del conocimiento, y sobre todo, la imposibilidad de analizar los secretos conductos por los cuales la creación se materializa. Pero es evidente, que se hace necesario, en el caso que nos ocupa, de una enorme dosis de pensamiento sin preconceptos, abierto al descubrimiento.

En nuestro país Alfredo de Simone fue el primero de los pintores matéricos. Su carga pesada de óleo, al que comúnmente le agregaba tiza, se mueve sin embargo con una delicadeza particular y le otorga al dibujo previo su lugar de privilegio.

El uso de la espátula de goma también confluye a otorgarle a esta pintura una suntuosidad y una especialidad única. De Simone, un artista que no se plegó al movimiento de la escuela de Torres, (a pesar del uso de una paleta terrosa en su obra tardía) continuó un camino de experimentación en forma solitaria y empecinada. Su poética delata su amor a su barrio, su técnica lo vincula al tejido del revestimiento urbano. Se dice que caminaba acariciando las paredes del Barrio Sur.

Ha habido otros «solitarios» en el decurso de la expresión plástica uruguaya. Juan Sarthou, Hugo Longa, el Tola Invernizzi, entre otros, se pueden agregar a De Simone. Personajes que volcaron toda su inteligencia y sobre todo sensibilidad plástica a su quehacer, personajes de difícil encasillamiento, que amalgamaron experiencias ajenas en el crisol de su propio lenguaje personal.

Si bien es cierto que la conexión con las vertientes de la historia siempre existe en todos los casos de los llamados «artistas sin escuela», la síntesis que ellos producen es producto de un cierto tipo de aislamiento. Profundamente enraizados en el hecho de «decir» a toda costa, encontramos su fundamento plástico. Se percibe, por este motivo, en todos ellos, una especie de antiacademicismo, un sólido respeto a la dicción interior que se manifiesta externamente a través de la forma plástica.

Esta forma plástica (concebida en términos genéricos) adquiere ribetes expresivos de primera línea, en cuanto está cargada de un valor emocional particular. Sean representativos o abstractos su forma es profundamente simbólica

La pintura como tal se reivindica como lenguaje.

Cada mancha, cada pincelada, trabajada, aplicada, porfiadamente inscrita en un devenir de experiencias vitales, es una gesta ganada a la plástica por sobre todas las cosas.

Como proceso simbolizador, encontramos el nudo de la cuestión expresiva concentrado en la técnica. Ahora bien, como proceso generador de la forma, es evidente que la idea debe ser integrada a la técnica. Imposible diferenciar la imagen como idea, como símbolo o como mera forma abstracta de su característica física o material.

A menudo la técnica se adquiere por innumerables tanteos y es evidente que muchas propuestas estéticas de características vanguardistas – que con el paso del tiempo han perdido esta condición, - hoy se pueden considerar meros procesos técnicos

Este concepto tiene su fundamento en la idea de que las vanguardias, para constituirse en tales y diferenciarse de otras corrientes, tuvieron que construirse una técnica para su expresión. Una vez que el proceso vanguardista se desintegra es evidente que lo que queda es la técnica, por cuanto la imagen dejó ya de tener un impacto «extra formal» o estético. Las obras fundacionales, aún mantienen su «aura», (al decir de Benjamin), sin embargo, la repetición de sus fórmulas constitutivas, fuera del marco socio cultural que les dio origen, hace que obras posteriores lentamente vayan perdiendo fuerza como lenguaje original o iniciador.

Sea como fuere, cuantas más certezas plásticas haya más rápido el proceso. Cuantas más dudas, mayores las correcciones.

Henri Van Lier ha dicho «Van Gogh sabía sin duda que iba a pintar el puente de Arlés, lo que no sabía era cómo lo iba a pintar». A partir de esta reflexión, Van Lier nos ilustra sobre el tema de las probabilidades. Van Gogh no iba en pos de la imagen del puente, iba en pos de la técnica que posibilitara la materialización de su imagen.



