







Petrini, Matias

Articulaciones interdisciplinarias y socio-territoriales / Matias Petrini ; Mariano Schettino ; Claudia Speranza ; compilado por Diana Barreyra ; Gabriela Piñero. - 1a ed.-

Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-658-505-1

1. Arte. 2. Educación Artística. 3. Historia del Arte. I. Schettino, Mariano. II. Speranza, Claudia. III. Barreyra, Diana, comp. IV. Piñero, Gabriela, comp. V. Título. CDD 700.71

Diseño de tapa: Fernando Funaro Imagen de tapa: Ana Quimey Romero

Articulaciones interdisciplinarias y socio-territoriales

Ateneo TECC - 2019

Diana G. Barreyra Gabriela A. Piñero (compiladoras)

Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) / Facultad de Arte / Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires





UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Rector

Cr. Roberto M. Tassara
Vicerrector
Dr. Marcelo Alba

FACULTAD DE ARTE

Decano

Lic. Mario Valiente

Vicedecana

Esp. Claudia A. Castro

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Javier Campo

CENTRO DE ESTUDIOS DE TEATRO, EDUCACIÓN Y CONSUMOS CULTURALES (TECC)

Directora

Mg. Teresita M. V. Fuentes

Vicedirectora

Dra. María Cristina Dimatteo

ÍNDICE

7	D 4	• /
/	Present	ดดเกท
/	1 I CSCIII	acivii

- I/ Investigación / creación. Reflexiones metodológicas y cartografías de trabajo
- 11 *Apuntes para mirar y habitar*, por Matías Petrini, Mariano Schettino y Claudia C. Speranza
- 32 *Investigación artística, procesos colectivos y memoria ferroviaria*, por Fernando Funaro, Margarita Rocha, Sergio Sansosti, Ana Silva y Patricia Vine
- 44 *Mapping en La Estación*, por Yanina Crescente
- 50 **El Salón Danés de Tandil como espacio de identidad y sociabilidad,** por Fabián Flores, Virginia Morazzo y Cecilia Wulff
- 60 Carnaval, identidades y memorias. Reflexiones sobre una indagación audiovisual, por Manuela Ceriani
- 67 La interdisciplinariedad artística y las nuevas tecnologías. Una mirada en el teatro contemporáneo, por Luz Hojsgaard
- 80 Paradigmas y entrenamiento rítmico: avances del hacer/pensar del ritmo en la actuación, por Belén Errendesoro y Rocío Ferreyro
 - II/ Educación artística. Subjetivación y agencia del arte
- 94 Proyecto de investigación. Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018), por María Cristina Dimatteo y Claudia Castro
- 102 La enseñanza de Teatro en la Universidad Barrial de Tandil: reconstrucción de una práctica en un territorio abierto a la comunidad, por María Victoria Rodriguez
- 113 Escuelas secundarias orientadas en Arte Teatro en la Provincia de Buenos Aires. Sujetos, instituciones y políticas en el interjuego provincial y local, por María Marcela Bertoldi, María Cristina Dimatteo, Jesica Montagna
- Concepciones de arte en las políticas educativas jurisdiccionales (provincia de Buenos Aires) y en las escuelas secundarias orientadas en arte en Tandil, por M. Judit Goñi

- La reconstrucción de la práctica docente en Teatro en la modalidad de Educación especial en Tandil: interrelaciones entre instituciones y políticas públicas, por Araceli Elsa De Vanna
- 172 La enseñanza de Teatro en los Centros Educativos Complementarios de Tandil. Trayectos para su institucionalización (2008-2018), por Claudia Castro
- 194 Los talleres de Teatro en la trayectoria de una política educativa local, la voz de los coordinadores, por Marisa Rodríguez
- 214 Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO). Instituciones educativas, directivos y prácticas de inclusión escolar, por Liliana Martignoni y María Cristina Dimatteo
- 225 Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel, por Analía Umpierrez y Claudia Castro
 - III/ Arte, cultura y territorio. Aportes teóricos y escrituras desde el presente
- 233 Proyecto Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense, por Luciano Barandiarán
- Actores y tramas en la recuperación de espacios del ferrocarril para proyectos culturales. El galpón de encomiendas y equipajes de la Estación Tandil, por Ana Silva
- Nuevos actores como prestadores de servicios audiovisuales en el centrosudeste bonaerense, por María Eugenia Iturralde
- 277 Las organizaciones sociales territoriales y la memoria. Reflexiones sobre un trabajo de investigación en curso, por Jorge Tripiana
- Gestión digital de datos en la investigación social y artística: Horizontes y desafíos, por Ana Silva, Viviana Ferraggine, Matías Petrini, Jorge Arabito, Luciano Barandiarán, Silvia Boggi, Leandro Pérez Buccheri, Roberto Bugallo, Agustín Echevarría, Belén Fernández, Victoria Fuentes, Fernando Funaro, María Amelia García, Melina Guerrero, Matías González Girodo, Eugenia Iturralde, Daiana Martinefsky, Julio Menajovsky, Juan Manuel Padrón, Valeria Palavecino, Patricia Pérez, Micaela Silvestro
- 300 Marginalidades neoliberales: comentarios sobre el film Rapado de Martin Rejtman, por Ariel Jesús Ilzarbe
- 309 *El "cine rural" en Argentina. Una historia que recién comienza*, por Nicolás Scipione

- 316 Las producciones audiovisuales en las elecciones post-dictatoriales el ConoSur: El caso argentino. Una primera aproximación, por Horacio Cappelluti
- 324 *Teatro liminal, tensiones entre la teatralidad y las nuevas tecnologías*, por Miguel A. Santagada, Anabel Paoletta y Cecilia Gramajo
- 333 Dramaturgia de la danza. Un ejemplo tandilense: Desconexión, de Matías Zarini, por Mariana Gardey
- 354 *Veinte años de Cultura en Benito Juárez*, por Verónica Rodríguez y Soledad Lami
- 369 *Teatro y territorialidad*, Conferencia Magistral I Jornada Ateneo TECC, por Jorge Dubatti
- Ciudades aún no narradas. Abordajes de las vinculaciones entre prácticas artísticas, memorias sociales, y políticas educativas de/en ciudades de escala media del centro bonaerense, Relatoría II Jornada Ateneo TECC, por Silvia Boggi

Presentación

Esta publicación reúne los trabajos presentados en el Ateneo del Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) realizado durante los meses de octubre y noviembre de 2019. Desde sus inicios en el año 2011, el Ateneo se concibió como un espacio interdisciplinario de intercambio y fortalecimiento de las investigaciones que lxs docentes, graduadxs y estudiantes conducen en este núcleo de investigación. A lo largo de sus 25 años de existencia, gracias al apoyo de políticas institucionales desarrolladas por la Facultad de Arte, la UNICEN y otros organismos del Estado — la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) — materializado principalmente en forma de subsidios y becas, el TECC logró no sólo fortalecer su planta de docentes-investigadorxs, becarixs, estudiantes y colaboradorxs, sino también constituirse en un centro de investigación sobre los entramados entre arte, cultura y sociedad, de referencia a nivel regional y nacional.

Durante las dos jornadas de trabajo en las que se desarrolló el Ateneo TECC 2019, se presentaron los avances de las investigaciones en curso, y las líneas de trabajo de los nuevos proyectos. Actualmente, el TECC cuenta con siete proyectos acreditados del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, cuyos títulos y directorxs son: Cruces entre cine y literatura latinoamericana. Aproximaciones teóricas y filosóficas, dirigido por Edgardo Gutiérrez y María Amelia García; Hacia una sistematización del entrenamiento de la voz cantada en la práctica escénica, dirigido por Julio Cicopiedi y Rubén Maidana; Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense dirigido por Ana Cecilia Silva y Luciano Barandiarán; Problemáticas del cine y el audiovisual documental. Teoría, historia, estética y nuevos dispositivos: el caso argentino (1958-2017), dirigido por Juan Manuel Padrón y Javier Campo; Bases teóricas y metodológicas para la producción de audiotextos, dirigido por Miguel Santagada; Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018) dirigido por Cristina Dimatteo y Claudia Castro; y Artes escénicas en el campo socio cultural de la región centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires (2000- 2020) dirigido por Teresita María Victoria Fuentes y Diana Gabriela Barreyra.

Asimismo, este núcleo de investigación cuenta con cinco proyectos aprobados por el Programa de Fortalecimiento a la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales (convocatoria 2019), dirigidos por nuestrxs investigadorxs y pertenecientes a diferentes áreas temáticas. Éstos son: *Memorias y digitalización de archivos en ciudades medias bonaerenses* (Proyecto PIO), dirigido por Ana Cecilia Silva y Viviana Ferraggine. *Instituciones educativas, directivos y estrategias de inclusión escolar. Cultura, Educación y Arte* (Proyecto PIO), dirigido por Cristina Dimatteo y Liliana Martignoni; *Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel. Sociedad, Estado y Ciudadanía* (Proyecto PIO), dirigido por Claudia Castro y Analía Umpierrez; *Modos de ver y oír lo local. Estudio sobre el audiovisual documental en el centro de la provincia de Buenos Aires* (Proyecto JOVIN), dirigido por Javier Campo; y *Metodologías, problemas y desafios de la investigación en artes* (Proyecto JOVIN) dirigido por Gabriela A. Piñero.

La gran variedad de intereses, metodologías y problemáticas abordadas durante el Ateneo TECC 2019, se organizaron en dos encuentros titulados "Articulaciones interdisciplinarias" y "Articulación socio territorial", ejes que dan cuenta —pero no agotan- el conjunto de problemáticas debatidas. En la presente publicación, los artículos reunidos se organizaron en tres secciones.

La primera parte, "Investigación / creación. Reflexiones metodológicas y cartografías de trabajo", reúne aquellos escritos que reflexionan, desde y partir de la propia praxis, sobre los procesos y desafíos involucrados en la creación artística, y sus potencialidades en la producción de conocimiento. La segunda sección, "Educación artística. Subjetivación y agencia del arte", presenta diversos proyectos y líneas de investigación centradas en la enseñanza del teatro, que artículan el análisis de políticas institucionales, el estudio de prácticas concretas y la recuperación de las voces de lxs actores involucrados. Son escritos que en su conjunto permiten comprender el dinamismo de los procesos macro y micro político educativos locales, en relación con la educación artística y la enseñanza de teatro en particular. "Arte, cultura y territorio. Aportes teóricos y escrituras desde el presente", la última parte de este libro, reúne investigaciones que abordan, desde distintas perspectivas, las articulaciones entre arte y cultura en su inscripción territorial. Desde la historia, la antropología y los estudios audiovisuales y teatrales, el esfuerzo por interrogar, reflexionar e intervenir en el propio presente, constituye una de las preocupaciones compartidas por estos trabajos.

La publicación de este libro participa, da cuenta y contribuye a la consecusión de los objetivos que desde su fundación definieron al TECC. Continuar y potenciar las políticas

emprendidas desde entonces en la comunicación de los conocimientos generados en nuestro núcleo de investigación, la formación de nuevxs investigadorxs y la generación de vínculos estables con la comunidad local y regional, constituye, así, el desafío hacia el futuro que orientará nuestras próximas acciones.

I. Investigación / creación.

Reflexiones metodológicas y cartografías de trabajo

Apuntes para mirar y habitar

Matías Petrini
mpetrini@arte.unicen.edu.ar
Mariano Schettino
schettinomariano@gmail.com
Claudia C. Speranza
csperanza@arte.unicen.edu.ar
Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Este trabajo está en construcción. Es una bitácora sobre cómo hemos desarrollado el concepto de la video instalación que se verá en el 17º Tandil Cine - Festival Argentino Competitivo, del 18 al 22 de noviembre. Se compone de las siguientes partes: Una introducción que relata los problemas reales que tuvimos, equipo profesional/humano y técnico necesario, construcción conceptual/material/espacial, memoria conceptual y descriptiva para desarrollar un proyecto, descripción del marco teórico y filiaciones afectivas y artísticas, y el texto curatorial que supimos parir. En septiembre, luego de asistir a un taller y clínica de proyectos artísticos con la curadora feminista Kekena Corvalán nos dimos cuenta que nuestra práctica está atravesada afectiva, consciente e intuitivamente por diversos tópicos que trabajamos en el grupo de investigación que integramos: *Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias de centro bonaerense.* En nuestra investigación observamos los espacios ligados a migrantes, trabajadoras y trabajadores, establecimiento de comunidades con sus clubes y bibliotecas,

problemáticas rurales y ambientales, señalizaciones, paisajes, entre otros. Esta observación fue nuestra materia prima para construir la instalación artística. En el relato iremos trenzando las conceptualizaciones que trabajamos mientras desarrollábamos la preproducción de la obra.

Introducción que relata problemas reales que tuvimos:

Exponemos a continuación un relato de experiencia desde el momento que nos comunicaron que como docentes de Pensamiento Proyectual teníamos que montar una video instalación para el Festival de Cine de Tandil. A modo introductorio diremos que nos cambiaron tres veces de locación, no nos asignaron un presupuesto, y no nos pidieron ningún boceto o informe, tampoco nos preguntaron qué es posible y qué no en este tiempo de realización (tres meses) y con qué equipos podíamos contar (esto nos da un poco de confianza y terror en igual medida). En septiembre concretamente empezamos a esbozar una idea rectora que formó un concepto y metodología de trabajo. Asistimos a un taller y clínica de proyectos artísticos con la curadora feminista Kekena Corvalán y allí nutrimos e hicimos crecer el proyecto pensando nuestra práctica de manera geosituada, atravesada por el deseo y el afecto. Fue así que comenzamos a percibir nuestro territorio de manera poética, esta vez no para escribir y producir teoría sino para hacer obra. Y deseamos que esta producción escrita sea un apunte para nuestros estudiantes que desarrollan prácticas similares. Inicialmente la mirada y el modo de hacer audiovisual lo apoyamos en una experiencia de paseo, de fluir, de desplazamiento. Entendiendo que el territorio narrado también se mueve y muta, es decir, un espacio puede ser nómade en el momento que es narrado, y si es narrado por un lenguaje, puede poseer traducciones. Y la contemplación consciente nos demanda quietud y dinámica.

Equipo profesional/humano y técnico necesario para el proyecto:

El equipo de trabajo de la instalación está integrado por: Claudia Speranza y Mariano Schettino como coordinadores responsables de la instalación, Matías Petrini y Anabel Bonani son les montajistas y realizan la post producción de imagen, Juan Pablo Pintos operador de drone y responsable de técnica y logística, Daniel Giacomelli como realizador invitado, Mayra Garcimuño física e investigadora en cruces entre arte y tecnología y Sebastián Márquez, éste último es estudiante de intercambio, en el cuarto año de RIAA; él nos presentó el trabajo que realizó para realización 41. Sebastián se propuso mirar la ciudad con efecto de postproducción. Con él (y su concepto inicial) hicimos dialogar todas las obras hasta lograr una unidad orgánica en la que Mariano Schettino y Claudia Speranza idearon la espacialización para instalar todos los audiovisuales que hacen una sola obra. De esa manera empezamos a pensar y reflexionar en la dirección que nos propuso Sebastián: deconstruir la naturaleza del paisaje y de las herramientas tecnológicas de la misma manera en la que nos deconstruimos y cuestionamos nuestros saberes, costumbres, aprendizajes e incluso modos coloniales en nuestro quehacer y nuestra mirada.

Una lectura rectora o filiación inmediata la establecimos con la columna que escribe Gustavo Fontán en el sitio web *con los ojos abiertos*:

Pienso a veces que el primer movimiento de la concepción de una película es un estado de disponibilidad frente al mundo. Uno vive con su sensibilidad y sus ideas, pero acepta, en el inicio, una especie de pérdida del control. Mirar el

Sebastián Márquez, director de *Fractal*, concibió su trabajo observando un paisaje nuevo que él no conocía. Pensando en su experiencia como estudiante de intercambio que llega a un lugar de Argentina del que no tiene mucha información. Y sale a filmar mediando su mirada por la herramienta de post producción que narra sus sensaciones ante ese paisaje que se abre ante él, tensionando la idea de que no existe una objetividad pura en la observación y tampoco una subjetividad plena al momento de observar. La invitación es a les espectadores a que puedan interactuar con la imagen a partir de una consola que puede modificar los sonidos ambiente naturales. *Fractal* es la obra adaptada a 3 minutos de Sebastián Márquez que integra la video instalación.

mundo con los ojos bien abiertos, desobedientes a lo aprendido, es parte de una decisión, un trabajo con uno mismo. Entonces, tal vez, el mundo se manifieste. A esa manifestación —de distintos órdenes, sensible o intelectual, metafísico o político- que rompe los ojos fosilizados, que pone en crisis los saberes aprendidos, que denuncia las apariencias, podemos darle el nombre de *rasgadura*. La *rasgadura*, por la vitalidad con la que irrumpe, es afectiva, en primera instancia, e ideológica en la continuidad consciente de ese estado. Es afectiva por la crisis que desata en la sensibilidad. Es ideológica en la medida en que atraviesa, inesperadamente, el conjunto de saberes, las capas superpuestas de saberes articulados en discursos y en imágenes previas, y los transforma en un campo de tensiones. El saber que deviene de esas experiencias está en el orden de la verdad, sí, pero muy lejos de cualquier certeza. Ya no estamos frente a una belleza de postal ni a un conocimiento unívoco sobre el mundo, sino frente a la experiencia de los saberes delicados, disruptivos, perturbadores. (2018)

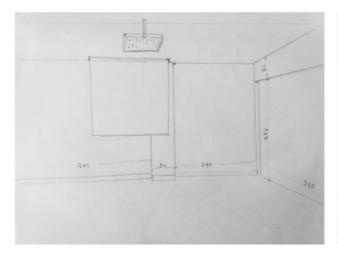
Construcción conceptual/material/espacial

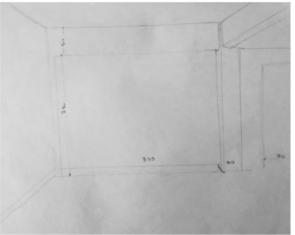
Por la naturaleza proyectual de nuestras disciplinas los siguientes procesos son simultáneos: conceptualizar, materializar, prever, presupuestar, organizar, cuestionar, imaginar, salir a filmar. Para esto último fue fundamental que todos nos estemos haciendo las mismas preguntas: ¿cómo salimos a mirar? ¿qué relación estamos estableciendo con el espacio? ¿cómo se hacen ejercicios de memoria o de pensamiento para generar prácticas artísticas performativas? ¿Es posible que en esta época pensemos nuestras miradas generadoras de imágenes sin cámaras? Y así también hacemos preguntas a las piezas audiovisuales que producimos, a su época y herramientas para generarlas, a los proyectores y su luz (a la luz interna también), a la oscuridad que tenemos que generar en la sala que no elegimos, a la materia prima con la que trabajaremos, etc. En la medida que podemos ir respondiendo, podemos seguir indagando y trabajando en la especificidad y en el sitio -y cuestionando y problematizando (en) la especificidad y el sitio (Rebentisch 2018).

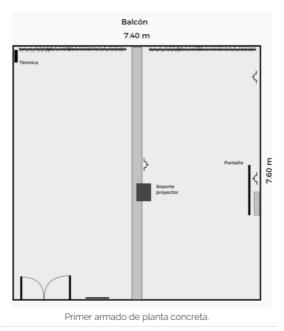
Imaginando a nuestras espectadoras y nuestros espectadores, queremos proponerles la experiencia de habitar, y a partir de esa sensación o certeza de saberes, parte de la naturaleza vivida, observada, y del ambiente tecnológico les proponemos transitar una instalación audiovisual o video instalación. Es decir, son imágenes y públicos en movimiento.

En nuestra propuesta un espectador/ espectadora ingresa a la sala en la que decide entre tres proyecciones por cuál empezará. En una puede mirar la superficie proyectada o reflejada. En esas se encuentra con su sombra o con su imagen puesto que frente a esta hay un espejo, a medida que se aleja o acerca a cualquiera de las superficies de la imagen, juega con su propia imagen y su sombra. La segunda pantalla es una tela traslúcida con textura, suspendida en el medio de la sala. Y es tanto proyección como tamiz de luz, puesto que la luz también la traspasa, no la absorbe en su totalidad y eso produce otra pantalla adicional hecha de manchas, de indicios, de figuras no definidas. Por último, la pantalla más pequeña o más íntima tiene a su alcance una placa para que se pueda intervenir el sonido. Estas decisiones de texturas de las pantallas y su multiplicación e interacción con el público continúan la construcción conceptual ligada al espacio que narramos. (Inicialmente pensamos que la instalación puede ser habitada por un máximo de seis espectadores simultáneos).

PLANTAS.







La dinámica será que se proyectarán de esta manera.

Rotación entre: proyector 1: espejo, persona y sombra.

proyector 2: textura sobre tela traslúcida.

proyector 3: imagen pequeña proyectada, con placa para jugar con el sonido.

Entendemos que esta tarea de pre producción basada en diálogo, reflexión crítica y consensos está atravesada por el afecto, deseo, placer y trabajo. Nos propusimos respetar

todas las ideas y **creer para crear**. Hay un cierto acto de fe en todo proceso creativo. Porque se cree con firmeza en un proyecto colectivo se diseña un trabajo que convoque habilidades e incertidumbres de distintos seres humanos que comparten convicciones para arriesgarse y acompañarse. Cuando se dirige una práctica se confía en el colectivo, en su pensamiento crítico, capacidad resolutiva y de escucha, profesionalismo y sensibilidad, mirada y ética de trabajo. Se trabaja creando y creyendo en el aporte de quién hace montaje y post producción, en quien diseña el sonido, maneja un drone, en quién piensa el espacio o escenario, en quién planifica y en quién asiste y ayuda a construir: esa es la síntesis de nuestra creación colectiva, y, en estos procesos creativos también se hace un ejercicio de comunidad democrática al generar consensos y construir de manera incluyente e inclusiva sin perder humanidad. Esta y otras obras y prácticas nos permiten poner en acciones concretas una idea del mundo en el que queremos vivir, nos permite entender cómo el arte nos transforma dentro de la sociedad y hace que ésta se transforme con artistas comprometidos con su comunidad. Nos comprometimos para que la experiencia de habitar el lenguaje audiovisual desencadene posibilidades de compartir. Nos sirve como referencia de aproximación la definición que comparte Roland Barthes en Fragmento de un discurso amoroso:

El lenguaje es una piel. Yo froto mi lenguaje contra el otro. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto: por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discretamente, indirectamente, un significado único, que es "yo te deseo", y lo libera, lo alimenta, lo ramifica, lo hace estallar (el lenguaje goza tocándose a sí mismo); por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso acerca de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación ([1977] 2002: 82).

Pensar el diálogo con otras obras posibilita una mayor consciencia en el momento de trabajar, de comprender que queremos compartir un ejercicio de contemplación, parecido al acto de amar al que hace referencia Roland Barthes. En nuestra contemporaneidad tan saturada de imágenes, tanto bellas como aberrantes, preparadas para vender o ser mercancía de manera sofisticada... ¿cómo podemos invitar a espectadoras y espectadores a contemplar sólo por el acto de contemplar?

Aprender a mirar estuvo vinculado desde entonces a una forma particular de acercarme al mundo. En cada película suelo pedirle al mundo el favor de una imagen, una huella, un impacto, una especie de cicatriz. La búsqueda de un territorio de la percepción -una espesura de la imagen fundada en lo sensible-fue una idea que me obsesionó en ese viaje y todavía me obsesiona. Desde entonces pienso que la imagen y el relato (en el cine que me gusta ver y hacer) deben resguardar una cualidad que le pertenece al mundo: la ambigüedad. Aprender a mirar -pienso desde entonces- es aceptar esa cualidad del mundo como condición y potencia, una particular relación entre lo visible y lo invisible. A esa relación, Jorge Calvetti la llamaba misterio. Técnicamente la podríamos llamar fuera de campo, pero es más que eso, porque pertenece al territorio de la percepción y lo inefable. La pregunta sigue vigente y de eso trato de dar cuenta, de lo que pone en movimiento la pregunta: ¿aprender a mirar para apropiarse de algo que le pertenece al mundo? ¿Intentar que una imagen se apropie de lo real? Algo así. Pero no sabría explicar qué es lo real. (Fontán, 2018).

Estos son algunos puntos de partida e interrogantes en los que nos empezamos a mover en pos de elaborar una memoria descriptiva que sintetiza la obra (a continuación, lo que presentamos en el taller):

MEMORIA DESCRIPTIVA: Realizaremos una Video Instalación en el marco del Festival de Cine de Tandil. En el mes de noviembre. En la Sala A del Centro Cultural Universitario. Nos propusieron realizar este trabajo porque integramos la materia

Pensamiento Proyectual. En ella, pensamos el lenguaje audiovisual fuera de la cinematografía, de manera expandida, conociendo sus bordes y desarrollamos ejercicios de instalación. Pensando la dinámica con un público geosituado podemos decir que realizamos esta obra también para intervenir la sensibilidad del público hacia otras formas audiovisuales que estimulen un acto de mirar y habitar.

Necesidades de logística y producción o ¿qué y cómo haremos para resolver todo esto?

- 1) Pedido de equipamiento técnico de la Facultad de Arte que necesitaremos desde septiembre para ensayar, y este mismo equipo lo utilizaríamos durante el Festival a tiempo completo:
- * 3 Proyectores (uno en condiciones óptimas con su lámpara y cantidad de lúmenes para trabajar nitidez y otro puede tener más uso, este otro nos interesa para un trabajo de texturas, y el tercero puede tener un haz más pequeño)
- * 2 Paneles grandes que están en el Hall y 7 pilares blancos.
- * Pintura negra
- * Telas negras para cubrir ventanales y oscurecer la sala.
- * Sonido: 2 parlantes Auriculares
- * 3 Notebooks con *resolume* funcionando (instalación limpia) con la posibilidad de descargar e instalar soft (Ableton) para midi y agregar interactividad.
- * Alargues, zapatillas, soportes para proyector, pie, bolsas de arena, taladro, engrampadora, precintos, trinchetas, tijeras, cinta bifaz, varias cintas, etc.
- * Construcciones/ realizaciones para la instalación: Espejo, pantalla de voile doble, varillas para soporte. cuadros para señalización y texto curatorial.
- * 2 Fletes

2) Montaje de la obra en el Centro Cultural Universitario - Irigoyen 662 - Sala A - Primer

piso: día 13 de noviembre

* Horario para visitar la Instalación: de 17 a 22 hs.

* Llave de la Sala A para proteger los equipos y no trasladarlos

MEMORIA CONCEPTUAL: El punto de partida de la instalación es despojar la idea

de Tandil como postal turística, y no utilizar como materia prima ninguna imagen que

hoy está vaciada de sentido por su repetición. Y pensamos una memoria visual ligada a

abstraer lo sensorial, a enrarecer y explorar los lugares de Tandil intervenidos y no por

las personas. La idea es trasladar a la imagen registrada la naturaleza de lo observado:

una piedra remite a una sierra. En lo sonoro: el viento, el ambiente natural y en lo

atmosférico el color, el olor, las texturas duras o blandas, los minerales en el viento.

Pensar el paisaje intangible y conceptual que habitamos, miramos, y que el viento

erosiona. Pensar el paisaje alterado o intervenido desde lo visual de quien/quienes ven y

de esa manera, a partir del montaje de la obra generar una reflexión sobre la humanidad

que integra la naturaleza.

Los fragmentos que se proyectarán serán los siguientes:

20

1) Fractal (Márquez) - partes por el todo - mantra - diseño andino - chakanas





2) *Reflejos* (Speranza) - Cavas - hipnosis - fluir - ensoñación - espejismo (superposición de planos secuencias)







3) Azucena - Huellas (Schettino - Speranza) - quietud - tensión (superposición múltiple) - ruralidad. óxido - erosión - el tiempo no deja nada igual, lo fantasmagórico, la presencia de ausencias y viceversa. Interior/Exterior





AZUCENAMariano Schettino, Claudia C. Speranza

4) Senderos (Schettino): ir y volver - lo ancestral. ¿quién ha diseñado los senderos?

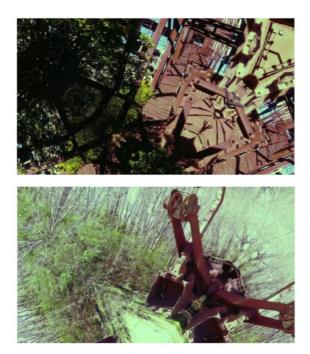
el camino está para vayamos a caminar.







5) *Maquinaria* (Pintos) La **ruina** también puede ser futuro, esa materialidad brutal y extraña se ha integrado al paisaje. La belleza (coreografía, videoclip, caleidoscopio)





6) Escala de grises (Schettino - Speranza - Petrini - Bonani) - rocas - texturas
 8 sonidos y procesamientos (Márquez)





ESCALA DE GRISESMariano Schettino, Claudia C. Speranza,
Matías Petrini, Anabel Bonani

ORDEN DE PROYECCIÓN.

PR1	FRACTAL	REFLEJOS	AZUCENA	SENDEROS	MAQUINARIA	TEXTURA
PR2	REFLEJOS	AZUCENA	SENDEROS	MAQUINARIA	TEXTURA	FRACTAL
PR ₃	AZUCENA	SENDEROS	MAQUINARIA	TEXTURA	FRACTAL	REFLEJOS

Marco teórico y filiaciones afectivas y artísticas que tuvimos presente:

Deseando que este escrito sea un recurso para nuestros estudiantes cuando deben conceptualizar procesos creativos, tener registros en sus mentes y cuerpos sobre cómo se investiga o se piensa el arte desde el hacer y no desde un análisis o crítica de obra; sino en la plena suma de actos que poseen algo de intuitivo y afectivo, pasando por la identificación de filiaciones, los bocetos, los intentos, los errores, y que se permitan una práctica artística que contemple la comunicación y el aporte a la cultura o simplemente la vinculación de la comunidad y que la exhibición de la obra sea una buena excusa para el encuentro; mencionaremos otras obras con las que percibimos una cercanía porque se hacen preguntas similares, compartimos un modo de hacer y mirar, aprendemos de ellas, etc.

Encontramos como motor fundamental hacernos preguntas y hacer preguntas a todo lo que estamos haciendo. En la "enciclopedia" que nos armamos para poder hacer nuestra instalación no sólo hay libros que hemos leído, hay canciones, *podcast*, diseños de bandas sonoras, videoclips, diarios de filmación, y muchos paseos.

Nuestros audiovisuales dialogan en su contemporaneidad con diversas prácticas artísticas que indagan en la creación o prácticas atravesadas por reflexiones que tienen que ver con la percepción de lo formal en la obra, en el contenido poético, en detalles que íntimamente se relacionan con lo que se encontrará el espectador. Por lo tanto, más allá de querer compartir con les espectadores una alternativa de contemplación, los espacios filmados nos atraviesan en tanto constituyen memoria afectiva, memoria aprendida ligada a la vinculación de la comunidad, al pasado inmigrante, a las labores de mujeres, a personas marginadas, a pobladores originarios, etc. y a modos de representación en audiovisuales. Por ejemplo: Cerro Leones nos muestra una tragedia ambiental actual, el cambio en la fisonomía del paisaje, la ausencia de trabajadores y la falta de trabajo, servicios, entre otras problemáticas vigentes. Respondiendo también a la capacidad regenerativa de la naturaleza: aparece el agua en movimiento. Y a todos nuestros pensamientos e imágenes las ponemos en diálogo con las siguientes referencias que pasamos a explicar:

- La casa del cineasta: es una columna que escribe el director Gustavo Fontán, nos sirvió la frescura de una escritura que reflexiona sobre el quehacer audiovisual desde la experiencia de habitar un lenguaje.
- Chernobyl: la serie de HBO (2019), los podcast generados por el director: Johan Renck y el guionista Craig Mazin y el creador Peter Sagal, en los que explican todos los conceptos que se desarrollan en la serie para narrar la radiación sin mostrar una estructura causa-efecto: la forma es el contenido y viceversa. Las palabras se usan (generalmente) para poder explicar lo inexplicable, las imágenes (generalmente) quieren mostrar lo invisible. ¿Cómo se muestra desde la invisibilidad una materialidad enormemente destructiva sin mostrar la causa o el

efecto? Eso sucedió con la radiación en la serie *Chernobyl* en los planos despojados. Para sumar a estos conceptos encontramos fundamental el aporte del diseño de la banda sonora de la islandesa Hildur Gudnadóttir, que funde música con sonidos del ambiente, distorsiones de registros documentales, música fundida con un contador Geiger, etc.

- Motley Marshes, canción de la banda Kill the barber! (2019): esta canción nos ayudó a pensar una cartografía unida a un diseño sonoro, a una atmósfera climática. Una posible traducción es "pantanos multicolores", y sonoramente se narra un territorio subterráneo, un mundo que es habitado pero que es invisible (porque se habita sobre él, porque sobre pantanos se ha construido lo visible/conocido). Sobre los pantanos se ha construido todo, incluso la experiencia visual. Esta canción propone imaginar un nuevo mapa y un nuevo territorio en los que cada cuerda y cada voz tienen un carácter cromático.2
- Poéticamente habita el hombre: Hölderlin Heidegger (1994) Kluge (2014):
 tomamos este concepto de un habitar ligado al lenguaje y experiencia artística.
 Habitar una instalación interpelaun espectador despierto y activo.
- Milton Santos El Territorio (2000): reconocer nuestro espacio, territorio y
 paisaje nos ayudó a crear una cartografía artificial en la instalación invitando a
 volver a observar el territorio narrado/habitado.
- Claudia Kozak Tecnopoéticas argentinas (2012): nos ayudó a pensar en prácticas geosituadas que cruzan arte y tecnologías, pensando los dispositivos como forma y contenido.
- Alejandra Pizarnik Contemplación (1990) fragmentos de poemas (este fue el punto de partida):

² https://killthebarber.bandcamp.com/track/motley-marshes

Murieron las formas despavoridas y no hubo más un afuera y un adentro. Nadie estaba escuchando el lugar porque el lugar no existía.

Con el propósito de escuchar están escuchando el lugar. Adentro de tu máscara relampaguea la noche. Te atraviesan con graznidos.

Te martillean con pájaros negros. Colores enemigos se unen en la tragedia (265).

- Roland Barthes: Cámara Lucida (1990), Lo obvio y lo obtuso (2009), Fragmentos de un discurso amoroso ([1977] 2002). Para pensar el sentido de las imágenes y del lenguaje.
- Boris Groys: Arte en Flujo (2016: 19, 33-34, 51) y Volverse Público (2018: 15, 49-67, 147): reflexiones sobre las prácticas artísticas y estéticas contemporáneas en espacios de exhibición de arte. Mirada puesta en la producción y en el espacio.
- Jonas Mekas Cuaderno de los sesenta (2017) algunos parámetros para la experimentación audiovisual para que ésta sea comprendida y no se quede sólo en ámbitos frecuentados por élites.
- Leif Podhajsky: su trabajo con los colores y trabajo visual en el que las imágenes de archivo se utilizan de manera plástica en los videoclips que realiza (2019).
- Julianne Rebentisch Especificidad del sitio en Estética de la Instalación (2018):
 esta lectura nos ayudó a pensar la fortaleza situada de nuestro quehacer.

Finalmente: poner nombre a la obra y elaborar un texto curatorial teniendo en cuenta todo lo anterior.

Observamos la naturaleza del territorio (que es también un *aquí y ahora*), reconociéndonos naturaleza (algo que aprendimos con Kekena Corvalán y también por la mirada integral/holística de nuestra montajista). La naturaleza **fue para que nosotros seamos** por lo tanto hay un parecido. y por otro lado está la naturaleza del lenguaje

audiovisual, con sus temporalidades implícitas y explícitas. Y todas van borrando sus límites, evidenciando su capacidad de regenerarse, adaptarse, reinventarse y recuperarse. Reflexionar sobre lo que se conoce de la naturaleza o de un sitio da lugar al descubrimiento de que el descubrimiento será inagotable. Nuestra idea es revelar breves fragmentos a menudo no tan obvios en los que todavía nos podemos asombrar ante el misterio. Reconocer un lugar solo para contemplar. Para custodiar sin una cuestión mercantilista ni posesiva. Para que la preservación conserve intactos los espacios naturales y no sean explotados con negocios inmobiliarios, como suele suceder con territorios en disputa. Nuestro deseo es que no se privatice el paisaje ni la visión. Que haya más posibilidades para mirar.

Título: **VEN[IR]** porque la intervención siempre incluye al lenguaje. Este juego de palabras refiere a la forma y al contenido, y los seres humanos que son naturaleza e intervienen en la misma aunque solo sea habitando o paseando, y eso sucederá cuando habiten la instalación.

La mirada durante el paseo. El desplazamiento, caminar hasta fluir, queriendo ser parte, siendo parte, formando parte, partiendo.



[para volver con una cámara porque volvemos a ver el paisaje con nuestros ojos llenos de tecnología]

Paseamos y transitamos espacios naturales en los que la naturaleza también es integrada por seres humanos desde tiempos ancestrales. Y son esas **huellas** de alguna manera, las que hicieron y hacen esos sitios significativos para nuestra contemporaneidad y memoria, ya sea porque son visibles, invisibles, o visibles vaciados de sentido. Señalizados por presencias y ausencias se revelan a ojos bien abiertos o entrecerrados por el viento de las sierras.

Entendemos que el territorio narrado también se mueve y muta, es decir, un espacio puede ser **nómade** en el momento que es narrado, y si es narrado por un lenguaje, puede poseer traducciones. Así es que ponemos en movimiento un sitio con peso: con la naturaleza tecnológica del lenguaje audiovisual, que nos demanda una contemplación consciente que une quietud y dinámica para poder salir de la postal y observar hasta que manifieste la revelación de esos espacios poderosos. Un territorio en movimiento dentro de imágenes en movimiento dentro de una proyección en movimiento con público en movimiento.

VEN[IR] se propone sacar el paisaje y su espacialidad de la postal para construir *in situ* una posibilidad de sitio específico teniendo en cuenta todas las especificidades de todos los sitios y todos los sitios de las especificidades. Por eso esta video instalación pone imágenes de Tandil en un Festival de Cine que trae para compartir otras imágenes de otros lugares con su público geosituado, y nuestra intención es interven[ir] la sensibilidad de este público hacia otras formas audiovisuales que estimulan un acto de **mirar** y **habitar** la proyección. Contemplar habiendo olvidado todo lo que sabemos y en cada mirada pensarnos habitando ese paisaje.

VEN[IR] invita a habitar seis posibles superficies en tres habitaciones sin paredes.

Finalmente, decir que **la naturaleza fue para que nosotros seamos** por lo tanto hay un parecido y un diálogo infinito. Y por otro lado está la naturaleza del lenguaje audiovisual, con sus temporalidades implícitas y explícitas, con su luz interna y externa, con sus saturaciones y su sistema zonal. Y todas las naturalezas [incluso la humana] van borrando sus límites, evidenciando su capacidad de regenerarse, adaptarse, reinventarse, recuperarse, narrarse, contemplarse, interven[ir]se.

Claudia C. Speranza

EQUIPO REALIZADOR

Anabel Bonani, Mayra Garcimuño, Daniel Giacomelli, Sebastián Márquez, Matías Petrini Juan Pablo Pintos, Mariano Schettino y Claudia C. Speranza.

Integrado por graduada, estudiante avanzado de intercambio, docentes y trabajadores de la Facultad de Arte de la UNICEN.

DIRECCIÓN GENERAL

Mariano Schettino y Claudia C. Speranza





Bibliografía

- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

 ______. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

 ______. ([1977] 2002). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fontán, G. (2018). *La casa del cineasta* en sitio web www.conlosojosabiertos.com/la-casa-atisbo/
- Groys, B. (2016). Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Futuros Próximos.
- ______. (2018). Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Futuros Próximos.
- Heidegger, M. (1994). Conferencias y Artículos. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Kill the Barber! (2019). *Motley Marshes* en *FriendShip* (Álbum Digital). San Petersburgo. Sello Discográfico: OOBP
- Kluge, A. (2014). *El contexto de un jardín*. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Synesthesia.
- Kozak, C. [Ed.]. (2012). *Tecnopoéticas argentinas*. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Futuros Próximos.
- Mazin, C. (Productor) (4 de junio de 2019) *Vichnaya Pamyat* (Audio en podcast).

 Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=m0NFfgrb-ks
- Mekas, J. (2017). Sobre el cine expandido en Cuaderno de los sesenta. Escritos 1958 2010. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Synesthesia

- Mekas, J. (2017). Un diálogo entre A, B y C sobre el futuro de las artes basadas en la imagen en movimiento y los centros de arte regional en Cuaderno de los sesenta. Escritos 1958 2010. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Synesthesia
- Pizarnik, A. (1990). *Obras completas. Poesía y Prosas*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor.
- Podhajsky, L. (2019). https://leifpodhajsky.com/
- Rebentisch, J. (2018). *Estética de la instalación*. Buenos Aires: Caja Negra Editora. Colección Futuros Próximos.
- Santos, M. (1996). *A Naturaeza do Espaço: Técnica e Tempo, Razao e Emoçao*. Sao Paulo: Hucitec. Versión castellana: *La Naturaleza del Espacio*. Barcelona: Ariel, 2000.

Investigación artística, procesos colectivos y memoria ferroviaria 1

Fernando Funaro
fernandofunaro@gmail.com
Margarita Rocha
margaritarocha80@yahoo.com.ar
Sergio Sansosti
sergio.sansosti@gmail.com
Ana Silva
anasilva77@yahoo.com.ar
Patricia Vine
patovine16@gmail.com
TECC/GIAPA, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

La ponencia aborda un proceso de intervención artístico-crítica sobre un espacio en el que durante el siglo XX funcionó el taller de Vía y Obras de la Estación Tandil. Se trata de un trabajo que articula la investigación a través de la práctica artística y la interrogación reflexiva acerca de los cruces y zonas de tensión entre arte y memoria, con énfasis en las transformaciones urbanas recientes de ciudades medias bonaerenses.

Como consecuencia de las políticas de desmantelamiento del sistema ferroviario el taller fue progresivamente vaciado, hasta su cierre definitivo en la década de 1990. Las herramientas y materiales que quedaron abandonados -correspondientes a los oficios que

Una primera versión de este trabajo fue presentada en el III Simposio de Cine y Audiovisual, Facultad de Arte, UNICEN, Tandil, noviembre de 2019.

se desarrollaban allí: herrería, carpintería, entre otros- fueron en gran medida desguazados, o en algunos casos resguardados por los trabajadores.