Si bien conocía el alcance de sus pinceladas y probablemente se imaginaba ya mezclando colores y aplicándolos sobre la tela a su manera, de hecho el imponderable mayor se producía cuando los primeros detonantes de la línea y el color se hubieran desatado. Toda una reacción en cadena era predecible. Y el detener esta explosión constituía el verdadero objetivo del cuadro.

Un planteo técnico de elevado formalismo a priori concurre a minimizar los factores de encuentro y de descubrimiento. El cubismo fundacional de Braque y Picasso resultaba demasiado predecible para artistas de tan potente temperamento creador para continuarlo indefinidamente. Era necesario un desgajamiento radical y fue ello lo que sucedió. Ambos creadores se dedicaron a desarrollar sus estilos.

En general se ha observado un factor de agotamiento en muchos casos de artistas célebres que optaron por el cambio de línea. El caso uruguayo de Cúneo es uno de los más dramáticos. Cuando Cúneo decide «hacerse abstracto» y firma con su apellido materno, en cierta forma decepciona al mercado y a sus coleccionistas, a pesar de que se mantiene fiel a sí mismo.

Picasso analizando una pintura de Matisse nos dice lo siguiente. «Si quitamos un color de un cuadro de Matisse, todo se viene abajo». Interpretamos este comentario dentro de un planteo estético donde el modo interactivo del color es tan sutil e interdependiente que cualquier mínima distorsión puede conllevar el desplome de la obra. No obstante, a pesar de esta suerte de aparente rigidez, la obra de Matisse contiene frescura. La idea de lo espontáneo es obtenida a través de - a menudo - una extenuante combinación.

Matisse deja siempre su obra abierta, si bien trabajada al máximo y en él, los procesos del pintar son determinantes en cuanto fenómeno que se encadena inexorablemente. Este proceder - de obra abierta - está reñi-

do con la búsqueda de resultados a priori, donde el desarrollo creativo o metodológico está más o menos pautado y donde los objetivos son predeterminados. El propio Mondrian dio muestras de cierta inestabilidad en su estética cuando se sintió influido emocionalmente por el jazz norteamericano. Hay todo un rango de variables entre las estéticas «rígidas» y las abiertas que marca la pauta de la metodología creativa. En la obra de Dalí su clacismo rigorista en cuanto técnica está supeditado al febril juego de su imaginario onírico. Su elección «clásica» es concomitante a la verosimilitud del impacto de su imagen fantástica, que de esta forma y no de otra manera, se nos aparece como una realidad.

Con la técnica de Riopelle obtuve la posibilidad de evitar realizar un planteo a priori que debía seguirse hasta el final. La obra, como un río que transcurre en una planicie de poco declive, generaba meandros, aunque, indudablemente su destino es el mar. Sin embargo, encontré que este transcurrir - es decir, el proceso - era más importante que el destino. Esta propuesta, la cual naturalmente está reñida con las estéticas formalistas derivadas del cubismo, me permitió mayores audacias en los planteos cromáticos, mayor libertad imaginativa, mejor disposición a evitar los procesos reflexivos y sobre todo, a vivir el arte como una aventura.

Una técnica no es una escuela. Una escuela la constituyen la unidad coherente ideológico- técnico con relación a la imagen- mensaje. Para que exista una escuela debe existir una ideología, una filosofía, aunque sea primaria. Desde allí se hermanan las propuestas. Dentro de ciertos contextos históricos el valor de las escuelas ha sido extremadamente importante. Basta considerar la escuela de Torres durante el Uruguay bajo Terra. Esta unidad espiritual fortalece a sus integrantes, les otorga un sentido adicional a su vida y sobre todo, determina de manera vivencial la función del arte. Todas los factores que atentan - o atentaron - contra este tipo de propuestas colectivas son combatidos, neutralizados, y eventualmente los integrantes salen fortalecidos de la batalla. Las vanguardias en general actuaron de esta manera.

La pregunta surge cuando, con el devenir el tiempo y los acontecimientos, los movimientos y las escuelas se legitiman, se apoyan desde lo externo, en una palabra, se aceptan. Por consiguiente, se despojan de su condición de vanguardia

Dentro de un aura idealista y romántica a la que los artistas de nuestro país son- somos - bastante afines, el permanecer fiel a modelos que en una época fueron vanguardia es bastante corriente. La única dificultad es la de admitir que



tal o tales propuestas ya no tienen el carácter de vanguardia – dado que ésta es una categoría crítica que depende del devenir de lo social y su relacionamiento con el arte.

Ideológicamente, por razones, obvias porque la confrontación ya no existe, el planteo ideológico se debilita. Este dilema afecta al modernismo, donde ha pesar que este movimiento ha sido desplazado como vanguardia, (históricamente decretado por la irrupción del posmodernismo) aún guarda, a menudo intactos, ciertos valores fundaciones. Pero incluso, nada garantiza, que al variar el contexto crítico, dichos valores no cambien. El mero hecho de convivir paralelamente con el posmodernismo, indica que el modernismo – aún válido para muchos artistas y con razón – ha sido desplazado de su papel de vanguardia histórica.

En el momento de la Guerra Fría la confrontación abstractos versus representativos alcanzó un clímax espectacular. Luego de la caída del muro de Berlín, es obvio que este enfrentamiento – estético y político a la vez – no tenía razón de ser. La última confrontación está dada por el arte conceptual a quien naturalmente no le interesan estos parámetros. Por este motivo es necesario considerarlo como otro tipo de lenguaje, pero de hecho, ninguno sustituye al otro, por lo menos no debiera. – aunque esto constituye otro tema polémico profundamente ideologizado.

Si nos independizamos de los conceptos estéticos, y valoramos adecuadamente el mundo de lo plástico, es posible que nuestra percepción del fenómeno estético cambie.

. Es necesario conocer los maestros, de esto no tengo la menor duda. Sin embargo, a esta altura coincido absolutamente con los dichos de Cezanne, quien visitaba asiduamente el Louvre para copiar – estudiar – sus queridos Delacroix y Poussin _ «es conveniente copiar a los maestros, pero es necesario olvidarlos en el momento de la creación»

Otro tema directamente vinculado la génesis de la producción artística lo constituye el hecho del uso o del no uso de símbolos. Cuando el mensaje no revela contenidos concretos, es decir relaciones simbólicas, se considera que estamos en el campo abstracto. Pero esto puede ser una falacia, porque aún debajo de una forma no identificable de hecho puede haber y hay en general, una idea.

En la primer obra de Riopelle su pintura no toma la característica de un símbolo reconocible y se remite al mundo de lo puramente formal – abstracto- concreto..

Es un universo de las formas, (en su caso manchas de color) del cual no podemos adivinar su contenido. Sin embargo, Riopelle siempre sostuvo, (a pesar de su aparente incongruencia) que nunca había sido abstracto. Para este artista el representar no implicaba necesariamente re- presentar, es decir volver a presentar el modelo de una forma identificable. Bastaba la idea de representación, como guía en su mente, y el medio plástico donde se concreta la obra en sí.

Esta declaración conlleva un redimensionamiento de los conceptos estéticos. Una imagen fuertemente avivada por el fuego de una idea de un objeto concreto, no necesariamente debe concretarse en el objeto. Otro tema lo constituye la viabilidad de su transmisión como imagen. Es evidente que si yo quiero transmitir una imagen que se comprenda, debo utilizar códigos entendibles.

Nuevas ideas surgen de la investigación de los creadores con las características de Riopelle, es decir, de un profundo pensamiento original. En lo personal he recogido un cambio sustancial en mi manera de concebir y de valorar la obra de arte.

El punto que deriva de lo que antecede nos conduce a la revalorización de la intuición personal, a reivindicar la búsqueda más que el objetivo, a poner en juego el valor de la imaginación y sobre todo a no temerle al ejercicio de la libertad porque cada nueva obra debe ser inventada, y en el mejor de los casos reinventada. Desde el año 2006 a la fecha he estado elaborando estas ideas y poniéndolas en práctica, desde que visité Canadá y le robé alguno de sus colores otoñales.

Daniel Tomasini

Prof. Titular Go.5

Área Asistencial de Plano en el Espacio

IENBA