Con el cambio de siglo, el predio fue cedido a una organización social que comenzó a resignificar el espacio y utilizarlo para sus actividades, buscando también construir memoria acerca de su función anterior. En este contexto se inscribe la intervención propuesta, que recupera voces, materiales y vestigios para el desarrollo de una instalación interactiva (denominada *ferrógrafo*) que busca establecer contrapuntos y resonancias entre el oficio de los trabajadores ferroviarios y el trabajo artístico, así como plantear interrogantes acerca de las relaciones entre obra, prácticas post o contra-museales y entornos socioterritoriales específicos.

Introducción

Este trabajo tiene su origen en la inquietud compartida en torno de la memoria a partir de un proceso colectivo de intervención artístico-crítica, aún en desarrollo, sobre un espacio en el que funcionó durante buena parte del siglo XX2 el taller de Vía y Obras de la Estación Tandil, y que actualmente alberga a una organización social ("La Vía Social y Cultural") que realiza allí sus actividades. Al igual que sucedió en numerosas localidades del país, como consecuencia de las políticas de desmantelamiento del sistema ferroviario el taller fue progresivamente vaciado, hasta su cierre definitivo en la década de 1990. Las herramientas y materiales que quedaron abandonados -correspondientes a los oficios que se desarrollaban allí: herrería, carpintería, mecánica, entre otros- fueron en gran medida desguazados, o en algunos casos resguardados por los trabajadores. En 2004 el predio fue cedido al Centro Social y Cultural "La Vía", una Asociación Civil que comenzó a

Desde la puesta en funcionamiento del galpón de máquinas (1908) hasta el cierre definitivo del taller a mediados de la década de 1990.

recuperar los galpones y utilizarlos para sus talleres, buscando también construir memoria acerca de su función anterior.

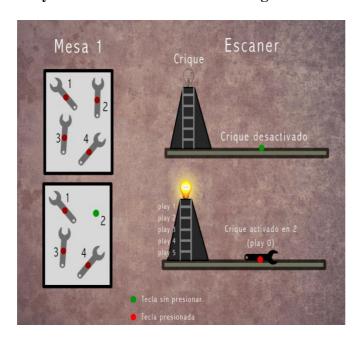
Es desde el trabajo conjunto con integrantes de la organización social, a partir de sucesivos proyectos de extensión e investigación3, que nos sumamos a esa tarea de hacer memoria sobre el espacio de los talleres de Vía y Obras. Así se inició un trabajo de indagación sobre las funciones y usos originales de las herramientas y máquinas existentes en el predio, que incluyó la búsqueda de testimonios de trabajadores, fotografías y otros materiales, con el propósito de generar la disposición de -al menosalgunas de las maquinarias en un recorrido posible, con su correspondiente señalización. El desafío consistía en suscitar la formulación de interrogantes sobre el pasado y el presente del espacio, movilizar una interpretación crítica que por lo tanto no podía proponer una clausura de sentidos sino abrirlos, suscitar una interpelación más orientada a la problematización que a la contemplación.

El diseño y planificación de ese recorrido potencial, a la vez espacio de sociabilidad y lugar para el desarrollo de las actividades del Centro Cultural, devino proceso de indagación y experimentación en sí mismo, como parte de la investigación acerca de los vínculos entre arte, memoria y territorio. En este sentido, se produce una aproximación a la perspectiva de la investigación a través de la práctica (González y Sansosti, 2019; Fernández, 2019), en la medida en que la propia práctica artística/creativa se constituye en medio a través del cual se realiza la investigación.

Se trata del proyecto de extensión "El Barrio de la Estación de Tandil: memoria barrial y patrimonio ferroviario" y anteriores, financiados por la SPU; y el proyecto de investigación "Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias bonaerenses" (código 03/G170 del Programa de Incentivos, radicado en el Núcleo TECC de la Facultad de Arte UNICEN), en los que participamos Silva, Funaro, Vine y Rocha. Para este trabajo se sumó Sergio Sansosti, integrante del proyecto de investigación "Hacer es saber. Investigación artística a través de la práctica", radicado en el Núcleo GIAPA de la Facultad de Arte de la UNICEN.

En este contexto, actualmente, estamos trabajando en dos proyectos que son pensados desde la práctica artística como proceso de investigación y desde el investigador como "artista investigador": la instalación de un Ferrógrafo y la señalización de las máquinas a través de un diseño de recorrido espacial. Varias son las posibilidades que aporta este enfoque a la investigación académica pero también son muchos los interrogantes que abre y que suponen una constante reflexión sobre el método, la documentación, el lenguaje, los modos de decir y nombrar, y la materialización/representación de los procesos. En esta ocasión, nos detenemos en una problemática: la pregunta sobre cómo materializar experiencias colectivas complejas, multiactorales, territoriales que son, en sí mismas, irreductibles a una escritura específica. Es en este sentido que la experimentación artística sobre los materiales, las herramientas y el espacio se constituyen como un modo de decir, un intento de representación de la experiencia colectiva e investigativa que no abandona la exigencia de un lenguaje creativo como único medio para dar lugar a nuevos sentidos, a la construcción de nuevas políticas de la memoria a través de nuevos lenguajes artísticos.

Proyecto de instalación de un Ferrógrafo



En el marco de ese proceso comenzó a tomar forma el proyecto de una instalación que intentara reunir la materialidad de las herramientas con las voces y subjetividades que las animaron; la historia de su uso pasado con la de su inutilización. Una suerte de "escáner de herramientas", el *ferrógrafo*, fallido desde su origen ya que las condiciones que lo hicieron posible son precisamente las que el mismo dispositivo busca desmontar.

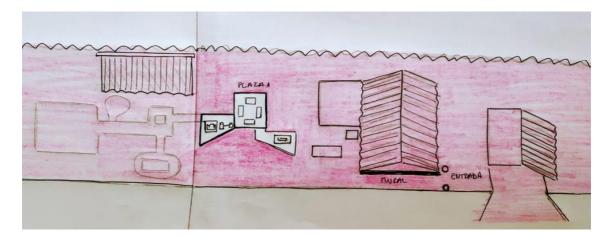
El *ferrógrafo* está pensado como una instalación interactiva que simula un escáner. Cuando se coloca una herramienta sobre el sensor, esta es "leída" y el dispositivo proyecta distintos materiales en formato audiovisual (sonidos ambientes, testimonios de trabajadores, animaciones, videomapping, entre otras posibilidades). Las herramientas estarán dispuestas sobre un tablero de trabajo para ser seleccionadas y colocadas en el escáner.

El *ferrógrafo* surge del trabajo de recuperación de las máquinas y herramientas encontradas en los galpones del taller de La Vía. La investigación sobre estos objetos, su historia y su función se traducen, mediante el ferrógrafo, en una "máquina imaginada", una "máquina poética" cuya función es encontrar y dar nuevos sentidos; como aquellas "máquinas imposibles" que construía Edgardo Antonio Vigo a mediados de los cincuenta. ¿Qué situaciones podría evaluar o diagnosticar nuestro ferrógrafo? Ferrógrafo: máquina para diagnosticar los errores de una maquinaria: la máquina ferroviaria, la máquina productiva, la máquina capitalista.

El trabajo sobre la máquina es fundamental porque el territorio en el que se inserta el proyecto es el que define la obra en sí misma: un taller de herrería. La relación entre oficio y herramienta es insoslayable pero, cuando el mundo del trabajo ha sido extinguido, entonces queda la máquina como objeto en desuso y, por tanto, objeto simbólico, testigo histórico entre un tiempo presente y pasado. Son estos sentidos los que intentamos abordar. El apropiarse de los objetos en desuso para construir el ferrógrafo tiene como

objetivo, no tanto la resignificación del objeto, sino la creación de un artefacto que materialice lo intangible de la experiencia para comunicar un proyecto colectivo que aborda a las prácticas artísticas como una forma de conocimiento de la realidad.

Proyecto de señalización espacial de máquinas



El proyecto de señalización espacial de las máquinas tiene como objetivo crear un recorrido museográfico que señale, a través de un diseño espacial específico, los distintos lugares, herramientas y objetos que hoy conviven en el predio de La Vía. Con una fuerte intención de vincular lo artístico con lo colectivo comunitario y el territorio, el proyecto propone crear un espacio de sociabilización que, a modo de plaza pública, se convierta en un lugar para los habitantes del barrio y la comunidad activa del Centro Cultural. Pensamos en la integración del "objeto testigo", "instrumentos de la memoria", nexo material que vincula pasado y presente en la cotidianeidad de la experiencia social del barrio.

El trabajo se encuentra hoy recién en sus inicios. Por esta razón, muchas son las preguntas que suscita y que todavía quedan sin trabajar y resolver. Entre ellas, podemos subrayar la pregunta sobre "cómo musear" en este contexto y qué aportes pueden hacerse desde "la musealización de los objetos" a la construcción de una memoria presente. En este sentido, por el momento, sólo podemos esbozar algunas ideas: una musealización

site specific o una musealización territorial donde el sitio es el que define la forma y el modelo; una musealización que no reordena los objetos, sino que señaliza su abandono para reforzar el sentido buscado; una forma cartográfica de musear que implica recartografiar el territorio.

Algunos interrogantes y reflexiones preliminares

- ¿Podemos seguir pensando como prácticas artísticas a estas experiencias que tienen en su centro intereses colectivos de construcción de la memoria y de revalorización de lo territorial como lugar de construcción comunitaria? Como apunta Laddaga tomando la definición de Jacques Rancière, estas prácticas señalan la proximidad con un nuevo "régimen de las artes", es decir, un nuevo tipo específico de vínculo entre modos de producción de obras o prácticas, formas de visibilidad de estas prácticas y modos de conceptualización de unas y otras (Ladagga, 2006: 23). No hay dudas de que las prácticas artísticas del siglo XXI, post-apropiacionistas, se han expandido al campo de las relaciones sociales y han materializado sus experiencias en trabajos de post-producción que son más el resultado de un proceso más complejo que el fin en sí mismos. Es decir, trabajar sobre productos ya hechos, hacer uso de los objetos en desuso y utilizar a la sociedad como repertorio de formas. Como lo define Bourriaud, estas prácticas "inscriben a la obra de arte en una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarla como una forma autónoma y singular" (Bourriaud, 2007: 34).
- ¿Cómo vincular estos nuevos modos de producción con formas de visibilidad? ¿Cómo insertar este tipo de proyectos en un circuito de exhibición? ¿Cómo ponerlos en funcionamiento? Definitivamente, no son trabajos pensados para insertarse dentro de un circuito artístico "tradicional" de museos y galerías porque, desde su origen, reformulan el valor de obra de arte como objeto terminal, presentándose más como

una instancia de enunciación posible. Este tipo de prácticas proponen formas de institucionalidad que escriben la forma de la, como la define José Luis Brea, "producción experimental del no museo"; en otras palabras, podríamos mencionarlas como "estrategias de resistencia contra o post museísticas" (Brea, 2002). Como escribe Brea, "esa generación de dispositivos se plantea aquí como objetivo operativo inmediato de producción de modos de exposición y distribución social del conocimiento artístico definitivamente postmuseales, para los que el entorno espacializado del museo [...] como lugar organizado de la recepción social de las prácticas comunicativas, carece de atributos tentadores" (Brea, 2002: 82).

- Ambos proyectos pueden ser abordados como dispositivos, "máquinas simbólicas" que buscan develar el sentido oculto en la herramienta: su historia, sus usos, quiénes la pusieron en funcionamiento y quiénes la detuvieron. Una "máquina poética" porque con ella nada útil puede ser hecho. Como planteaba Heidegger, despertar el sentido para lo inútil, es decir, el sentido de las cosas. No producen ninguna utilidad práctica pero sí producen sentido sobre las cosas, que como afirma Heidegger, es lo más necesario pues sin él también lo útil quedaría desprovisto de sentido y, por consiguiente, ya ni siquiera sería útil (Heidegger, 1996: 12).
- Revalorizando la práctica artística como una forma de conocimiento intensiva4,
 comprendemos a estas experiencias como formas de materializar un trabajo de investigación colectivo que aborda diversas relaciones entre arte, memoria y territorio.
 Entre otras posibles, podemos subrayar algunas cuestiones que el ponen de manifiesto

Proponemos la idea de "forma de conocimiento intensiva" a partir del concepto de "totalidad intensiva", que Arnold Hauser expone en *Fundamentos de la sociología del arte*. Por totalidad intensiva, Hauser comprende al campo del saber que, a diferencia de la "totalidad extensiva", responde a características singulares porque se opone a cualquier abstracción no sensorial, despojándose de todo lo ideológico, sistemático, de todo lo puramente ideal e intangible, para convertirlo en objeto de percepción inmediata, de netas impresiones sensoriales y de vivencias concretas (Hauser, 1975: 14). Es en este sentido que el autor aporta una perspectiva que entiende al arte como una forma de abordaje de la realidad y de representación (mímesis) necesaria porque aporta aspectos que "la ciencia" no alcanza: la singularidad de la vivencia y el sujeto como creador de nuevos sentidos.

- y que señalan algunos de los síntomas de nuestra contemporaneidad: a) la obra como materialización de un proceso relacional irreductible; b) la necesidad de repensar estas acciones como prácticas experimentales del (no) museo.
- Ambos proyectos son resultado de un trabajo relacional cuyo objetivo es generar situaciones de encuentro entre la comunidad, el barrio, su barrio, su memoria y la experiencia del presente. Como explica Laddaga, nos referimos a procesos abiertos de conversación que involucran a artistas y no artistas en espacios definidos donde la producción estética se asocie al despliegue de organizaciones destinadas a modificar estados de cosas en tal o cual espacio, y que apunten a la constitución de modos experimentales de coexistencia (Laddaga, 2006: 22).

Bibliografía

- Bourriaud, N. (2006). "La forma relacional", en *Estética relacional*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo, pp. 9-27.
- _____. (2007). "Introducción", "El uso de las formas", "El uso de los objetos", en Postproducción. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- Brea, J. L. (2002). "El museo contemporáneo y la esfera pública", en la *Era Postmedia*.

 **Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales. Ed.

 **CASA, Salamanca, publicado en https://archive.org/details/LaEraPostmedia.
- Carvalho da Rocha, A. L. y Eckert, C. (2013). *Etnografia da duração. Antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas*. Porto Alegre: Marcavisual.
- Costa, F. (2012). "El tren de la cultura no pasa dos veces. Ferrowhite, dispositivo-museo y política potencial". En revista *Astrolabio* Nro. 8. Pp. 247-267.
- Fernández, P. (2019). "Investigar a través de la práctica: habitando articulaciones entre la praxis y la teoría teatral". En: Cristina Dimatteo y Ana Silva (comp.)

- Investigación en y sobre la práctica artística y educativa. Tandil: Facultad de Arte, UNICEN. Pp. 146-154. Disponible en http://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/
- Fernández Soto, S. y Tripiana, J. (2019). "Organizaciones sociales, territorio y memoria.

 Elementos teóricos, metodológicos y empíricos para la construcción de la memoria en organizaciones sociales. Avances de investigación". En *Aura, revista de historia y teoría del arte*. Nro. 9. Septiembre 2019. Pp. 204-221.
- Girola, F.; Yacovino, M. P. y Laborde, S. (2011). "Recentrando la centralidad: procesos de recualificación urbana y espacio público en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva etnográfica". En *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad* Vol. 10 Nº 10 (Junio 2011)- Pp. 025-040.
- González, G. y Sansosti, S. (2019). "Decir desde el cuerpo: descubrimientos en el devenir de la práctica". En: Cristina Dimatteo y Ana Silva (comp.) *Investigación en y sobre la práctica artística y educativa*. Tandil: Facultad de Arte, UNICEN. Pp. 138-145. Disponible en http://www.arte.unicen.edu.ar/artepublicaciones/
- Gravano, A. (2005). Imaginarios sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología Urbana. Tandil: REUN.
- M.C. Apertura a la Antropología, alteridad, cultura, naturaleza humana.

 Buenos Aires: Proyecto Editorial. Pp. 93-121.
- ______. (2016). "Tres hipótesis sobre la relación entre sistema urbano e imaginarios de ciudades medias". En: Gravano, Silva y Boggi (eds.) *Ciudades vividas*.

 Sistemas e imaginarios de ciudades medias bonaerenses. Buenos Aires: Café de las ciudades.

- Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Hauser, A. (1975). "Totalidad vital y totalidad artística", en *Sociología del arte 1*. Madrid: Ed. Guadarrama.
- Heidegger, M. (1996). "Lenguaje de tradición y lenguaje técnico", en *Revista Artefacto*.

 Pensamientos sobre la técnica nº 1, Buenos Aires, 1996.
- Huyssen, A. (2007). En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2004). "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales", *Estudios Sociales*, número 27, año XIV, 2°.
- Kozak, C. (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Laddaga, R. (2006). "Introducción", en *Estética de la emergencia*. Ed. Adriana Hidalgo, Buenos Aires, pp. 7-42.
- _____. (2010). "Introducción. Las comunicaciones personales", en *Estética de laboratorio*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- López, M. P. (2010). "Vías cruzadas". En AAVV, Vías Argentinas (ensayos sobre el ferrocarril). Buenos Aires: Milena Caserola. Pp. 25-36.
- Lynch, K (1975). ¿De qué tiempo es este lugar? Para una nueva definición del ambiente.

 Barcelona: Gustavo Gili.
- McCallum, S. (2016). "'Los fierros tienen memoria': materialidad y memoria en el sistema ferroviario". En: A. Ramos, C. Crespo, M. Tozzini (comp.) *Memorias en lucha: recuerdos y silencios en contextos de subordinación y alteridad*. Viedma: UNRN.

Rozitchner, L., González, H. y Sorín, J. (2010). "Introducción". En AAVV, Vías Argentinas (ensayos sobre el ferrocarril). Buenos Aires: Milena Caserola. Pp. 7-12.

Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura. Barcelona: Gedisa.

Mapping en La Estación

Yanina Crescente

vcrescente@gmail.com

Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

La ciudad de Tandil cuenta con una estación de ferrocarril, pero sin pasajeros, ni trenes

de pasajeros, ni boletos. Durante varios años estuvo suspendido el servicio Tandil -

Constitución., hasta que en junio de 2012 se restableció, devolviéndole a la localidad la

posibilidad de conectarse con la Ciudad de Buenos Aires y otras localidades a un bajo

costo. Pero esa ilusión de comunicación continua duró sólo cuatro años, hasta el 29 de

junio de 2016. Desde entonces los rieles que van desde Tandil a Constitución comenzaron

a ser cubiertos por los pastizales, tendiendo a desaparecer.

A partir del contacto con la Asamblea del Barrio La Estación, conformada por vecinxs

que pujan por la vuelta del tren a Tandil, nos adentramos en el universo ferroviario. Una

fracción del pueblo que forma parte importantísima de la historia de nuestra ciudad desde

aquel 19 de agosto de 1883, cuando sonó el silbato de la primera locomotora del

Ferrocarril del Sud arribando a Tandil.

En esta presentación buscamos dar cuenta del desarrollo de una pieza de

videomapping, diseñada específicamente para ser proyectada en la estructura

arquitectónica de un tanque de agua ubicado en el predio de la Estación de Trenes. Por

medio de la combinación de animación, mapping y sonidos, se busca narrar el

44

poblamiento de las zonas urbanas linderas a la estación a partir de la llegada del tren y la vida asociativa y cultural generada en torno de la comunidad ocupacional ferroviaria.

Mapping en La Estación

Desde el Grupo de Experimentación en Mapping de la Facultad de Arte (integrado junto a Martín Krieger) hemos decidido continuar con la investigación sobre la llegada del tren a Tandil, que tuvo su inicio en 2018. Desde ese año, comenzamos a trabajar con los vecinos de la Asamblea del Barrio La Estación, con quienes nos adentramos en el universo ferroviario, y organizamos la presentación de un espectáculo de mapping y teatro en el Centro Cultural La Compañía en el marco de La Noche de Los Museos Tandil 2018. En aquella oportunidad, mostramos, a través de animaciones, cómo se iba formando la estación del ferrocarril para luego recibir la llegada del primer tren del cual se bajaba un inmigrante italiano, interpretado por el actor Javier Lester.

Ahora, continuando con aquella historia, lo que queremos hacer es mostrar cómo fue cambiando, a partir de la llegada del tren, la sociedad tandilense. Es por ello que hemos decidido que el espacio designado para plasmar nuestro trabajo sea el tanque que se encuentra en el predio de la Estación del Ferrocarril de Tandil, junto a las vías y unos metros antes de la boletería. Su forma cilíndrica, con arcadas separadas por columnas, nos pareció una opción favorable para el mapping, ya que podemos aprovechar sus formas para plasmar nuestras imágenes transformando así su morfología.

Con los trenes de carga creció bruscamente la actividad en las canteras de las sierras de Tandil. Muchos inmigrantes europeos llegaban en los trenes para trabajar como picapedreros en las industrias de la piedra, que debían proveer de adoquines a las calles de las crecientes ciudades de La Plata y Buenos Aires. Así, lacomunidad de picapedreros logró formar una parte importantísima de la sociedad tandilense y de su anunciado

crecimiento industrial y cultural. Los picapedreros, junto a sus familias, fueron personajes claves que protagonizaron sucesos trascendentales en la historia tandilense y por eso creemos necesario que formen parte de nuestra narrativa en mapping. Para ello cubriremos mediante animaciones, todo el fondo del espacio con adoquines y mostraremos en las tres divisiones que producen las arcadas del tanque, tres videos de picapedreros trabajando, que fueron interpretados por actores pertenecientes a la Facultad de Arte de la UNCPBA.

La llegada masiva de inmigrantes europeos a Tandil fue modificando su trazado urbanístico. Desde los alrededores de la estación del ferrocarril y hacia todos lados, se fueron asentando las familias que buscaban rehacer su vida, trabajar y seguir creciendo dignamente. Ya no sólo involucramos al Barrio de la Estación, sino que nos extendemos un poco más, abarcando toda la zona aledaña a la estación de ferrocarril. De esta manera, nos encontramos con el barrio de Villa Italia que, si bien ya existía y contaba con una población arraigada desde hacía varios años antes de la llegada del tren, a partir de aquel momento creció significativamente, alojando en sus tierras a la gran mayoría de inmigrantes italianos que llegaban a Tandil en los trenes con la esperanza de una nueva vida. La comunidad italiana fue, y continúa siendo, muy importante en la cultura tandilense, desde su arquitectura, emplazada en las casas que los propios italianos se encargaban de levantar, su habilidad de trabajar la tierra, con sus grandes huertas y árboles frutales en los fondos y frentes de sus casas, sus comidas, su música, su arte en general. Es por ello que dedicamos una parte de nuestra narración a la comunidad italiana y a su aporte al crecimiento de Tandil, mostrando algunas de sus costumbres con imágenes de video de actores y actrices interpretando diferentes quehaceres, y acompañando con un conjunto de fotografías antiguas, que los vecinos de Villa Italia a través de la Biblioteca Popular Sarmiento han cedido para nuestro trabajo, que van dando cuenta del crecimiento del barrio, de sus instituciones y de su cultura.

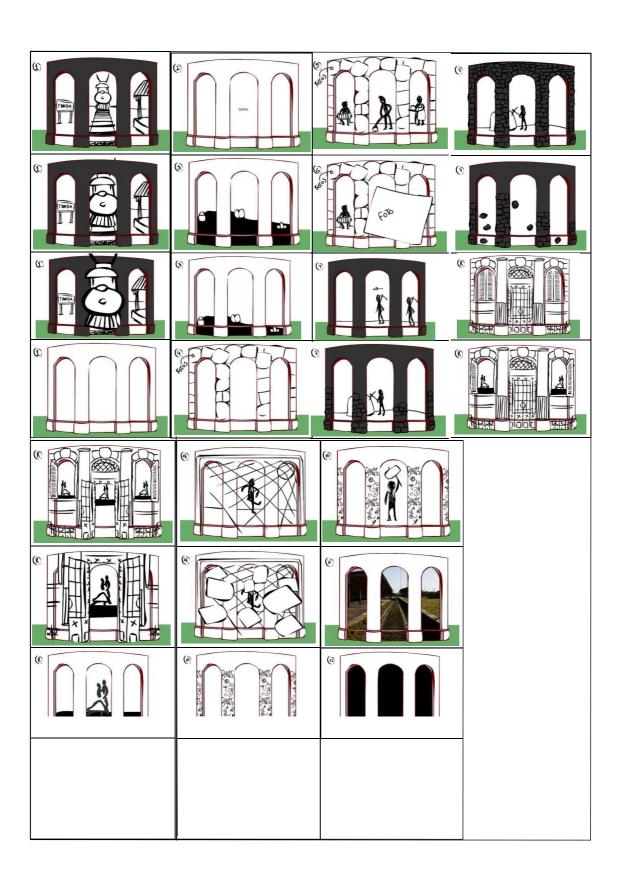
El crecimiento de la población tandilense trajo consigo la creación de nuevos espacios de encuentro para los ciudadanos, quienes llevaron a cabo la fundación de clubes, sociedades de fomento, bibliotecas, salones culturales. Algunos de ellos generados por la comunidad ferroviaria como el Club Ferrocarril Sud y el Salón de la Confraternidad Ferroviaria, y otros por los propios vecinos interesados en el crecimiento y la identidad del barrio como lo fueron el Club Unión y Progreso y la Biblioteca Popular Sarmiento. Estas instituciones también forman parte de nuestro relato mostrando algunas de sus prácticas culturales y deportivas. En un primer momento se dibujará la fachada del Teatro de la Confraternidad con tres parejas bailando tango en cada división provocada por las arcadas, que quedarán ubicadas en los lugares de puerta principal y ventanas; luego haciendo alusión a los clubes y sociedades de fomento, el teatro pasará a convertirse en una red y en las divisiones se verán deportistas realizando sus hazañas para finalizar con el festejo del público y la consecuente tirada de papelitos.

Por último, tomamos la figura de Ibis Villar como referente femenina del universo ferroviario. Desde sus trabajos en bordados hasta la manifestación de sus ideas públicamente y en los grupos de conversación que mantenía y con quienes compartía sus ideales. Ibis fue una figura significativa en la historia y cultura tandilense y merece ser representada en nuestro trabajo como cierre de la historia del devenir ferroviario y sus influencias en nuestra ciudad. Así veremos cómo se irá "bordando" el fondo del tanque y unas siluetas de Ibis en las divisiones de las arcadas.

Al finalizar, proyectaremos sobre las divisiones de las arcadas la imagen actual de la estación de ferrocarril, ya sin funcionar como tal, siendo ahora sede de un instituto terciario de profesorado de arte.

En cuanto al espacio elegido, el tanque de la Estación, hemos seleccionado como frente la mitad que da a la calle de acceso a la entrada a la estación, ya que ahí podrá ubicarse cómodamente el público para observar el espectáculo sin sufrir intervenciones o cortes por el paso de vehículos o personas circundantes, puesto que no es un camino transitado por éstos momentos. Nos pareció adecuado dicho espacio porque la estación es la protagonista de la historia que se va a contar a través del mapping, todo lo que allí sucede tuvo su origen, de alguna manera, en ese lugar. Fue allí donde llegaron los inmigrantes en los trenes para luego poblar la ciudad, fue allí donde los trabajadores ferroviarios comenzaron a imaginar sus lugares de encuentro, sus espacios culturales, deportivos y recreativos; por esas mismas vías pasaban los vagones cargados de piedra tandilense trabajada por los picapedreros, y en todo ese universo creció Ibis Villar. En ese espacio, además, será emplazado su monumento el año próximo, momento en el que daremos a conocer de manera completa nuestro trabajo.

A continuación, y a modo ilustrativo, compartimos un boceto del story board de nuestro proyecto.



El Salón Danés de Tandil como espacio de identidad y sociabilidad

Fabián Flores
fabianfloresar@yahoo.com.ar
Virginia Morazzo
virginiamorazzo@gmail.com
Cecilia Wulff
ceciliawulff@hotmail.com
Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Este trabajo presenta el proyecto documental sobre la adaptación de los descendientes de daneses a la pampa argentina. Se centra en una asociación étnica como es la Colectividad Danesa de Tandil, y propone la realización audiovisual como herramienta y producto de la investigación en torno de procesos sociales de memoria. El desarrollo del documental pretende inscribirse en la línea de indagación de identidades colectivas y espacios de sociabilidad en el marco del grupo de investigación "Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense", que se encuentra radicado en el Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte de la UNICEN.

Introducción

En el año 2008, habiendo conformado una productora audiovisual, empezamos un proyecto documental sobre la adaptación de los descendientes de daneses a la pampa

argentina. Por diversas circunstancias interrumpimos su realización. Hoy, en el marco del proyecto de investigación titulado "Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense", perteneciente a la Facultad de Arte de la UNICEN y dirigido por la Dra. Ana Silva y el Dr. Luciano Barandiarán, hallamos la oportunidad de retomar nuestro trabajo iniciado hace más de diez años. Nuestra intención es "reescribirlo" y adaptarlo a este proyecto, de manera que funcione como ejemplo de investigación más audiovisual que verbal. Este texto intenta dar cuenta de ese proceso, que estamos llevando a cabo en el presente.

Nuestro proyecto en el marco del proyecto de investigación

Nuestro proyecto pretende inscribirse en la línea de indagación de identidades colectivas y espacios de sociabilidad en el marco del grupo de investigación. En nuestro caso buscamos centrarnos en una asociación étnica como es la Colectividad Danesa de Tandil. Por otro lado, también nos proponemos indagar en la realización audiovisual como herramienta y producto de la investigación en torno de procesos sociales de memoria, ya que es nuestro objetivo final un producto audiovisual documental, corto o mediometraje.

Asimismo, adherimos a la utilización de la historia oral, mencionada y caracterizada en el texto del proyecto de investigación, donde se presenta como una de las vías necesarias desde las cuales pensar la memoria social, sobre todo en el caso de la llamada "historia en tiempo presente" (Pasolini, s.f.: 1). También se destaca la potencialidad del audiovisual para registrar y transmitir rasgos de contenido emotivo propios de la expresión oral que nos interesa particularmente subrayar.

El concepto de historia reciente, por un lado, se basa en que el pasado cercano es objeto de investigación, un pasado en permanente proceso de actualización porque existe una memoria social viva sobre él, y que interviene en las proyecciones a futuro.

El concepto de historia oral, por otro lado, se vale de la subjetividad del hablante y de la participación activa del investigador en la construcción de los datos.

Estas son características que se aprecian en varios documentales, tales como "Memoria obstinada" (1999) de Patricio Guzmán, "Historias cotidianas" de Andrés Habegger (2000), Los rubios (2003) de Albertina Carri o "Hija" (2011) de María Paz González, entre otros.

En el año 2008, nuestro primer pitch era el siguiente:

Muchos inmigrantes daneses arriban a la Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La vida actual de los descendientes: con testimonios de dinamarqueses de primera, segunda, tercera y cuarta generación, registro de tradiciones y eventos socioculturales en los principales asentamientos, e investigación en fuentes bibliográficas, fotográficas y audiovisuales. Un film documental sobre la adaptación de los daneses a la pampa argentina: ¿identidad y costumbres de un pasado idealizado? ¿Por cuánto tiempo más?

Ese mismo año realizamos seis entrevistas: a Rosa Hoffmann (hoy fallecida), a Edith Sorensen, a Martín Hugo Larsen (hoy fallecido), a Alicia Larsen, a Eduardo Wulff (hoy fallecido), y a Martín Olesen, en aquel momento pastor de la Congregación. También registramos eventos en Tandil como el desfile del 25 de mayo, un homenaje desde el Municipio que se llevó a cabo ese año a descendientes de Juan Fugl, ensayos de *folkedans* o folklore danés y fiesta de Colectividades, fiesta del arbolito para Nochebuena, entre otros, y además viajamos a Cascallares con motivo de *Otte dage på Højskole* y al *Sommerfesten* en La Dulce.

En la actualidad, consideramos que para poder concretar nuestro proyecto necesario restringirlo y decidimos que nuestro protagonista fuera el Salón Danés de nuestra ciudad,

y nuestra prioridad no tanto la reconstrucción histórica sino más bien la memoria emotiva de la colectividad.

Nuestro principal recurso sigue siendo la fuente oral porque sostenemos que cuando se hace uso de la historia oral se da oportunidad a una persona o a un colectivo a hablar, a contar sus vivencias, sus formas de entender y de dar significado a su propia vida y, además, permite rastrear narrativamente el proceso histórico y social mediante el cual se construyeron dichos significados, en el devenir de la comunidad cultural en la que se inscribe el narrador: todo esto facilita en última instancia la comprensión de nuestro propio presente. Creemos que tanto la historia oral como el pasado cercano son objetos de estudio tan legítimos como otros. No obstante, asumimos que su uso debe ser contrastado y controlado, por eso recurrimos como complemento a otro tipo de fuentes de investigación.

En suma, continuamos con las mismas intenciones de relacionarnos con personajes reales a través de entrevistas y en eventos característicos, y de vincularnos con productos tangibles e intangibles propios de la colectividad. Asimismo, seguimos recurriendo, como al principio, a materiales de archivo: fotografías y artículos periodísticos, y a bibliografía específica.

En el presente año realizamos tres entrevistas más: a Sergio Utz (pastor actual), a Sara Rasmussen y a Lis Pedersen. Contamos para ello con la colaboración en el área de sonido de Javier Castillo, docente como nosotros en esta institución, y planeamos, ya para el próximo año, sumar a nuestro proyecto, a dos alumnas: Carola Gómez y Micaela López. Proyectamos efectuar tres entrevistas más en lo que resta de este año.

Finalmente, nuestra hipótesis, todavía no acabada, sigue girando en torno de cómo se reinventan y/o resignifican las tradiciones, las costumbres, las celebraciones. Nos interesa indagar en por qué se sigue comprometido en la colectividad, en qué genera la

participación. Y, como el título del presente artículo lo indica, sostenemos el papel del Salón Danés de Tandil como ámbito de identidad y sociabilidad.

Un conflicto que se vislumbra tanto desde algunas de las entrevistas realizadas como desde la bibliografía consultada es la convivencia entre la iglesia luterana y la colectividad danesa, la primacía de lo religioso o de lo cultural, el papel de la iglesia: concebida para desarrollar una labor misional o como ámbito de recreación de las formas culturales danesas.

Nuestro guión se halla en proceso. Seguimos particularmente algunas reflexiones de Patricio Guzmán (1997) al respecto, como no trabajar con un guión ni demasiado cerrado ni demasiado abierto, donde los imprevistos son tan importantes como las ideas preconcebidas, la convicción de que una película documental no funciona sin emociones y sin personajes que las revivan, y la certeza de que el trabajo de guión continúa en el montaje.

Fuentes bibliográficas

La primera fuente de investigación ineludible es María Bjerg. Su libro de 2001 *Entre Sofie y Tovelille. Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina (1848-1930)* es una versión revisada y abreviada de una tesis de doctorado defendida en la Universidad de Buenos Aires a fines de 1994.

Una segunda y muy actual fuente de indagación es la tesis, de 2018, de Licenciatura para el Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, titulada "Aperturas culturales. Un estudio sobre la transformación de las pautas matrimoniales en los inmigrantes daneses y sus hijos: el caso de la Congregación Protestante de Tandil (1922-1975)" de Juan Martín Larsen.

Los textos mencionados ya han sido relevados. Restan dos más que se consideran importantes que son las memorias de Juan Fugl en dos versiones: *Abriendo surcos Memorias de Juan Fugl 1811-1900*, seleccionadas y traducidas por Lars Baekhój, con ilustraciones de Pablo Fabisch, libro publicado en 1959, y la traducción literal inédita de los manuscritos en danés existentes en la Biblioteca Real de Copenhague por Alice Larsen de Rabal: *Memorias de Juan Fugl. Vida de un pionero danés durante 30 años en Tandil-Argentina, 1944-1875*.

Fuentes fotográficas

Respecto de este tipo de fuentes se ha accedido al archivo fotográfico de la Congregación, y se está trabajando en la selección y digitalización de fotos de un pasado más alejado. Acerca del pasado cercano o el presente se cuenta con un primer ordenamiento y sistematización.

Fuentes audiovisuales

Hemos visionado el largometraje documental *Lille Danmark* (disponible en https://www.youtube.com/watch?v=A7XygAi8P_k) realizado por la productora audiovisual marplatense Cineferico, y nos hemos contactado con su director, Nazareno Urbani. La sinopsis del documental expresa: *Lille Danmark* intenta señalar evidencias de la construcción siempre en tránsito de la identidad dano-argentina, desde sus orígenes en el "Nuevo sur" pampeano, para descubrir y analizar su estado en la actualidad (https://www.cineferico.com.ar/2017/10/lille-danmark-pequena-dinamarca.html). Dice Urbani (2014) que:

el documental vislumbra la fusión de las dos identidades, la argentina y la danesa, que a través de los años han perdido sus límites (...) [Sobre todo desde

la religión y la cultura] el documental logra mostrar cómo las marcas danesas permanecen en la identidad de estos descendientes y se han mantenido en el tiempo. Sin embargo, a través de los años se han producido cambios en la comunidad antes cerrada a todo lo culturalmente ajeno. En el presente, los miembros de la colonia están orgullosos de compartir su patrimonio identitario con el resto de la comunidad argentina.

El documental *Lille Danmark* nos ha servido como fuente complementaria de investigación y como ejemplo de producto audiovisual.

A modo de (in)conclusión

Nos interesa volver, una vez más, al título de nuestro artículo y resaltar la retroalimentación que se da, en el presente y en el espacio del Salón Danés de Tandil, entre identidad y sociabilidad, sin dejar de considerar que esa retroalimentación viene de antaño.

Es nuestra intención, en 2020, registrar algunos de los numerosos eventos que se siguen llevando a cabo año tras año dentro de la colectividad.

Finalmente, cabe aclarar que algunos de estos acontecimientos se vinculan directamente a la iglesia y que, también, algunos se desarrollan en conjunto con las colectividades de Tres Arroyos, Necochea y Buenos Aires.

Planeamos que estas futuras filmaciones ilustren y enriquezcan a las fuentes orales.

Nuestro trabajo aún está inconcluso, sin embargo, el hecho de haber podido insertarlo en el marco de una investigación académica nos impulsa y nos entusiasma a seguir adelante en lo que resta de este año y durante el siguiente para poder presentar una posible "conclusión" audiovisual.

Bibliografía

- Baekhój, L. (1959). *Abriendo surcos Memorias de Juan Fugl 1811-1900*. Buenos Aires: Altamira.
- Bjerg, M. (2001). Entre Sofie y Tovelille. Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina (1848-1930). Buenos Aires: Biblos.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). "El pasado cercano en clave historiográfica", en *Historia* reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.
- Fraser, R. (1993). "La Historia Oral como historia desde abajo", en AAVV, Ayer Nº 12. Valencia: Marcial Pons.
- Guzmán, P. (1997). "El guión en el cine documental". Disponible en: www.elpaseodigital.cl/ELGUIONENELCINEDOCUMENTAL.pdf
- Larsen de Rabal, A. (s.f.) Memorias de Juan Fugl. Vida de un pionero danés durante 30 años en Tandil-Argentina, 1944-1875. Inédito.
- Larsen, J. M. (2018) "Aperturas culturales. Un estudio sobre la transformación de las pautas matrimoniales en los inmigrantes daneses y sus hijos: el caso de la Congregación Protestante de Tandil (1922-1975)", Tesis de Licenciatura para el Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN.
- Pasolini, R. (s.f.) "Obtención de datos y métodos reactivos: historia y fuente oral", en Metodología y técnicas de la investigación histórica, Ciclo de Licenciatura en Historia.
- Portelli, A. (1991). "Lo que hace diferente a la historia oral", en Moss, Portelli, Fraser et al. *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.

Urbani, Nazareno (2014) "Hoy estreno! Lille Danmark: Un documental sobre los daneses argentinos. Disponible en: http://www.ladulcedigital.com/2014/02/hoy-estreno-lille-danmark-un-documental-sobre-los-daneses-argentinos/)

Fuentes fotográficas

Archivo de la Congregación Protestante de Tandil y Archivo personal (fotografías varias).

Filmografía

Mansilla, I. (productora) y Urbani, N. (director). (2009) *Lille Danmark*. Argentina: Cineférico. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=A7XygAi8P_k

Entrevistas

- Hoffmann, Rosa (17/4/2008). Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Larsen, Alicia (5/6/2008) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Larsen, Martín Hugo (29/5/2008) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Olesen, Martín (24/72008 y 27/11/2008) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Pedersen, Lis (24/10/2019) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Rasmussen, Sara (3/10/2019) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.

- Sorensen, Edith (7/5/2008) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Utz, Sergio (8/8/2019) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.
- Wulff, Eduardo (30/8/2008) Entrevista realizada por María Cecilia Wulff [registro audiovisual]. Proyecto documental sobre daneses en Tandil. Tandil.

Carnaval, identidades y memorias.

Reflexiones sobre una indagación audiovisual

Manuela Ceriani

manuceriani9@gmail.com

Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo exponer brevemente los lineamientos principales del

proyecto Carnaval, identidades y memorias. Un estudio de caso en una ciudad media del

sudeste bonaerense. El mismo propone analizar la celebración del carnaval en la ciudad

de Tandil, atendiendo a los modos en que se vincula con la configuración de identidades

culturales y procesos de memoria social del entramado socioterritorial en el que se

inscribe. A través de esta investigación se buscará comprender los diversos sentidos que

adquiere la participación en el carnaval para los sujetos y organizaciones involucradas,

donde confluyen -no sin tensiones- las políticas públicas, las prácticas artístico-culturales

concretas y los valores e intereses de distintos sectores sociales.

Teniendo en cuenta la especificidad de la carrera con la que se vincula el proyecto -

Realización Integral en Artes Audiovisuales-, el eje de interés principal es el de potenciar

la investigación en artes. Por lo tanto, uno de los objetivos del proyecto, que esta

propuesta retoma, es el de indagar reflexivamente en el desarrollo de una producción

audiovisual, a la vez como medio y como resultado del trabajo.

60

Introducción

El plan de trabajo, correspondiente al desarrollo de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN) se encuadra en un proyecto mayor abocado al estudio de las relaciones entre prácticas artísticas y procesos sociales de memoria en el contexto de ciudades de rango medio de la provincia de Buenos Aires1, interrogándose por las maneras en que esas relaciones aportan a la construcción de identidades sociales urbanas y se ponen en juego los conflictos del presente por la producción y consumo colectivo de la ciudad.

La celebración del carnaval, si bien aglutina elementos procedentes de contextos diversos, moviliza sentidos, valores, memorias y entramados asociativos específicos en cada territorio en el que se realiza, que requieren de un abordaje localizado para su comprensión en tanto práctica sociocultural situada.

Metodología

Al ser una investigación centrada en la práctica artística, la metodología empleada es de enfoque cualitativo, para la cual se han retomado en particular algunos aportes de la Antropología Visual.

En esta línea, se cuenta con antecedentes relevantes en el ámbito de la antropología visual y la antropología urbana, sobre todo en investigaciones realizadas en Brasil. Autoras como A. L. Carvalho da Rocha y C. Eckert, entre otros, han destacado la potencia de las imágenes, el audiovisual y las etnografías sonoras en el estudio de las dinámicas de la memoria social en contextos urbanos (2005; 2012; 2013).

El proyecto *Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense*, dirigido por la Dra. Ana Silva y el Dr. Luciano Barandiarán, se encuentra radicado en el Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte de la UNICEN y fue acreditado en el marco del Programa Nacional de Incentivos para su ejecución entre 2018 y 2020 inclusive.

A esto se le suman los aportes del ámbito de estudios de cine comunitario, que ponen en valor el hacer colectivo, interdisciplinario y colaborativo de la producción cinematográfica, subrayando el proceso, el movimiento que genera en su quehacer (Mohaded en Mofetta, 2018).

Tomando algunas de estas herramientas se realizarán registros de observación participante en distintas instancias de preparación, organización y celebración del carnaval, esto es, *observación realizada con la presencia de cámara en campo* (Molfetta, 2018).

El avance del registro audiovisual del trabajo de campo irá permitiendo, de manera dialéctica, la delimitación de una estructura narrativa que resulte adecuada para una producción final que dé cuenta de las conclusiones del estudio. Asimismo, como parte de ese proceso se indagará en los modos de incorporar el material de archivo en el montaje con las imágenes y sonidos actuales.

Esta metodología se expresará en las sucesivas fases del proceso de investigación, que incluyen la construcción del objeto de estudio, la delimitación del problema, los objetivos, el relevamiento de fuentes secundarias, sistematización y opciones respecto al marco teórico, trabajo de campo, confección de guiones y plan de rodaje, realización de entrevistas y registros fílmicos, edición y finalmente la elaboración de conclusiones y difusión de resultados, tanto en el ámbito académico como al público en general.

Proceso y estado actual de la investigación

Los primeros meses de trabajo fueron dedicados principalmente a la indagación teórica, abordando desde diversos autores algunos conceptos relevantes para la investigación como es el de *cultura popular* (Bajtin, 1994; García Canclini, 1989) y luego tomando una orientación más específica, poniendo el foco en la revisión de estudios previos sobre la

temática del carnaval (Martin, 1996, 1997, 2009, 2017; Morel, 2005; Mariano y Endere, 2017).

Estos últimos son especialmente valiosos para el trabajo ya que han estudiado el carnaval en vinculación con procesos de patrimonialización, algunos tomando en particular las manifestaciones del carnaval boliviano en Argentina y específicamente en ciudades intermedias de la provincia de Buenos Aires, Olavarría y Tandil (Mariano y Endere, 2017), localidad donde se sitúa nuestra investigación.

Al mismo tiempo, esta indagación fue tomando aportes de diversas fuentes que surgieron en el proceso, entre ellas el dictado del seminario *Evocaciones, testimonios y figuraciones de la Historia y la memoria: prácticas culturales que interrogan al pasado (s)*, a cargo de la Dra. María Gabriela Aimaretti2 y la presentación del libro *Cine comunitario argentino. Mapeos, experiencias y ensayos (2018)*, que presenta una serie de textos sobre procesos y prácticas vinculadas al cine comunitario en las ciudades más grandes de las provincias de Buenos Aires y Córdoba.

Estos estudios fueron generando nuevas inquietudes respecto del abordaje práctico del proyecto. ¿De qué manera es posible realizar un producto audiovisual que exprese lo que significa el carnaval para cada grupo social involucrado? ¿Cómo representar las formas de vida y experiencias sociales y comunitarias, la solidaridad -y también los conflictos- y la cultura popular? ¿Acaso una mirada es suficiente? ¿En qué medida la representación de esa realidad va a estar distorsionada?

Todas estas preguntas buscan su respuesta a través de las herramientas que van quedando de este proceso inicial. Por lo que la progresiva materialización del producto audiovisual irá mutando a medida que se vaya profundizando el conocimiento de aquello que se quiera narrar.

Seminario dictado en agosto 2019 en el marco de la Maestría en Arte y Sociedad de la Facultad de Arte de la UNICEN, a cargo de la Dra. María Gabriela Aimaretti (IGG-UBA-CONICET).

Con respecto al enfoque temático, en un principio se había planteado la aproximación a dos murgas: la "Murga del Dragón" del Centro Social y Cultural "La Vía", situado en el Barrio de La Estación, y "Flor de Murga", del Barrio Las Ranas. Esta aproximación inicial estaba pensada con la posibilidad de ampliarse a otros espacios y grupos conforme avanzara el trabajo de campo. Por el contrario, teniendo en cuenta el tiempo que requiere un acercamiento fructífero con este tipo de metodologías, fue considerado más propicio reducir el espectro. Por lo tanto se tomó la decisión de poner el foco en la antes mencionada "Murga del Dragón", cuya actividad está más vinculada al proyecto macro al que pertenece este trabajo.

Por el momento, el proyecto aún no cuenta con material audiovisual propio producido en el marco de la investigación.

Conclusiones

A modo de cierre, creo necesario destacar la importancia del audiovisual como herramienta de investigación. Además de las posibilidades que brinda respecto de la difusión del conocimiento, cuya versatilidad facilita que éste pueda ser comunicado tanto dentro como fuera del ámbito académico, es un medio que nos permite relacionarnos con el mundo que nos rodea, así como nos da la posibilidad de generar nuevas maneras de entenderlo y representarlo. Una producción audiovisual nunca es un mero registro. La interpretación desinteresada de la práctica artística no es posible, como tampoco la mirada es inocente. Y a la inversa, no existe ninguna práctica artística que no esté saturada de experiencias, historias y creencias. (Borgdorff, 2010) Es decir, siempre hay una mirada. Y en este caso en particular, se propone indagar en las posibilidades de creación de una mirada colectiva a través de los procesos mencionados a lo largo de este

texto, cuyo aporte ha suscitado una serie de inquietudes que esperamos resolver conforme avance la investigación.

Bibliografía

- Bajtin, M. (1994). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. En Cairon: revista de ciencias de la danza. N°13. Págs. 25-46.
- Carvalho Da Rocha, A. y Eckert, C. (2005). *O Tempo e a Cidade*. Porto Alegre: UFRGS.

 _______. (2012). *Etnografía de la duración en las ciudades en sus consolidaciones*temporales. En: Anuario de Antropología social y cultural en Uruguay, Vol.10.

 . (2013). *Etnografía da Duração*. Porto Alegre: Marcavisual.
- García Canclini, N. (1989). Las culturas populares en el capitalismo. México: Nueva Imagen.
- Gravano, A. (2005) Imaginarios sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudios de Antropología Urbana. Tandil: REUN.
- Gravano, A.; Silva, A. y Boggi, S. (2016). Ciudades vividas. Sistemas e imaginarios de ciudades medias bonaerenses. Bs. As: Café de las ciudades.
 - Martín, A. (1997) Fiesta en la calle. Carnaval, murgas e identidad en el folklore de Buenos Aires. Buenos Aires, Colihue.
- Martín, A. (2009). Procesos de tradicionalización en el carnaval de Buenos Aires.

 Cuadernos FHyCS-UNJu, Nro.36:23-41.
- _____. (2017) *Murgas en el carnaval de la ciudad de Buenos Aires* Memorias: revista digital de arqueología e historia desde el Caribe (mayo-agosto) 200-229.

- Molfetta, A. [Ed.]. (2018). *Cine comunitario argentino. Mapeos, experiencias y ensayos*, Buenos Aires: Teseo.
- Morel, H. (2007). *Murgas y patrimonios en el carnaval de Bs. As*. En C. Crespo, F. Losada y A. Martín (eds.), Patrimonio, políticas culturales y participación ciudadana (pp. 129-144). Buenos Aires: Antropofagia.
- Mariano, M. y Endere, L. (2017). *Carnavales y patrimonios: diálogos sobre identidades y espacios de participación*. Memorias: revista digital de arqueología e historia desde el Caribe (mayo-agosto), 10-41.
- Silva, A.; Barandiarán, L. (2019). *Arte y memoria de ciudades medias: entre preposiciones y acercamientos conceptuales*. En: Investigación en y sobre la práctica artística y educativa. Actas del Ateneo TECC 2018. Tandil: Facultad de Arte, UNICEN. Pp. 85-96. ISBN 978-950-658-470-2. Disponible en https://issuu.com/facultad_de_arteunicen/docs/investigaci_n_en_y_sobre_la_pr_ctic

La interdisciplinariedad artística y las nuevas tecnologías.

Una mirada en el teatro contemporáneo

Luz Hojsgaard

luzgestion@gmail.com

Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

En el presente artículo se analiza cómo los procesos artísticos están transformándose

desdibujando las fronteras entre las disciplinas generando una nueva dinámica en los

procesos creativos contemporáneos y en vínculo al uso de nuevas tecnologías. El intento

de las determinaciones conceptuales tradicionales y las emergentes.

La posibilidad de los estudios teatrales como área de investigación y conocimiento son

antes que nada unas formas de hacer y estar en la historia, de estar frente al otro, de

situarse en un presente, escénico o académico, desde el que entender a través del pasado

lo que ahora (nos) está pasando. Estas formas han ido cambiando a lo largo de la historia

porque han ido cambiando los presentes desde los que se construye y se entiende esa

historia, han ido cambiando las preguntas y las necesidades, han ido cambiando los

contextos culturales y artísticos, las maneras de hacer política, el funcionamiento de la

economía y los modos de plantearse el hecho social.

67

Desde la teoría tradicional al intentar analizar un espectáculo se puede pensar vinculado a conceptos tales como convivio, acontecimiento, representación, dramaturgia, aura, en actores, en un escenario, entre otros. Pero también implica hablar de un saber de praxis permanente y de una multiplicidad de protagonistas que piensan y también saben: teatreros, investigadores, teóricos, críticos, público, piensan y saben en cada uno de los presentes que se construye la historia. Cómo intentar analizar dentro de un marco teórico determinado cuando el teatro continúa teatrando hasta tal punto que se desborda, se sale de sus límites, seduce a otras disciplinas, se vincula con áreas que parecen hasta ser sus oponentes, pues al teatro no le importa; continuará teatrando incluso antes que podamos intentar analizarlo o no, para cuando querramos reflexionar sobre sus nuevos desafíos e intentar aceptarlos estará en un nuevo borde, en un nuevo límite.

Es por ello que se torna necesario re pensar los conceptos tradicionales del quehacer teatral y redefinirse junto a la sociedad que los transforma. Walter Benjamin ya lo citaba a partir de Paul Valery cuando describía que ni la materia, ni el espacio, ni el tiempo son, desde hace 20 años, lo que han venido siendo desde siempre (1989: 16). Es preciso contar con que novedades tan grandes transformen toda la técnica de las artes y operen tanto sobre la inventiva, llegando quizás hasta a modificar de una manera maravillosa la noción misma del arte.

Hoy en día las influencias de las nuevas tecnologías en la escena son parte de estas transformaciones sociales junto al cruce de diversas disciplinas artísticas, pero qué sucede con los conceptos tradicionales teatrales y qué sucede con los nuevos conceptos que surgen a partir de estos procesos artísticos contemporáneos.

Hans-Thies Lehmann (2013) ya lo anuncia manifestando que si el teatro no se quiere convertir en un mero entretenimiento carente de sentido, entonces tiene que incluir una reflexión sobre sus propios medios, en lugar de limitarse a confiar de manera respetuosa

en las reglas tradicionales heredadas de la representación dramática (13-15). Propone un análisis de la impresionante ampliación que ha tenido lugar en el concepto de teatro.

Podemos estimar que la confrontación cotidiana con los medios de comunicación –del teléfono, pasando por el cine, el vídeo, la fotografía, el ordenador o... la escritura- influye en nuestra manera de percibir y de conceptuar...percibimos también la realidad espectacular de una forma distinta a la de hace veinte, cincuenta o cien años. El impacto de estas mutaciones no es tan fisiológico como neuro-cultural, nuestros hábitos de percepción han cambiado sobre todo porque la manera de producir y de recibir teatro ha evolucionado. (Pavis, 1996: 59).

De este modo, las nuevas tecnologías mediáticas ponen en crisis la noción de puesta en escena, en tanto ya no se puede hablar de un mensaje homogéneo controlado por un sujeto creador que garantiza la coherencia estética, sino más bien de una transformación de la práctica escénica en un montaje, en una práctica significante, que promueve un 'encuentro', un diálogo entre distintas subjetividades, distintos soportes y distintos modos de percibir, concebir y construir el mundo (Pavis, 1996).

Los nuevos procesos creativos ya no deberían establecerse en una disciplina u en otra, en un museo ya no hay piezas estancas, en un teatro no sólo vemos actores, en la danza no sólo hay coreografía. Hay una necesidad de vincularse y de fusionarse para las disciplinas artísticas casi como si hubiese migraciones e inmigraciones en las mismas sin poder definir ya si se trata de una procedencia o de la otra y tampoco al arte eso le importa.

Cómo ha sucedido esto, desde el puro hacer, desde la práctica en sí misma, desde el diálogo puesto en la escena con el otro lenguaje, desde la prueba y el error. Hasta que la práctica no diga basta esto continuará por la inquietud de los artistas hacedores, los que se hacen preguntas desde la escena, desde la transgresión de querer algo más, de la ambición de que con el otro se construye algo superador hasta no saber quiénes somos,

qué es pero aún lo haremos. Desde la incertidumbre hacia la acción, porque el teatro es acción.

Hoy en día uno de los vínculos que ha generado el teatro desde su hacer está ligado al uso de las nuevas tecnologías porque el teatro sigue siendo reflejo de la sociedad y porque en este momento la sociedad está inmersa en diversos dispositivos tecnológicos, diversos usos del lenguaje y a su vez múltiples. Todo esto pretende volcarse en la escena, pretende mayor tecnología que la que permitió la luz eléctrica y el sonido. Hoy es la virtualidad, las pantallas, y tantos nuevos modos de estar conectados.

Desde la antigüedad clásica, el teatro nunca ha sido ajeno a las innovaciones tecnológicas plantea López Varela Azcárate (2008). La localización de los primeros teatros griegos, las cuevas adyacentes a modo de cajas de resonancia, el papel del sonido a través del coro y la música, la importancia de la luz, la puesta en escena, todo ello se ha empleado para ayudar a la mejor transmisión del texto dramatizado y potenciar los efectos catárticos en la audiencia. El arte del cuerpo, como material plástico, ha tenido siempre un papel fundamental, no sólo como vehículo de comunicación, sino también como el propio espacio de la representación, a través del que se han analizado todo tipo de estados psicológicos. Pero resulta cada vez más difícil llamar la atención de la audiencia y conseguir una catarsis que se fundamente en gran parte en la novedad y el efecto sorpresa.

En el fin del siglo XX Kozak (2015) sugiere que hemos asistido al regreso de lo espectacular, como sucediera al comienzo del siglo con el cine. Uno de los factores decisivos en la expansión de la actual cultura visual es el avance de las tecnologías digitales. En el campo de las artes escénicas, encontramos la incorporación de proyecciones manipuladas digitalmente, la informatización del sistema lumínico y sonoro, la puesta en escena de robots, el empleo de medios electrónicos y redes sociales,

la utilización de sistemas de captura de señales por medios de sensores, el trabajo con circuitos cerrados de TV, etc.

Se trata de una comunicación *descorporizada* y la virtualidad de esta experiencia un nuevo modo de percibir el espacio, el tiempo y la subjetividad. La definición misma de teatro, en tanto relación entre actores y espectadores en un espacio físico y en un tiempo real compartidos, se ve modificada por la irrupción de las mediaciones tecnológicas y las nuevas prácticas espectaculares dentro y fuera de la escena teatral.

Desde la perspectiva de las relaciones entre arte y tecnología, este aspecto de lo que se llamó "giro social" del arte, puede ser abordado, al menos en parte, como un reconocimiento que el campo artístico realiza tanto de los dispositivos mismos como de las reflexiones teóricas, que al menos desde los años setenta del siglo XX vienen identificando la existencia de "tecnologías sociales", entendidas en su doble acepción: en el sentido restringido de los artefactos propiamente tecnológicos que promueven la sociabilidad- los medios de comunicación de alcance masivo, el correo tradicional o electrónico, las redes sociales con base en internet, los teléfonos fijos, los celulares, etc. Y en el sentido más amplio, pero no necesariamente difuso, de los mecanismos institucionales, que delimitan modalidades regulares, sistemática y previsibles de vínculo e interacciones orientados por objetivos prácticos.

Para algunos investigadores, las prácticas teatrales con fuerte utilización de las nuevas tecnologías constituyen el teatro definitorio de su tiempo. Para otros, no son teatro. Pero no tiene por qué ser tan determinante, podría pensarse desde el concepto de teatro expandido en cuanto se entiende como discurso y como espectáculo en el que se incluyen varias prácticas escénicas.

"El cruce de lo teatral y lo performativo, sumado a la multiplicación de posibilidades espectaculares de las nuevas tecnologías, ha dado lugar a una diversidad que no cabe en la antigua categoría de teatro, pero sí en un concepto ampliado de artes escénicas, entendidas como artes de la comunicación directa entre un actor y un espectador en cualquier contexto social mediático" (Sanchez, 2007).

Por su parte, Villegas-Silva (2017) sostiene que las prácticas escénicas del siglo XX han sido especialmente prolíficas en el uso de las tecnologías para buscar otros medios que les permitiera expresarse, con nuevos contenidos, nuevos tipos de espectadores, y nuevas condiciones históricas y materiales. La mayor parte de las grandes innovaciones teatrales de las primeras décadas del siglo XX están vinculadas a transformaciones tecnológicas. Esta tendencia se ha intensificado en el siglo XXI.

La relación del teatro con las nuevas tecnologías es un tema que se presta con facilidad a enfoques apocalípticos en torno al futuro del teatro y su siempre cuestionada supervivencia en la sociedad de los medios. Una aproximación distanciada y menos catastrofista nos muestra, sin embargo, que el teatro, como técnica de la representación, ha estado siempre abierto a los adelantos que le han permitido ampliar sus posibilidades de expresión.

Resulta que la actual experiencia del mundo se encuentra indisolublemente asociada a las mediaciones tecnológicas, y en este sentido el teatro no puede desentenderse de ello y no lo está haciendo.

Como la definición de teatro no es ahistórica ni universal, es necesaria contextualizarla y para ello debemos enfocarnos ahora en el arte contemporáneo con un acercamiento sobre su definición planteada por Terry Smith (2012) quien advierte:

La coexistencia de distintas temporalidades, de diferentes modos de ser en relación con el tiempo, experimentada en el marco de una sensación creciente de que muchas clases de tiempo están llegando a su fin, constituye otro sentido más profundo de contemporaneidad, el tercero hasta ahora: ser con el tiempo, ser contemporáneo. (18)

En el transcurrir del tiempo se va transformando la sociedad de la que somos parte y en la que estamos inmersos, nuestros hábitos, nuestros modos de ser y de estar con este tiempo que está sucediendo y con ello todas las disciplinas que desarrollamos, entre ellas las artísticas.

Por ejemplo, desde los años sesenta, con el giro performativo y con la generalización de los nuevos medios de comunicación, propone Erika Fischer Lichte (2011) se ha desarrollado en nuestra cultura una gran cantidad de nuevos modos de realización escénica en los ámbitos de la política, el deporte, el espectáculo y las fiestas o festivales. Estas realizaciones escénicas, que no tienen la pretensión de ser arte, son, sin embargo, organizadas y percibidas como nuevas posibilidades de teatralización y estetización de nuestro entorno, como caminos o medios de llevar a cabo un reencantamiento del mundo.

Del mismo modo, en el teatro contemporáneo específicamente, sostiene Julia Elena Sagaseta (1998), se produce un cruce del teatro con las artes tradicionales (plástica, música) pero también con otras del espectáculo (danza, cine, video). En este entrecruzamiento, la cuestión de la teatralidad se complejiza, ya que es imprescindible plantearse la problemática de las fronteras y las mezclas de géneros. Pero también hay que considerar algunas de las artes del espectáculo en su relación con los medios de comunicación. Es decir, examinar aquellas artes que se estructuran a partir de soportes tecnológicos y que tienen una posibilidad de comunicación masiva. Artes mecanizadas que trabajan con los supuestos de la industria cultural: cine, radio, televisión. Y estudiar, en ese marco de la espectacularidad, los procesos de intercambio, las redes que se establecen entre ellas y con el teatro.

Circunscribiéndonos entonces a los soportes tecnológicos nos acercamos a hablar de teatro virtual, de realizaciones escénicas ligadas a las nuevas tecnologías, pero cómo convive todo esto con las costumbres más tradicionales de las artes escénicas. Suárez (2010) sostiene que en el siglo XX, predominó un modelo teórico constantemente atacado por las vanguardias, caracterizado por 1) una arquitectura T del teatro a la italiana en la

que el enfrentamiento escena espectador es la premisa de la receptividad escénica, escenográfica e interpretativa; 2) desde un punto de vista estético, predomina lo representativo y lo dramático; 3) porque el teatro le pone a su disposición, pero con muchas menos mediaciones que el teatro de lo virtual, pues está pensada para el ojo del espectador (no para una cámara), es directa (por lo tanto, no interfaceada) y analógica, en el sentido de que las proyecciones, por ejemplo se realizan con tecnología cinematográfica; 4) finalmente, el espacio escénico, producto de todas las variables anteriores, se traduce en un espacio físico, corpóreo y de visualización distante.

El teatro de lo virtual, todo lo parece indicar, se va a desarrollar en un modelo teórico caracterizado por: 1) un espacio arquitectónico de ambición multívoca y pensado para un posible interactor e interespectador; 2) su estética estará más bien presidida por lo presentativo y lo postdramático; 3) la tecnología será digital y vista en su totalidad o en partes, por lo que una cámara que ve y que mediatiza al espectador por medio de un interface; 4) generando un espacio escénico que crea la sensación de inmersión en un entorno escénico digital, bien sea total o parcialmente virtual.

En realidad, el teatro futuro oscilará entre estos dos modelos teóricos más o menos real o virtual según cada obra o propuesta, cada movimiento teatral futuro, en virtud de la futura evolución tecnológica. No será en el futuro más teatro el teatro que sea o use elementos de lo virtual que aquel que siga innovando desde la esencia de lo "real".

Es más, la evolución histórica está llena de propuestas de lo real que avanzan lo tecnológico virtual y propuestas de lo virtual que, sin renunciar a la innovación, mantienen relación con lo real. Por otro lado, tampoco se trata de elegir entre dos modelos, sino que, como también vamos a ver, el contexto presente y futuro es el que es, es decir, está marcado por lo tecnológico. La arquitectura teatral, la estética teatral, su

espectador, etc. viven en el mundo de las tecnologías de la comunicación y la información.

La irrupción de la modernidad en el teatro en buena medida conlleva ese camino de liberación de la dependencia del artefacto arquitectónico que había sido concebido en función de planteamientos relativos a la visibilidad y en algunos casos a la audición, no de otra cosa, para volver a potenciar los espacios y las dramaturgias de la presencia o de la experiencia.

Lo cierto es que, del mismo modo que, en el Renacimiento, la escena se convirtió en el mejor laboratorio para la experimentación de las nuevas posibilidades tecnológicas en un terreno maravillosamente abierto a la gratuidad de sus invenciones, las revoluciones artísticas del siglo XX encuentran también en el teatro un territorio fascinante para sus nuevas quimeras.

Poetas, actores y artistas plásticos irrumpen la estabilidad de sus convenciones y los convierten en territorio artístico moderno, es decir, en territorio abierto a la innovación, a la experimentación y a la provocación de experiencias particulares. Y paralelamente se produce una liberación de los corsés de las escrituras dramáticas en todas sus facetas, tanto las textuales como las musicales, las dancísticas, las gestuales o las objetuales.

La teatróloga Béatrice Picon-Vallín al pasar al nuevo milenio, planteaba el cambio de la narratividad escénica por exigencia de los nuevos "actores", los audiovisuales y las nuevas tecnologías que transforman la estructura de los espectáculos, modifican el espacio, manipulan el tiempo, moldean el drama y la interpretación, al tiempo que interfieren en la atención del espectador, requiriendo el concurso de su imaginario y una nueva percepción, una vez roto el pacto de convención, característico del teatro de la ilusión. Propone, en suma, instaurar en escena otro tipo de discurso y poética, que requiere de un minucioso estudio y trabajo dramaturgístico, para conseguir al menos, los

siguientes resultados: integración de las imágenes en el espectáculo; transformación de la palabra en imagen; significaciones precisas y desvelamiento de lo oculto en un primer acercamiento al texto; apertura a campos semánticos próximos; vías de entrada en el subconsciente; creación de asociaciones insólitas; translación de lo racional a lo emocional; consecución de una nueva relación conceptual entre la palabra y las situaciones dramáticas; y una tensión dialéctica entre el actor y la imagen.

Hoy, para pensar en conjunto el arte y la tecnología, es importante reflexionar sobre el hecho de que el mundo se ha vuelto tecnológico y el hecho de que casi todos convivimos con dispositivos computacionales, por lo cual las cuestiones novedosas pasaron a ser cotidianas y corrientes. Como bien afirma Scolari (2004) escribir sobre tecnologías no es tarea sencilla ya que la vida útil de las "nuevas tecnologías" caduca de un día para otro.

Se percibe en general, según Maldini (2017: 7), que estas incursiones en lo tecnológico no se asocian a la idea de una invasión que afecte negativamente escenarios y dramaturgias, sino más bien de tecnologías que se constituyen en un alimento natural, lógico, acorde con el tiempo que le toca vivir al arte y al teatro en particular.

Ivana Soto (2017) sostiene que las trasnformaciones tecnológicas están transfigurando todos los campos sociales, incluido el campo artístico, del que no quedan afuera las artes escénicas (104). El actual, constante y creciente cambio tecnológico está modificando no sólo el modo de hacer teatro sino también la oferta y el acceso mediático a los discursos escénicos. Hay una marcada y creciente transformación en el modo en que los sujetos perciben, conciben y hacen el mundo a partir de la palabra, la imagen y el sonido. Las diversas artes se van adaptando al espacio electrónico sin perjuicio de que para ello tengan que transformar considerablemente su lenguaje específico. El lenguaje teatral se está modificando a medida que se practica el mismo, el teatro teatra. De ninguna manera consideramos que la revolución tecnológica va a acarrear el fín del teatro presencial ni

que va a ser reemplazado por la expectación a través de la pantalla que Internet introdujo en la cotidianeidad. Todavía estamos en el nacimiento de este medio tecnológico específico, y las prácticas sociales y los relatos específicos aún deben articularse.

La inmensa variedad de puestas en escena del arte teatral contemporáneo está signada, en gran parte, por las posibilidades que ofrece la tecnología actual: manipular imágenes y videos, incorporar diversidad de pantallas, potenciar la dimensión sonora y musical, atravesar y multiplicar cuerpos en el espacio y resignificar los textos dramáticos. Todo esto, incrementa experimentaciones artísticas. Realizadores, directores de teatro, puestitas, actores, artistas visuales y performers se encuentran en la actualidad ante el desafío de desarrollar puestas con un diseño espacial y de complementariedad de tecnologías que configuran verdaderas experiencias de hibridación, sostiene Marcelo Velazquez (2017: 87).

La escena contemporánea está viva a través de ciertas mutaciones conocidas como: escenarios liminales, teatro performático, teatro posdramático, escena expandida, escena compleja, teatro tecnológico, teatro multimedia, teatro contemporáneo y varias denominaciones más que dan cuenta de hechos escénicos más allá del teatro tradicional. Se podría afirmar que el teatro no necesita de estos cambios para sobrevivir, pero en su camino se encuentra inevitablemente-como siempre ha sucedido en la historia teatral- con la tecnología y las nuevas posibilidades de la creación que surgen de su aplicación.

Estamos ingresando en la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). No es de sorprender que no estemos preparados para afrontar sus complejidades y contradicciones. Necesitamos hallar modos de negociar los cambios que están acaeciendo. Ningún grupo puede establecer los términos. Ningún grupo puede controlar el acceso y la participación. No contemos con que las incertidumbres que rodean a la convergencia se resuelvan a corto plazo. Entramos en una era de transición y transformación prolongada en el modo

de operar con los medios. La convergencia describe el proceso mediante el cual sopesaremos esas opciones (Jenkins, 2008.)

Retomando lo expuesto hasta acá resulta claro que pensar el hecho escénico desde nuestra contemporaneidad, desde nuestro ser con el tiempo lo que implica atender a los cruces que se producen entre distintas disciplinas problematizando las fronteras y la mezcla de géneros y también de las artes en su relación con los medios de comunicación. Así como también la liberación de la dependencia del artefacto arquitectónico y su crisis de representación. Todo esto genera nuevos procesos artísticos creativos, nuevos modos de construir dramtaurgia y con ello nuevos conceptos, nuevos modos de intentar definir el teatro contemporáneo; como realizaciones escénicas, teatro multimedia, como dispositivos, teatro liminal, entre otros.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1989). Discursos Interrumpidos I en la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Obras I, 2. Buenos Aires: Ed. Taurus.
- Dubatti, J. (2010). Filosofía del Teatro I: Convivio, Experiencia, Subjetividad. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- Fischer Lichte, E. (2011). Estética de lo performativo. Madrid: Editorial Ábaco.
- Kozak, C. (2012). Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología.

 Buenos Aires: Ed. Caja Negra.
- Lehmann, H.T. (2013). Teatro Posdramático. México: Ed. Paso de Gato.
- López Varela Azcárate, A. (2008). "El gusto del público: la magia digital". Signa: revista de la Asociación Española de Semiótica, núm. 17. Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías. Departamentos de Literatura Española y Teoría de la Literatura y Filología Francesa; Universidad Nacional

- de Educación a Distancia. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes por cortesía del editor. Madrid.
- Maldini, S. (2017). La tecnología en la escena de Buenos Aires. Experiencias escénicas y entrevistas. Buenos Aires: Ed. Escénicas Sociales.
- Pavis, P. (1996). El análisis de los espectáculos. Ed. Paidós. Barcelona.
- _____. (1986). "El teatro y los medios de comunicación. Especificidad e interferencia". Gestos Nº 1. University of California.
- Sagaseta, J. E. (1998). "Teatro y artes", *Cuaderno de Teatro* Nº 12. IAE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Sibilia, P. (2009). *La intimidad en el espectáculo*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Smith, T. (2012). ¿Qué es el arte contemporáneo? Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Soto, I. (2017). "El teatro online ¿sigue siendo teatro?" en Maldini, Silvia. *La tecnología* en/de la escena de Buenos Aires. Buenos Aires: Ed. Escénicas Sociales.
- Suarez, J. (2010) Escenografia aumentada. teatro y realidad virtual. Madrid: Ed Fundamentos.
- Velazquez, M. (2017). "Tecnología, virtualidad y puesta en escena" en Maldini, Silvia.

 La tecnología en/de la escena de Buenos Aires. Buenos Aires: Ed. Escénicas Sociales.
- Villegas-Silva. (2017). *Integraciones: Nuevas tecnologías y prácticas escénicas. España y las Américas*. Santiago de Chile: Ed. Cuarto Propio.

Paradigmas y Entrenamiento Rítmico:

avances del hacer/pensar del ritmo en la actuación

Belén Errendasoro

berrendasoro@hotmail.com

Rocío Ferreyro

rocioferreyro@gmail.com

GIAPA, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El presente artículo expone los principales recorridos y avances del Proyecto de Investigación "La experiencia rítmica en el arte del actor. Aproximaciones teórico-metodológicas a la problemática del ritmo desde la investigación a través de la práctica artística" (2018/2019, Facultad de Arte, UNCPBA) que tiene como propósitos sustanciales la revalorización del problema del ritmo en la práctica artística y la redimensión de la noción de ritmo y la Rítmica aplicada al actor. Estas cuestiones, motores durante el presente año de nuevas prácticas y reflexiones, cimientan también la continuidad del Proyecto.

Introducción

En Ateneo TECC 2018, presentamos el Proyecto de Investigación que llevamos adelante denominado "La experiencia rítmica en el arte del actor. Aproximaciones teórico-metodológicas a la problemática del ritmo desde la investigación a través de la práctica artística"-Directora: Errendasoro, Facultad de Arte, avalado por la Secretaría de Ciencia,

Arte y Tecnología, U.N.C.P.B.A. – Código: 03/G171 – Período: 01/01/2018 a 31/12/2019-. (Errendasoro, 2019)

En dicha oportunidad, expusimos los rasgos distintivos de nuestra investigación asentados en 1- el perfil de quienes participamos del proyecto, 2- la metodología y 3- el objeto de estudio. Específicamente, artistas-docentes-investigadoras con saber experiencial, técnico y conceptual en actuación, teatro, danza, expresión corporal, movimiento, acrobacia aérea, rítmica, coreografía, etc. El hacer investigativo a través de la práctica artística, matriz y vertiente fundamental de preguntas, pensamientos, reflexiones y conceptualizaciones. El objeto de estudio, la experiencia rítmica que deviene en el cuerpo del artista, mientras el ritmo es en el aquí y ahora, con sus particulares modos y formas de presentarse.

Poner el cuerpo, como habitualmente se expresa en la jerga del oficio teatral, resulta una acción ineludible para nosotras porque desde allí se promueve el hacer/pensar. Precisamente ese proceso de retroalimentación constante permite la construcción de un conocimiento encarnado y situado, un *saber hacer* que articula saberes artísticos, académicos e investigativos, sin pretensiones de distancias teóricas ni objetividades.

Lo que estudiamos hunde sus raíces en lo efimero, en lo dinámico, en lo cambiante; un objeto que escapa a lo discursivo a pesar de nuestros esfuerzos por analizarlo y sistematizarlo. Por tanto, el conocimiento se trama desde lógicas no racionales, propias del hacer artístico, con improntas subjetivas y singulares. Nuestro perfil de artistas-docentes-investigadoras nos posibilita ir interpelando al ritmo que fluye y que deviene como experiencia corporal y multisensorial, moldeando el tiempo de muy diversas maneras.

81

Mag. Josefina Villamañe y Prof. Valeria Guasone integran el Proyecto junto con las autoras del presente artículo.

En este contexto, lo fluido resulta ser el universo de nuestra investigación, exponiendo las múltiples formas en que la experiencia rítmica puede ser manifestada, atendida y comprendida en el trabajo actoral.

Dada la complejidad del objeto, diversos campos de conocimiento nutren a nuestro estudio, especialmente teorías, estudios y ensayos que abordan el cuerpo, el movimiento, la percepción, el ritmo, los modos de estar y de sentir, la danza, el teatro, enriqueciendo el diálogo de la teoría con la práctica.

El primer año del Proyecto, en concordancia con el cronograma pautado, lo destinamos al estudio de nuestra propia experiencia rítmica a partir de la creación, prueba y puesta a punto de distintos ejercicios. Así, el objeto de estudio se fue afirmando como una vivencia que se construye y revela de muy diferentes modos y formas y que en su devenir enlaza duraciones y cambios, sea de impresiones, cualidades perceptivas, rasgos, asociaciones, intenciones, acciones, que se manifiestan/sienten multisensorialmente en el presente perceptual de quien la lleva adelante.

Las experiencias rítmicas creadas, restauradas y analizadas encontraron en la grafía rítmica un medio de sistematización sin opacar la vitalidad y el dinamismo de la vivencia. En este punto, la utilización de la palabra fue reposicionada al no considerarla única forma factible para dar cuenta del sentir rítmico.

Merced al trabajo desarrollado durante 2018, la experiencia rítmica, objeto de estudio del Proyecto:

- revalorizó el problema del ritmo vivo en la práctica artística,
- contribuyó a redimensionar la noción de ritmo y la Rítmica aplicada al actor,
- y desplegó nuestro estudio a dialogar, a través de la práctica, con otros artistas
 y artes de la escena.

Como expondremos aquí, esas cuestiones se volvieron motores de nuevas prácticas y reflexiones durante el presente año, direccionando asimismo la continuidad de nuestro trabajo.

Avances 2019

• Redimensión del ritmo a la luz de los paradigmas rítmicos

Una de las dimensiones abordadas este año fue la relación, ambigua frecuentemente, entre *lo que la norma dicta que es* y *lo que el ritmo es*, la cual entraña para los artistas de las artes temporales, específicamente del teatro en este caso, serias dificultades no para crear ritmo, sino para analizarlo y reflexionarlo.2

Por este motivo, revisamos algunas de las comprensiones que en torno al ritmo han tenido gran influencia en la actuación y en la escena teatral. Al ponerlas en retrospectiva, aquellas técnicas y estéticas teatrales, cuando no había nada construido por aquel entonces, anclaron fuertemente en lo musical como fuente primordial del ritmo actoral y escénico, también como una manera de pensarlo y sistematizarlo. Aquellas asociaciones entre ritmo y música en relación a lo teatral se naturalizaron con el tiempo, construyendo tradiciones teatrales que llegan hasta la actualidad.

Este paradigma rítmico ha incidido notoriamente en el pensamiento y abordaje del ritmo en el hacer teatral, tanto así que el fenómeno rítmico de la actuación y de la escena se ha visto anudado a la métrica y al compás, a la idea musical, a la línea melódica, al apoyo concreto de la música como medio para encontrar el sentido rítmico y el tempo de la acción y de la emoción. Sin embargo, basta una cita para abrirnos a otro entendimiento sobre el ritmo:

[&]quot;El ritmo en el actor como objeto de investigación...Naufragios, deconstrucción y un después: el hacer/pensar a través de la práctica artística", X Jornadas de Historia, Arte y Política, Dep. de Historia, Fac. de Arte, UNCPBA, Tandil, 2019.

Todas las organizaciones métricas son organizaciones del movimiento y son por eso rítmicas. Pero numerosos ritmos no son reducibles a la noción de orden o medida del movimiento, de metron. La oposición *rítmico/métrico* no es solamente conceptual pues, es sobre todo estratégica: concierne a la manera de encajar estos conceptos uno dentro de otro. El concepto de *rhuthmos* constituye un concepto más abarcativo, y también más poderoso, que el concepto tradicional de ritmo. Jugando sobre ambos sentidos de la palabra comprender, podríamos decir que este concepto comprende *más* casos en extensión y los comprende *mejor* en sus especificidades. (Michón, 2019: 4).

El paradigma *rhuthmos*, sobre el que nos interesa hacer hincapié, horada al del ritmo como "orden del movimiento" o como "expresión del orden y de la simetría" en el que lo métrico, lo regular, lo proporcional, lo estable, parecían características irrenunciables. El ritmo como rhuthmos, también desplegado en el teatro,3 se comprende como "una forma de fluir", como "modalidad de una realización" (Michón, 2012: 4) en la que lo métrico puede ser reconocido como una manera de moldear el tiempo, mas no la única.

Las asociaciones entre *rhuthmos* y nuestro Proyecto, podríamos decir que resuenan de modo directo. Abocadas al estudio de la experiencia rítmica en el actor, dedicamos espacio, tiempo y esfuerzos a abordar variedad de vivencias, profundizando en la especificidad de cada una, desplegando la diversidad de los modos y formas en las que se asume y manifiesta ese fluir.

• Entrenamiento Rítmico

El Proyecto promueve el estudio y experimentación del ritmo sin recurrir a la música y a la percusión, utilizada tan frecuentemente en los entrenamientos que abordan el ritmo en el hacer teatral y también en la danza. En este sentido, tomando la experiencia rítmica

Al cual lo asociamos principalmente con el trabajo barbiano (Barba y Savarese, 1990).

como objeto se va construyendo en el devenir de la investigación una Rítmica anclada en la percepción intermodal, el cuerpo, el movimiento, la sonoridad.

Tratando de dar espacio a esta cuestión, las integrantes del Proyecto venimos elaborando, coordinando y sistematizando diferentes prácticas (clases, talleres, ponencias prácticas, procesos creativos, escenificaciones) que, en el acontecer del trabajo investigativo, contribuyen a trazar los primeros esbozos de un *Entrenamiento Rítmico*.

Distanciándose de la rítmica musical, dicho Entrenamiento, busca promover la pregunta sobre el ritmo en los propios artistas de la escena o alumnos en formación.

El saber del artista de la escena le permite reconocer cuándo el ritmo existe o cuándo por el contrario expone falencias. Sin embargo, al necesitar nombrar, describir, plantear con más precisiones para poder tratarlo, las herramientas frecuentemente resultan demasiado escasas. Precisamente, allí es que nos adentramos en los territorios de la Rítmica donde la actividad rítmico creadora se vuelve objeto de análisis y estudio, desplegando el Entrenamiento Rítmico hasta el momento en tres ejes:

- apertura: evocación y vivencia temporal
- experiencia rítmica: realización, análisis y sistematización
- experimentación.

Apertura: Evocaciones

La pregunta ¿qué vivencias cotidianas y artísticas cada uno asocia a lo rítmico? penetra en la memoria del artista, quien debe indagar y sacar a la superficie sus propias vivencias. El rastreo busca principalmente validar la experiencia previa como fundadora de subjetividad, atender las diversas asociaciones con el fenómeno rítmico y obtener un registro que se retoma hacia el final del entrenamiento para cotejarlo y repensarlo a la luz de las distintas experiencias transitadas.

Este sondeo permite a los artistas constatar la existencia de diversos anclajes en las vivencias rítmicas, los cuales se asocian con el propio mundo subjetivo, el tipo de formación, las diferentes trayectorias y campos de acción, etc.; anclajes susceptibles de apertura a nuevas dimensiones fortalecidas a través del Entrenamiento por nociones y conceptualizaciones en torno al ritmo vivenciado.

Vivencia temporal

A menudo, en lo cotidiano, se entiende al tiempo desde el enfoque cuantitativo, naturalizando su suceder. Somos parte de una sociedad en la que se valoriza la economía del tiempo y donde la quietud en ocasiones es un privilegio y en otras un desperdicio. Como artistas, sin embargo, debemos salirnos de esta cotidianeidad que nos abruma y reconocer la temporalidad que habitamos con nuestras subjetividades para ir al encuentro de lo más sensible y por tanto creativo.

Una puerta de acceso a tales experiencias es desde la relajación proponiéndoles percibir el transcurrir del tiempo sin apuro y desde la quietud, sin nada que consumar, generando un estado perceptivo de lo temporal como un pilar ineludible para el trabajo sobre el ritmo.

Entregarnos al suceder del tiempo sin que se nos escurra, que nos atraviese y transforme su percepción, absorberlo y expandirlo, cargándolo de sentido, sensaciones, asociaciones. Cada vez que el tiempo es percibido desde esta expansión, asistimos a la apertura de una nueva dimensión temporal donde no existen los vacíos.

El artista al volver consciente el transcurrir del tiempo potencia su capacidad como creador y artesano de lo temporal. Esa conciencia luego se plasma en movimientos improvisados o en secuencia de movimiento o de acciones. El ritmo deviene y se enriquece precisamente en ese moldear el tiempo.

La experiencia rítmica

El fluir del ritmo, con su carácter efímero y dinámico, nos permite ir construyendo una vivencia que al atravesarnos nos transforma. Esta experiencia está poblada de elementos que develarlos supone afinar nuestra atención para asistir a una apertura que la mayor de las veces es difícil de describir.

Análisis y sistematización

El Entrenamiento pretende que el artista pueda concienciar al ritmo, agudizar su capacidad para percibirlo, crearlo, manipularlo y analizarlo. La cuestión primordial es ofrecer un sostén para capturar su volatilidad para que el artista de la escena pueda reconocer y nombrar de un modo posible lo efímero de la experiencia rítmica.

Un paso fundamental radica en hacer/pensar los elementos que la construyen, siendo la observación un instrumento de análisis de la práctica, tanto del propio material como el de otros.

Son múltiples los anclajes de la experiencia rítmica. Vemos que el material tiene duraciones determinadas por distintos cambios, de diversa naturaleza. Identificamos sucesos que se contrastan entre sí, intervalos, pausas, sonoridades, reiteraciones, intenciones, imágenes, sensaciones, distintas direccionalidades en el espacio.

Dentro de la experiencia rítmica, comprendiéndola como duración, podemos reconocer una estructura con diferentes niveles de organización: bloques rítmicos o macrotemporalidades que a su vez contienen unidades rítmicas o microtemporalidades. Estas temporalidades dialogan entre sí y conforman la experiencia rítmica como totalidad.

Registros / Grafías

Las grafías se nos presentan como un modo de sistematizar subjetivamente la vivencia rítmica y surgen de observar lo pregnante para cada uno en su propia experiencia. Constituye, junto con las anotaciones, registros espontáneos, dibujos y reflexiones orales, otra instancia para observar, analizar, precisar y clarificar la vivencia rítmica, en suma, un intento más de capturar lo complejo y efímero.

Se capitalizan los sucesos que ocurren en la línea temporal distinguiendo el antes y después, y elementos temporales que hacen a la composición: pausas, velocidades, intensidades, sonoridades, palabras, movimientos con sus aspectos más cualitativos, y en ocasiones se incluye el desarrollo espacial realizado.

A continuación, damos a conocer dos tipos de grafías realizadas por asistentes al taller de *El Ritmo: vivencia, experimentación y escena* (Facultad de Arte, junio de 2019). En el primer caso (Ilustración 1), observamos que la grafía de la intérprete contiene trazos correspondientes a sus movimientos, estados emocionales e intensidades y a su vez añade algunas palabras como guía. En el segundo caso (Ilustración 2), la intérprete realiza la grafía en función de la relación con el espacio, definiendo desplazamientos, direcciones y frentes, dando cuenta también en sus trazos de las diferentes intensidades.

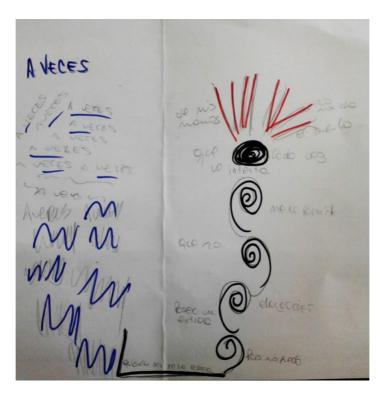


Ilustración 1: Grafía rítmica de asistente al Taller El Ritmo: vivencia, experimentación y escena4

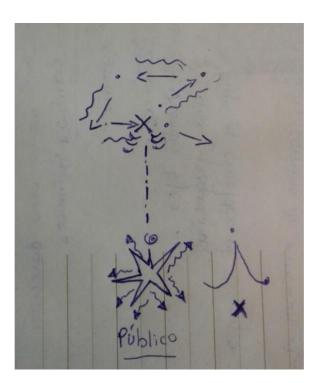


Ilustración 2: Grafía rítmica de asistente al Taller El Ritmo: vivencia, experimentación y escena

Al cual lo asociamos principalmente con el trabajo barbiano (Barba y Savarese, 1990).

Instancias de experimentación

Luego de identificar los anclajes de la vivencia rítmica, se busca enriquecerla variando los elementos. Con la conciencia ampliada y asumiendo que somos constructores rítmicos, el proceso de experimentación da lugar también a la aparición de nuevos elementos, o aquellos cambios que están latentes y se vuelven visibles en estas instancias donde el material se expande al dialogar en estos términos con él. Las duraciones y los cambios se enriquecen y multiplican, irradiando nuevas/otras/diferentes maneras y modos de fluir. Asimismo, se amplían las preguntas y cuestionamientos de los hacedores acerca del ritmo y su construcción en la propia práctica.

Continuidad

La potencia de nuestro Proyecto radica en posibilitar el estudio de experiencias rítmicas para pensar, elaborar, formular (repensando, reelaborando, reformulando), los pilares fundamentales de una Rítmica Actoral.

Como artistas-docentes-investigadoras abocadas al tema, nos corresponde ser punta de lanza en este sentido, siendo conscientes que se trata de un proceso de largo aliento.

La Rítmica Actoral que avizoramos desarrollar a través de la práctica artística, debe nutrirse desde el hacer de los artistas y no a la inversa. Ya estamos dando algunos pasos en este sentido. Fundamentalmente al buscar, a través del Entrenamiento Rítmico que venimos desarrollando, desplegar en otros artistas y estudiantes la disposición consciente hacia lo rítmico en sus propias prácticas artísticas, "ensayando/afinando" junto con ellos elementos, palabras, medios, grafías del sentir rítmico con sus particulares modos y formas, cuidando de no afectar su vitalidad y dinamismo.

Referencias bibliográficas

- Bacon, J. M. y Midgelow, V. L. (2015). "Processo de articulações criativas (PAC)": http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/Processo%20de%20articula c%CC%A7o%CC%83es%20criativas%20%28PAC%29%20%28Jane%20M%20Bacon%2C%20Vida%20Midgelow%29.pdf.
- Barba, E. y Savarese, N. (1990). "El ritmo", El arte secreto del actor, Diccionario de Antropología Teatral. México: Escenología A. C.
- Barreta, C. (2009). "El ritmo en la danza": <a href="http://www.telondefondo.org/numeros-anteriores/numero9/articulo/196/introduccion-a-la-problematica-del-ritmo-en-el-arte-de-la-danza.html. Consultado Julio 2015.
- Errendasoro, B. (2018). Tesis de Maestría en Teatro: "La experiencia rítmica en el entrenamiento/formación actoral", Secretaría de Posgrado, Facultad de Arte, UNCPBA.
- ______. (2019). "Investigando el ritmar... Cuando la vivencia rítmica se estudia a través del hacer/pensar" en *Investigación en y sobre la práctica artística y educativa*. Actas del Ateneo TECC 2018. Tandil: Facultad de Arte, UNICEN. https://issuu.com/facultad_de_arteunicen/docs/investigaci_n_en_y_sobre_la_pr_ctic
- Fraisse, P. (1976). Psicología del ritmo. Madrid: Ediciones Morata.
- _____. (1989) "El tiempo vivido". Recuperado de: http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=655
- García Malbrán, E. (2010) "La música y el cuerpo, puntos de cruce" en *Voz, Cuerpo y Acción. Un espacio para la música.* Coord. Riaño Galán y Díaz Gómez, Santander: PUbliCAN, Ediciones de la Universidad de Cantabria, Noja.

- Hall, E. (1984). *The Dance off Life: The Other Dimension of Time*. Edición: Reissue. (SEGAL, R. Traducción sin editar).
- Malbrán, S. (2009). "Integración de modalidad cruzada en las Artes temporales. Ficha de cátedra", en Cátedra de Psicología Auditiva, Departamento de Artes, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ______. (2010). "El modelo cross-modal aplicado a las artes temporales", en Riaño Galan, M. E. y Diaz Gomez, M. (Coord.) *Voz, Cuerpo y Acción. Un espacio para la música*. Noja, Santander: PUbliCAN, Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- Michon, P. (2012). "Una breve historia de la teoría del ritmo desde los años 1970", *Rhuthmos*, 20 junio de 2012 en http://rhuthmos.eu/spip.php?article608
- ______. (2019). "Ritmo, Ritmoanálisis, Ritmología: un Ensayo del Estado de la Cuestión", *Rhuthmos*, 16 de abril de 2019 en http://rhuthmos.eu/spip.php?article2340
- Nudler, A. y Jacquier, M. (2015). "El *giro corporal* en las artes temporales: danza, teatro y música", en Actas XII Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música. San Juan, SACCoM y Universidad Nacional del San Juan.

II. Educación artística.

Subjetivación y agencia del arte

Proyecto de investigación. Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)

María Cristina Dimatteo
cdimatte@arte.unicen.edu.ar
Claudia Castro
castro.claudia.andrea@gmail.com
TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El objetivo central del presente trabajo de investigación es caracterizar y analizar cómo ha sido la trayectoria de una política educativa artística materializada en las Propuestas de Enseñanza Teatral desplegadas en diversas zonas de la ciudad de Tandil en el periodo 2008 - 2018. Se trata de dar cuenta de las razones, racionalidades, lógicas y alcances de la intervención que subyacen al surgimiento y crecimiento de dichas prácticas como políticas educativas artísticas. Se trata también de identificar las alianzas o tramas regulatorias que se han ido entablando entre los diferentes niveles del estado, las organizaciones sociales y el barrio/comunidad a partir de su progresiva implementación, aspecto que nos remite a la lectura de la política educativa artística, ya no sólo en clave de gestión jurisdiccional (nacional/provincial/municipal) sino de gestión local, en las hibridaciones entre el estado y la sociedad civil.

Introducción.

El grupo de investigación que presenta esta nueva propuesta ha llevado adelante un conjunto de proyectos que sucesivamente han permitido construir una perspectiva propia e innovadora respecto de la articulación entre los campos del arte y la educación. Articulación que se registra en desarrollo, tanto a nivel nacional como internacional, con un abordaje de trabajo de campo fuertemente local.

Durante las últimas décadas, en nuestro país, la ampliación del espectro de experiencias educativas de corte social o comunitario ha orientado la intervención profesional docente hacia otros espacios educativos menos formalizados y, por ende, su acción se extiende a la enseñanza y promoción de distintas disciplinas que componen el amplio campo del arte dentro y fuera de la escuela (Chapato, Dimatteo, 2014), (Chapato, Errobidart, 2013). Estos diversos espacios educativos y sus formas de acceso y trasmisión del saber no se configuraron necesariamente de un modo ajeno y claramente diferenciado de la acción educativa escolar, sino que los instituidos escolares desbordaron las fronteras de la escuela y sus edificios para permear las demandas, las dinámicas y los significados que muchos de estos espacios presentan. Con múltiples formas de acceso al saber, con diversos modos de transmisión y con experiencias diferentes respecto de la organización colectiva, esta multiplicidad de espacios educativos dio cuenta de la necesidad de reflexionar respecto de las intervenciones pedagógicas que allí tenían lugar y profundizar en la comprensión de sus lógicas y procesos, en tanto estructurantes de una forma de "estar siendo", de acuerdo con Ball (2011) de la política educativa de la enseñanza de las artes y en particular del Teatro.

Este proyecto cuenta con la dirección de María Cristina Dimatteo y la co-dirección de Claudia Castro. Se desarrolla en el marco del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), ha sido aprobado por la SECAT de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y está radicado en el Núcleo Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte.

Se abren otros interrogantes en relación con la acción educativa: ¿las prácticas docentes de los profesores de Teatro trascienden la mera transmisión del conocimiento disciplinar? ¿Hay un compromiso con las demandas de las poblaciones a las que atienden? ¿En qué medida ello supone se parte de proyectos político-pedagógicos? ¿Cuál es el sentido que los docentes de Teatro le atribuyen a su práctica en los espacios de intervención?

En Argentina, la modificación de los textos legales en materia educativa pone de manifiesto el comienzo de procesos de reforma educativa, aspecto que ha sido de un gran impacto en el contexto de influencia y de producción de texto de la política educativa, según Ball (2011). De acuerdo con esta visión macropolítica, se intentan establecer nuevas relaciones y espacios de poder al interior del sistema educativo, reconociendo que es en el plano institucional – micropolítico donde se producen, se recrean y/o resisten las modificaciones o innovaciones planeadas en otros niveles. Estos procesos constituyen el contexto de la práctica de una política educativa en Educación Artística en el cual es necesario identificar los diversos sentidos que se conjugan.

Los procesos de decisión político gubernamental acerca del sistema educativo y las múltiples relaciones que se entablan con las instituciones y sujetos escolares, los formatos con que se organiza la enseñanza artística, y de Teatro en particular, y las prácticas educativas teatrales que se desarrollan de acuerdo con los distintos grados de formalidad de la educación, en forma articulada o dispersa, constituyen un objeto de estudio relevante a los fines de este proyecto.

Se propone indagar acerca de la trama que configura una política de educación artística local, materializada en el desarrollo de prácticas de enseñanza del Teatro tanto en ámbitos escolares (en sus diversos niveles y modalidades) como así también en escenarios con variados grados de formalidad, destinados a diversas poblaciones de la ciudad de Tandil.

Durante la última década se observa, en la comunidad local, un crecimiento y diversificación de estas prácticas promovidas desde distintas jurisdicciones gubernamentales y no gubernamentales. De ahí que la temática de este proyecto se vincule con las políticas educativas artísticas locales, específicamente, con las Propuestas de Enseñanza de Teatro a partir del año 2008 hasta la actualidad.

En el primer año de desarrollo de este proyecto hemos caracterizado y analizado espacios institucionales de enseñanza de Teatro tales como escuelas secundarias orientadas en arte, escuelas de educación especial, centros educativos complementarios y dependencias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires con asiento en Tandil.

En el segundo año nos proponemos indagar las prácticas de enseñanza, sus lógicas, sus regulaciones y los tipos de proyectos en los que participan las y los profesores de Teatro, en el amplio abanico de propuestas educativas por fuera de los espacios formales de educación artística.

Como resultado de estos estudios es dable esperar una profundización del conocimiento sobre las condiciones reales de las prácticas docentes en contextos diversificados y la producción de nuevas subjetividades ancladas en la heterogeneidad, en lo diverso, en lo fragmentado y en la multiplicidad de las experiencias desarrolladas en dichos contextos. Los resultados nos posibilitarán comprender las prácticas, orientar la formación y constituirlas en objeto de reflexión y socialización, aportes que resultarán sumamente enriquecedores en nuestro quehacer en la formación docente, atendiendo a la complejidad al momento de diseñar propuestas pedagógicas destinadas a la formación docente en arte.

Objetivo general:

Caracterizar las prácticas educativas emergentes de la articulación entre Estado y sociedad civil, en tanto políticas educativas locales en Tandil, en el periodo 2008 – 2018.

Objetivos específicos:

- Relevar los marcos normativos que regulan las prácticas educativas en los contextos educativos en diferentes grados de formalidad.
- Identificar las lógicas a las que responde el alcance de la enseñanza del Teatro en espacios con diferente grado de formalidad de la educación.
- Caracterizar los espacios institucionales en los que se desarrolla la práctica docente de los profesores de Teatro.
- Identificar tipos de proyectos generados en los que participen los profesores de Teatro en Tandil en el periodo considerado

Metodología

En la investigación se busca reconstruir las políticas educativas locales emergentes plasmadas en prácticas educativas teatrales que se desarrollan en espacios con distinto grado de formalidad de la educación, tanto en forma articulada como dispersa, en la ciudad de Tandil. Este recorrido requiere profundizar en las perspectivas de los actores comprometidos en situaciones pedagógicas específicas, cuya definición, comprensión y valoración alcanza la complejidad propia de la acción social. La captación de esta complejidad requiere de una amplia gama de recursos metodológicos, los que se pueden inscribir principalmente en la perspectiva cualitativa de la investigación social.

La utilización de la **entrevista en profundidad**, como instrumento metodológico cualitativo, nos permite obtener una gran riqueza informativa al producirse una interacción directa y personalizada.

Se han realizado en la primera etapa y se propone continuar en la segunda, la realización de entrevistas en profundidad a los actores sociales involucrados en los diferentes niveles de la política educativa local (autoridades, funcionarios, referentes) y a actores institucionales (profesores de Teatro, directivos escolares).

El uso de la **Cartografía Social** como herramienta metodológica para la geolocalización de espacios socio-educativos de enseñanza teatral nos posibilita, a partir de la realización de mapas, hacer una reconstrucción de prácticas, instituciones y sujetos en el plano local.

El comienzo de la indagación requirió un proceso de localización y descripción de los múltiples espacios socio-educativos con diferentes grados de formalidad en los que se enseña Teatro en la ciudad de Tandil.

Para su análisis, se tiene en cuenta una perspectiva que integra la macro y micropolítica en relación con las políticas educativas como políticas públicas. Dada la posibilidad de reconstruir variados registros de experiencias, es posible profundizar el análisis mediante el relevamiento de eventos críticos, situados en contextos culturales y escenarios institucionales específicos, así como problemáticas y decisiones prácticas singulares. Considerando que la producción biográfico - narrativa no se agota con la indagación individual en profundidad, se considera la utilización de la técnica de grupos focales (Valles, 1999) para acceder a la discursividad colectiva a las que se otorgue alta significatividad en las producciones individuales.

Para el desarrollo de las investigaciones se elaboraron, así mismo, instrumentos de análisis de fuentes secundarias, tales como proyectos institucionales, registros de

experiencias o materiales diversos producidos o consultados por los actores sociales, así como también de los textos legales, básicos y derivados, del ámbito educativo y social, que se han producido en el período estudiado.

Aportes esperados

- Generar conocimiento teórico y metodológico que contribuya a enriquecer el debate y el desarrollo de la enseñanza de Teatro dentro de la Modalidad de Educación Artística
- Aportar insumos informativos e interpretativos para la elaboración de estrategias de intervención en materia de formación y actualización de docentes de Educación Artística, en la Especialidad Teatro.
- Sistematizar materiales destinados a la enseñanza y a la reflexión sobre la práctica docente.
- Generar materiales educativos destinados a los docentes de teatro de distintos niveles, modalidades y contextos.
- Fortalecer los lazos establecidos con instituciones escolares, comunitarias y ONG, para la implementación de acciones conjuntas.
- Elaborar documentos de trabajo juntamente con instituciones escolares, comunitarias y ONG, como resultados de las prácticas de intervención.
- Generar acciones de formación docente continua.
- Publicar los resultados de la investigación.
- Orientar la formación docente en Educación Artística y estimular la investigación en temáticas propias de este campo disciplinar.

Se contempla otorgar continuidad a dichas modalidades de difusión y discusión de la producción conjunta en el marco de redes e intercambios de avances de investigación, en

coloquios, encuentros, congresos, etc. con colegas de universidades públicas del ámbito nacional e internacional.

Bibliografía

- Ball, S. (1994). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidos.
- _____. (2011). "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas" en *Revista Propuesta Educativa* Número 36, Año 20, Vol. 2.
- Chapato, M. E. (2012). "Algunas notas para pensar la formación de universitaria de docentes de arte". Conferencia de cierre en el I Encuentro de Cátedras de Formación Docente en Carreras Universitarias de Arte. Tandil, UNICEN, Facultad de Arte, 17 y 18 de mayo.
- Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. (2014). *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Chapato, M.E. y Errobidart, A (2013) La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Aportes para la comprensión de la educación bajo el imperativo de inclusión social. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tello, C. y Gorostiaga, J. (2009). "El enfoque de la Cartografía Social para el análisis de debates sobre políticas educativas" en *Praxis Educativa*, Ponta Grossa N°2, Julio Diciembre, Brasil.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis Sociología.

La enseñanza de Teatro en la Universidad Barrial de Tandil:

reconstrucción de una práctica en un territorio abierto a la comunidad

Maria Victoria Rodriguez

vickyrodri27@gmail.com

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

En este trabajo se presentan algunos avances realizados en torno al proyecto de

investigación denominado Trayectorias político-educativas de la enseñanza de Teatro.

Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística (2008-

2018). En el mismo se trabajará específicamente con la Universidad Barrial Sede Villa

Aguirre, sus comienzos como institución y las decisiones político-educativas respecto al

funcionamiento, a los objetivos de la misma y los inicios de la enseñanza del teatro.

Introducción

En el marco del proyecto: Trayectorias político-educativas de la enseñanza de Teatro.

Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística (2008-

2018) se aporta un análisis de la historia de la enseñanza de Teatro en la Universidad

Barrial a lo largo de esos periodos para analizar sus antecedentes en la enseñanza de arte

en instituciones dependientes del gobierno Nacional con asiento en Tandil, tal el caso de

la UNICEN. Recuperamos el objetivo general del proyecto, que consiste en la

caracterización de las prácticas educativas teatrales emergentes de la articulación entre

102

Estado y sociedad civil, en tanto políticas educativas locales en Tandil, en el periodo 2008 – 2018. Son sus objetivos específicos:

- Relevar los marcos normativos que regulan las prácticas educativas teatrales en los contextos educativos en diferentes grados de formalidad.
- Identificar las lógicas a las que responde el alcance de la enseñanza del teatro en espacios con diferente grado de formalidad de la educación.
- Caracterizar los espacios institucionales en los que se desarrolla la práctica docente de los profesores de Teatro.
- Identificar tipos de proyectos generados en los que participen los profesores de Teatro en Tandil en el periodo considerado.

En este primer avance se reconstruirán algunos antecedentes de la creación de la Universidad Barrial, sus finalidades, líneas de trabajo y la progresiva incorporación de la enseñanza artística, en particular, del Teatro.

Antecedentes de la creación de la Universidad Barrial en Tandil

La Universidad Barrial de la UNICEN fue creada el 22/04/ 2005 mediante ordenanza nº 3107. Considerando que durante la misma, se llevó a tratamiento el expediente 1-23534/2005- cuerpo 1, mediante el cual se eleva el proyecto de Universidad Barrial - sede villa Aguirre "Centro de Capacitación, Cultura y Deportes" elaborado por el Rectorado en el marco de su Plan Estratégico.

La institución se encuentra ubicada en el Barrio Villa Aguirre de la ciudad de Tandil en el edificio que pertenecía al Club Villa Aguirre, que se fundó - al igual que muchos otros clubes- en la década de los años noventa. En el año 2005 fue comprado por la UNCPBA y desde entonces funciona como una sede de la misma, donde se brinda una oferta de formación en oficios y actividades principalmente recreativas y deportivas.

Finalidades de su creación. Los comienzos de la Universidad Barrial

Mónica Saravia, primer secretaria de la Universidad Barrial, en su entrevista nos cuenta que la universidad barrial surge con la idea de que el club no se pierda como espacio físico e identidad social. La oportunidad de que ese lugar persista y que se inserte con la sociedad de Tandil en su generalidad estaba a la vista. Es por eso que se discute hasta llegar a un acuerdo y fue entonces en el 2005 cuando el Rector Néstor Auza realiza las gestiones para la compra del club "para darle vida". (Entrevista: M.S)

En primera instancia se convoca a la comunidad del barrio y a los allegados al club, la comisión y directivos que estaban en su momento.

Con una gran fiesta de bienvenida a la comunidad y con el edificio tal cual estaba comenzó la historia de Universidad Barrial. Luego se acomodó todo lo edilicio fundamental para que esté en condiciones y con la habilitación correspondiente. (Entrevista: M.S)

El lugar donde está la sede se encuentra del otro lado de la ruta y tuvo una gran influencia a la hora de tomar la decisión que sea ese lugar específico. Una de las ideas principales era integrar a toda la sociedad, pero también generar un espacio territorial comprendiendo, según Felman (2017) que: "No hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializar en otro lugar, en otra cosa" (en entrevista con Claire Parnet, 1996: s/p). De esta manera, como plantea Felman, se podrá pensar a los territorios como procesos de dominio (político-económico) o de apropiación (simbólico- cultural) del espacio por grupos humanos, en un conjunto complejo y variado ejercicio de poder(es) (Haesbaert, 2011:11) qué son múltiples y se constituyen a través de diversas relaciones entre individuos, sistemas y geografías. (2017: 89).

La finalidad era poder brindar oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas tendientes a incrementar, a través de la formación y desarrollo de competencias, los niveles de inclusión social de los ciudadanos en el marco de un modelo de desarrollo social regional. Desde el punto de vista de Nikolas Rose: "a 'lo social' se deriva, o como dice nuestra humilde pregunta, a lo social se llega, históricamente. Desde un lugar que es no-social se deviene social" (2013: 73).

Con el tiempo la Universidad pudo lograr ese espacio social, un lugar pensado para la comunidad y atendiendo a las necesidades de la gente. El lugar se volvió a habitar y generó así que sea social. Hubo un solo momento en el que se quebró y fue cuando el club estaba en crisis.

En la ordenanza consta que las comisiones de interpretación, reglamento y asuntos legales y de asuntos académicos y estudiantiles del Consejo Superior consideran altamente satisfactorios los objetivos del mismo por entender que prioriza la capacitación y formación desde un enfoque integrado de habilidades y destrezas con un alto impacto social.

El funcionamiento de la Universidad Barrial y sus lineamientos

La Universidad Barrial surge a partir del 2004 de unos programas institucionales que tenía la universidad, se llamaban programas institucionales de apoyo a la gestión pública y privada. En uno de esos proyectos que eran de carácter multidisciplinario se presentó una propuesta de capacitación de oficios, que era en convenio con la CGT y la cámara APYMET. Andrés Harispe, coordinador actual de la Universidad Barrial, a lo largo de su entrevista destaca que la idea era capacitar gente que no tuviera formación y en el caso de los que sí para actualizarse, pensando en el contexto de recomposición económica 2004-2005: había empleo pero no gente capacitada. En lo que respecta a educación

técnica estaba desarmado, por lo tanto no había gente formada para los empleos. (Entrevista: A.H).

El proyecto de la Universidad Barrial se pensó como una política permanente en la universidad, con intenciones de integrar, contener y estar para la comunidad tandilense, con su mirada centrada en el barrio. La titulación de la misma es: Centro de capacitación cultura y deporte. Sede villa Aguirre. Estuvo el plan de que se abran más sedes -por eso el título- pero no se pudo concretar. Como menciona Stephen J. Ball (2016):

El significado de política se considera sobreentendido y el deterioro teórico y epistemológico se establece dentro de las estructuras analíticas que ellos mismos construyen. No es difícil encontrar que el término política sea usado para describir cosas muy distintas en diferentes puntos de un mismo estudio. Textos, discursos y trayectorias de lo político: lo teoría estratégico. (20)

Los lineamientos que lleva adelante son pensados en 3 grandes áreas: oficios, deportivo y cultural. Un lugar vinculado al trabajo, la capacitación laboral como idea central. El entretenimiento como consecuencia del disfrute por lo que se hace, pero no con ese propósito. Las personas que se acercan con otro propósito está bien, pero siempre se piensa en que puedan encontrar su profesión dentro de la Universidad Barrial. Un lugar más de la universidad formando gente para poder ser independientes, formando gente para que obtenga un trabajo (Entrevista: A.H)

Las 3 áreas trabajan de manera independiente, sin embargo, algunos realizan talleres o seminarios en todas las áreas. Se trata de equiparar para que todas las áreas cuenten con sus especificidades y capacitaciones.

Con respecto a la elección de docentes e instructores (así como la definición de su perfil) según la Ordenanza de creación, surgirán de la articulación prevista entre los diferentes sectores del estado (nacional, provincial y municipal) y de los actores de la

sociedad civil (empresas, sindicatos, asociaciones profesionales, ONGs, entre otras) a efectos de lograr una participación conjunta en el programa impartido.

Con respecto a los alumnos "se inscriben con documento y se anotan. El personal por legajos". (Entrevista: M.S).

Cómo llega el teatro y otras disciplinas artísticas asociadas a la Universidad Barrial En los comienzos de la Universidad Barrial se empezaron a pensar talleres y propuestas para los tres ejes antes mencionados: Deporte, Cultura y Oficios.

En el año 2006 se convoca a través de un llamado a inscripción para dictado de taller de teatro para niños y otro para adolescentes y alumnos. En la misma se pedía que se entregue y defienda una propuesta.

El primer año de teatro tuvo éxito, Yanina Cresecente primera docente de teatro de la Universidad Barrial en su entrevista menciona que eran muchos inscriptos a ambos talleres, tuvieron un primer acercamiento y realizaron muestra de fin de año.

"La idea de sumar teatro era aportar al eje de cultura más conocimientos artísticos y con fines de formarse, independientemente de la aspiración de los alumnos, que se llevarán conocimientos claros del lenguaje". (Entrevista: A.H)

Dentro de los propósitos de la docente uno era que pudieran ver teatro, que estén al tanto de que en lugares como La Fábrica que pertenece a la Facultad de Arte de la Universidad había teatro. Se acercaron algunos alumnos y hoy por hoy algunos siguen siendo espectadores de la sala. (Entrevista: Y.C).

La matrícula se sostuvo en la generalidad, en el caso de los niños se pensaron estrategias como comentarles que si no asistían las clases suficientes el personaje lo haría otro; esto aportó a que realmente falten cuando lo ameritaba. Se dejó en claro que las

disciplinas artísticas son de igual importancia que cualquier otra disciplina, eso también era un sello de Universidad Barrial, darle el valor que se merece a lo artístico.

Respecto a los adultos el grupo estaba conformado también con adolescentes y en algunos casos asistían padre e hijo o madre e hijo, esto no afectó a su actuación y desenvolvimiento en las clases. Los acercó y a su vez se mostraban transparentes en caso de querer expresarse por algún motivo. (Entrevista: Y.C).

El taller de teatro aportó a los alumnos en cuanto a su expresividad, al trabajo con el otro, a tener responsabilidades entendiendo que perjudica las insistencias en el grupo. En el teatro se trabaja con un otro. (Entrevista: Y.C)

La Universidad Barrial todos los años realiza un balance de qué es lo que se espera de los talleres, de cuales tienen más convocatoria, cuales aún no se han implementado entre otras cosas. El taller de teatro ha variado a lo largo los años respecto a su matrícula y hubo años que no se realizaron talleres de teatro. Se espera que los talleres artísticos también varíen y van cambiando así las propuestas.

Con el paso de los años se había asignado a través de ANSES1 una docente de teatro, la misma daba clases en la Universidad Barrial, ya que la sede no tiene inconvenientes de que se acerquen a pedir el espacio físico para dictados de taller.

En ese sentido también hubo talleres de teatro que se implementaron a través de convenios.

Además de teatro, otras disciplinas artísticas fueron: Vestuario para teatro, cine y tv, Realización audiovisual, patín, danzas de diversos estilos (folclore, salsa, etc.), telas, acrobacia, malabares, clown, pintura libre e otros talleres que pertenecen al área. En parte

La ANSES fue creada o fundada el 26 de diciembre de 1991 por el Decreto Nº 2.741. La sigla significa: Administración Nacional de la Seguridad Social, es un ente descentralizado de la administración pública nacional de Argentina dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social que gestiona las prestaciones de seguridad social, entre las cuales figuran las asignaciones familiares, subsidios por desempleo, el sistema Asignación Universal por Hijo, servicio previsional, reintegros, información y registros de trabajadores (entrega del número CUIL y certificación de servicios).

los talleres son necesidades que plantea el barrio; y por otro lado como la Universidad Barrial permite dar a conocer nuevos lenguajes.

Surge en el año 2012 el circo social. El cambio de paradigma del circo logró hacer del mismo algo colectivo. Aunque siguen existiendo prácticas individuales, el circo social se aleja de esa visión, entendiendo a la práctica grupal como transformadora. En esta práctica se impone también, el respeto por el otro: el trabajo común obliga a comprender y contener al otro. La solidaridad se da directamente al practicar la técnica con otro. Fue a partir de entonces como se marcó una notable diferencia entre talleres individuales e talleres que se fundan en un mismo proyecto.

Al finalizar el proyecto de Circo Social se comenzó a pensar en la Varieté Social y Actualmente en la Varieté Barrial.

Algunos eventos de los que se realizaron y realizan en la Universidad Barrial son: Visitas de jardines, Kermes de la salud, Mateada "Circula el mate y circula la palabra", la Feria Verde y Artesanal, Celebrar el 1 día del niño, Picnic de la primavera, Cine en la barrial, entre otros.

Algunos Talleres y/o seminarios de corta duración: Taller de "Ideas - Proyecto Sustentables; propuestas de capacitaciones cortas con finalidades concretas como en pañales,

Algunos Talleres y/o seminarios de larga duración: Taller de Conservas, Panadería, de Serigrafía, Excel avanzado, Electricidad, Red de PC, Cocina, Redes sociales, Karate, Boxeo, Huerta y cultivo, de internet, maquillaje construcción en seco, radio, reiki, yoga, meditación. Sonido para cine, tv y radio; Soguería; Carpintería; Mecánica; Peluquería; Tapicería; Soldadura; Mecánica de motos; Mecánica de Automotor; Electricidad industrial; Telas.

Todos los años como cierre de año y algunas veces a mitad de año, el evento más

reconocido y esperado por la comunidad es: La barrial se muestra: Muestra de taller y

actividades.

Conclusiones parciales

En el período considerado en el Proyecto de investigación hemos advertido que la

Universidad Barrial ha atravesado una etapa fundacional con logros tales como cumplir

con sus objetivos de capacitación, ya que muchos de los que fueron alumnos hoy están

ejerciendo oficios, vendiendo productos que han aprendido a realizar en talleres y muchos

de ellos hoy participan de las varietés artísticas.

Otros proyectos pertenecen a extensión, es decir que se trabaja en conjunto con la

UNICEN y con otras instituciones.

En cuanto a lo edilicio fue teniendo mejoras y se fue ampliando.

En cuanto a las expectativas de que sea un lugar pensando en lo vincular y lo

social, alimentando el alma barrial hoy se puede decir que se cumplió con ello.

La Universidad Barrial crece año a año y tiene un lugar de pertenencia, hoy es

conocida cariñosamente y popularmente como la UNI Barrial. El barrio se siente

identificado con la sede, logró los proyectos que se proponen vinculan varios talleres, en

la muestra de fin de año se puede ver lo estático y lo dinámico complementando todo lo

que se trabajó en el año.

Fuentes de trabajos:

Proyecto: "Circo social: Un proyecto Cultural Comunitario".

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ordenanza de creación

de la Universidad Barrial (2012)

110

Bibliografía:

- Carballeda, A. (2012). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cheves, S. y J. Zaffino. (2017). "Construcción de un proyecto cultural en la Universidad Barrial de la UNCPBA. Del Circo social a la Varieté Social." Jornadas de Historia, Arte y Política, Facultad de Arte, Unicen.
- Durán. A. (2013). La Cuestión de lo "Social" como forma Gubernamental Apuntes sobre la perspectiva de Nikolas Rose. Escritos sobre psicología y sociedad /Universidad Central de Chile Vol. 1. N° 03. Abril 2013 / 61-87 61.
- Ball, S. (2016). Entrevista: Su Contribución a la Investigación de las Política Educativas, Volumen 24 Número 24 29. Universidad de San Andrés y Arizona State.
- Feldman, J. (2017). Arte contemporáneo: temporalidad, territorialización y circulación.

 CONICET-IIAC/UNTREF, IIEAC-UNA. Argentina.

Entrevistas

- Yanina Crescente (14 de agosto 2019). Entrevista realizada por María Victoria Rodríguez. Proyecto de investigación: Trayectorias político-educativas de la enseñanza de Teatro. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística (2008-2018)
- Mónica Gómez Saravia (4 de octubre 2019). Entrevista realizada por María Victoria Rodríguez. Proyecto de investigación: Trayectorias político-educativas de la enseñanza de Teatro. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística (2008-2018)

Andrés Harispe (30 de octubre 2019). Entrevista realizada por María Victoria Rodríguez.

Proyecto de investigación: Trayectorias político-educativas de la enseñanza de

Teatro. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación

Artística (2008-2018)

Escuelas secundarias orientadas en Arte - Teatro en la Provincia de Buenos Aires.

Sujetos, instituciones y políticas en el interjuego provincial y local

María Marcela Bertoldi
bertoldimarcela@gmail.com
María Cristina Dimatteo
mcdimatte@gmail.com
Jesica Montagna
jesicaluciamontagna@gmail.com
TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El proyecto en curso denominado *Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)* perteneciente al TECC (Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales) versa sobre los procesos de reforma educativa, la modificación de los textos legales en materia educativa, desde una visión macropolítica. De esta manera, se intenta analizar las nuevas relaciones y espacios de poder al interior del sistema educativo, reconociendo que es en el plano institucional – micropolítico donde se producen, se recrean y/o resisten las modificaciones o innovaciones planeadas en otros niveles educativos. Estos procesos constituyen el contexto de la práctica de una política educativa en Educación Artística, en el cual es necesario identificar los diversos sentidos en los que se conjugan en las instituciones escolares.

Desde esta perspectiva, concebimos a las políticas públicas como textos y como discursos, en tanto dispositivos y estructuras que se materializan tanto en prácticas de los agentes sociales como en marcos institucionales. El interjuego entre lo macro y micro político nos permite comprender desde sus agentes y sus prácticas el gobierno de la Educación Artística a nivel local, en el que es necesario identificar los diversos sentidos que se conjugan. De acuerdo con Ball (2002), las políticas constituyen el producto de luchas sociales y su decodificación se da en contextos determinados por agentes que lo hacen desde sus puntos de vista, en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales. El estudio de estas trayectorias de políticas incluyen las orientaciones y definiciones gubernamentales (ministeriales, equipos técnicos y actores que disputan esas orientaciones) las institucionalidades que se generan, así como las apropiaciones por parte de los sujetos en el contexto de sus instituciones.

Es por ello que, en esta comunicación se realizará un abordaje general de las políticas educativas provinciales (Pcia. de Bs. As.) recientes a nivel macro, centrando el análisis en el nivel secundario orientado en Arte-Teatro. Luego se efectuará una caracterización de los espacios escolares de Nivel Secundario que en la jurisdicción bonaerense cuentan con escuelas orientadas en Arte-Teatro, considerando además algunas voces de profesores de Teatro. Finalmente se abordará cómo se fue configurando a nivel local la orientación, recuperando los discursos de sus agentes.

Las Escuelas Secundarias Orientadas en la jurisdicción bonaerense. Consideraciones generales desde el nivel macropolítico

Uno de los conceptos clave de la nueva orientación de las políticas públicas es el del derecho a la educación, en tanto afirmación de potestades de los ciudadanos, responsabilidades y obligaciones por parte del Estado, ligadas a una enseñanza pública,

gratuita, incluyente y de calidad (Bentacur, 2011 en Rovelli y otros, 2018). Se suman a ellos las reivindicaciones por la ampliación de derechos de nueva generación y otros ya existentes. Entre los primeros, referidos a la ampliación de derechos, se encuentra el reconocimiento a la diversidad cultural en sentido amplio y los distintos contextos sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los segundos, los educativos, se destaca la histórica demanda de expansión de la matrícula y acceso a los distintos niveles, en particular a través de la extensión del nivel inicial, la universalización de la educación básica y secundaria y la expansión y formalización de la educación para adultos. La idea de igualdad educativa comprende el acceso pero ahora también la permanencia, revinculación y terminalidad de los estudios.

La Escuela Secundaria adquirió una nueva centralidad en el sistema educativo en el período 2007-2011 de la mano de la segunda generación de reformas educativas y de la nueva legislación nacional y provincial. Por ello se planteó la "Conformación de escuelas secundarias con estructuras organizacionales y curriculares de seis años cuyos formatos escolares atiendan a la diversidad del territorio de la provincia de Buenos Aires" (D.G.C y E, 2008)

Es oportuno en esta comunicación, mencionar los antecedentes más destacados en relación con las políticas educativas que dieron lugar a la creación en la jurisdicción bonaerense del Ciclo Orientado en Arte en las escuelas secundarias. Para ello nos tenemos que remitir al año 2005, cuando se promulga la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, que fija el incremento progresivo de la inversión en educación, ciencia y tecnología del Estado Nacional de los Estados provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Posteriormente, se dan las condiciones para plantear la Ley de Educación Nacional N°26.206/07, en reemplazo de la Ley Federal de Educación de 1993. La nueva Ley plantea dos principios fundamentales: uno hace referencia a la educación como

derecho social y factor clave para desarrollar un modelo de país y, el otro, al Estado como garante del derecho a una educación de calidad para todos. Se plantean tres propósitos educativos centrales: la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura. A partir de estos principios, la Coordinación Nacional de Educación Artística explicita en el Documento de la Mesa Federal, a nivel de discurso oficial, "el valioso aporte que la Educación Artística puede realizar a los proyectos educativos en la contemporaneidad" y remarca la importancia que se propicie desde el Estado a fin de "revalorizar el lugar de la Educación Artística como espacio curricular imprescindible en la educación obligatoria y común y para el mundo del trabajo de nuestro país". En el mencionado documento, se señalan ejes prioritarios de la Educación Artística en el sistema educativo nacional (Documento de la Mesa Federal, 2008).

Un primer eje refiere a la Educación Artística General en la Educación Común y Obligatoria. Un segundo eje está referido a la Educación Artística en la Formación Específica. Por último, se plantea un tercer eje que señala la relación entre Arte, Educación y Cultura, referido a "generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas identitarias de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y provinciales". (Documento de la Mesa Federal, 2008).

Estos antecedentes nos proporcionan un marco histórico para poder situar la Educación Artística en los distintos niveles educativos en la Provincia de Buenos Aires. En la Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007 se establecen los niveles y modalidades del Sistema Educativo y se indica que la modalidad de Educación Artística, comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos Danza, Artes Visuales, Teatro, Música, Multimedia, Audiovisual y otras que pudieran conformarse,

admitiendo en cada caso, distintas especializaciones. Entre sus objetivos y funciones se destaca aportar propuestas curriculares y formular proyectos de fortalecimiento institucional para una educación artística integral y de calidad, articulada con todos los niveles de enseñanza para todos los alumnos del sistema educativo y garantizar, en el transcurso de la escolaridad obligatoria, la oportunidad de desarrollar al menos cuatro disciplinas artísticas y la continuidad de al menos dos de ellas. En el desarrollo de esta comunicación interesa como se fueron configurando estos objetivos y funciones propuesto en las instituciones de educación secundaria orientadas en Arte-Teatro.

Las escuelas secundarias de la Jurisdicción Bonaerense en las que se adoptó Teatro en las últimas dos décadas han sido, por lo general, sede de proyectos de tipo asistencial para jóvenes entre 15 y 18 años de edad y de nuevas modalidades organizativas escolares que incrementan las horas de permanencia en la escuela: escuelas de Jornada Completa y Extendida. Ello facilitó la ampliación de la oferta de Educación Artística en establecimientos de Educación Secundaria. Se trató de intervenciones en las que se intentó articular acciones de política social con políticas educativas en el mismo territorio educativo. Educación Artística integraba la oferta educativa en estos tres primeros años (Ciclo Básico) y Teatro constituía uno de sus lenguajes artísticos. El Diseño Curricular del Ciclo Básico (de 1° a 3° año) se fue implementando año tras año de manera gradual y a partir de experiencias piloto desde 2008. El Ciclo Superior (4°, 5° y 6°año) se organizó en modalidades y orientaciones y se obtuvieron la educación secundaria orientada, la educación secundaria modalidad Técnico Profesional y la educación secundaria modalidad Artística. La orientación en Arte profundiza especialidades en varios lenguajes artísticos: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura. Cada escuela elige el lenguaje artístico que dictará como especialidad en la orientación. (Caldo y Mariani, 2016).

Entre 2010 y 2011 se inició – en el marco de la secundaria obligatoria de seis años – la progresiva implementación del Ciclo Superior Orientado en Arte a lo largo de los distritos y regiones educativas de la jurisdicción bonaerense, como posibilidad de ampliar la oferta de lenguajes artísticos y asegurar la continuidad de la escolaridad obligatoria a amplios sectores de jóvenes tradicionalmente excluidos del Sistema Educativo.

La Secundaria Orientada es una de las opciones de formación con que se organiza la Educación Secundaria de Modalidad Artística. De manera progresiva se fueron creando las orientaciones en Arte en los cinco lenguajes artísticos a lo largo de los 135 distritos educativos de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de 2012 se produjo en dicha provincia un descenso en la matrícula ingresante al 1er año de la escuela secundaria, frente al crecimiento sostenido que se venía produciendo desde 20081. La garantía de obligatoriedad no parecía asegurar el acceso ni la permanencia, de ahí la necesidad de planear otras prácticas y estrategias que acompañaran las trayectorias estudiantiles. Se implementaron programas tales como los CESAJ2 o Volver a la escuela3, diferentes del dispositivo escolar tradicional pero que priorizaban el retorno de los jóvenes a la escuela secundaria común para finalizar el nivel. Se habían puesto en marcha ofertas diferenciadas para jóvenes y adultos, mientras que para los jóvenes dentro de la escuela se desplegaron políticas socioeducativas y estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas (programas de tutorías,

En 2012 desciende el porcentaje de alumnos del nivel secundario común del Conurbano con respecto al total de alumnos de la Provincia de Buenos Aires (62,4%). Datos extraídos del Observatorio del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Los CESAJ (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes) son programas provinciales que surgieron en 2007 y fueron destinados a jóvenes entre 15 y 18 años que abandonaron la escuela secundaria o que nunca asistieron. Requieren poseer nivel primario completo y alterno con capacitación en formación profesional. Se constituye en un "espacio puente" para sostener la escolarización de los jóvenes y facilitar su reingreso a la escuela secundaria.

El Programa Nacional de Inclusión Educativa, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación contaba en 2006 entre sus líneas de trabajo: "Volver a la escuela", con el objetivo de asegurar la educación obligatoria y la inclusión al Sistema Educativo de aquellos niños entre 6 y 14 años que por diversos motivos nunca ingresaron a la escuela o abandonaron sus estudios.

clases de apoyo a contraturno y otras estrategias en el marco del Plan de Mejora Institucional4), las que no han significado cambios estructurales al interior del sistema. A la vez, encontramos una gran desarticulación entre las políticas educativas y las políticas sociales y grandes dificultades de la escuela para abrirse a la comunidad y a otras instituciones en general. Como sostienen Feldbeber y Gluz (2011)

(...) continuaron las modalidades de intervención por programas hacia los sectores en condición de pobreza superponiendo objetivos universales y particulares y no se han logrado articular políticas que ayuden a resolver los problemas de larga data vinculados con la gestión federal de la educación y con la fragmentación del sistema. (350)

Recientemente, en 2018 se creó una propuesta pedagógica denominada Aulas de Aceleración bajo una disposición provincial destinada a jóvenes entre los 15 y 17 años que no hayan comenzado a cursar los estudios de nivel secundario obligatorio o que no hayan finalizado el ciclo básico del nivel, con el fin de garantizar las mejores condiciones que permitan la acreditación del ciclo básico de educación secundaria para su reinserción en el ciclo superior. Con el objeto de incluirlos en el sistema educativo para finalizar el mencionado Ciclo, las "Aulas de Aceleración" se establecen como una propuesta de adecuación pedagógica ciclada por áreas del conocimiento, y a través de Proyectos de Enseñanza que contemplen los saberes a enseñar y aprender en el marco del Diseño Curricular del Ciclo Básico y la trayectoria recorrida por los estudiantes. Dentro del área

Los Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario se iniciaron en 2009 para fortalecer la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad. Se fijaron dos tipos de gastos financiables para horas institucionales y para recursos destinados a gastos operativos. Las horas institucionales se destinan a aquellas actividades que requieren de instancias de trabajo no contempladas curricularmente. Y los gastos operativos pueden utilizarse para materiales de los alumnos (herramientas, fotocopias, cuadernillos, etc.), transporte para viajes y visitas de interés educativo, calculadoras, pen drives y diccionarios de idiomas, entre otros recursos y también a viandas o refrigerios para alumnos de escuelas con Jornada Extendida.

de Educación Artística esta propuesta pedagógica incluye Teatro -2 módulos semanales - en las escuelas en las que se ha implementado en la ciudad de Tandil.

También en la jurisdicción bonaerense se encuentran desde el año 2018 las Escuelas Promotoras, que se han ido implementando paulatinamente. Las mismas intentan favorecer las trayectorias escolares y promover nuevas formas de organización para enseñar y aprender mediante una metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP), impulsando el aprendizaje colaborativo, integrando las asignaturas y valorando al estudiante como sujeto de aprendizaje. Se trata del nuevo formato de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, una experiencia pedagógica que sostiene como propósito favorecer las trayectorias escolares de los estudiantes a través de novedosas formas de organización para enseñar y aprender. Se recuperan experiencias que ya se vienen sucediendo en la provincia generando un marco normativo que garantiza y acompaña su implementación. En la ciudad de Tandil existen bajo esta modalidad desde el año 2018 (Secundaria N° 7, N°16, N°4) desde el año 2019 se incorporan la Escuela Secundaria N° 5 (en Vela, localidad distante de Tandil a 40km) y la Escuela Secundaria N° 15.

A pesar de los esfuerzos desplegados en materia de políticas educativas para favorecer y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y finalización del nivel, pareciera continuar la dispersión de orientaciones y modalidades sin demasiada planificación a nivel central, es decir, en la conducción político pedagógica dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en particular, en las direcciones provinciales y sin su correlato en la gestión territorial, en los distritos, en las instituciones y sus particularidades, para las que se diseñan algunas orientaciones, por ejemplo, las de Arte y sus especialidades (Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y

s Según entrevista mantenida con supervisora de nivel secundario, en noviembre de 2019.

Literatura) en escuelas con otras tradiciones, con otras modalidades organizativas, con supervisores con formación sólo en las disciplinas artísticas "hegemónicas" y con escasa indagación en las expectativas de las comunidades educativas a las que se destinan estas ofertas formativas artísticas. Estas cuestiones también inciden en los profesores del área de Educación Artística que son quienes se encargan de interpretar los diseños curriculares, el nivel institucional y áulico para desarrollar las propuestas de enseñanza.

A nivel jurisdiccional, en los planes y programas para la política educativa de la Provincia de Buenos Aires entre 2008 y 2011 se preveía una ampliación de las ofertas educativas artísticas para el Nivel. La Dirección de Educación Artística —por su parte - tiene 135 instituciones que dependen de la Modalidad, en tanto que la Provincia cuenta con casi 500 escuelas secundarias orientadas en arte, de los lenguajes como Música, Teatro, Literatura, Danza y Artes Visuales. En ese sentido, Rosa Castillo6 indicó:

"Es muy importante contar con inspectores que se identifiquen con el lenguaje y la disciplina en la que han sido formados, y que les valió todo su desempeño en la docencia. Confiamos –agregó- en que ésta sea una oportunidad para desarrollar una planificación estratégica y conformar, en cada región, un equipo formado en las distintas disciplinas que integran la modalidad, para garantizar así la calidad educativa de la Educación Artística."

En otra oportunidad, durante el encuentro Provincial de Profesores de Teatro DRAMATIZA7 Rosa Castillo afirmaba en 2018, en la conferencia de apertura lo siguiente:

121

Rosa Castillo, ex Directora Provincial Modalidad Artística. Jornada de trabajo con los nuevos inspectores de Educación Artística desarrollada el 21 /12/16

Desarrollado en Tandil entre los días 7,8 y 9 de julio 2018

"Podemos contribuir a construir la modalidad, la cohesión de modalidades, de sentirnos todos partes de una misma área (...) Justamente vuelvo a retomar esto del enfoque, lo que marca la RES. CFE versión 111/10, de esto que ya se venía hablando de que el arte es un campo de conocimiento. Para mí eso es fundamental para pensar, que no hay discusión de por qué tiene que estar, en todos los niveles y que forma parte de un área del conocimiento dentro de la formación integral."

La puesta en acto de estas políticas educativas incide en las estrategias institucionales para "actuar" las políticas, en el trabajo del personal directivo y docente en las escuelas secundarias, en las prácticas para la inclusión y retención de matrícula escolar. Estas consideraciones del nivel macro político referido a las políticas educativas nos dan el marco legal para entender cuáles son los modos en el que las mismas se ponen en acto y como son interpretadas en las acciones desarrolladas por los directores y profesores de Educación Artística en las instituciones del nivel secundario.

Escuelas secundarias orientadas en Arte-Teatro en la provincia de Buenos Aires. sus particularidades

Para poder referirnos a las instituciones de Educación Secundaria en las que se están desarrollando las orientaciones en Arte, y en particular, en Arte- Teatro, procedemos a dar cuenta del escenario donde tiene lugar la enseñanza de Teatro con jóvenes, su localización geográfica en la Provincia de Bs.As., las finalidades y propósitos que les asignan los responsables de su implementación, los recursos con que efectivamente se cuenta para su desarrollo y un perfil aproximado de sus destinatarios. En la jurisdicción bonaerense existen 62 escuelas secundarias orientadas en Teatro que se distribuyen en 43 distritos. Un 65% de las mismas se localizan en el Conurbano bonaerense y el otro 35% en las regiones educativas del interior. Esta distribución pareciera indicar una continuidad

entre las lógicas de creación de los cargos de Teatro en la década de los 90, con una alta concentración en aquellas zonas más densamente pobladas, con elevados índices de Necesidades Básicas Insatisfechas en su población en las que existe mayor disponibilidad de profesores formados para el ejercicio de la docencia en Teatro.

En las regiones educativas del interior de la Provincia de Buenos Aires la orientación en Arte se implementó – en mayor medida - en escuelas suburbanas, con baja matrícula y cuya población se encontraba en riesgo permanente de abandono escolar. Sus poblaciones escolares iniciaron el Ciclo Básico con grandes dificultades para el abordaje de contenidos de lectura y escritura, matemática y comprensión de consignas.

En uno de los distritos del interior de la Provincia de Buenos Aires, Tandil correspondiente a la Región Educativa 20, existen 5 Escuelas Secundarias Orientadas en Arte. Una de ellas, la Secundaria 15, ubicada en el Barrio Villa Laza, posee orientación en Arte-Teatro. La orientación en Arte no es ajena a las particularidades señaladas en el apartado anterior. Actualmente es la única escuela secundaria con orientación en Arte-Teatro en Tandils y está localizada en un barrio a 3 km. del centro en dicha ciudad (Dimatteo, 2014).

Los directivos de las respectivas instituciones escolares consideraron adecuada la orientación en Arte- Teatro para la socialización y desinhibición de los estudiantes. Es decir, los supervisores de nivel y modalidad y los directivos escolares buscaron la orientación por sus posibilidades socializadoras, sin considerar el campo de conocimientos que se estaba introduciendo y sus características epistemológicas, atribuyéndole principalmente funciones pedagógicas extra artísticas (posibilidades expresivas terapéuticas, desinhibitorias, socializadoras, entre otras). En esos mismos

Tandil es una ciudad media del centro sur de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) que posee más de 120.000 habitantes. Su actividad económica se basa en el turismo, la actividad agrícola ganadera e industrial. Posee un alto grado de accesibilidad externa e interna.

ámbitos, los jóvenes eligen la modalidad porque les parece que les resultará "más fácil" y muy pocos por el lenguaje teatral en sí, o bien porque es la escuela en la que cursaban el Ciclo Básico o la escuela más cercana a su domicilio en el barrio. La creencia en la facilidad del cursado de la orientación en arte puede estar fundada en las tradiciones escolares del área de Educación Artística donde no hubo sistemáticamente ninguna exigencia y fue considerada por los padres como un área con escasa relevancia formativa (Chapato y Dimatteo, 2000), (Dimatteo, 2019). Estas características son de considerable importancia para entender las situaciones contextuales en las que los profesores de Teatro desarrollan su práctica docente.

Hemos recuperado las voces de los profesores de Teatro que desarrollan su labor en escuelas secundarias orientadas en Arte-Teatro en la jurisdicción bonaerense, específicamente en las regiones educativas 13 (Pergamino), 6 (Vicente López), 11 (Pilar) y 2 (Lanús). En sus comentarios relacionados con la creación de la orientación señalan:

"En el año 2010 la escuela secundaria contaba con tres modalidades: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Economía. Fue a partir de una propuesta del Centro de estudiantes que al enterarse de la nueva modalidad juntaron firmas para abrir la orientación en Teatro." (Profesor de Teatro, M, Vte Lopez)

"Durante los 90 con el polimodal tenía 5 especialidades (Sociales, Humanidades Administración, Alimentos, Informático y Comunicación, Arte y Diseño) esta última la presencia del lenguaje teatral era muy fuerte. En ese momento orientación que recién se estaba formando muchos elegían por considerar la más fácil. A partir del año 2010, por decisión la encuesta tenía que decir si era técnica y secundaria. En realidad se quería tener las dos-técnica y secundaria- la comunidad se movió mucho y nuestra escuela fue una de las tres escuelas que en el mismo edificio pudieron convivir las dos instituciones técnica y secundaria con orientación en Arte Teatro." (Profesor de Teatro, E., Pilar)

"La escuela nace en turno noche luego de la 1era promoción se decide pasarla al turno tarde como secundaria y no como bachillerato de adulto." (Profesor de Teatro, Me. Pergamino)

"La orientación en la secundaria 22 de Lanús fue elegida durante 2011 por el equipo directivo (...) y los profes que trabajaban allí. Todos coincidían en que querían conformarse como una Escuela orientada en Artes, pero a la vez anhelaban democratizar el acceso a la educación pública. Así que se decidieron por la orientación teatro, porque esta opción era la única que no estaba en el distrito." (Profesor de Teatro, M, Lanús)

Proyectos de los que participan los profesores de Teatro en la Secundaria Orientada en Arte – Teatro.

Uno de los objetivos del Proyecto de Investigación vigente consiste en identificar los tipos de proyectos generados en los que participen los profesores de Teatro en Tandil en el periodo 2008- 2018. Para esto es importante distinguir la procedencia de los proyectos que nuclean a dichos docentes, esto es, si son gubernamentales, institucionales propios u otros.

Por lo antes dicho, otra posibilidad de considerar la identidad de los profesores de teatro es desde la mirada de las directoras de las secundarias orientadas en Arte de la ciudad de Tandil— entre las que se cuenta la de Arte —Teatro- quienes han destacado el compromiso y la puesta en común por parte de los profesores de dicha especialidad de un capital social que ponen a disposición de la escuela para las producciones con estudiantes. Al respecto manifiestan que: "son profesores que en su mayoría se comprometen en la

El Proyecto en el que participamos junto con otras integrantes se denomina "Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)", radicado en el TECC, Facultad de Arte, UNICEN. Código: 03/G176. Período de ejecución: 2019-2020. Directora: María Cristina Dimatteo. Codirectora: Claudia Andrea Castro

125

creación colectiva de los actos recreativos", pero recalcan que "tiene que ver con la personalidad de cada uno" (Directora 1)

También destacan como altamente positiva y que los diferencia de los demás profesores del área de Educación Artística es la puesta en valor que observan cuando trabajan con los estudiantes "desde lo corporal, desde la mirada, desde el uso de la voz" en relación con los saberes propios del lenguaje teatral. Otro aspecto que marcan como propio de los profesores de Teatro hace referencia a que "siempre están presentes y preocupados por los estudiantes, son participativos", "tienen muchas ideas aunque cuesta ajustar, dar un cierre. El proceso creativo suele no llevarse bien con los tiempos escolares". (Directora 1)

Se observa que los profesores de Teatro, a lo largo de los años de implementación, en la jurisdicción bonaerense han desarrollado prácticas donde se generan proyectos que van más allá de la escuela, con el apoyo de los directivos han revalorizado la modalidad en el barrio realizando propuestas con apertura a la comunidad. Algunas de las actividades que comentan refieren a:

"La organización de varietés artísticas invitando a que los estudiantes participen con sus familias y amigos. En esas varietés se presentaban producciones artísticas (teatro, música, fotografía, danza, entre otras) que se socializaban con la comunidad. La escuela abría sus puertas a un público (...) Participación en Encuentro de teatro joven, Jóvenes y Memoria, parlamento juvenil, cine y ciudadanía articulado con UNTREF y también funciones en calle Corrientes (CABA) con un elenco que salieron de la escuela." (M. Profesor de Teatro)

Como podemos observar en estos comentarios, los profesores de Teatro asumen el desarrollo de la vinculación con la comunidad educativa de la escuela.

En el plano local, en distintas entrevistas mantenidas con la directora de la Secundaria 15 Orientada en Arte Teatro a lo largo de los últimos seis años y con nuestra participación en proyectos de Voluntariado y en prácticas curriculares de la Facultad de Arte, hemos podido apreciar cómo la orientación ha ido contribuyendo a la construcción de la identidad barrial, con un protagonista clave: el/la docente de Teatro junto con otros actores institucionales locales, como la Universidad. Se organizaron muestras teatrales con la colaboración de la Universidad para fortalecer ese compromiso, para que "las familias crean en lo que se hace en la escuela, porque eso fortalece el contrato pedagógico." (Directora 2)

A partir del año 2016 surgió la iniciativa de realizar un Festival de Talentos 10 con la coordinación de la bibliotecaria de la Escuela, que consistió en compartir la cultura adolescente y reunir a las familias. Participaron también otras escuelas como cierre de la primera mitad del año. "Estas iniciativas fueron fortaleciendo la identidad de la escuela y la confianza por parte de los vecinos del barrio." (Directora 2).

En 2017 se presenta la posibilidad de ponerle nombre a la escuela. Se la nombró Luis Alberto Spinetta. La directora manifiesta: "Pasamos a ser 'la Spinetta'. Fue un hito: de Escuela 15 de Villa Laza a La Spinetta". Luego menciona el constante apoyo de la Facultad de Arte, que siempre facilitó la articulación en el desarrollo de los proyectos. En 2018 llegó la resolución con el nombre de la escuela, lo que produjo el fortalecimiento de la barriada.

Después de este recorrido por su gestión, la directora comenta que actualmente la escuela cuenta con 155 alumnos como matrícula estable y expresa que "no alcanza la escuela para todos los chicos del barrio". En ese mismo sentido explicita que se elevó un pedido al Municipio de Tandil para construir un Polideportivo Cultural. El objetivo de

En próximas indagaciones profundizaremos acerca de la denominación otorgada a este festival y el enfoque de la educación artística que el mismo conlleva.

contar con dicho espacio tiene que ver con que los alumnos desde el 2012 vienen teniendo una excelente formación como espectadores, pero se hace evidente la necesidad de que ellos sean partícipes, creadores y que en el barrio pueda ser valorada la cultura y la orientación de la escuela. "Con el paso de los años, los chicos del barrio empiezan a identificar que en dicha escuela existe la orientación Arte Teatro y la eligen, quieren ir a ella y si alguno de los alumnos por alguna razón tiene que abandonar el barrio, quiere continuar su escolaridad allí." (Directora 2).

La visión de una docente en primera persona.

Por último, quisimos contar con el testimonio de una de las profesoras de Teatro que se desempeña en la secundaria orientada en Arte Teatro del distrito educativo Tandil para poder acceder a algunas de las particularidades de dicha institución desde una de sus protagonistas.

Caracterización de la escuela

"La escuela secundaria N°15 es una escuela en constante crecimiento, en búsqueda de su perfil. Desde el año pasado, con la impronta de su nombre, con la búsqueda de su identidad, se está trabajando para generar la pertenencia y la participación de los chicos en actividades que tengan que ver con esto, con adquirir una identidad propia para la escuela.

En el año 2017 se le puso un nombre a la escuela, se logró su propia identificación. Durante dos años los alumnos votaban con ayuda de la comunidad y de la Facultad de Arte. Pasó de ser la Escuela 15 de Villa Laza a ser 'la Spinetta'. Por medio de la Resolución Provincial Nº 1504/11 cada establecimiento educativo puede tener un nombre a través de un proceso de activa participación de todos los integrantes de la comunidad

educativa para la conformación de un Registro Provincial de nombres de establecimientos educativos".

¿Qué significa enseñar Teatro en una Secundaria Orientada en Arte Teatro?

"En estos últimos años de trabajo se genera pertenencia y comienza a suceder que los chicos eligen la escuela por la orientación. Enseñar Teatro en estas escuelas orientadas es una responsabilidad mayor, creo yo. En la orientada vamos a algo específico, queremos que los chicos se empapen de Teatro, sepan sobre teatro, se relacionen, se interesen, hagan teatro, y que se formen en contenidos específicamente teatrales, del hacer teatral, de la historia. Que haya una carga horaria que vaya en crecimiento en el ciclo superior, y que los contenidos se vayan complejizando hace que no se pierda en un año o en un turno la materia, como sucede en otras instituciones en las que ven la disciplina solamente en un año o directamente no la tienen. Por un lado es una gran responsabilidad, pero también es un desafío hermoso poder pertenecer a una institución donde podemos brindar a los demás aquello que nos apasiona. Es una escuela donde está todo por hacer y eso está buenísimo, porque estamos sembrando semillitas todo el tiempo, generando ganas, interés en los chicos.

Por otro lado, el trabajar en una escuela con esta orientación hace que no seamos sólo los profesores los que estemos interesados en generar este espacio para que los estudiantes se hagan de los contenidos, generen obras, muestras, sino que hay otros actores que pertenecen a la institución y que están dedicados a acompañarnos en los proyectos, a interesarse por los distintos estímulos que dan las materias, y eso está buenísimo. Creo que tenemos un gran trabajo por delante, en generar espacios más parecidos a un espacio teatral. El edificio que nos contiene tiene las características comunes de otros edificios, que no están pensados para actividades artísticas. Nos vamos

adaptando a lo que nos propone este edificio, pero ojalá que en el futuro podamos hacernos de más recursos y espacios específicos del hacer teatral."

Proyectos en los que participan los profesores de Teatro en las secundarias orientadas.

"Con respecto a los proyectos en los que participamos los profesores de Teatro en esta orientada participamos en el festival de artes escénicas que este año se le dio el nombre de "La Spineteada", particularmente este año presenté escenas con los chicos de 4to año que tuvo que ver con un proyecto interdisciplinario con la profesora de Literatura, el EOE, con la profesora de NTICs, con la profesora de Biología. Trabajamos en un proyecto que se llamó Jóvenes promotores de la ESI donde desde cada área se trabajaba desde la investigación, la escritura, y desde teatro en poner en escena el tema que había elegido cada grupo. Ese tema era expuesto con una escena o un corto en el ciclo básico, luego se llevaron al teatro de la Confraternidad en una jornada que organiza el municipio y que tiene que ver con la ESI. Ese material se mostrará en La Spineteada del domingo y tiene que ver con todo el trabajo desarrollado durante el año. En general los profesores del ciclo superior estamos enfocados en todo lo que es el festival de artes escénicas. Acompañamos en el festival de talentos, que es un proyecto que surge de la escuela. La Spineteada también surge de la escuela, y tiene que ver con evidenciar el trabajo que desarrollamos en la orientación que da la identidad de la escuela. En la materia de 6to año, Proyecto de producción en Teatro, donde llevamos adelante la puesta en escena de una obra teatral, es una materia que aglutina los contenidos de años anteriores y se puede trabajar de manera interdisciplinaria con otras asignaturas, de acuerdo a mi experiencia durante estos últimos dos años esa interdisciplinariedad todavía no se logra, ha sido un trabajo solitario.

La escuela está abierta a los proyectos, a los desafios que proponen los profesores, que generen buenas producciones con los estudiantes. Hay años de mayor conflictividad, o momentos que han sido de cambios, por ejemplo ahora, que estamos atravesando un cambio de directivos. Los proyectos en general se promueven desde la escuela. Sí hay proyectos que vienen de D.G.C. y E. como los interdisciplinarios, pero en general parten de los mismos profesores."

Particularidades del Régimen Académico en las secundarias orientadas en Arte Teatro.

A partir del ciclo lectivo 2011 entró en vigencia el Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria (Res. 587/2011, D.G.C. y E.) Resulta oportuno considerar algunos de los componentes que se reconocen en esta nueva regulación: por un lado, los vinculados con la asistencia, permanencia y promoción de las y los alumnos —que son los que resultan más visibles en la experiencia escolar — y los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, y la acreditación.

"Hasta ahora el formato escolar es flexible, digo hasta ahora porque justo estamos atravesando un cambio de directivo. Y lo que hemos venido transitando con Florencia es esto de no dejar a nadie afuera, de incluir, esa ha sido la impronta de la escuela en estos años. Se hace un fuerte trabajo con el EOE para estar atentos y saber cuál es la situación de cada estudiante en cada año. Al ser una escuela chica permite este seguimiento y tenemos un EOE que está permanente en la escuela, que tiene una asistencia diaria, tienen un seguimiento bien concreto. Sabemos que está atravesando cada estudiante y podemos hacer adecuaciones o cambios en las planificaciones, trabajos de seguimiento,

planes de contingencia. En ese sentido es bien flexible. Ha sido flexible la asistencia, las llegadas a horario. Que a veces en cierto momento del año esto empieza a generar cierta incomodidad. Hasta qué punto se puede llegar tarde o entrar a cualquier hora pero en relación a estudiantes que trabajan o tienen dificultades familiares se da un gran acompañamiento.

La evaluación es como en todas las escuelas. Por trimestre. Nosotros debemos volcar tres notas y de esas tres notas se hace un promedio. Y para que los estudiantes puedan aprobar la materia se promedian los tres trimestres. Si tiene 7 o más se aprueba la materia. En la escuela se agotan todas las instancias de recuperación. Pueden tener hasta dos previas. Tienen varias mesas de examen al año para poder dar las materias. Hay instancias de encuentro con los profesores donde se explican de nuevo los temas y asisten solo los chicos que recuperan para el examen y después la instancia de evaluación. Había plan de mejoras y profesores que daban apoyo extra. Actualmente, no existe el fomento para pagar a esos profesores. Pero previo a las mesas de examen hay encuentro con los profesores.

Las materias son anuales, todas curriculares. Hay jornada extendida desde 7.30 hasta 14,30. Tienen comedor, sobre todo ciclo básico."

Orientación y asesoramiento como escuela orientada en arte

"Asesoramiento específico de la orientación no hemos tenido. Están las mismas convocatorias para todos los docentes de Educación Artística.

Estaría buenísimo para todos los profesores de la secundaria 15 que empiecen a dimensionar el tipo de orientación que tenemos. Crear la identidad de la orientación Arte Teatro tiene que ser responsabilidad de todos los profesores de la escuela, de todos los agentes de la institución educativa."

Las secundarias orientadas parecieran funcionar con sus propias lógicas, sin asesoramiento ni orientación específica por parte de los supervisores escolares de nivel y modalidad, tanto a nivel del distrito como de la región educativa.

Reflexiones finales para esta primera indagación.

Y yo sueño con que en algún momento, con el correr del tiempo, con el transcurrir y con quienes gestionan esta institución, que algún día la escuela orientada en Teatro también tenga la impronta que tiene Polivalente, que todos se sientan parte, que todos acompañen el proyecto, que todos "tiren" para el mismo lado, el lado artístico que le da sentido, que le da una identidad específica (J, profesora de Teatro, Sec. Nº 15 Luis Alberto Spinetta)

En el recorrido de esta comunicación hemos observado que el territorio influye en la manera en que tanto docentes como directivos se posicionan y en la forma en que llevan adelante su práctica a nivel de la micropolítica institucional in como gobierno de la institución escolar, como una de las múltiples formas de ejercer el poder.

A través de la experiencia en diferentes contextos e instituciones, de las relaciones y vínculos, se va conformando la propia identidad tanto profesional como institucional. La variedad de prácticas identificadas nos lleva a reflexionar acerca de los requerimientos formativos para afrontar la diversidad, las nuevas inserciones y los perfiles de intervención profesional, así como el peso de las características del territorio en las prácticas docentes y de gestión directiva. Comprender las prácticas, orientar la formación y constituirlas en objeto de reflexión y socialización, son aportes que resultarán sumamente enriquecedores en nuestro quehacer en la formación docente, atendiendo a la

133

Hoyle (1982) define la micropolítica como las estrategias con las cuales los individuos y los grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses" en Ball (1994).

complejidad al momento de diseñar propuestas pedagógicas destinadas a la formación docente en arte.

Bibliografía

- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- . (2011). "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas". En: *Revista Propuesta Educativa* Número 36, Año 20, Vol 2. Buenos Aires.
- Bertoldi, M. M y Dimatteo, M.C. (2019). "La construcción de identidades en las escuelas secundarias orientadas en Arte-Teatro de la provincia de Buenos Aires: sujetos y prácticas". Ponencia presentada en las X Jornadas Nacionales de Historia, Arte y Política y VII Internacionales de Historia, Arte y Política. Tandil, 27, 28 y 29 de junio de 2019.
- Betancur, N. (2011). Los Planes Nacionales de Educación en América Latina: ¿instrumentos para una nueva generación de políticas educativas? Material preparado para el XIV Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas IIPE-UNESCO. Buenos Aires. En Rovelli, L. et al. (2018). *Análisis de políticas Educativas. Teorias, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. La Plata, Ediciones EDULP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Consejo Federal de Educación. Resolución Nº 104/10
- Consejo Federal de Educación. Resolución 88/09. "Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes de mejora".
- Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. (2000). "Producción artística y arte como conocimiento escolar". Conferencia del Primer Seminario de Actualización para Docentes y Directivos de Formación Docente en el área de Educación Artística. Ministerio de Educación. Programa Nacional de Formación Docente. Proyecto Desarrollo y Actualización de Formadores de Docentes, pp. 100-115.

- Dimatteo, M.C. (2014). "Escuelas secundarias orientadas en Arte: tensiones entre la retención de matrícula y nuevas ofertas educativas". En *Revista Trayectorias*. *Práctica docente en educación artística*. F. A., UNCPBA. Revista Nº 1.
- . (2019). Sujetos jóvenes, cuerpos y Teatro en la Escuela Secundaria. Las secundarias Orientadas en Arte-Teatro en la Provincia de Buenos Aires. Foro de educación musical, artes y pedagogía, 4 (6), pp.49-74.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) Res. Nº 318/07. Diseño Curricular. Nivel de Enseñanza Secundaria (1-2-3er año)
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). "El Régimen Académico para la Educación Secundaria". Documento para la Primera Jornada Institucional 2011.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2011). Resolución Nº 1504/11. Imposición de nombre a establecimientos educativos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2010).

 Resolución Nº 3828/09 Diseños Curriculares para el ciclo Superior (4to-5to y 6to año) de Enseñanza Secundaria.

Suasnabar, C – Rovelli, L. Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente.

Recuperado de https://sistemaeducativouna.files.wordpress.com/2015/06/suasnabar-rovelli.pdf

Legislación consultada

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075/2005

Ley de Educación Nacional N°26206/07(LEN)

Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (Pcia. Bs.As)

Concepciones de arte en las políticas educativas jurisdiccionales (provincia de

Buenos Aires) y en las escuelas secundarias orientadas en arte en Tandil

M. Judit Goñi

judige@hotmail.com

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El presente trabajo analiza algunos aspectos de la enseñanza del arte y en particular, del

teatro, en escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil. El mismo se

enmarca en el proyecto de investigación: "Políticas educativas emergentes. Interjuego de

lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local" dirigido por

la Dra. Cristina Dimatteo y perteneciente al TECC, FA, UNICEN.

Pretendemos analizar entrevistas administradas a directivos de escuelas secundarias

orientadas en arte de la ciudad de Tandil (Prov. Bs. As.). Tomaremos las escuelas con

orientación en arte-artes visuales (dos instituciones), arte-danzas y arte-literatura. Se

analizarán cuatro entrevistas, cada una respectivamente a los directivos de estas escuelas.

Para enmarcar este análisis consideramos pertinente hacer un poco de historia en relación

con la creación y el desarrollo de las escuelas secundarias en el país y en la provincia de

Buenos Aires desde las políticas educativas. Enfatizando en las diferentes funciones que

este nivel está desarrollando en los últimos años.

Acerca de las escuelas secundarias en Argentina

Según Cristina Guerra (1993), en Argentina en 1863 se creó el Colegio Nacional de

Buenos Aires, punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria. Esto

136

sucedió durante la presidencia de Mitre. Anteriormente se pueden mencionar proyectos de formación media, que no se llamaban de este modo, y que sus inicios se rastrean a principios de la época colonial. La finalidad de las mismas era la educación religiosa y la preparación para la Universidad.

A partir de la sanción de la Constitución Nacional en 1853 se comenzó a organizar el sistema educativo argentino. Pero la educación secundaria no tuvo ley por muchos años. Se orientaba por decretos que planteaban modificaciones casi permanentes.

Manuel Solari (1951) expresaba que la sistematización de la escuela media en Europa fue obra del renacimiento, cuando la clase dirigente aspiraba a enseñar las letras griegas y latinas. En Argentina la enseñanza secundaria tenía como finalidad; ayudar a la juventud a que suba a un lugar elevado,

surgió como casa de educación científica preparatoria, su plan de estudios -que abarcaba las letras y las humanidades, las ciencias morales y las ciencias físicas y exactas- evidenció que su misión era difundir una cultura general (...) conciliando las dos posiciones que siempre se ha enfrentado al tratar de determinar una función de esta enseñanza media; la de los que atribuyen una función esencialmente preparatoria para los estudios superiores y la de los que consideran que fundamentalmente debe cumplir una función cultural. (148)

En líneas generales, este nivel estaba destinado a una elite y su mayor finalidad fue el acceso a los estudios universitarios.

En 1871 surgieron las escuelas normales con el objetivo de formar a los maestros. Estos eran estudios que no se pensaban para el acceso a la Universidad. Entre 1891 y 1900 se crearon las primeras escuelas nacionales de comercio, escuelas de artes y oficios y las escuelas industriales. Todas formaciones que comenzaron a dar un giro a la educación pre universitaria para la elite. Eran estudios que apuntaban a la preparación para el trabajo. Es decir que se bifurca la oferta: por un lado, las escuelas que preparaban para la Universidad y, por otro, las escuelas que lo hacían para el mundo del trabajo.

Sobre fines del siglo XIX y principios del XX se expandió el nivel secundario bajo los ideales de democratización y la posibilidad de ascenso social. Pero esta expansión estuvo inmersa en fenómenos de exclusión, expulsión, retrasos académicos, circuitos diferenciados de calidad. Y en un discurso de desresponsabilización ante el fracaso de los estudiantes

Alrededor de 1970 se comenzó a masificar el nivel con una ideología que consideraba a la educación como una inversión individual y social, con la necesidad de tener una población con altos niveles de educación. Se generó un aumento de la privatización del nivel que, de algún modo, cubrió el incremento de matrícula.

En la década del 90 la educación secundaria tuvo importantes cambios. Se generó una fuerte crítica hacia su perfil enciclopedista y una búsqueda, al menos desde el discurso, de la igualdad de oportunidades y la articulación entre niveles. Se sancionó en el año 1993 la Ley Federal de Educación que fue la primera ley que reguló el nivel secundario. Allí se estableció una educación Polimodal en el nivel y las funciones del mismo:

"ARTICULO 16. — Los objetivos del ciclo Polimodal son:

- a) Preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano/a en una sociedad democrática moderna, de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- b) Afianzar la conciencia del deber de constituirse en agente de cambio positivo en su medio social y natural.
- c) Profundizar el conocimiento teórico en un conjunto de saberes agrupados según las orientaciones siguientes: humanística, social, científica y técnica.
- d) Desarrollar habilidades instrumentales, incorporando el trabajo como elemento pedagógico, que acrediten para el acceso a los sectores de la producción y del trabajo.
- e) Desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

- f) Favorecer la autonomía intelectual y el desarrollo de las capacidades necesarias para la prosecución de estudios ulteriores.
- g) Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica. (Ley Federal de Educación: 7)

Una de las premisas que esta ley impartió fue finalizar con la división de la preparación para el trabajo o para la universidad. A su vez, instaló la obligatoriedad del tercer ciclo de EGB. Se "primarizaron" los dos primeros años de la escuela secundaria generando un tercer ciclo de EGB. Constituyendo así entre sala de cinco de jardín de infantes y 1°, 2° y 3° ciclo de EGB, 10 años de obligatoriedad. Los últimos tres años del secundario quedaban separados de la EGB conformando el Polimodal con carácter no obligatorio.

Estas reformas se instalaron en un marco socio político de neoliberalismo, exclusión social y desempleo. Por tal motivo, se instalaron políticas de asistencia e inclusión hasta ahora desconocidas para el nivel secundario. Como, por ejemplo, sistemas de becas para alumnos/as en condiciones socioeconómicas desfavorables, la vinculación con organismos de acción social estatales y privados, asociaciones intermedias, programas asistenciales de salud, alimentación, vestido, material de estudio y transporte para los sectores sociales más desfavorecidos. A su vez, en el artículo 40 se sostiene la adopción de acciones específicas para las personas que no ingresan al sistema, para las que lo abandonan y para las repitentes.

Es decir se constituyen políticas de inclusión y contención en la educación secundaria de manera masiva, pero sin un acompañamiento de financiamiento que permita consolidar y llevar a cabo estas políticas de manera real. El nivel, si bien ahora tiene una ley que indica sus funciones, queda en crisis ante una realidad que supera de manera contundente y repentina las lógicas que tuvo en el país desde su creación.

Escuelas secundarias con orientación en arte

En diciembre del año 2006 se derogó la Ley Federal de Educación y se sancionó la Ley Nacional de Educación Nº 26206/06. La misma es acompañada por la Ley Provincial de educación Nº 13688/07. Sancionada en junio de 2007. Esta ley regula todos los niveles del sistema educativo. Entre ellos la educación secundaria.

Se establece aquí un secundario de 6 años; que se compone de 3 años de Ciclo común y tres años de formación orientada. Esta formación orientada es definida en la ley como de "carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo" a su vez, se define que este Nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria.

Las orientaciones según la Resolución 84/09 2 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (CFE, Octubre de 2009) pretenden:

La orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica.

Estas orientaciones serán: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física, Agro, Turismo, Informática y Lenguas Extranjeras. Nuestro trabajo se centra en la orientación de arte. Según la ley las especialidades se definen en: Artes Visuales, Música, Teatro, Danza y Literatura. En la ciudad de Tandil no existe la orientación Música. La resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 94/09 de octubre de 2009 determina sobre la modalidad artística:

La Educación Secundaria de Modalidad Artística garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea, atendiendo a los contextos socio

 culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella.

Dicha formación posibilitará la continuidad de estudios, la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier tipo de oferta de educación superior, procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular. (19)

Por otra parte, Dimatteo (2014) expresa que, como resultado de investigaciones se ha arribado a una caracterización común de las escuelas secundarias con orientación en arte en Tandil y la región. Son escuelas semi urbanas, de baja matrícula, con elección aleatoria sin estudios de factibilidad, con población escolar desfasada en edades, escuelas en búsqueda de la identidad, con una preocupación institucional centrada en la contención social, con propuestas académicas flexibles tensionadas por los mandatos de la obligatoriedad, beneficiarias por planes de mejoras institucionales y proyectos que ayuden a la terminalidad de los estudios secundarios. La autora expresa que este panorama ha generado una representación "se han encarnado con fuerza en los distintos actores la creencia de que el arte retiene matrícula" (28).

Al recuperar la historia del nivel en la Argentina y el desarrollo del mismo en los últimos años en la Provincia de Buenos Aires, advertimos fuertes cambios tanto en sus funciones como en la matrícula que se sostiene. A su vez, consideramos que estos cambios deberían estar acompañados por un financiamiento y capacitaciones a docentes y directivos que posibiliten de manera real (no sólo discursiva) las propuestas.

Análisis de entrevistas

En relación con las entrevistas realizadas a los directivos de las escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil, hemos organizado algunos ejes de análisis. Estos son: características institucionales y especializaciones en la orientación.

Características institucionales

Tal como expresa Cristina Dimatteo (2014), las instituciones donde se desarrollan estas orientaciones tienen las características antes mencionadas. Son escuelas que se localizan en barrios de la periferia con población estudiantil reducida y donde la contención social, las propuestas académicas flexibles y los proyectos que ayuden a la terminalidad de los estudios secundarios son la prioridad.

Características de los estudiantes

Las directoras caracterizan a los estudiantes del siguiente modo:

"Esta es una escuela que recibe matrícula que por distintas causas no se encauzan en otros establecimientos". (D. A)

"Tenemos mucho movimiento de matrícula, es una escuela muy chiquita". (D. A)

"Lo social atraviesa mucho a los chicos, o se ve más el impacto. En la continuidad" (D. B)

"Trabajamos mucho con las trayectorias de los chicos. La mayoría presenta muchas

discontinuidades, interrupciones, entonces muchos llegan con sobre edad". (D. A)

"La gran mayoría mientras están estudiando trabaja. Algunos son albañiles, las chicas cuidan niños o limpian". (D. A)

A su vez, las escuelas trabajan articulando con instituciones barriales que se encargan de la salud de los jóvenes.

"Si tenemos un esquema de trabajo que es territorial, que es "Envión", "Puertas abiertas" dentro de salud". (D. A)

"Tenemos redes de articulación con salud, están haciendo trabajos de ESI con los chicos". (D. C)

Advertimos, tal lo que se indicaba en el comienzo del trabajo, que la función social atraviesa el desarrollo de esta modalidad. Nos preguntamos por qué el arte sería beneficioso para sujetos con problemas sociales. Un estudio realizado en Colombia desde

la psicología cognitiva, en el año 2017 indica el beneficio que ofrece el arte en abordaje de problemas de aprendizaje. Esta investigación fue realizada por Trujillo Dávila, Bonilla Santos, Flor y Vargas.

En este trabajo se cita a Freilich y Shechtman (2010) quienes investigaron procesos de terapias con arte, en el progreso académico de niños de escuelas primarias con problemas de aprendizaje. Mostraron la efectividad en el desempeño social y académico. Este estudio se vincula a otro realizado por Kovalevskaya en el año 2015 quien también evidenció mejoras en los chicos que trabajaban desde lo artístico. Se explican estos avances por determinadas características que implican las actividades artísticas. Estas son: "uso de material motivante, es una actividad interesante en sí misma y permite expresar de forma creativa las opiniones y capacidades personales" (Trujillo Dávila y otros, 2017: 5)

Lo que se advierte en estas investigaciones es que las tareas artísticas generan motivaciones en los estudiantes que estimulan la continuidad de los proyectos y además se utilizan otros lenguajes que permiten a los estudiantes expresarse, manifestar y abrir o compartir sus problemáticas personales. Uno de los directivos expresa esta posibilidad de otras manifestaciones:

"Yo lo que quiero decir es que a veces estos chicos no pueden poner en palabras lo que les pasa, lo que sienten, lo que viven. Y a veces desde alguna manifestación artística pueden decir. Sin la palabra o no solamente con el gesto". (D. C)

Características institucionales:

Las instituciones en general funcionan en condiciones de precariedad. Por ser pequeñas, tienen ausencia de cargos. Estos son importantes tanto para los proyectos de la orientación como para el trabajo con las trayectorias estudiantiles.

"Lo que falta en verdad es que se cubran los cargos que dice la normativa y que tiene que ver con el proyecto de arte". (D. A)

"Acá por ejemplo no hay bibliotecario. No hay equipo de orientación propio. Y después los jefes de departamento que serían horas institucionales que tiene un docente para articular proyectos. Entonces en el esquema de secundario que es muy fragmentado, permanece esa fragmentación". (D. A)

Al panorama se suma el hecho de que las situaciones edilicias tampoco cumplen con las necesidades básicas de una escuela y menos aún con las necesidades que una orientación en arte requeriría. Si hablamos de danzas, espacios para ensayos, espejos, barras; si hablamos de artes visuales, espacios amplios para el trabajo con materiales, tableros, bachas de limpieza.

"teníamos una cuestión que nos atravesaba que era que estábamos en un edificio inseguro. Eso era todo una complicación porque no teníamos espacio disponible para algunas actividades y ahora estamos en un lugar que no es escuela". (D. A)

"Y acá nosotros, como compartimos el espacio con la escuela primaria, solamente tenemos 3 aulas que son nuestras, 2 las compartimos a la mañana con la primaria. Y después no hay otros espacios. Por ejemplo ahora que estamos organizando la muestra que es para los primeros días de noviembre, la sala de profesores es impenetrable. Porque está lleno de cosas que van armando, entonces bueno. No hay lugar, no hay un depósito, algún lugar donde haya una mesa, algún tablero o algo donde vos puedas" (D. C)

Se advierte en las expresiones de los directivos que estas instituciones pretenden lograr la integración de los estudiantes, la continuidad de los estudios secundarios y la especialización de una orientación artística, pero se encuentran sin apoyo del Estado para su funcionamiento. El diseño curricular de escuelas secundarias orientadas (2008) en arte expresa:

Se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad. (8)

El mismo documento, en la sección de orientación en arte, se propone:

La educación artística en la escuela secundaria debe favorecer que los alumnos puedan resignificar y reconstruir sus relaciones con las diferentes manifestaciones de lo estético que constituyen su contexto cotidiano. A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador desde una posición activa y crítica. (24)

Advertimos que no condicen las normativas con las prácticas que se desarrollan en las escuelas. La normativa propone a la escuela secundaria como espacio privilegiado para la educación, que fortalezca la identidad, intervenciones como productores artísticos y como público espectador, pero se encuentran en edificios inseguros, con falta de espacios, de cargos docentes que permitirían el desarrollo de los proyectos artísticos. Los estudiantes no tienen los recursos necesarios y las escuelas tampoco. Recursos imprescindibles tanto para producciones artísticas como para la asistencia a obras artísticas en la ciudad.

Planta docente:

El tema de la planta docente es otro aspecto que los directivos consideran importante. Si la planta docente fuese estable, lo que no sucede, se podrían conformar equipos de trabajo con continuidad en los proyectos.

En este caso, el directivo expresa que hay mucho recambio de docentes:

"Hay movimientos estatutarios que hacen que así sea. Que está muy bien porque hace a la estabilidad docente. Pero bueno. Con más razón se necesitan gestiones firmes y acompañadas. Eso da tranquilidad. En 2017 la mayoría de la planta era suplente o provisional. No había titulares. Ahora ya van titularizando. Está bueno porque un orden entre los adultos también ordena la escuela". (D. A)

En este otro caso el directivo recalca la importancia de tener planta estable en la escuela; "Fíjate como de a poquito la escuela fue ganando un lugar. Porque nosotros al principio teníamos todos profesores que eran suplentes o provisionales en su situación de revista y el año pasado titularizaron un montón acá. Que antes no venía nadie. No querían venir" (D. C)

"Hacer que los maestros se interesen en sus escuelas, valorar lo que hacen, e invitarlos a trabajar más en equipo con sus colegas no sólo son acciones humanas valiosas por sí mismas. También influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en nuestras aulas" (Fullan y Hargreaves, 2018: 19). Es decir, es importante para las instituciones contar con equipos interesados en el proyecto de la escuela, que conformen equipos de trabajo. Que se conozcan los docentes entre sí, y que puedan trabajar de manera cooperativa. La cooperación es una forma de trabajo con el otro que implica intersubjetividad, conocimiento del otro, constituir comunidades de trabajo. Esto se constituye con el tiempo de trabajo juntos. Las plantas de docentes estables favorecerían las continuidades de los proyectos institucionales.

Identidad de la escuela

Estas instituciones estudiadas están intentando constituir una identidad de la escuela. Que la comunidad y el barrio las conozca y las considere. En la siguiente cita, los directivos expresan que se hacen unas muestras anuales y que decide que se hagan en la escuela para buscar la identidad.

"En 2017 que yo entro como directora elegimos hacerlo en la escuela por una cuestión de identidad y que se vea la escuela" (D. A)

"Yo siento como que la escuela es como si estuviera naciendo ahora" (D. C)

La orientación en arte ayuda a la constitución identitaria en tanto, permite realizar muestras que abren a la comunidad las producciones de los estudiantes en la escuela y eso colabora con la búsqueda de identidad.

"La orientación ha permitido sostener una muestra por años y ese es un logro. Porque sirve de cara al afuera pero sobre todo hacia adentro. Y ya es un reclamo de los mismos chicos. Y eso habla un poco de la identidad". (D. A)

La modalidad artística aporta el poder mostrar lo que se trabaja. Esto permite un vínculo con la comunidad.

"mostrar lo que se trabaja. Que en esta escuela suceden cosas que están buenas. Que es lo que hemos recibido sobre todo después de los festivales donde te dicen uhhh mirá esta escuela ..." (D. A)

"las familias acompañan en las muestras. La idea es que sea con impacto en la comunidad. Pero también que vean por ej. los chicos de 4º qué es lo que se produce en 5º para también lograr un poco de enganche y sostenimiento en la travectoria". (D. B)

Especialización en la orientación:

Trabajo por proyectos:

Desde las normativas se propone que la escuela secundaria trabaje a partir de proyectos. Los documentos que orientan esta forma de trabajo indican la importancia de la interdisciplinariedad.

Se busca la construcción de aprendizajes integrados por parte de los estudiantes, a partir de propuestas de enseñanza centradas en la interdisciplinariedad: los saberes coordinados y el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la elaboración de proyectos (...) El abordaje interdisciplinar tiene como objetivo claro superar la fragmentación de la enseñanza y del aprendizaje, proponiendo el diálogo, la articulación y la vinculación entre los saberes." (Documento de actualización curricular para escuelas secundarias)

Los proyectos son propuestas de aprendizaje integral requiere un tiempo de coordinaciones entre los profesores. Las directoras expresan que eso se hace imposible en las realidades escolares. Los profesores no tienen horas para esta tarea. Sólo las horas de clases. Esto genera que resulte muy difícil la organización y la regulación de los proyectos.

"El año pasado quedaron algunas jornadas de perfeccionamiento. Que son jornadas de capacitación. Y las fueron corriendo. (...) La última fue ahora en el receso invernal. Que es el momento donde uno puede hablar con sus profesores. Es a principios de año. Que es sin los alumnos porque todavía no empezaron. Que eso sirve para organizar un poco. Y después había 6 jornadas institucionales que las fueron poniendo o día de paro o receso invernal. No están pensadas como para aprovecharlas. Es muy dificil convocar a alguien cuando de entrada te dicen es opcional porque era receso invernal. Y bueno. Es muy difícil" (D. A)

"El tiempo de tu trabajo de encuentro con el otro. Eso falta". (D. A)

"A veces te pasa que hasta la planificación se hace de manera aislada. Yo quiero esto y yo esto. Y quedan como cachos". (D. A)

"Y participamos de la red escuelas con los proyectos de ABP. (Aprendizaje basado en proyectos) tratamos de que las profes se unan para trabajar en función de esta mirada. Es difícil. Porque vos pensá que la profe de teatro tiene dos modulitos no más. Vienen sólo dos horitas. Va en función de los profes que la verdad es que son recontra copados y entre ellos buscan el momento o a veces son los chicos...." (D. B)

Los profesores de las áreas generales es difícil que participen en los proyectos artísticos:

"No, no participan; salvo, ya te digo, por ejemplo literatura o materias que son más accesibles que una biología. El de TICs sí. Trata de trabajar en conjunto con estas materias. Pero después el resto no. Introducción a la física... vos tenés contenidos en el programa". (D. B)

Cuando los proyectos funcionan, los directivos expresan que se logran excelentes producciones.

"Cuando se da la posibilidad, yo vi que funciona. Pero la realidad es que tenés 2 o 4 módulos en la escuela. Entonces los módulos y reuniones... eso es complejo". (D. A) "En 5° en una de las específicas trabajan el arte y las nuevas tecnologías. Por ejemplo para el 25 de mayo trabajaron con distintos efectos visuales a través de cortos. Después trabajaron con GIF. No sabés las cosas divinas que han hecho". (D. B)

Los aprendizajes por proyectos pueden ser abordados desde diferentes perspectivas teóricas. Tanto la psicología cognitiva, que es la orientación que toman en los diseños curriculares, como desde las teorías constructivistas, son maneras de abordar el aprendizaje y la enseñanza de modo integral. En la actualidad se considera favorecedora la posibilidad de coordinación de docentes, de disciplinas en proyectos comunes. Pero uno de los grandes problemas —entre otros- que enfrenta esta modalidad de enseñanza, es el aislamiento de los docentes que ha sido tradicional en las escuelas. Hay aislamiento hasta físico. Donde cada docente se encuentra en su aula.

Fullan y Hargreaves citan a Lortie (1975) para explicar esta estructura:

Lortie (1975) llamó la estructura tradicional de la huevera escolar. Las aulas suelen aislar a los maestros. Esto no es casual. Como han señalado los historiadores de la educación, el sistema de producción en serie del S XIX, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera disciplinar de controlar a las masas. (24)

Es decir el trabajo por proyectos interdisciplinarios, la conformación de comunidades, el aprendizaje en interacción entre los docentes, se encuentra teóricamente muy valorado, pero es necesario crear las condiciones dentro de las instituciones para que se realice de manera real. Que haya momentos de interacción instalados dentro de los tiempos institucionales.

En líneas generales advertimos que las políticas educativas desde lo normativo, se construyen en vinculaciones con los marcos teóricos que en los últimos años han propuesto cambios en los sistemas educativos. Pero no es posible llevar estas normativas a la práctica o se dificulta mucho hacerlo, porque no están dadas las condiciones económicas e institucionales para realizarlos.

Bibliografía

Dimatteo, C. (2014). "Escuelas secundarias orientadas en Arte: tensiones entre la retención de matrícula y nuevas ofertas educativas", *Revista Trayectorias. Práctica docente en educación artística*. Facultad de Arte. UNCPBA. Revista Nº 1.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3º Ciclo. (2008). Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.

Documento de actualización curricular. Saberes coordinados y aprendizaje basados en proyectos. Documento de trabajo para escuelas secundarias.

Fullan, M y Hargreaves, A. (2018). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Bs. As.; Amorrortu.

Guerra, C. (1993). La educación secundaria en argentina. Documento de trabajo.

Ley Federal de Educación Nº 24195. Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso. Abril de 1993.

Ley Provincial de Educación Nº 13688/07. Año 2007.

Resolución 84/09 Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. CFE, octubre de 2009

Resolución CFE (del Consejo Federal de Educación) Nº 94/09 de octubre de 2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Solari, M. (1951). Política educacional argentina. Bs. As.: El Ateneo.

Trujillo Dávila y otros (2017). "Efectividad de un programa de estimulación cognitiva a través del arte en niños con problemas de aprendizaje: un estudio pilota", *Revista Actualidades investigativas en educación*. Volumen 17 Nº 2.

La reconstrucción de la práctica docente en Teatro en la modalidad de Educación

especial en Tandil: interrelaciones entre instituciones y políticas públicas

Araceli Elsa De Vanna

adevanna@arte.unicen.edu.ar

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación denominado

"Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el

gobierno de la Educación Artística local (2008-2018)".

En este sentido, en el interjuego de lo macro y lo micropolítico educativo se presenta

la Modalidad de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Cultura y

Educación de la Provincia de Buenos Aires y particularmente el rol del profesor de Teatro

en esta Modalidad como un espacio de escasa exploración.

Para la realización de este trabajo se recurrió a entrevistas no dirigidas desde un

enfoque de la metodología cualitativa, destinada a directivos de Educación Especial, ex

directivos, ex supervisores y ex docentes de Teatro de la ciudad de Tandil.

El trabajo se dividirá en cuatro apartados destinados, en primer lugar, a brindar un

contexto normativo/ legal referido al Teatro y la Modalidad de Educación Especial a

partir de las diferentes leyes, resoluciones, comunicaciones y documentos de trabajo que

permiten establecer dicha relación, y su vínculo con la Modalidad de Educación Artística.

En segundo término, se efectuará una descripción de las lógicas a las que responde la

151

enseñanza del Teatro en las escuelas de Educación Especial. En tercer lugar, se realizará una caracterización de la ubicación y relaciones entre los espacios escolares analizados. Por último, se procederá a explicar y a analizar los tipos de proyectos de los que participan o han participado los profesores de Teatro en los que se visualizan los interjuegos macro y micropolíticos a partir de la propia puesta en acto del Teatro.

La normativa que encuadra al Teatro en la Educación Especial

Es necesario establecer las prácticas educativas al interior del espacio formal de la educación que se enmarcan en normativas particulares. La Ley Nacional de Educación en Argentina tiene como propósito encuadrar normativamente los aspectos y las acciones que se lleven a cabo al interior de las instituciones. Es así que en este trabajo se realizará el cruce entre las leyes educativas como textos de las políticas educativas y la enseñanza del Teatro en las escuelas de Educación Especial del distrito de Tandil.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional 26206/06 y su respectiva Ley de Educación Provincial 13688/07 definen a las Modalidades del sistema educativo provincial como aquellos enfoques educativos, organizativos y/ o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel. Con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia (Art. 22° LEP). Nos interesan – a los efectos de este trabajo - las modalidades de Educación Especial y Educación Artística enmarcadas en estas leyes.

La Modalidad de Artística es la que comprende la formación en los distintos lenguajes y disciplinas del Arte, entre ellos danza, teatro, música, plástica, multimedia, audiovisual y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones.

Es la modalidad responsable de articular las condiciones específicas de la conducción técnico-pedagógica y de organización en cada ámbito de desarrollo, de acuerdo con lo dispuesto por las respectivas direcciones de nivel, así como de disponer las prescripciones pedagógicas complementarias a la educación común para los establecimientos educativos que desarrollen actividades específicas relativas a la misma.

En este contexto normativo/organizativo, la educación artística debe estar a cargo de docentes especializados egresados de instituciones de arte de nivel superior (art. 38° LEP). Por su parte, la Modalidad de Educación Especial es la responsable de garantizar la integración de los alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, sean estas temporales o permanentes, en todos los niveles, según las posibilidades y teniendo en cuenta el abordaje de problemáticas específicas que no pueden ser abordadas únicamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. Esta modalidad se rige por el principio de inclusión educativa, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. En este sentido, la Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles según las posibilidades de cada persona, tal como lo dispone el art. 39° de la Ley de Educación Provincial.

En cuanto al Plan Educativo 2008-2011 de la Provincia de Buenos Aires, en el apartado referido a la "Educación inclusiva para todos los bonaerenses", se establece prioridad a la inclusión en el marco de políticas públicas para garantizar el derecho universal a la educación.

De esta manera se integran las diferencias y respeto de los derechos de todos los habitantes del territorio provincial, integra a la educación especial como parte integral del sistema educativo, haciendo hincapié en la integración de los alumnos con discapacidades

temporales o permanentes a la educación obligatoria, previendo la atención educativa específica para quienes posean problemáticas no abordables por la educación común.

No obstante ello, en el Plan educativo 2011-2014 se da cuenta de que se promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad en todas las instituciones de nivel inicial, primario y secundario pertenecientes al sistema educativo bonaerense. Esto garantiza la **libertad de elección** de las familias y los estudiantes respecto de dónde quieren transitar su escolaridad. Esta iniciativa se acompañó, según se enuncia en los discursos, con un plan de capacitación que alcanzó a 17 mil docentes en educación inclusiva durante 2018, centrado en la igualdad de derechos, la convivencia y el respeto por las diferencias.

En el seguimiento de las trayectorias de las políticas se puede observar que se apunta a diferentes instancias de inclusión sin hacer referencia al área artística. En este sentido, también se encuentra la Resolución 1664/17 que refiere a las diferentes modalidades de inclusión. Particularmente, para lo referido al área de Educación Artística se habilitan lo denominados Trayectos Curriculares Compartidos donde los niños, siendo matrícula de educación especial, transitan espacios de modalidades como Artística y Educación Física en las escuelas de los niveles inicial, primario y/ o secundario según la especificidad de la situación.

Es importante destacar que existen diferencias entre políticas provinciales antes y después de la efectivización de las leyes educativas anteriormente mencionadas, observándose una gran cantidad de producción de documentos que hablan de temáticas como la subjetividad y la inclusión con aprendizajes, superando el mero discurso y haciendo hincapié en las propuestas pedagógicas de los docentes.

Desde la Dirección de Educación Especial se considera la importancia de la educación artística para la formación integral de los estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad (NEDD) y la construcción de la ciudadanía, el desarrollo de

la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajo en equipo, las que encuentran en la educación artística una potente estrategia para lograrlo. La presencia del arte en la educación contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes. Hablamos entonces del arte, haciendo referencia tanto a la habilidad técnica como al talento creativo en un contexto musical, literario, de movimiento, visual, o teatral. Procurando a la persona que lo practica y a aquellos que lo contemplan una experiencia que puede ser de orden estético, emocional, intelectual, o bien combinar todas esas cualidades en un fenómeno de sociabilidad que favorece lo creativo como una adaptación activa a la realidad. Es un medio de comunicación con un código de signos propios, que el artista compone para crear imágenes transmisoras de un mensaje que el receptor-espectador descifra. Hablar del arte como de un lenguaje ni es una expresión poética ni metafórica, es una verdad absoluta. Según el Documento de Apoyo 6/16 de la Dirección de Educación Especial, el arte está formado por un conjunto de códigos que, al utilizarlos de forma intuitiva, configuran un mensaje simbólico cuyo fin es el de trasmitir una información a quien sepa captarla.

El principio de atención a la diversidad conlleva repensar desde la corresponsabilidad, las propias prácticas de enseñanza, representando así un desafío didáctico, para que en lugar de operar como enunciado de carácter universal y general, permita visibilizar las necesidades puntuales de los estudiantes frente al aprendizaje. Esto posibilitará brindar apoyos que faciliten producciones escritas, acceso a la lectura con autonomía y conocimientos matemáticos de mayor elaboración, cuando se presentan dificultades para su apropiación, producto de diversas circunstancias por las que transitan los estudiantes, entre las que podrían encontrarse alguna de las dificultades específicas del aprendizaje.

Es así que el arte se asocia con la subjetividad que construyen los estudiantes. En este caso particular aquellos sujetos que presentan necesidades educativas derivadas de la

discapacidad. Entonces el arte se transforma en un espacio constitutivo de las subjetividades que atraviesan a los sujetos - sobre todo pensando en este caso particular - en aquellas trayectorias atravesadas por diferentes carencias o especificidades de necesidades educativas.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades técnicas y del "talento creativo1" se considera indispensable de desarrollar, profundizar y trabajar en el marco de la socialización de los sujetos.

Lógicas a las que responde la enseñanza del Teatro

Desde la educación artística buscamos problematizar las cuestiones en torno a la subjetividad y lo temporal, relacionadas con temas tales como el tiempo real, relativo, las temporalidades subjetivas, pasado, presente y futuro, las mediciones del tiempo, entre otras. Para comprender que -como ocurre con el espacio, el relato y la subjetividad- se pueden generar diferentes sentidos, apartados del sentido común y de los usos o definiciones de otros campos del conocimiento.

En cuanto a la enseñanza del teatro, el Documento de Educación Artística en Aprendizajes Basados en Proyecto (2018), establece que los estudiantes, con la guía del docente, desarrollen un proceso que les permitan aprender de forma autónoma, responsable, trabajando en equipo para resolver un problema, no sólo los contenidos específicos, sino también las competencias necesarias para el desenvolvimiento en este tipo de metodología. Es decir que, los estudiantes eligen una problemática que deberán resolver en el marco de los contenidos específicos del área artística que estén desarrollando.

En próximos trabajos indagaremos en la raíz de estas concepciones ligadas al talento innato y los dones artísticos con que casa sujeto vendría al mundo social y a la enseñanza basada únicamente en la transmisión de técnicas.

En relación con los contenidos del diseño curricular (tomados del bloque Elementos del Lenguaje Teatral) se parte de la idea de que el sujeto se comunica corporalmente con su grupo desde la confianza y la desinhibición en lo respectivo a la pieza teatral a desarrollar en el proyecto. Experimenta y explica los elementos del lenguaje teatral trabajados en el proyecto. Explica, elaborando conceptualizaciones, los elementos trabajados a partir de la experimentación. Utiliza sus recursos (corporales, vocales y gestuales) para expresar las ideas y emociones del grupo en relación con el tema a trabajar, con clara intención comunicativa. Desarrolla la improvisación y el acercamiento al personaje mediante la composición y la caracterización. Analiza y utiliza con autonomía los elementos de la estructura dramática (personaje, acción, entorno, conflicto) para elaborar un producto que dé cuenta del posicionamiento del grupo en relación con el tema a abordar. En lo respectivo al tema a trabajar (¿Qué es el tiempo?), relaciona los modos de conocer de la asignatura con lo trabajado en otras asignaturas de la currícula.

De esta manera se establece un plan de tareas coherente y factible. Expone de manera clara las experimentaciones, procedimientos y avances del proyecto. Identifica los objetivos cumplidos y vincula las tareas realizadas para alcanzarlos. Coordina y planifica las tareas necesarias para lograr los objetivos aún no cumplidos. Acepta sugerencias del/la docente y sus compañeros/as y adapta su comportamiento a la dinámica del grupo.

En el marco de las instituciones seleccionadas, la enseñanza de Teatro se fue dando por diferentes circunstancias. En el caso de la Escuela de Educación Especial Nº 501, las horas de teatro fueron a partir de una transformación de un cargo histórico (cargos de doce horas cátedra) de Música a partir de la jubilación de una docente. Allí se solicitó y se pudo dar, en el marco de un pedido de reconversión del lenguaje, pasar del lenguaje de Música a Teatro.

En relación a la Escuela de Educación Especial Nº 501 se entrevistó a una ex supervisora de la Modalidad de Educación Especial. La misma hizo referencia a que:

"De las escuelas especiales la única que tuvo teatro fue 501. No recuerdo las fechas exactas, pero fue entre 2009-2010. Nosotros teníamos dos cargos históricos de música. Al jubilarse Adela Cupó y previo acuerdo — que lo veníamos trabajando con la Directora que en ese momento era Mabel Rosá-solicitamos la transformación del cargo de música, que había quedado vacante a Teatro pero lo gestionó conjuntamente con la Inspectora de Artística de ese momento Inés Szigety, pero además nos lo avaló Distrital, Regional y la Dirección (haciendo referencia a la Dirección de Educación Especial)"

En el caso de la Escuela Especial N° 503, fue a partir de una propuesta de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Arte, que tuvo una duración de dos años aproximadamente. El proyecto en el que se enmarcaba la propuesta se llamó Encontrarte, y los aspirantes ingresaban y eran seleccionados por antecedentes y currículum vitae.

Culturas institucionales de los espacios seleccionados

Si bien ambas instituciones responden a la lógica de la modalidad de Educación Especial, en el distrito de Tandil la EEE N° 501 trabaja con niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad en torno a cuestiones motoras, trastornos específicos del lenguaje y trastornos generalizados del desarrollo (incluyéndose aquí a los niños que presentan trastornos emocionales que irrumpen en el escenario escolar generando dificultades en el mantenimiento de vínculos y/ o relaciones).

En referencia al docente que tomó el cargo, la ex supervisora dice:

"Ahí tomó C un cargo provisional, es el único. Ahora vos me decís, ¿por qué nosotros quisimos poner Teatro? Para darle otras posibilidades artísticas a los alumnos de 501 y porque eran excesivas la cantidad de horas de música, porque además ya veníamos con la transformación en la inclusión cada vez con mayor cantidad de alumnos en escuelas comunes. Entonces imagínate que la sede nos quedaba vacía con dos cargos de música, o sea vacía, con muchos menos alumnos. Y nos permitía mayor posibilidad de diferentes lenguajes artísticos. Tuvimos que ponerles bastantes pilas, hacer varias movidas, incluso hubo que cambiarle el CUPOF, la designación, nombre del cargo. Justificar por qué lo queríamos."

En este sentido, el CUPOF es el código único de puesto orgánico funcional, es decir, que es un número que se le asigna al cargo específico en una institución escolar., al ser originariamente de un lenguaje artístico hubo que proceder a modificar dicha situación. Respecto al impacto que generó esta incorporación durante su gestión supervisiva, responde:

"La respuesta es muy linda altamente positiva, se ven los resultados, solamente hay que tener alguna formación y precaución con los alumnos de trastornos emocionales severos porque pueden llegar a compenetrarse con el personaje y creérselo, pero se puede trabajar a partir de otras estrategias con algún títere o algo de eso. Esta especificidad es la que más orientaciones necesita, de hecho realicé un par de asesoramientos en ese sentido."

En relación con la metodología de trabajo, la ex Supervisora de la modalidad informa que "las clases se realizan dentro de la misma escuela, los alumnos de sede se incluyen. Después si tienen necesidad de trabajar con alguno a parte lo hacen".

En cuanto a la carga horaria, la entrevistada afirma: "doce horas cátedra son un montón. En algún momento, no te voy a decir ahora, habría que preguntarle a la directora, incluso si está incluyendo chicos habría que preguntarle".

A partir de la Resolución 1664/17 se establece la existencia de diferentes formas de incluir a los niños con NEDD en las instituciones comunes: inclusión directa acompañando en la institución con un Maestro Inclusor (MAI), inclusión indirecta con la posibilidad de orientaciones a los docentes y los Trayectos Curriculares Compartidos (TCC) donde el alumno, siendo matrícula de especial se incluye en algunas áreas de las escuelas comunes con el fin de poder fortalecer contenidos específicos pero sobre todo la socialización con su contexto de pares.

Respecto a la inclusión de estudiantes con trayectos curriculares compartidos en las escuelas comunes la entrevistada manifiesta que: "para mi está bárbaro me parece buena propuesta para que los alumnos se puedan incluir".

La Escuela Especial N° 503 es una escuela que se haya ubicada en el radio céntrico, donde recibieron la propuesta de Teatro desde la Facultad de Arte en el marco de un proyecto de extensión (anteriormente enunciado). En este sentido, la docente que estuvo a cargo del taller de Teatro en la EEE Nº 503 manifiesta que: "mis alumnos tenían diferentes capacidades desde autismo, esquizofrenia, síndrome de Down, retraso madurativo entre otros". Respecto de la modalidad de las clases dice:

"En todas las clases utilizaba distintos estilos musicales, objetos, imágenes, disfraces. Cada elemento ayudaba a la estimulación, el diálogo, la creación, la exploración de ellos con sus compañeros y conmigo. La música era un puente que les permitía conocer su cuerpo, y moverse con libertad sin vergüenza a nada. Trabajaba con cuentos, narraciones sueltas, palabras. Muchos de ellos tenían el habla acotada pero sabían hacerse entender."

Por ello, podemos manifestar que las lógicas de ingreso del Teatro fueron diferentes en ambas instituciones, ya que en una fue incorporada curricularmente y en el otro caso, fue una demanda primero instalada y luego valorada como muy importante. No obstante, no pudo sostenerse en el tiempo tanto por cuestiones personales, tanto porque la docente de Teatro se fue o por diferencias con la gestión institucional, ya que hubo un cambio en los equipos directivos que presentaron otra jerarquización respecto de las demandas.

Tipos de proyectos en los que participan los profesores de teatro entre 2008 y 2018 desde las voces de los actores involucrados.

Teniendo en cuenta ambas propuestas institucionales, puede afirmarse que en el caso de la EEE 503, se destacan algunos aspectos positivos, tomados de un informe realizado por la docente en 2015.

La institución atiende a una población de chicos con diferentes discapacidades cognitivas, síndrome de Down, autismo, dificultades en el aprendizaje, trastornos del habla y del lenguaje. A ella asisten chicos de otras escuelas para apoyo escolar.

"Mi período fue del 2013 al 2015. En febrero, presenté un proyecto a la Facultad de Arte y nos contrató la misma facultad como beca de contraprestación y nos daban la obra social" (Docente S. G). La docente refiere que el tener experiencias relacionadas con el trabajo con diferentes discapacidades es importante para un abordaje con mayor seguridad "Yo tenía experiencia en el trabajo con chicos con discapacidad porque había

trabajado en CIRET" explica en referencia al Centro Integral de Rehabilitación Tandil creado en 1998, al que asisten niños, adolescentes y adultos mayores que necesitan un abordaje integral ante una imposibilidad motora y/o neurológica.

Asimismo, esta experiencia fue de mucho significado y permitió interpelar la propia subjetividad de la docente:

"La experiencia fue muy enriquecedora desde el comienzo. En la escuela le daba teatro a todos los alumnos en los salones. En el gimnasio se hacían las representaciones y los actos.

El taller se dicta los días jueves de 9 a 11 hs y los días viernes de 15 A 16 hs. El espacio cedido por la institución fue el aula de música, que queda en el primer piso. Los niños acceden por la escalera. Es un grupo de 25 chicos, entre 6 y 15 años, varios de ellos hacen doble turno".

Respecto a la metodología de trabajo la docente informa que:

"En el taller me planteé dividir la clase en dos. Primero trabajaría diferentes caldeamientos con música, y la segunda parte de la clase pequeñas improvisaciones con diferentes situaciones, roles, lectura de cuentos, dibujos, etc. Para comenzar a dar la clase armábamos todos una ronda en el suelo. Los chicos me contaban que habían hecho durante la semana. Les brindaba unos minutos para que ellos pudieran expresarse de forma verbal y yo poder conocerlos a cada uno."

Los contenidos trabajados fueron: el cuerpo como instrumento de expresión y comunicación (que abarcaba reconocimiento del mismo, el cuerpo en el espacio: total y

limitado. Posturas, diferentes ritmos, velocidades y niveles), la voz, el gesto y el movimiento como herramientas de expresión y comunicación (donde se trabaja a través de gestos y estados de ánimo, la imaginación, lo real y la fantasía), los roles (roles conocidos, imaginarios, acciones, característica de diferentes roles, diálogo y los turnos de espera, a partir de situaciones reales e imaginarias), entre otros contenidos.

La producción final del taller fue en base a la temática cuyo nombre fue: "Circo de la Magia".

Como metodología de trabajo se utilizaba siempre la observación, la atención y la concentración. Estos fueron contenidos fundamentales a la hora de las improvisaciones y en la escucha de la tarea. Utilización de diferentes posturas, equilibrio, diferentes ritmos. Utilización de elementos como la música e instrumentos para cantar y bailar diferentes canciones. También se utilizaba la dramatización de situaciones cotidianas e imaginarias a partir de la búsqueda en los roles cotidianos y de fantasía.

Todos estos contenidos fueron atravesados por reglas de convivencia dentro del taller. La escucha de los alumnos cuando se explica una actividad y cuando se está realizando, el cuidado del espacio físico y de los elementos que se utilizan en clase, el respeto hacia sus compañeros.

Las actividades que la profesora planteó durante el taller fueron: juegos de presentación, caminatas por el espacio, juegos de posturas y gestos, ejercicios de confianza, ejercicios de dialogo y comunicación, juegos de roles, improvisación con diferentes disparadores y una pequeña reflexión a los 5 minutos antes del cierre de la clase. A mitad de año, se trabajó para la muestra de final. La temática fue el circo. El grupo la aceptó con alegría y entusiasmo, se eligió entre todos los alumnos al igual que su nombre. Cada chico eligió el rol dentro del circo. Algunos de ellos no querían actuar porque les daba vergüenza. Se les designó tareas como repartir pochoclos o hacer

burbujas el día de la presentación. Cada uno ensayaba su rutina para el espectáculo al igual que el presentador con su discurso.

"Puedo decir que tengo más aspectos positivos que negativos. Desde la institución tuve el apoyo desde que entre como coordinadora de los talleres. Las docentes a cargo de los chicos no pusieron ninguna resistencia, al contrario, me brindaron su apoyo durante todo el año. Pude trabajar interdisciplinariamente durante el proceso creativo. Los alumnos se divirtieron, se los veía muy entusiasmados, contentos. Mi recibida al salón era por parte de ellos con abrazos, besos, gritos de alegría. Me quedé muy conforme con el producto final, muy feliz y con ganas de seguir trabajando con ellos. Proponerles nuevos desafíos para el 2016 porque sé que ellos pueden dar más y es un grupo hermoso."

En cuanto a los aspectos negativos:

"Lo único que puedo acotar es sobre el manejo de la clase los primeros meses. Los chicos no me reconocían como docente en las clases, no había escucha ni atención en la tarea. Las consignas las tenía que repetir varias veces. Algunas docentes se quedaban en la clase a observarme, opinaban y le llamaban la atención a sus alumnos en vez de darme ese espacio a mí. Pero con el correr de los meses nos fuimos entendiendo y conociendo entre todos, tantos los alumnos como las docentes, y la clase tomo su rumbo, se pudo disfrutar y jugar."

En este caso, la ex Directora de la institución afirma que: "Yo tomé la vice dirección en 2013 y estaba rondando la idea de ese proyecto, me jubilé en 2017" "en 2015 fue Sol con gente de la Universidad a ver si estaríamos dispuestas a abrir ese espacio y

obviamente le dije que si". Esta ex-directora de la institución valora el arte considerando que es muy necesario para fortalecer los aprendizajes, al respecto enuncia que:

"En escuela especial todo lo que sea arte es poco y les hace muy bien a ellos para la personalidad, para la espontaneidad, para que ellos sean creativos para que puedan resolver y hablar cosas que por ahí en la rutina de la escuela no se puede hablar y la experiencia de Sol fue sensacional. Ella desde el principio se juntó con nosotros para ver cuáles eran las necesidades y las características de los chicos. Entonces armó los grupos, y tuvo una empatía con todos que fue sensacional."

Respecto al proyecto específico proveniente del espacio de extensión de la Facultad de Arte: "El primer año fue como una experiencia. Después seguimos pagando una parte. Después cambió la profesora y ahí le dimos de baja". En relación al trabajo realizado por la docente la ex -directora establece que:

"Ella hacía como un trabajo previo de corrección, hablaban, hacían ejercicios introductorios. Después de diferentes temáticas, todas tuvieron impacto en los cambios de las personalidades que no hubieran logrado si no fuera por la experiencia de los chicos con el teatro. Ella participaba siempre inclusive en las experiencias áulicas. Lo que sí hacíamos era que las maestras de los grupos estuvieran en la experiencia. Como para acompañarla a ella un poco, darle seguridad a los chicos y después que la conocieron a Sol las maestras no se querían ir" (...) "Observamos cambios en el lenguaje de los chicos que se podían expresar, algunos que habían empezado sin lenguaje, o muy básico podían expresarse a través de los movimientos, del cuerpo, de los gestos y del lenguaje propiamente Fue increíble. Para mi tendría que ser algo fijo" (...) "Los chicos

esperaban la hora de teatro y eso es muy significativo, empezaba la semana y decía ¿cuándo tenemos teatro?" (...) "El aporte del trato a nuestros chicos era importante
porque nosotros tenemos que soltarlos. Entonces, al fortalecerse ellos con estas prácticas
no era necesario que la maestra tuviera que tomarlos de la mano y acompañarlos tanto
y aprendían demostrar lo que sentían. ¡Eso fue muy pero muy valioso!"

En cuanto a los logros del taller, la docente manifiesta:

"Siempre tuve el apoyo de las docentes que tenía en cada aula y de los directivos. Se trabaja mucho interdisciplinariamente con la docente de música, plástica a la hora de armar la producción final y las docentes de aula también colaboraban mucho con los materiales que se requerían".

Respecto a lo que significó la propuesta, la docente SG enuncia que:

"El recorrido junto con los chicos fue gratificante, creativo, estresante a la vez, pero como toda producción artística tiene su propio proceso de creación. El primer año trabajamos temática circo, se armaron escenas con personajes relacionados con el circo. Hubo magos, bailarines, acróbatas, equilibristas, gimnastas, lanza llamas, el hombre musculoso, payasos, presentador. Todo lo fuimos armando clase a clase. Se ensayaba en el salón de actos todos juntos o por escenas. ¡La profesora de música se encargó de la música de la obra, se consiguió un telón hermoso, hubo muchos globos, las docentes hicieron pochoclos para compartir a los espectadores que eran las familias y amigos de los chicos!"

En relación a los contenidos la docente SG informa que:

"Todos los contenidos dados durante esos dos años fueron modificados en cierta forma según las respuestas que yo obtenía de los alumnos, cómo utilizaban los contenidos, si los podían vivenciar y pasar por el cuerpo. Como experiencia fue creando, modificando a cada salón y edades. Se pudieron ver los contenidos básicos del lenguaje teatral y se trabajaron bien."

Cuando se hablaba de los grupos destinatarios, la directora retirada manifiesta que: "Hicimos que participaran todos los grupos, en esa época teníamos inicial. En inicial daba sola y hacía dos grupos más, con los adolescentes fue hermoso".

En cuanto a la sistematicidad de los encuentros, la ex directora resalta que:

"Ella se acopló al trabajo del equipo, inclusive participando de los actos de fin de año, con las efemérides también estaba presente y a fin de año nos dio una mano. Fue hermoso, una lástima que se haya terminado" "el primer año hicimos el cierre en la Universidad, con una puesta en común. Cada directivo podía expresar lo positivo y negativo del proyecto".

La docente SG informa que: "El segundo año se trabajó con canciones de Magdalena Fleitas, se armaron escenas pensadas a las letras de la canta autora y en esa muestra participó el jardín. Mucho laburo de escenografía por parte de los docentes".

Cuando se consulta sobre si pidieron horas propias de Teatro alguna vez la docente manifiesta que:

"No, porque teníamos música. Después iba una chica del municipio que les daba Cerámica pero sólo a los grupos de pre- taller (...) Para mi tener Teatro, con Sol y además música fue fantástico, es más, lo bien que le hacía a los chicos (...) yo soy profe de música por eso valoro tanto el arte. En un momento tuvimos un proyecto con un grupo vocal del Conservatorio, fue sensacional, pero no fue visto así desde las Inspectoras y le dieron de baja."

Respecto al cambio en la gestión institucional, la docente de Teatro de EE 503 manifiesta que:

"Ese año fue muy dificil para mí porque hubo cambios de directivos y no estuve tan contenida. Sufrí pequeños ataques de alumnos que no estaban medicados, hubo problemas e infraestructura de la institución y se ensayaba en un espacio reducido. Las cosas que se pedían tardaban mucho más en traerlas, no teníamos tanto acompañamiento como el año anterior. Pero se pudo hacer la muestra y estuvo hermosa. En ambas muestras las familias y amigos siempre acompañaron y nos felicitaron a todos por el trabajo que se había realizado en esos dos años."

En cuanto a la apreciación general del trabajo la docente Sol G manifestó que:

"No es fácil trabajar con chicos especiales, con capacidades diferentes. Lleva un tiempo distinto en la explicación y ejecución de la tarea, te demanda cierta energía durante las

clases. Pero es gratificante, te llena de amor, de nuevos conocimientos porque uno como docente va aprendiendo día a día con ellos y sabe desde donde encarar las actividades. Aprende a observarlos, a conocerlos, a saber cuándo están con pocas ganas de trabajar o mover el cuerpo. La enseñanza teatral te permite conectarte desde otro lado con el alumno, desde el juego creativo, desde la espontaneidad, desde el cuerpo, desde el gesto, desde el movimiento. Siempre se viven diferentes experiencias dentro del aula y durante esos dos años mis palabras son de agradecimiento y me fui feliz. Orgullosa del equipo de trabajo que se había conformado con las docentes y del calor humano que nunca me faltó."

Conclusiones incipientes

El teatro y la educación especial son dos modalidades que se cruzan no sólo portarse de una modalidad sino porque el teatro es necesario para generar y fortalecer las subjetividades sobre todo de aquellos niños que presentan necesidades educativas derivadas de la discapacidad. No obstante, en las experiencias relatadas pareciera que lejos de tratarse de espacios institucionales, el sostenimiento de mejor o peor manera se consolida en función de las características personales de quienes tienen a cargo los diferentes espacios.

Se destaca la importancia de los vínculos docentes como fundamentales para generar logros en los aprendizajes de los alumnos. El sostenimiento en el tiempo de las propuestas es valorado como positivo y como espacio que genera la interpelación de los niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

En este sentido se retoma a Ball (1994) cuando establece la diferencia entre las políticas como texto y como discurso. Haciendo referencia a que una política se de en un discurso no garantiza que la misma se constituya en texto.

Teniendo en cuenta los testimonios de los referentes entrevistados podemos dar cuenta que desde la micro política educativa, las políticas se constituyen en "intervenciones textuales en la práctica" (Ball, 1994).

Es así que en toda política educativa se juegan espacios de poder siendo éste "multiplicador, extensivo, interactivo y complejo, los textos políticos introducen en lugar de simples cambios, relaciones de poder: de allí la complejidad de las relaciones entre las intenciones políticas, textos, interpretaciones y reacciones" (Ball, 1994: 25)

En este sentido, las políticas nacionales se traducen en políticas educativas provinciales que son interpretadas en el interior de las instituciones para poder poner en práctica determinada intencionalidad de dichas políticas.

Es así que en estas experiencias en particular se observa como las políticas educativas de la Modalidad de Educación Artística se entrecruza con un ámbito nacional como lo es la Universidad y permite realizar diferentes intervenciones y reflexiones que ponen en valor a dicha modalidad considerándose como una posibilidad que, en este caso, sólo pueden verse traducidos en la modificación de un lenguaje, en el lenguaje teatro en Educación Especial. Considerándose que la educación, en general, es un ámbito complejo y particularmente, la educación especial requiere de preparaciones específicas que permitan trabajar en dicha modalidad garantizando la inclusión con aprendizajes.

Bibliografía

Anijovich, R. (2013). "Todos pueden aprender". *Prospectiva*, Revista de Educación del Colegio Nacional N.º 1, La Plata: UNLP.

Ball, S. (1994). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica en Reforma educativa. Un enfoque crítico y post- estructural.

Barragán Sánchez, R. (2005). '	El Portafolio	o, metodol	ogía de evalu	ación y apr	endizaje
()" en Revista Latino	oamericana a	le Tecnolog	gía Educativa	a, Vol. 4, N	.° 1, 21-
139. DGCyE, D. d. (20	016). El Arte	como Cono	ocimiento. De	disciplina a	ccesoria
a auténtico	campo	del	saber.	La	Plata:
http://www.abc.gov.ar/	/artistica/?q=	article/el-a	rte-como-con	ocimiento	
DGCy E (2018) Comunicación Conjunta 1 "La diversidad de las trayectorias escolares".					
(2006). Ley de Educación Nacional N° 26206.					
(2007). Ley de Educación Provincial N° 13688.					
(2016). Documento de Apoyo 6 de la Dirección Provincial de Educación					
Especial.					
(2018). Documento Complementario N° 2. El Aprendizaje basado en					
Proyectos en el área de Educación Artística.					
Plan Educativo Jurisdiccional 2008-2011.					
Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2006). Políticas educativas y trabajo docente.					
Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?, Noveduc, Buenos Aires. Argentina.					
Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. [Comp.]. (1998). <i>Imágenes del otro</i> . Barcelona: Ed. Virus.					
Skliar, C. y Tellez M. (2008). C	Conmover la e	educación.	Ensayos para	a una pedag	ogía de
la diferencia. Buenos A	Aires: Noved	uc.			
Terigi, F. (2010). Conferencia:	Las cronolog	ías de apre	endizaje: un c	oncepto par	a pensar

las trayectorias escolares. La Pampa.

La enseñanza de Teatro en los Centros Educativos Complementarios de Tandil.

Trayectos para su institucionalización (2008-2018)

Claudia Castro

ccastro@arte.unicen.edu.ar

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Se presenta la trayectoria que tuvo la enseñanza de Teatro en los Centros Educativos

Complementarios (CEC) locales, considerando los marcos normativos, las lógicas y

características de las instituciones y tipos de proyectos en que se incluyó a los profesores

de Teatro en el período 2008-2018.

Se procura dar cuenta del modo en que una modalidad educativa es desarrollada,

prevista y regulada desde las políticas educativas provinciales y la incidencia de las

particularidades de cada distrito educativo en las trayectorias de la enseñanza del Teatro,

tomando como caso de referencia la articulación que los CEC de Tandil han tenido con

la Facultad de Arte durante los años en los que el CEC 801 fue espacio para la realización

de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Teatro de la Facultad de Arte de Unicen

y el CEC 802 fue sede de uno de los talleres del Proyecto de Extensión EncontrArte.

El proyecto de investigación "Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y

lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018) tiene como

172

Objetivo general la caracterización de las prácticas educativas teatrales emergentes de la articulación entre Estado y sociedad civil, en tanto políticas educativas locales en Tandil, en el periodo 2008 – 2018 y, como objetivos específicos:

- Relevar los marcos normativos que regulan las prácticas educativas teatrales en los contextos educativos en diferentes grados de formalidad.
- Identificar las lógicas a las que responde el alcance de la enseñanza del teatro en espacios con diferente grado de formalidad de la educación.
- Caracterizar los espacios institucionales en los que se desarrolla la práctica docente de los profesores de Teatro.
- Identificar tipos de proyectos generados en los que participen los profesores de Teatro en Tandil en el periodo considerado

Con esta lógica de organización, proponemos analizar la intervención de estudiantes de la carrera de profesorado de Teatro - docentes en formación, en los Centros Educativos Complementarios de Tandil, en el periodo referido.

Caracterización de los Centros Educativos Complementarios

De acuerdo con la información oficial que se comunica públicamente a través de la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, los Centros Educativos Complementarios (CEC)

Son espacios donde chicos, chicas y adolescentes asisten para enriquecer los aprendizajes constituidos en el ámbito escolar. En los CEC se trabaja por la inclusión educativa, la expresión, el ingreso en el mundo productivo y la convivencia en la diversidad. Se trata de entornos ideales para llevar adelante proyectos educativos innovadores.

En nuestra ciudad, Tandil, se localizan dos Centros Educativos Complementarios: el CEC 801, ubicado en la calle Brandsen 969, en el Barrio El Calvario y el CEC 802 ubicado en Chapaleofú 2402, en el Barrio de Villa Aguirre.

En ambos, la Facultad de Arte ha desarrollado durante el lapso comprendido en nuestra investigación, propuestas para la enseñanza del Teatro con diferentes modalidades, aunque consecuentes con los objetivos que los CEC promueven y que, concisamente, enunciamos a continuación:

- Garantizar el respeto por los Derechos del Niño y del Adolescente desde el ámbito educativo.
- Promover la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educadora de la familia, la escuela y la comunidad.
- Favorecer formas de vinculación social alternativa y/o complementaria de las familiares-comunitarias.
- Construir una cultura institucional integrada, integradora e inclusora de las diversas culturas en un marco de justicia y calidad educativa.
- Generar contextos facilitadores del proceso de constitución de la subjetividad del alumno/a, con competencias para la participación ciudadana y la inclusión en el mundo del trabajo.
- Favorecer la formación de estructuras autónomas de pensamiento para la participación en la sociedad del conocimiento.

En una entrevista realizada a la directora del CEC 801 de Tandil (2019), consultada respecto de la matrícula, nos responde:

"Tenemos una matrícula fluctuante pero bastante estable, en que hoy vienen estas caras, mañana vienen estas otras. Hay chicos que, si transcurren prácticamente toda su niñez y hasta prácticamente su adolescencia, empiezan a despegar del centro con el secundario depende qué secundario elijan, si tiene mucha carga horaria, si está distante. Acá si los tenemos cerca, cómo es la técnica, aunque vienen menos porque tienen talleres están cerca. Hemos fortalecido más con otras secundarias cercanas. El centro es así, septiembre nos traen siempre chicos nuevos y en principio de año los que ya venían y otros que empiezan, empiezan a probar este proceso. La mitad del año depende del frío, de la lluvia, de esto, del otro, pero siempre fluctuante."

Los estudiantes que conforman la comunidad del CEC 801 son distribuidos en grupos, de acuerdo con su escolarización. El Grupo A corresponde a 1° Ciclo (primero, segundo y tercer grado), el Grupo B corresponde a 2° Ciclo (cuarto, quinto y sexto grado), el Grupo C corresponde a 3° Ciclo (primero, segundo y tercero de secundaria) y , si bien comparten la característica de la heterogeneidad en relación con los barrios y escuelas de procedencia y en relación con la construcción de saberes, tienen en común la construcción de un sentido de pertenencia que, aún en ese "ir y venir", facilita la continuidad de las trayectorias educativas en el CEC. También respecto de esto su directora relata que:

"Sí hay chicos que siguen viniendo y ya te digo encuentran un espacio, encuentran su lugar y llueva, truene, vivan acá, vivan allá, se vienen desde la otra punta de Tandil, y viene de familias que confían mucho en este espacio y que es un lugar donde están cuidados, y otros que nos siguen a muerte. Otros que les cambia la vida porque también quieren otras cosas, tienen ganas de hacer otras cosas y las familias van resolviendo su situación de cuidado, entonces bueno la propuesta ayuda a entusiasmar."

En dichos espacios, se considera la relevancia de la educación en niños y niñas como un derecho humano y social insoslayable, no obstante lo cual las oportunidades de accesos a la educación artística y la producción y disfrute de las artes no está suficientemente prevista por las políticas educativas provinciales materializadas en la cobertura de cargos para la enseñanza de las artes y la provisión de recursos para facilitar procesos creativos y acceso a las diferentes propuestas artísticas que se llevan a cabo en el territorio.

Lógicas a las que responde la enseñanza del teatro en los Centros Educativos Complementarios

Como anticipamos – y como un modo de paliar la carencia de espacios institucionalizados para la educación artística en los CEC locales - desde la Facultad de Arte de la Unicen se han promovido acciones educativas en la disciplina teatro con diferentes encuadres institucionales.

En el CEC 801, la intervención educativa fue propuesta por el espacio de la asignatura Práctica de la Enseñanza, donde estudiantes de tercer año del Profesorado de teatrodocentes en formación, han realizado talleres anuales de carácter extracurricular en gran parte de los años en que nuestro proyecto de investigación focaliza nuestras indagaciones. Así, en nuestros registros académicos se observa la implementación de dos talleres de teatro en los años 2009, 2010, 2013, 2014 y 2017, uno el año 2012 y tres talleres en 2015 y 2016.

En esta institución, la propuesta de intervención fue con la modalidad de talleres i extracurriculares, coordinados por parejas pedagógicas conformadas por estudiantes del

El Taller entendido como espacio de construcción de prácticas horizontales de aprendizajes y creación artística. El Taller como estrategia metodológica propicia el trabajo colectivo con el conocimiento, dado que organiza la tarea de los sujetos a partir de un "hacer" en grupo. En este sentido, constituye un dispositivo con una estructura particular que pone en juego diversos vínculos de los participantes con los objetos de aprendizajes y con otros sujetos para la construcción de nuevas producciones. Tal como sostiene María Teresa González Cúberes, "en el taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea,

tercer año de la Carrera de Profesorado de Teatro, como un modo de participación en la vida comunitaria y así contribuir a garantizar el acceso a derechos educativos promovidos por la Universidad pública.

También consultamos a la directora respecto de las expectativas, oportunidades y proyectos que los estudiantes del CEC tienen y han tenido en relación con las propuestas de educación artística y ella señala que:

"No tenemos el espacio de artística cubierto por alguien especializado o por alguien que venga de la rama de artística. Siempre los docentes hemos dado un espacio de encuentro con el arte, haciéndonos nosotros un poquito... pensando qué es el arte, y cuáles son sus expresiones dando un poquito el espacio. En algún momento yo aporté con coro, siempre hemos visto pintores, siempre nos hemos acercado a las artes plásticas, los hemos convocado a los chicos que vayan a ver el museo de bellas artes. Siempre en contacto con esta posibilidad de expresión y viendo cómo las personas buscan diferentes medios de expresar lo que sienten y demás. La expectativa siempre está en eso, alfabetizarlos en esos lenguajes, en esto de los múltiples lenguajes, el lenguaje artístico. También tuvimos otros docentes que se animaron al baile, bailaron, hicieron otros talleres de reggaetón y ustedes qué nos aportaban el teatro, que para nosotros era fantástico tener esa posibilidad, que los chicos experimentaran actuar, encontrarse con eso y experimentar esas posibilidades ¿no? Que siempre es un trabajo duro, pero cuando empiezan a disfrutar un poco, empiezan a mirar pintura, a mirar esculturas, a mirar cosas, posibilidades, cómo los artistas se explayan y hacen cosas...eso es lo importante, que el chico se exprese, que encuentre esos caminos de mostrar esas cosas que sienten y el arte

cor

confluyen pensamiento, sentimiento y acción. El taller, en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, en el lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos". (Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios, 2009:55)

es lo que más nos aporta, nuestros chicos si bien hay espacios de intercambio y nosotros desde lo oral intentamos que ellos nos puedan contar que les pasa, qué es un camino precioso sin palabras, porque a veces las palabras entorpecen las cosas, nos pueden dar una idea de lo que pasa por dentro. Y ellos sentirse de alguna manera poderosos de mostrarlo y de compartir. Así que esa es la expectativa que siempre nosotros tuvimos, con ustedes, con el arte que nosotros le mostrábamos. No siempre nos sale, porque a veces las resistencias, las inseguridades, los miedos y uno que no tiene ni el recurso material para darles posibilidades, elementos y cosas como uno quisiera y los tiempos que son tiranos ¿no? Porque son procesos largos, y algunos empiezan y cuando estamos en lo mejor se nos acabó el año y tenés que volver a empezar el año que viene y volverlos a contactar. Y tampoco tenemos continuidad absoluta de docentes."

Respecto de la experiencia con los talleres de teatro promovidos por el espacio de Prácticas de la enseñanza, la directora afirma que:

"El docente cuando empieza a construir su autoridad pedagógica y en los diferentes momentos del proceso que es irte construyendo como docente, tenemos momentos de despiole total, que los chicos no te entienden nada. Después tenés momentos de... demasiado encuadre y te apegás demasiado a determinados rituales del día que son intocables y ahí es donde empezás a chocar con la gente que viene de afuera y te propone otras cosas. Y los chicos se te desbandan y es ahí donde se producen esas fricciones, pero bueno, sería fantástico que todos entendiéramos que eso es totalmente necesario porque sin esa ruptura y esa vuelta al orden, no hay expresión. Uno tiene que dejar al chico que experimente el orden y el desorden y que se vuelve a encontrar. Pero eso uno lo aprende con los años y en el momento hay que vivir la cosa cotidiana, de ahí: 'me dejaron el

grupo allá arriba, están todos locos que los hicieron gritar y ahora quién los baja'. Y esas cosas que les quitan un poquito la magia al proceso, e interfieren un poquito ese camino que es para ellos. Son cosas que nos pasan a todos los seres humanos: que nos cuesta compartir espacios de enseñanza y aprendizaje con otros. Ahora que yo lo veo un poquito alejada de lo que es el aula y el conflicto con el chico que se te desordena, que si no hizo la tarea, que si hay que cumplir con esto y con aquello... Me parece tan necesario y rico tener esos espacios donde proponemos cosas diferentes. En un momento que estén sentados, en otro momento que puedan gritar, ponerse en otros roles, que puedan jugar con eso, reírse y jugar. Jugar que es lo que ellos necesitan, el juego es eso: la expresión más natural de los niños ¿no? y eso es lo que yo veía que proponían los chicos de teatro. Primero era ese juego, todo ese encuentro con lo lúdico para que se expresaran naturalmente, para ponerlos cómodos, y como en nuestros casos estos chicos nuestros tienen una carga emocional y afectiva intensa, a veces se ponían un tanto inmanejables. Cuando uno empieza a sacar cosas para afuera, era lo que nos pasaba. Había chicos que no toleraban salirse de esos esquemas que nosotros por ahí en el cotidiano ya teníamos y marcábamos para tener con una cierta estabilidad en las cuestiones escolares y más de aprendizaje. Entonces cuando venía teatro y los trataba de movilizar y desestructurarlos, teníamos esas cuestiones, pero a la larga uno ve la riqueza poder ofrecer esos espacios."

Consultada si esas rupturas y estabilidades tienen que ver con una lógica diferente de organizar la enseñanza, la responsable del espacio educativo plantea que:

"Si, de la escuela, de lo escolar, del formato escolar. Y este es un lugar que siempre estaba luchando con estas dos cuestiones. Porque en realidad tener un buen clima áulico

implica orden, igual que en la escuela. Nos pasa en las escuelas ahora hay demasiado conflicto: el aprendizaje se torna dificultoso. Sobre todo, en los espacios donde hay que escuchar, analizar, pensar, pero también a veces esa disrupción muestra la necesidad de expresar otro caudal de cosas que si no se le da el espacio nunca terminas de resolver ninguna de las dos cosas. El CEC creo que está llamado de alguna manera a ofrecer algo diferente, esa otra cosa, esa otra cara, esa cosa más descontracturada y la verdad que no siempre nos sale, hay que decirlo. Porque entre una exigencia y la otra, lograr el equilibrio es una cosa bastante difícil. Creo igual que somos una institución que se propone llegar al chico desde todas sus facetas, tratar de que él encuentre un espacio de diálogo, encuentre un espacio de hacer las cosas diferentes y pensarse como un estudiante, pero desde otro lugar. Que no es la casa, pero tampoco la escuela, que también hay otros tiempos, que acá otra serenidad, para repensar como lo aprende y para empoderarse de eso. Necesitamos brindarle tanto una cosa como la otra, no aflojarle al tema de lo educativo que tiene que ver estrictamente con los aprendizajes que la escuela propone, y que el diseño curricular propone, pero no olvidarnos la otra parte. Porque ellos necesitan estas horas de jornada extendida diferente, también entender por qué no tienen éxito en la escuela. Y a veces no tienen éxito hay mucha carga, mucha carga emocional, cosas que les pasan y demás que tendrían que poder acá encontrar sus caminitos de exteriorizar, de repensarlo, de hablarlo, de contarlo."

Se observan aquí propósitos educativos asignados al teatro relacionados con la posibilidad expresiva de los niños al mismo tiempo que se les proponen alternativas de alfabetización en los lenguajes de las disciplinas artísticas, de conocer los modos en que los artistas crean sus obras y ofrecerles a los estudiantes la posibilidad de ser protagonistas de sus propios procesos creativos.

En la propuesta curricular para los Centros Educativos complementarios se propone el abordaje de prácticas artísticas y de alfabetización en los diferentes lenguajes, tema que se retomará en el desarrollo de este trabajo.

Otra intervención educativa tuvo lugar en el CEC 802, en el año 2015. Allí se realizó un taller en el marco del proyecto Encontrarte, diseñado por la Secretaria de Extensión de la Facultad de Arte.

En la búsqueda documental de los antecedentes del proyecto, desde la Secretaria de Extensión se nos facilitaron materiales de difusión de la convocatoria realizada a estudiantes avanzados y/o graduados a las carreras de profesora de Teatro y de Realización Integral en Artes Audiovisuales. De estos materiales fue posible reconstruir los fundamentos y objetivos del proyecto EncontrARTE, que se enuncian textualmente:

"El proyecto EncontrARTE propone generar un espacio de educación artística propiciando reflexión, estímulo y desarrollo de diferentes temáticas posibles a abordar. Promover el arte como método educativo, no sólo teniendo en cuenta lo que implica el aprendizaje de los lenguajes específicos (teatral y audiovisual) en sí mismo, sino también brindando contenido en cada una de sus representaciones. La promoción de la identidad cultural, la protección de la diversidad cultural, el fomento de la creatividad y la consolidación de la participación ciudadana serán algunos de los lineamientos a seguir en el proyecto que se propone. La cultura se convierte en un ingrediente esencial y decisivo para un proyecto de desarrollo, reducción de desigualdades sociales y concreción de una plena libertad de expresión. El derecho de acceso a la cultura impacta fundamentalmente en el sistema educacional y aumenta la calidad de vida de la sociedad. Frente a una política de diversidad cultural la tarea a largo plazo es preparar a la sociedad para convivir y admirar los distintos modos de vida que la componen."

La docente que coordinó el taller de teatro en el CEC 802 relata en un spot institucional que el principal objetivo del taller es: "que los alumnos tengan un acercamiento a lo que es la disciplina y ese acercamiento puede ser más fluido o menos fluido en función de las condiciones y al conocimiento previo que tengan sobre eso" (2016). También, hace referencia al número de participantes del taller cuando explica que la cantidad es mayor a los que participaron de la muestra de cierre y que su característica también ha sido la fluctuación en la asistencia, no obstante, en dieciséis clases han logrado concretar una producción grupal: "Es algo bien distinto a la lógica de la escuela, tener una clase de teatro, las aulas no están preparadas". Y agrega: "la muestra permite ver una articulación entre la Facultad y el Centro Complementario que se está dando".

Es posible analizar aquí una dificultad que es frecuente al momento de la realización de propuestas de enseñanza de teatro en espacios educativos, que es la carencia de aulas que propicien el trabajo específico de la disciplina, que facilite la creación de espacios lúdicos y permitan el desplazamiento de los estudiantes en la conformación de los espacios para actuar y/o ser espectadores del trabajo de los compañeros.

Del análisis de los documentos de la Facultad de Arte que fundamentan el Proyecto EncontrArte se observa la finalidad de la intervención comunitaria

Desde una práctica artística, se trata de graduados de la Facultad que se insertan profesionalmente en distintas organizaciones de la sociedad de Tandil. Durante el año 2015 se realizó una primera edición de los talleres en seis espacios comunitarios/organizacionales diferentes, sostenidos financieramente por la Facultad de Arte con el compromiso de continuar con la edición 2016 a través de un sostén conjunto por parte de las organizaciones y la Facultad para, en la edición 2017, sean las organizaciones las que sostienen un espacio laboral propio para nuestros graduados y al mismo tiempo la Facultad iniciando un nuevo ciclo, de nuevos talleres, en otros espacios con las mismas organizaciones u otras. Se

trata de un camino de apertura de espacios laborales, de su sostenimiento y crecimiento paulatino.

En algunos espacios comunitarios el proyecto ha continuado, aunque con revisiones al planteo inicial, con acompañamiento de equipos interdisciplinarios para la evaluación y asesoramiento en las intervenciones pedagógicas.

En la Fundamentación Ateneo de acompañamiento a la coordinación de la Secretaría de Extensión y Secretaría Académica de la Facultad de Arte de la Unicen (2016) se señala que:

La intervención educativa está atravesando profundos quiebres vinculados a las transformaciones que operan en la Universidad como campo educativo, a la escuela como institución moderna y al rol del docente/coordinador dador de saber. Este contexto nos interpela como Unidad Académica y, en este marco iniciamos un proceso de sistematización de acciones tendientes a operar en la coyuntura y proyectarnos en la búsqueda de una Universidad con verdadero sentido democrático. Estos múltiples atravesamientos nos colocan en la necesidad de promover desde la Facultad un proceso de acompañamiento sistemático a la formación inicial desde una concepción de formación continua y de implicación en diversas trayectorias por parte de los graduados. Estos tránsitos de reflexión sobre la intervención que realizaron y que están realizando como coordinadores propiciaría la mejora necesaria de nuestras prácticas educativas reconociendo la significación de los ámbitos comunitarios, organizacionales, institucionales, grupales y personales.

Frente a esta cuestión y analizando el perfil de las intervenciones realizadas se reconocen distintos campos de formación para ser abordados en tanto trama de sentidos convergentes en una coyuntura puntual. En este sentido se identifica el campo comunitario en tanto espacio material y simbólico de construcción de vínculos socioculturales que imprimen determinadas significaciones en las prácticas institucionales/ organizacionales/ grupales/ personales.

Desde lo institucional/organizacional se piensa ese espacio en el cual se inscribe el taller, con determinados mandatos, representaciones e imaginarios sociales al mismo tiempo que se desarrolla bajo determinada cultura institucional, clima, identidad y demanda de los referentes organizacionales. Es importante que el coordinador pueda registrar y resignificar esta trama e identificar y potenciar los atravesamientos existentes y los necesarios para su intervención. Junto a estos campos se hace necesario identificar las tramas grupales, esos vínculos que se han ido construyendo, sus organizadores, roles y estrategias de intervención para operativizar lo grupal. Como último campo de intervención identificamos el propio lugar del coordinador como construcción subjetiva suya y de los demás integrantes del grupo. Dar cuenta de sus trayectorias, de sus experiencias y experiencias de sí puede posibilitar un mejor posicionamiento desde el rol.

En la evaluación institucional - Documento interno de la Secretaria de Extensión de la Facultad de Arte, UNICEN - del taller realizado durante 2015, la docente plantea como dificultades: "La discontinuidad en la asistencia de los chicos. Se "pierden" chicos en el camino o aparecen chicos sobre el final" (...) "No siempre tiene un aula. Ante eso, usa la Fines (plan para que las madres terminen la escuela secundaria)" (...) "Siente que tiene menos herramientas con los chicos de pre-escolar. Y además chicos con muy pocos estímulos (algunos ni siquiera hablan)."

Y como aspectos que podrían ser considerados como favorables para la realización del taller, señala: "La relación vincular con las docentes. La libertad de acción para trabajar. El vínculo con los chicos y la propia experiencia en organizaciones de la sociedad civil que le permite sentirse "cómoda" en este tipo de instituciones."

Las intervenciones educativas realizadas por estudiantes y graduados de la Facultad de Arte en el periodo investigado dan cuenta de la necesidad de instrumentar la cobertura de cargos de educación artística en los CEC, tal como se establece en los diferentes marcos normativos que a continuación se describen.

Marcos normativos

La provincia de Buenos Aires tiene marcos federales que indican la obligatoriedad de la educación artística en la provincia de Buenos Aires en todas las modalidades y niveles del Sistema Educativo. Rosa Castillo (Directora de Educación Artística de la DGCyE durante el periodo 2013 – 2018) así lo expuso haciendo referencia a:

La Ley Nacional de Educación y a la resolución 111/2010 del Consejo Federal, que dice cómo se articula la educación artística del sistema educativo. La Provincia de Buenos Aires en su Ley reafirma esto y plantea que el teatro, junto a los otros lenguajes (artes visuales, música y danza), forma parte de la educación artística en todos los niveles y en todas las modalidades. Eso significa que el profesorado de teatro tiene incumbencia en todo sistema educativo. (2018)

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 organiza el sistema educativo en Niveles y Modalidades. En este marco, la Ley de Educación Provincial Nº 13.688 reconoce a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social como Modalidad del sistema educativo de la jurisdicción, ampliando la perspectiva de la propia Ley de Educación Nacional.

Por Modalidades del Sistema Educativo se entienden aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, que constituyen y/o complementan la Educación común, de carácter permanente o temporal y que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia (Artículo 22 de la Ley de Educación Provincial N°13.688)

Así, la tarea educativa de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación queda definida en términos generales en la Ley de Educación Provincial en su artículo 43:

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación Común y que la complementen, enriqueciéndola. (Gonzalez, M., 2009)

Según el documento de la propuesta curricular para centros educativos complementarios (2009) la denominación de la Modalidad, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, responde a los siguientes fundamentos:

La disciplina Psicología Comunitaria es la rama de la Psicología que tiene por objeto el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que los individuos pueden ejercer sobre sus condiciones individuales y sociales de vida para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en el nivel individual y en la estructura social. Esta disciplina concibe a los sujetos del trabajo y de la investigación comunitaria como actores sociales, protagonistas de la vida cotidiana, con fortalezas y con capacidades para construir y modificar la propia realidad, produciendo conocimiento y actuando a partir de su experiencia, su saber cotidiano y su sentido común. Así, la generación de conocimiento no es privativa de un sector social. Sumar la acción y el saber de la comunidad en el trabajo comunitario, implica la construcción de un nuevo conocimiento tanto científico como popular.

La Psicología Comunitaria establece la relación con el otro, en términos de igualdad y respeto; relación siempre dialógica que tiene en cuenta la singularidad de cada persona. En este sentido, considera la diversidad humana y la interculturalidad como elementos sustanciales. La disciplina Pedagogía Social constituye un espacio disciplinar que permite pensar y desarrollar alternativas educativas destinadas a preservar la dignidad de las personas, la igualdad de oportunidades y los derechos respecto al acceso a la cultura y a la participación social. Trabaja teórica y prácticamente en el campo definido por lo social como

problema. Esto es, en las complejas e imprecisas fronteras entre inclusión/exclusión social, debido al riesgo permanente o a la factibilidad de que los sectores sociales o los sujetos particulares, puedan pasar de una a otra categoría. Desde el ámbito de las políticas públicas en educación se aboca al desarrollo de espacios culturales de interés para todos los ciudadanos, así como a la creación y sostén de espacios de enseñanza y de aprendizaje para niños y jóvenes que brinden oportunidades de inclusión social y su articulación con la cultura entendida como construcción colectiva.

Con la designación con el nombre de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, se valora el enfoque psico-educativo-social involucrado en ambas disciplinas.

Los Centros Educativos Complementarios son instituciones educativas propias de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, cuyos objetivos se enmarcan en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en la Ley de Educación Provincial Nº 13.688. En consecuencia, la perspectiva de trabajo en los Centros Educativos Complementarios focaliza en el respeto por la diversidad cultural y la originalidad de los sujetos de aprendizaje, ambos aspectos concebidos como valores humanos.

En ese marco, se procura generar condiciones institucionales que favorezcan en los estudiantes la integración de conocimientos a partir de diferentes oportunidades de aprendizaje conceptual y práctico; en las familias, el empoderamiento para buscar y aplicar estrategias que facilitan el sostén de los hijos en las instituciones educativas y, en la comunidad, la construcción de redes sociales que promuevan su rol activo en la participación autogestiva.

El documento de la propuesta curricular para Centros Educativos Complementarios (2009) describe que:

A partir de 2007, comienza a construirse colectivamente el proyecto "Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios", con la participación directa de docentes y equipos de conducción. Por otra parte, se concreta la creación de nuevos servicios y la extensión de otros existentes. Luego de esta recuperación histórica que refiere a la vida institucional de los Centros Educativos Complementarios, se pueden realizar algunas síntesis en dirección a reconocer la tradición y las transformaciones que convergen en una matriz identitaria de estas instituciones dentro del Sistema Educativo Provincial. Como se ha observado, los Centros Educativos Complementarios surgen a raíz de necesidades socioeducativas de los niños, los adolescentes y los jóvenes, en el seno de las familias y las escuelas y que son reconocidas por el entonces Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Desde su gestación hasta la actualidad, los Centros Educativos Complementarios constituyen un claro ejemplo de trabajo mancomunado entre diferentes sectores de nuestra provincia. Cada vez que se postula la creación de un Centro Educativo Complementario, se está respondiendo a inquietudes compartidas por padres, referentes y organizaciones comunitarias. (19)

Como instituciones educativas del sistema público, los Centros Educativos Complementarios se proponen trabajar para la inclusión y la integración socio-educativa de amplios sectores populares, desde la perspectiva de justicia social y equidad, "coadyuvando así a garantizar el derecho de niños y jóvenes a participar de los bienes sociales y culturales" (González, 2009: 19)

Los ejes curriculares que organizan la actividad pedagógica curriculares están constituidos por núcleos de problematización que promueven la formulación de interrogantes en diferentes campos de la realidad y se espera den lugar al abordaje de proyectos transformadores, mediante el enlace con los contenidos de los Diseños Curriculares de los Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Los núcleos de problematización establecen relaciones entre esos contenidos y los nuevos contenidos y saberes a desplegar en las instituciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Los Ejes Curriculares que se proponen son la construcción de lazos sociales y comunitarios, las alfabetizaciones y múltiples lenguajes, la salud, cuidado de sí mismo y cuidado del otro, la educación y cultura del trabajo y la educación y desarrollo ambiental. (Gonzalez, 2009: 22)

Para el eje de Alfabetización y múltiples lenguajes se plantean como núcleos de problematización *el lenguaje artístico y la expresión individual y colectiva en el Centro Educativo Complementario*.

Para el eje de la Salud, cuidado de sí mismo y cuidado del otro, se propone como núcleo de problematización la expresión personal y grupal: crecimiento y vida en relación. Juego y recreación en el Centro Educativo Complementario.

El documento referido explicita que los lenguajes artísticos "contribuyen al desarrollo de subjetividades capaces de enriquecer y modificar aspectos de la realidad, a partir de la transformación de la propia subjetividad en activa interacción social"

Es así que los Centros Educativos Complementarios:

Como lugares de re-creación de cultura promueven la apertura, el encuentro y la comunicación para posibilitar los procesos creadores, constructivos y en parte imprevisibles. El desarrollo progresivo del pensamiento mediante las diferentes disciplinas artísticas resulta fundamental para constituir la mirada crítica de los alumnos como ciudadanos protagonistas de una realidad socio-histórica compleja. (Gonzalez, M., 2009: 54)

La referencia explícita a la enseñanza del Teatro en los marcos normativos se indica textual:

Teatro: Los desarrollos teatrales (comedias, teatro histórico, teatro de títeres) las producciones audiovisuales, la danza y la música constituyen importantes medios de expresión artística, de comunicación de valores compartidos y de fortalecimiento de mutuas percepciones positivas de los sujetos que las protagonizan. Mediante las diferentes realizaciones artísticas queda plasmada tanto en cada alumno como en el conjunto de los docentes y otros actores comunitarios- la vivencia de compartir; de protagonizar, de tomar y dar la palabra; de ayudar, de animar y de encontrar -según cada estilo- la posibilidad de realización personal. Una producción teatral puede integrar a todos los alumnos del Centro Educativo Complementario a partir de diferentes roles: de escritura, de lectura, de actuación dramática o por medio de la danza y/o el canto, la escenificación, la presentación social, etcétera. Cada niño, cada joven, cada grupo áulico tiene posibilidades de intervención y de vivenciar la responsabilidad y la solidaridad en la tarea común. (Gonzalez, 2009: 57)

Sin embargo, en el periodo investigado notamos que las acciones educativas formalizadas en los CEC en Tandil responden a propuestas de articulación con otras instituciones formativas en el marco de trayectos de formación docente y no como políticas materializadas en la creación de cargos de Educación Artística en general y de Teatro en particular.

Hacia la institucionalización de la enseñanza del Teatro en los CEC

Tomamos como referencia para la institucionalización de la enseñanza del teatro en los CEC, la disposición conjunta 1/16 de la Dirección de Educación Artística y la Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social del 29/07/2016 para la cobertura de cargos de artística.

En sus fundamentos señala que los Centros Educativos Complementarios (CEC) en tanto institución educativa que brinda formación integral, en el marco de sus diseños

curriculares incluye la carga horaria para las disciplinas de educación artística y propone asignar dos (2) módulos a los fines de garantizar la formación integral de los alumnos.

La disposición establece que para la cobertura de cargos de Educación Artística en los CEC se utilicen los listados correspondientes a las Escuelas de Educación Estética dependientes de la Dirección de Educación Artística.

La ciudad de Tandil no posee Escuelas de Educación Estética y, por ende, los Centros Educativos Complementarios no disponen de cargos de profesores de enseñanza artística.

Respecto de la existencia de cargos docentes para la enseñanza de teatro en el CEC 801 la directora refiere que conoce la disposición pero que:

"A nosotros no nos ha tocado, no tenemos nadie de artística, no tenemos ni siquiera educación física para la tarde. Seguimos teniendo un solo profe del turno mañana así que bueno, yo no sé cuándo será que la planta nuestra se abra la posibilidad de tener un profe de artística."

La Facultad de Arte, acorde con sus compromisos comunitarios con espacios de vulnerabilidad social posibilitó el desarrollo de acciones educativas y artísticas en los CEC entre los años 2008-2018. Los proyectos de Extensión de la Facultad han ido transitando otros espacios comunitarios tales como bibliotecas populares, centros de salud, etc. y desde 2018, para la selección de espacios de Prácticas y Residencias del profesorado de Teatro se consideró que las intervenciones pedagógicas en el trayecto formativo de los docentes en formación se realicen en espacios curriculares con acompañamiento de les docentes de la asignatura.

Será necesario entonces proponer el acompañamiento institucional a los directivos de los Centros Educativos Complementarios para la gestión de cargos de educación artística ante los organismos de gobierno educativos provinciales, porque, como planteó Rosa Castillo (2018)

Podemos contribuir a construir la modalidad, la cohesión de modalidades, de sentirnos todos parte de una misma área... el arte es un campo de conocimiento. Para mí eso es fundamental para pensar, que no hay discusión de por qué tiene que estar, de que, en todos los niveles y que forma parte de un área del conocimiento dentro de la formación integral.

Los planteos de Castillo se pueden considerar consecuentes con lo que Jason Beech (2016) afirma cuando dice que:

El gobierno de la educación se define a través de una serie de complejas interacciones entre redes globales, estados, corporaciones, organismos no gubernamentales, instituciones educativas, familias y otros actores sociales que contribuyen en la definición de los modos en que se regula, se provee, se financia y se evalúa a la educación. (8)

La institucionalización de la enseñanza del Teatro en los CEC se podrá materializar en tanto esas redes que definen el gobierno de la educación local se propongan estrategias sostenidas para su inclusión como espacio curricular y den garantía de cumplimiento de discursos normativos.

Esperamos contribuir con los resultados de este proyecto de investigación - que se propone reconstruir las trayectorias de las políticas educativas nacionales provinciales y locales – a la toma de decisiones en relación con la implementación de los lenguajes artísticos – y de teatro en particular – en los CEC de Tandil

Bibliografía

Castillo, R. (2018). Conferencia en Panel sobre Políticas educativas en Educación Artística en I Encuentro Provincial de la Red de Profesores de Teatro Dramatiza, Tandil.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Propuesta curricular para centros educativos complementarios / coordinado por María de las Mercedes González. -1a ed.- La Plata, 2009.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disposición conjunta 1/16. Dirección de Educación Artística y Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social del 29/07/2016

Beech, J. (2016). "Más allá de las certezas: en busca de nuevos marcos conceptuales para interpretar la circulación global del conocimiento sobre educación", en Marianne Larsen (ed.) *Pensamiento Innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen.* Madrid: UNED.

Otras fuentes

Spot publicitario del taller de teatro, CEC 802 (2016).

https://www.youtube.com/watch?v=JBA-yL_qe00

Los talleres de Teatro en la trayectoria de una política educativa local, la voz de los

coordinadores

Marisa Rodríguez

mrodri@arte.unicen.edu.ar

TECC. Facultad de Arte. UNICEN.

Resumen

Esta presentación se encuadra en el Proyecto de Investigación Políticas educativas

emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación

Artística local (2008-2018) y está vinculado también con el Proyecto de tesis de Maestría

en Educación Los talleres de teatro municipales: entre la política educativa y la política

social. (Tandil, 2006 - 2018). En el primero se propone avanzar en el conocimiento sobre

el modo en que se constituyen las políticas educativas locales en clave de trayectoria en

el periodo 2008 - 2018, para este caso focalizado en lo municipal y particularmente en

los talleres de teatro barriales. En tanto que, en el segundo, se busca indagar en la

trayectoria de una política educativa materializada en los talleres artísticos- culturales de

gestión municipal en la ciudad de Tandil en el periodo 2004 – 2018 y recientemente

materializados en el programa

En esta oportunidad y dando continuidad al trabajo de campo desarrollado en ambos

proyectos, se hace foco en los relatos de docentes de Teatro que ejercen la tarea de

coordinación del taller, accediendo a sus discursos a través de entrevistas en profundidad.

Desde sus relatos se intenta cartografíar los sentidos que ha ido tomando la política

194

educativa que desarrolla el municipio a partir de la oferta de talleres barriales, anclados en distintas zonas de la ciudad de Tandil.

Se destacan las intervenciones como coordinadores - docentes de Teatro en diversos escenarios y a partir de ello se identifican los saberes y prácticas que desarrollan en situaciones, formatos y dispositivos atravesados por decisiones institucionales, barriales y personales. Se trata de diálogos entre un proyecto de investigación colectivo y uno personal que permiten ir registrando configuraciones de una política educativa como así también determinadas demandas formativas para el ejercicio de la tarea docentes en diversos escenarios.

En el desarrollo podrán identificarse algunas claves conceptuales al mismo tiempo que se presentan registros de campo en clave de datos estadísticos como así también de discursos de los entrevistados para arribar a reflexiones que pretenden tensionar las funciones de docencia e investigación en la formación de grado de la universidad.

Aproximaciones conceptuales

Ambos proyectos de investigación comparten líneas conceptuales de abordaje tanto en sus implicancias teóricas como metodológicas. Se entienden a las políticas educativas como políticas públicas en el marco del gobierno de la educación. Por ello, el recorte analítico es leído en clave de política educativa y gobierno local de la educación. Educación *sin apellido* que, al decir de Martinis (2011) tensiona las clásicas diferenciaciones entre lo formal, no formal e informal. La diversidad de contextos y escenarios educativos nos llevan a ampliar la mirada y pensar en clave de hibridaciones de formatos e intervenciones.

En este sentido, los aportes de Ball (2011) son una herramienta analítica clave en tanto la reconocen como una trayectoria que, en su devenir, constituye un estar siendo en el

que, continuamente se van tensando, entramando diversas lógicas, racionalidades y prácticas. La focalización en los talleres de teatro municipales en tanto recorte del gobierno de la educación artística local da un giro, en tanto una mayor profundización en el cual, lo municipal es un actor más de la trama. El estar siendo de la política permite cartografíar la trayectoria de una política educativa en el cual ciclos y contextos de producción van visibilizando lugares y prácticas de los diferentes actores. Junto a los aportes de la política educativa se conjugan los de Fraser (2012) al problematizar las dimensiones de la justicia. La tridimensionalidad de la misma (distribución, reconocimiento y representación) aportan desde la teoría social contemporánea al análisis de los destinatarios de esta política.

El acercamiento al campo ofrece indicios para analizar los sentidos que esta política viene asumiendo producto de las sucesivas y reticulares mediaciones que de ella realiza la trama socio-territorial por la que transcurre o circula. La decisión de ofrecer determinados talleres, así como delimitar sus potenciales destinatarios, encierra posicionamientos político-educativos que debieran leerse en clave de entrecruzamiento de diferentes racionalidades y lógicas de intervención provenientes de diversos actores distritales (municipal, provincial y nacional), no exentos de los atravesamientos epocales. Indagar la trayectoria de la política, según Ball (2011), nos permitirá conocer el proceso de constitución como dispositivo, teniendo en cuenta los distintos contextos por los que circula, identificando las lógicas y racionalidades que operan allí. Siguiendo a este autor, se abordan las ofertas de talleres en tanto ciclo de política, se trata de cambios, desplazamientos del gobierno a la gobernanza o a la gobernanza en red que implican hibridaciones entre actores, lógicas, ámbitos, formatos. Esta situación hace necesaria una lectura de la complejidad de lo político desde una perspectiva histórica, critica y pluralista. Ball sostiene que es importante detenerse en el orden moral de las políticas, es

decir, fijarse en el diálogo que ésta entabla con la justicia, la igualdad, la libertad en las decisiones político pedagógico construidas.

Indagar en la trayectoria de una política educativa materializada en una oferta diversificada de talleres visibiliza un destinatario. Aquí nos preguntamos, ¿quién/quiénes lo define?, ¿cómo se desarrolla esa definición?, ¿a través de qué medios y/o procedimientos?, ¿por qué se focaliza en determinado grupo poblacional?, ¿cómo se ha ido construyendo esa definición? En distintas aproximaciones al campo de dicha política se fueron realizando entrevistas a referentes municipales en cargos de gestión y a coordinadores de talleres de diversas áreas de conocimiento. En sus relatos, se señala la intencionalidad manifiesta de sostener una oferta de talleres bajo un programa municipal de inclusión de sectores vulnerables y atravesados por contextos de exclusión. Así, se identifica un destinatario de una amplia franja etaria (de 6 a 90 años) pero con una variable común, ser atravesados por situaciones de vulnerabilidad social. Dichos registros se constituyen en miradas que interpelan el lugar del investigador en su escucha y es allí donde interesa tensionar, poner en diálogo la política educativa con la justicia.

El proceso de globalización ha ido debilitando la matriz estadocéntrica, y con ello el entramado institucional y campo común en el que se sostenía, integrando y articulando a los individuos e instituciones. En otros términos, el avance de la matriz mercado céntrica y los procesos de exclusión instalados en la vida cotidiana de sujetos, instituciones y comunidades vienen redefiniendo esas formas de posicionarse y de pensarse epocalmente. Elementos dadores de sentido, reguladores de la vida social, instaladores de tramas han ido cambiando sus formatos y sus lógicas; profundizando y reconfigurado los procesos de fragmentación e individualización de lo social con implicancias sobre la redefinición de los tradicionales mecanismos de integración, patrones de legitimidad y constitución de subjetividades (Tiramonti, 2004; Perazza, 2008).

En este contexto epocal se producen nuevas prácticas educativas con marcadas lógicas de hibridación de racionalidades que son necesarias de analizar para comprender las configuraciones del lazo social, de la constitución de la subjetividad como así también de las intencionalidades de gobierno y regulación de los diferentes aparatos institucionales, en este caso, el Estado Municipal.

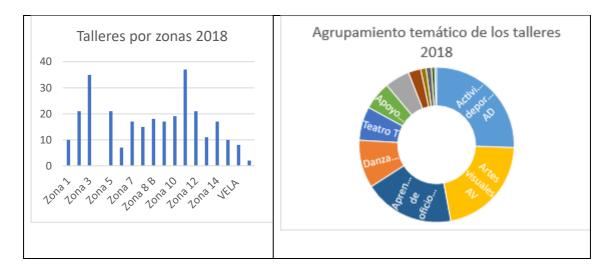
Se asume como hipótesis central que, producto de nuevas o reconfiguradas alianzas entre los diferentes niveles del estado y la sociedad, la implementación de los talleres artístico-culturales municipales destinados a sujetos en situación de vulnerabilidad se han ido convirtiendo en un dispositivo estatal para incrementar sus niveles de integración social.

Asistir a un taller, acercarse a determinadas prácticas puede dar cuenta del acceso a un bien, distribución ofrecida desde el municipio y demandada desde el territorio. Práctica que encierra el reconocimiento de un sujeto vulnerable, invisibilizado en la trama social. En este sentido, la tridimensionalidad de la justicia, al decir de Fraser (2008) tensiona la distribución, el reconocimiento y la participación. Este planteo nos permite analizar los sentidos entramados en los discursos de funcionarios que destacan el crecimiento de la oferta de talleres en la trayectoria de la política educativa local como una práctica de inclusión. Dicha política podría ser pensada como un dispositivo habitado por sujetos en situación de vulnerabilidad que se apropian de ello como estrategia/forma de participar de prácticas artísticas, culturales, deportivas, recreativas, formativas y así mejorar su ser ciudadano. ¿Participar de un taller los "habilitaría" a entramar en otras prácticas, de vinculación social, de participación ciudadana, de encuentro con otros actores, de cambios en su sociabilidad?

Fraser agrega a la redistribución económica y al reconocimiento cultural la dimensión en la representación en la política al sostener que la justicia se verá afectada si se restringen la participación equitativa de ciudadanos o colectivos en la vida social. En este sentido, permite visibilizar la trayectoria de la política, objeto de estudio, como prácticas que posibilitarían la constitución de los integrantes de los talleres en sujetos de justicia.

Esta política posee un enclave territorial, se desarrollan en la ciudad de Tandil y por ello cabe aclarar sus particularidades. Se trata de una ciudad de rango medio de la Provincia de Buenos Aires, Argentina abordada desde una antropología de lo urbano, al decir de Gravano (2013) "para poner en cuestión la constitución histórico estructural de lo urbano en su dialéctica con la producción simbólica de la vida urbana" (Gravano, 2005) (Silva; 2015: 57).

En este sentido, la noción foucaultiana de dispositivo en tanto artificio creado para generar determinados efectos nos permite preguntarnos acerc de las lógicas que han operado y que operan en la actualidad para hacer de los "talleres" un dispositivo de intervención desde la órbita municipal. Se trata de indagar las tramas que lo han ido configurando como una política educativa, dando cuenta de su trayectoria.



Elaboración propia en base al folleto de ofertas del Programa Avanzar 2018 de la Dirección de Educación Municipal de Tandil.

El rastreo de ofertas a lo largo de cuatro periodos de gobierno y su localización en las diversas zonas en las que se divide el mapa distrital de Tandil nos permiten identificar no

sólo las cantidades de ofertas sino también sus temáticas, áreas de intervención y perfiles de coordinación, aspectos identificados y analizados en sus recurrencias y prácticas esporádicas.

En este trabajo se hace foco en entrevistas en profundidad a coordinadores de talleres que han ejercido o ejercen la tarea de coordinación de un espacio de intervención artística, específicamente vinculado a las prácticas escénicas. Se trata de dar cuenta del estar siendo de dicha política a través de sus discursos en los cuales ponen en juego la construcción de un oficio, de un proceso de transmisión y la identificación de conocimientos y saberes profesionales que, al decir de Alliaud (2017) son artesanos de la enseñanza.

Estos diversos espacios educativos y sus formas de acceso y trasmisión del saber no se configuraron necesariamente de un modo ajeno y claramente diferenciado de la acción educativa escolar, sino que los instituidos escolares desbordaron las fronteras de la escuela y sus edificios para permear las demandas, las dinámicas y los significados que muchos de estos espacios presentan.

La política educativa desde la voz de los coordinadores

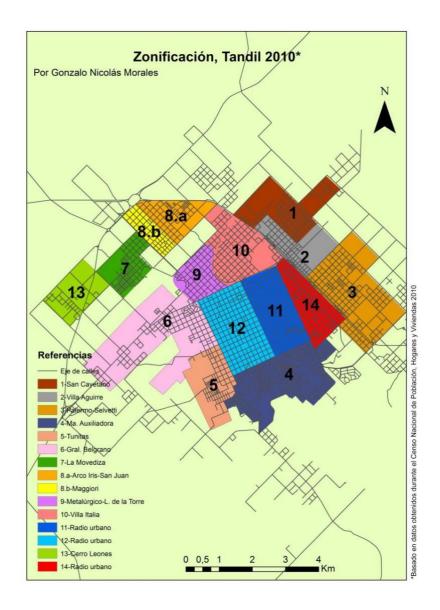
En aproximaciones al campo se venía registrando las intencionalidades de un cuerpo de agentes que cumplen tareas de gestión, con poder de decisión política y operativa sobre las definiciones de la política educativa. En sus relatos se hacía foco en la necesidad de intervenir sobre una población en situación de vulnerabilidad social fruto de procesos estructurales de exclusión social por los cuales viene atravesando el país y de los cuales Tandil no es ajena.

En este contexto, a partir de los años 2004 en los cuales se desarrollaban 8 talleres se pasa al año 2006 con una oferta de 70 talleres, oferta que sigue creciendo hasta el año 2010 en el cual se nuclean los 120 talleres en el Programa Avanzar: herramientas para el

mañana, programa que cuenta en la actualidad con 284 talleres organizados en perfiles recreativos, deportivos, educativos, culturales y de formación. Estos datos nos llevan a analizar la trayectoria de la política educativa de gestión municipal en el periodo 2004 - 2018, indagando en sus lógicas de producción como política educativa de gestión municipal en el marco del gobierno local de la educación.

Trayectorias personales que se van tejiendo en la trayectoria de la política educativa en la cual hay una diversidad de capitales, social, cultural y militante que anudan, tejen diversidad de tramas.

Este proceso se intensifica en sus sentidos con un proceso de zonificación local que se inicia en el periodo 2003 – 2007 y que va reestructurándose en los demás periodos sin perder la intencionalidad de descentralizar las intervenciones gubernamentales que se desarrollaban en la centralidad de la ciudad. Tandil es divida en diversas zonas y las ofertas de talleres se discriminan en cada una de ellas con sus pertenencias territoriales tanto en lo vinculado a las organizaciones en donde se implementan como así también al área municipal de dependencia. En ambos proyectos de investigación, el mapeo territorial y la georreferencialización se constituye en una herramienta teórico metodológica de sistematización y análisis de la información.



Se rastrean datos estadísticos de las ofertas de talleres en el periodo de estudio y a partir de ello, se identifican los coordinadores y se realizan entrevistas en profundidad en clave de cruce de trayectorias. El protocolo de entrevista indaga en las trayectorias personales, formativas, artísticas, militantes y de ejercicio de la docencia.

Los inicios de la intervención como coordinadores mantienen alguna vinculación habiendo sido alumno de algún taller similar, aunque no dependiendo de lo municipal o habiendo sido integrante del mismo tipo de taller municipal, pasando por el rol de ayudante para luego convertirse en coordinador/a. Esta trayectoria en el dispositivo

podría estar dando cuenta de un proceso de transmisión no solo de los conocimientos disciplinares objeto explícito de aprendizaje sino también de saberes del oficio y de un dispositivo de intervención que posee sus particularidades al pensar la enseñanza por fuera de formatos escolares. ¿Cómo el dispositivo aprendido y aprehendido es reproducido y recreado en las prácticas del antes alumno y hora coordinador?, ¿se trata también de las mutaciones o cambios de sentido que en su trayectoria, va siendo la política? En esas tensiones, en esos cruces algunos relatos señalan:

"(...) no había una forma particular de enseñar historietas, aunque si había algunos referentes que en algunos libros habían planteado una estructura, ellos después la fueron adaptando a lo que ellos les parecía (...) Pero también lo que pretendía y también lo mantuvo Raúl mientras duró, era esta cuestión de aunar artistas en algún lugar y trabajar con ellos en esto de la historieta, porque lo que el planteaba era que una juntada mas de amigos en ese lugar" (AG, entrevista realizada en 2018)

"Yo arranco ahí en la Escuela Municipal en principio como alumna (...) 2003.... 2003, 2004. En realidad, lo que pasó fue que unos años antes lo conozco, o sea nos vinculamos con Eduardo que el estaba como docente en la Escuela Municipal de Teatro, y en el 2003 ya nosotras fuimos y nos anotamos en la escuela que en ese momento estaba funcionando en la estación del ferrocarril. Y en el 2004 ya un poco como que Eduardo nos suma de alguna manera como ayudantes." (VR, entrevista realizada en 2019)

Se pueden observar dos intencionalidades diferentes, uno vinculado a la transmisión de una técnica, de conocimientos disciplinares, pero al mismo tiempo otra intencionalidad ligada al lazo social, a la construcción de una trama vincular atravesada fuertemente por una identidad como artistas.

Ese artista que se nuclea en un espacio, que se forma en un campo artístico empieza a cruzar sus trayectorias, la de artista y la de docente en una doble vertiente. Aquella que transita en un espacio formal y del cual acredita con la obtención de un título de aquella que es vivida e internalizada desde el oficio de alumno, de espacios formales, escolares (en sus distintos niveles) como así también en otros escenarios con diversos grados de formalidad en los cuales se inscriben los tránsitos por el dispositivo taller.

En otros casos, la identidad artística se conjuga con un posicionamiento político. Con una valoración de la intervención barrial que llega como decisión condicionada laboralmente pero que en ese transcurrir va entramando determinados sentidos.

"Yo empecé en los talleres municipales en el 2009. Y lo que primero agarre fue, lo que nadie quiere, que son los talleres de barrio. En Las Tunitas agarre primero, en Cerro de Leones. Que esos proyectos me parecían muy copados por el tema de lo barrial, digamos." (M D, entrevista realizada en 2018)

Lo "copado" de lo barrial podría estar marcando un posicionamiento político en términos de decisiones del coordinador que legitiman un accionar de gobierno y recrean en su accionar con otras intencionalidades. Esta entrevistada marca una continuidad en un taller que se mantiene a lo largo de todo el periodo estudiado, naciendo de una iniciativa artística de transmisión y valoración de un oficio para luego sistematizarse en uno de los tantos talleres que ofrece el municipio, pero marcando su sello personal desde el dispositivo de intervención como así también en los requerimientos hacia la coordinación y la gestión de los talleres. En este sentido, podríamos hablar de trayectorias de una política y de trayectorias de espacios de intervención focalizados como es el caso del taller de Picapedreros.

"Los dos eran talleres de plástica para chicos. y Las Tunitas estaba bueno, estaba muy bien organizado, justo funcionaba donde está también la salita, todo ahí en el CIC." (M D, entrevista realizada en 2018)

Otra variable que entrama es la inscripción territorial, el lugar donde se desarrolla. Hemos mencionado que se distribuyen en las distintas zonas en la que es diferenciada Tandil, pero al interior de cada una de ellas, varían el lugar organizacional, tanto lo físico como en lo simbólico. Aquí la trayectoria institucional del espacio que habita el taller junto a los referentes barriales que lo gestionan son puntos claves para su sostenimiento. En este mismo sentido, en las distintas entrevistas realizadas aparece una figura como motor de dicha política, si bien en 2008 con un cargo de coordinación de talleres, es referente de intervención desde acciones colectivas docentes.

"Tenía taller a la tarde, pero estaba muy solo el centro comunitario, me acuerdo. Porque las autoridades, digamos, que estaban a la mañana y coincidimos también con los chicos de murga, (...) ese taller pego bárbaro en Las Tunitas de hecho, todavía está la murga, se presenta en el carnaval, no me acuerdo como se llamaban pero se re copaban los pibes a ese taller." (M D, entrevista realizada en 2018)

Estos discursos son una recurrencia en los relatos de los entrevistados, aquellos talleres que prenden y aquellos que no. Aquí la indagación y la reflexión es planteada en términos de la conciencia de los saberes y prácticas implicadas para ellos, tanto por parte de la coordinación de cada docente como así también de las instituciones que demandan el taller y los distintos niveles de la gestión municipal.

Cuando los entrevistados son indagados en clave de saberes del oficio de coordinador de talleres hacen una diferenciación de aquellos que se desarrollan en uno u otro espacio. Habría una diferenciación entre aquellos que poseen mayores grados de formalidad y no requerirían saberes vinculados a la dimensión organizacional de la práctica docente como son las inscripciones, la asistencia, pensar en los recursos materiales y en las condiciones edilicias para el desarrollo del taller. Por otro lado, en aquellos casos en que es necesario producir un agenciamiento territorial, más ligados a lugares más informales o alejados del formato escolar requieren del coordinador ciertos saberes vinculados a habilidades de armar trama con la sociedad civil tanto a nivel poblacional como institucional, a estrategias de comunicación de la oferta teniendo que "volantear el barrio" para tener la matrícula que le dé continuidad al taller. Habría un grupo de saberes del docente "en los barrios" que se construyen en y desde la propia experiencia de ejercicio del rol y que se constituyen en sostén laboral y continuidad del empleo.

"Todo lo que era talleres de barrio era el docente que tenía que hacerse cargo de todo. Ah también, al mismo tiempo agarré en San Juan, en el barrio San Juan, Allá cerca de... Ahí el mismo sistema, recorrer el barrio, si querías hacerte volanteadas te hacías, bueno pero todo lo bancaba el docente como para mover ahí." (MD, entrevista realizada en 2018)

Pareciera ser que el lugar y los sostenes del mismo operarían en el sostenimiento del taller y por ende de la política. No sólo desde el demandar el taller sino también desde el generar condiciones de hospitalidad para el coordinador y para la intervención desde las particularidades del lenguaje artístico.

Los centros integrados comunitarios, las asociaciones de Fomentos, clubes, centros de referencia y centros culturales se constituyen no sólo en espacio en el cual una parte de la comunidad materializa una demanda y un vínculo con el municipio sino también en la impresión de determinadas particularidades en el desarrollo de la oferta. Podemos ver intencionalidades ligadas a la población atendida, otras al reconocimiento barrial en clave ciudadana como así también en términos de derecho al acceso a determinadas prácticas artísticas.

Desde la voz de los coordinadores aparecen distintas mediaciones que podemos identificarlas en distintos entramados, grupales, organizacionales/comunitarias y de gestión municipal. Referencian nombres propios que tallan en la trayectoria personal del coordinador, en la del taller y en de la política educativa.

"Me parecía bárbaro lo de los talleres en los barrios, pero era un poco como medio dejado solo el docente ¿viste? pero bueno, son formas." (MD, entrevista realizada en 2018)

"El apoyo pasaba por ehh no poner escollos cuando había que cambiar o había que dar días de ensayo y el teatro estaba ocupado y entonces, y necesito espacio donde podemos ensayar, podemos venir en la combi, yo tengo llaves, podemos venir en otro momento para mi ya era una ayuda. Pero después recuerdo había que hacer fletes para cargar y llevar de un lugar a otro, nunca había recursos entonces algo interno que hicimos es hacer una vaquita entre todos y poner x cantidad de plata porque tampoco estaba la figura de la cooperadora, bueno cuando se enteraron, bueno teníamos un dinero del grupo, muy así muy planilla, pero no todos podían, tampoco podíamos ser crueles con el que no podía porque entre ellos, quien paga quien no paga, se puede es voluntario, ahí no había apoyo económico para eso y recuerdo, yo estuve en el 2010 o

2011, donde yo hasta ahí tenía tres horas eran, trabajaba dos horas reloj". (JV, entrevista realizada en 2019)

"Yo en este momento, porque han cambiado. Yo, pensá que, estoy hace diez años aproximadamente y han cambiado los coordinadores. En este momento (...) La coordinadora actual de los talleres, después hay coordinadores en las instituciones (...) Ella es la coordinadora del Bicentenario. Teatro, yoga, lo que haya, apoyo escolar. XXX es la coordinadora, digamos, mía y de otros más que van a ese lugar. Hay otros que van y pertenecen a otras cosas, hay bastante organización" (V.I.R, entrevista realizada en 2018)

En los discursos podemos ver distintos momentos de una política educativa, este estar siendo de la política, al decir de Ball (2011) señala momentos diferentes, con prácticas también diferentes que demandan saberes específicos a los/las coordinadores de talleres y que también podrían estar indicando intencionalidades diferentes desde la gestión municipal.

"Porque una cuestión del Municipio en general, es que todo funciona en medida que vos puedas visibilizar las acciones ¿no? O sea, como que el Municipio se maneja así, la mayoría de los centros, sobre todo en Cultura, es como que tienen que justificar que las cosas están para una función y que sirve." (MD, entrevista realizada en 2018)

Si bien estas entrevistas son aproximaciones al rol de coordinador en distintos momentos de la política educativa nos permiten aproximarnos a la multiplicidad de atravesamientos que la van constituyendo en un estar siendo, en definiciones de diferentes contextos de diseño e implementación y que, desde la vos de los coordinadores conlleva sus implicancias en los saberes y habilidades que se requieren al rol.

Algunas reflexiones finales

Hablar del rol de coordinador en diversos escenarios, específicamente sobre la intervención docente/coordinador en el taller de teatro barrial hace referencia a la identidad docente en clave de trayectoria y nos permite dar cuenta del proceso que atraviesa la política educativa, también entendida en clave de trayectoria. Es entender que esos saberes y habilidades no se obtienen automáticamente junto con un título universitario, sino que es preciso construirlos desde la experiencia y la conciencia de la misma, en espacios sociales donde los sujetos se identifican, donde se da sentido a una imagen de sí mismo bajo el reconocimiento del otro. Entramados en una política educativa municipal, los coordinadores docentes de los talleres de Teatro van configurando su identidad, van inscribiendo sus trayectorias. Los profesores de Teatro señalan al respecto:

"Fui encontrando mi espacio, los adultos mayores, los talleres, prácticas muy específicas con determinada actividad teatral.... Después entré en la otra parte, más escolar pero que depende también del municipio, en uno me pagan como tallerista y en el otro como horas docentes... me decían que yo ahí no podía estar porque ya estaba en el otro contrato... no entiendo ahora si puedo, todo es municipal, no sé, es raro". (PC, entrevista realizada en 2018)

"Yo ya conocía el Barrio, un poco desde la militancia otro porque había dado un Taller de Teatro en otro centro cultural, cuando voy a dar el taller de extensión de la Facultad en la biblioteca, muchos de esos chicos los conocía o me conocían de

intervenciones barriales... y vos te vas dando cuenta, me tiro a jugar con ellos, me meto y salgo de escena para poder trabajar teatralmente". (BD, entrevista realizada 2017)

Discursos que nos evidencian un llegar al lugar de intervención, un interpelarse por los sujetos usuarios de las prácticas de intervención al mismo tiempo que los atraviesan las lógicas institucionales de los espacios de referencia barrial o del gobierno municipal o universitario. Se trata de configuraciones sinuosas, de simultaneidades, de primacías de unas sobre otras, de tensiones, de yuxtaposiciones, de resistencias, de no entendimiento, de adhesión por parte de otras. Tramas que nos permiten también cartografíar el recorrido de una política educativa en clave de proceso y de múltiples regulaciones, epocales, barriales, institucionales, grupales y personales en un entrecruzamiento de trayectorias militantes, artísticas, docentes y laborales.

Los coordinadores docentes describen ciertas prácticas como necesarias a la hora de poder sostener y sostenerse en el taller, hablan de ciertas habilidades para vincularse con la institución, de conseguir la matrícula, de disponer el espacio, cuestiones que en lo escolar aparecen como "dadas". Serían saberes que no tienen que ver con lo disciplinar y la enseñanza de la misma sino con un conocer y disponer estrategias de habitar el territorio a nivel organizacional y subjetivo y que están atravesados por una política educativa tanto en su presencia como en su ausencia de demandas al rol.

Al respecto señala Greco (2009) la necesidad de indagar las trayectorias situacionalmente, "hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historiar que nos permita entender ese haber llegado hasta acá en el cual estamos focalizando" (Greco, 2009: 25). Se trata de una trayectoria hecha cuerpo en una historia personal y social. "Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego

del tiempo: entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja" (Greco, 2009: 27)

Aquí el campo disciplinar teatral se inscribe como una práctica política formadora de subjetividades, como acto político transformador de la sociedad. Se trataría de una identidad y una serie de capitales que el sujeto trae y va construyendo en tanto agente social y los coloca en una creación, el saber estaría dado por la autoría. Se trata de un oficio docente, al decir de Alliaud (2017) que encierre autoría y misterio. Es un reconocerse como sujeto social implicado, afectado, en situación. Un saber docente que se puede identificar en estas intervenciones está ligado a una escucha activa por parte del coordinador, un reconocimiento de ese otro que, en tanto miembro del taller, del espacio de intervención, tiene determinados atravesamientos, llega a la situación educativa de determinada manera. Esta determinada manera es registrada y puesta en diálogo con la intención de enseñanza por parte del docente. Al respecto señalan:

"Llegan al taller con sus preocupaciones, sus miedos a la enfermedad, a las enfermedades que están atravesando, y eso hay que tomarlo... una de las últimas obras trabajamos el cáncer de mama..." (PC, entrevista realizada en 2018)

"Y ellos te dicen lo que ven en el barrio, qué espacios pueden usar, cuáles no. Y eso sale en el taller, lo traen en las escenas, se toma, se trabaja". (BD, entrevista b realizada en 2017)

Este registro es visualizado por los entrevistados como un saber necesario en la intervención artística y educativa, pero en el nombrarlo no se lo sistematiza como tal. Estos discursos y el pensarlos en clave de trayectoria y oficio nos colocan frente a la pregunta acerca de ¿cómo se transforman esos tránsitos en saberes de experiencia, de

oficio no sólo desde lo personal sino también como actores de una política educativa y como hacedores de la misma? Se trata de un tensionar que produce tramas, sentidos, lógicas, construyendo saberes en los relatos, en el encuentro con otros, en las narraciones. Lo educativo se ha configurado, se ha venido configurado y sigue siendo configurado en un proceso constante en el cual diversos dispositivos se ponen en juego, diversos actores y planos y pliegues de la política.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidos.
- Ball, S. (2011). "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas" en Revista *Propuesta Educativa* Número 36, Año 20, Vol 2, pp. 25 a 34, Argentina.
- Beech, J y Meo, I. (2016). "Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen

 J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23), recuperado de:

 http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417, EPAA/AAPE
- Chapato, M y Errobidart, A. [Comps]. (2013). La educación como práctica sociopolítica.

 Los sentidos de educar que se construyen desde abajo. Bs. As, Argentina: Miño y Dávila.
- Fraser, N. (1991). "La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío" en *Debate Feminista*, pp. 3 a 40, México.

_____. (2008). Escalas de justicia. España: Herder.

- _____. (2008). "La justicia Social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación" en *Revista de Trabajo* Nueva Época, Año 4, Número 6, pp 83 a 99, Argentina, Editorial del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.
- Giovine, R. (2016). "El oficio de enseñar política educativa: desplazamientos políticos y epistemológicos en los programas de formación docente universitaria en Argentina" en *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, ISSN 2409-3696, Vol 1, N° 2, pp. 451 476.
- Mainardes, J.; Gorostiaga, J. (2015). "Entrevista con el Profesor Stephen Ball" en *Revista Olh@ares*, Guarulhos, v 3, n 2, pp. 172 182.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2013). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosaio: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2017). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Tello, C. [Comp.]. (2015). Los objetos de estudio de la Política Educativa. Hacia una caracterización del campo teórico, ISBN 978-987-711-427-0, Bs. As, Argentina, Red RELEPE.

Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO).

Instituciones educativas, directivos y prácticas de inclusión escolar

Liliana Martignoni

lmar@fch.unicen.edu.ar

NEES, Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN

María Cristina Dimatteo

cdimatte@arte.unicen.edu.ar

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Este trabajo -denominado "Instituciones escolares, directivos y prácticas de inclusión"forma parte de un Proyecto Interdisciplinario Orientado/PIO (SECAT, UNICEN, 2019).
Se enmarca en los actuales desafíos que enfrentan las escuelas y sus actores ante el imperativo de su obligatoriedad y de las nuevas interpelaciones que -bajo el sistema de protección y protección integral e intersectorial de Derechos- las invitan y compelen a integrar un sistema de "corresponsabilidad o gestión compartida" junto a otros sectores gubernamentales y comunitarios para garantizar prácticas integrales y no fragmentadas en la protección de derechos. Teniendo como telón de fondo, especialmente, la sanción de leyes educativas y sociales del ámbito nacional y provincial de los años 20001, el proyecto se sitúa en la actual reconfiguración de la relación estado-sociedad-educación,

En el campo educativo: Ley Educación Nacional Nº 26.206/06 y Ley Educación Provincial N°13.688/07. En el campo social: la Ley Nacional de Promoción Integral de los Derechos del Niño N°26.061/06 y la Ley provincial de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N°13.298/07.

preguntándose por las prácticas institucionales de inclusión que despliegan las instituciones del distrito de Tandil para gestionar la complejidad de sostener las trayectorias escolares y garantizar el derecho a la educación.

Prácticas que -pese a estos cambios legislativos que no han modificado sustancialmente el formato escolar tradicional- aún se encuentran tensionadas entre visiones e intervenciones asociadas a la protección de derechos con aquellas más cercanas a su vulneración. Los objetivos generales del proyecto se orientan a favorecer la articulación interdisciplinaria entre grupos de investigación radicados en las unidades académicas participantes (NEES/Facultad de Ciencias Humanas y TECC/Facultad de Arte) y generar espacios de intercambio con diferentes actores territoriales locales del sistema educativo bonaerense vinculados a las modalidades y niveles educativos (inicial, primario, secundario, universitario y C.E.Cs) que comparten una misma preocupación: cómo garantizar el derecho a la educación. Se trata de indagar en prácticas institucionales de inclusión promovidas desde las instituciones escolares/educativas, así como aquellas que deberían repensarse en corresponsabilidad con otros actores educativos y sociales comunitarios para lograr una escuela más inclusiva y democrática. En este sentido, los objetivos específicos se proponen producir un material educativo hipermedia que —a partir de relatos de experiencias de inclusión destinados al sostenimiento de las trayectorias escolares en distintos espacios escolares de Tandil- permita divulgar y utilizar dicho material para su uso en distintas plataformas a efectos de promover procesos de interactividad en las asignaturas de grado y postgrado de la universidad, así como en las distintas instituciones de los otros niveles educativos, permitiendo resignificar e interpelar las prácticas docentes, de gestión directiva y supervisiva.

Introducción

El proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) que se presenta, denominado "Instituciones escolares, directivos y prácticas de inclusión" (SECAT, UNICEN, 2019), se inicia como parte de la Agenda Territorial -"El derecho a la educación: actores, políticas y prácticas"- en celebración de los 25 años de la Revista Espacios en Blanco (NEES/FCH/UNICEN). Su equipo de trabajo está integrado por docentes investigadoras, graduadas, alumnas y personal técnico-profesional de las Facultades de Ciencias Humanas y Arte, así como, directoras y supervisoras de instituciones de los niveles inicial, primario, secundario y un centro educativo complementario (Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) de la ciudad de Tandil que voluntariamente han decidido participar del mismo.

Situándose en el debate que actualmente viene entablándose entre el estado, la educación y la sociedad, este proyecto se pregunta por las prácticas institucionales de inclusión que despliegan las instituciones escolares para garantizar el derecho a la educación. Prácticas que parecieran anclarse en los intersticios a que da lugar la proclama gubernamental y las estrategias/saberes que, más allá de ella, promueven las escuelas para el sostenimiento de las trayectorias escolares; tensionándose en algunos casos entre visiones e intervenciones asociadas a la protección de derechos con aquellas más cercanas a la vieja lógica del Patronato (Carballeda, 2006). En Argentina, la ampliación del espectro de experiencias socioeducativas promovidas especialmente por los ya mencionados marcos normativos de principios del siglo XXI han orientado las intervenciones hacia ámbitos educativos menos formalizados, en los que las formas de acceso y transmisión del saber desbordan las fronteras de la escuela; estableciéndose nuevas relaciones y espacios de poder-saber en el sistema educativo en los que se visualiza cómo en el plano micropolítico se producen, recrean y/o resisten las

modificaciones promovidas por las políticas. A ello se refiere Ball en su intento por problematizar la idea de trayectoria2 de las políticas educativas:

Pensar acerca de las políticas no como un documento, o una cosa, sino como una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve (...) cambia los espacios a través de los cuáles se mueve. Es decir que cambia cosas y también es cambiada mientras se mueve. Hablamos de los contextos de la política: el contexto de influencia, el contexto de producción del texto y el contexto de la práctica (en Avelar, 2016: 6)

A partir de 2009, las políticas nacionales enfatizarán en medidas que -traducidas en planes, programas y proyectos de implementación territorial- buscarán hacer efectivo el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, tomando como eje el concepto de inclusión3 en el que parecieran hibridarse sentidos provenientes de diferentes espacios y temporalidades, aunque por momentos alguno de ellos pareciera tornarse en hegemónico. En relación a ello, la educación artística -junto a la convocatoria a movimientos, actores y organizaciones sociales- adquirió en Argentina una finalidad de corte aplicacionista, primando mecanismos de control interno por encima de los resultados de la acción educativa. Pretendemos que el estudio de las políticas educativas no se reduzca sólo a las

En este proyecto nos proponemos considerar "las trayectorias de las políticas", lo que implica incluir las interacciones entre distintos niveles y registros de la acción (ministeriales, equipos técnicos, comunitarios, escolares) así como también las formas en que los actores institucionales producen y son producidos por las políticas en contextos específicos.

El concepto de inclusión educativa posee diversos alcances y continúa siendo objeto de debate al constituirse –además de un concepto con "límites poco nítidos, a veces ambiguo y otras controversial y dilemático" (Duk y Murillo, 2016: 1) - en una de las principales metas destinadas a "(...) a aquellos sujetos que han sido arrojados a la exclusión por las políticas neoliberales de los 90" (Oreja Cerruti, 2014 en Migliavacca, 2016: 72). Aunque también forma parte de la agenda de los organismos de crédito que, como el Banco Mundial, impulsan políticas educacionales y sociales que atiendan a la inclusión con el propósito de disminuir el "riesgo" que representan los jóvenes "excluidos" para incrementar la "gobernabilidad" de los países pobres. Más allá de ello, y recuperando los autores citados en primer término, se adhiere a la inclusión "en tanto componente del derecho a la educación (...) principio rector que debe orientar el curso de las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana. [Un derecho que] exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, genero, etnia, orientación sexual, situaciones de vida" (1)

orientaciones gubernamentales, ni considere a las instituciones educativas como ámbitos de "implementación" -más o menos fieles- de las políticas estatales. Si bien;

La fragilidad de este tipo de planes, programas y proyectos genera que ante una transición de gobierno, todo dependa de la voluntad de la nueva administración. Asimismo, produce en la escuela un vivir en permanente estado de incertidumbre: no saber cómo se sigue es un estado recurrente que la gestión por proyecto propone cuando a través de sus recursos se financia el pago del trabajo que el personal docente desarrolla. El peligro siempre latente es el cese en la renovación de los contratos laborales, modalidad principal de este instrumento de regulación escolar. (Miranda – Bocchio, 2016)

Esta fragilidad a la que se han visto sometidas algunas acciones educativas torna necesario deconstruir las intervenciones que allí tienen lugar con el fin de comprender sus lógicas y procesos en tanto estructurantes de una forma de "estar siendo" de la política educativa en general y de un área como la educación artística, en particular (Ball, 2011).

En lo sucesivo intentaremos superar el plano meramente descriptivo y pasar a la definición y análisis de las políticas educativas. Con la adopción de estrategias metodológicas especializadas para el abordaje cualitativo de la realidad social, nos proponemos analizar los procesos de inclusión en el marco de las problemáticas educativas y sociales del siglo XXI.

Características generales del proyecto.

Como se mencionara, el objetivo general del proyecto consiste en indagar las prácticas para el sostenimiento de las trayectorias escolares promovidas desde las instituciones educativas, no sólo las que se despliegan intramuros sino también aquellas que buscan corresponsabilizarse con otros actores educativos, sociales y comunitarios para lograr una escuela más inclusiva. Desde los objetivos específicos, se espera producir un material

educativo hipermedia reflejando algunas experiencias que permitan destacar, resignificar y/o interpelar prácticas docentes, de gestión directiva y supervisiva en diferentes espacios educativos y sociales.

Para llevar adelante estos objetivos se diseñó un plan de actividades a través del cual el equipo, junto a la Jefatura de Inspección Distrital (institución vinculante), invitó a participar a la/os directivo/as escolares de todos los niveles y modalidades, así como de los centros educativos complementarios del distrito. Quienes aceptaron -mediante su respuesta en un formulario on line- fueron entrevistados a fin de relevar sus experiencias; constituyéndose éstas en los insumos para la realización de los encuentros plenarios de trabajo del equipo. En base a la selección del material obtenido, se diseñó la estructura y el contenido hipermedia destinado a su divulgación en eventos educativos promovidos por la institución vinculante y cada una de las unidades académicas asociadas al proyecto.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica —de carácter predominantemente cualitativa- apela a recursos antropológicos y etnográficos (Guber, 2001; Kornblit, 2004; Shore, 2010; Achilli, 2005) para abordar la especificidad y complejidad de la trama en la que se inscriben instituciones y actores escolares. Dificilmente se entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido, consideramos que los agentes educativos son informantes privilegiados, pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. De este modo, se recurre a fuentes de información primaria (observaciones institucionales, entrevistas a directores y supervisores escolares, grupos de discusión internivel) y secundarias (registros fotográficos, audiovisuales, documentos gubernamentales e institucionales). En suma, el conocimiento científico que se espera obtener se ha centrado

en los procesos y prácticas de inclusión que despliegan la/os directivos escolares de instituciones públicas de gestión estatal en el distrito educativo Tandil.

a. Primeros pasos del trabajo en colaboración.

Tal como se mencionara, en una primera etapa se establecieron canales de diálogo con Inspección Distrital e inspectoras de los niveles educativos y modalidades participantes, a fin de construir conjuntamente la aproximación a las instituciones escolares. Posteriormente, se vehiculizó la invitación a través de un formulario web que planteaba algunas consignas para conocer las motivaciones que alentaban a las directoras a integrarse a la propuesta. Participaron de la convocatoria los jardines de infantes N° 917, 912 y 903; las escuelas primarias N° 22, 53, 32 y 18; las escuelas secundarias N° 2, 10, 18, 8, 7, 15, 14 y Agraria N°1 y el Centro Educativo Complementario N° 801. A través del uso de tecnologías de información geográfica se creó un mapa donde se ha georreferenciado cada una de estas instituciones educativas, permitiendo dimensionar el alcance territorial del proyecto al tiempo que facilitar el uso del material al identificar cada institución por parte de los usuarios.

En una segunda etapa, el equipo coordinador organizó reuniones con las inspectoras de nivel y cada una de las directoras participantes para acordar la forma de trabajo y el interrogante que guiaría las entrevistas: desde el rol que usted cumple en esta institución, ¿qué prácticas institucionales considera facilitan la inclusión de la población escolar y cuáles la obstaculizan? ¿por qué? De este modo -definiendo un cronograma para la toma de las mismas- se organizaron diferentes equipos de campo integrados por alumnas y graduadas de las carreras de Ciencias de la Educación/Educación Inicial (FCH) y Teatro (FA) que -junto a las integrantes del equipo responsable- realizaron el registro audiovisual y escrito. Estos registros -principal insumo del Material Hipermedia- fueron revisados

por el equipo ampliado para generar informes sintéticos sobre cada institución y, de este modo, intentar recuperar los sentidos otorgados a la inclusión desde las narraciones de las directoras. Estos relatos de experiencia permiten "resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero al mismo tiempo (...) la re-construcción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de directivos y de otros actores educativos" (Suarez, D, 2010; 4). Dichos informes –elaborados posteriormente a la toma de entrevistas-, se cargaron en un Excel y los temas –además- fueron tratados con el AtlasTI. Los mismos sirvieron de insumo para la selección de los fragmentos de entrevistas y su agrupamiento por ejes temáticos.

En síntesis, el material hipermedia contiene múltiples recursos textuales y audiovisuales que permiten –desde el tema al que cada usuario desee acceder- conocer las prácticas de inclusión para el sostenimiento de la escolaridad que -en el relato de las instituciones participantes- emergen centralmente vinculadas a cuestiones como la obligatoriedad escolar, los vínculos escuela-familia, la formación docente, el clima escolar/institucional y los formatos escolares.

b. Construcción del material educativo hipermedia.

El formato hipermedia posee la particularidad de presentar la información de una manera no lineal, es decir, a través de enlaces –también denominados hipervínculos- que permiten la incorporación de otros recursos tales como textos, videos, audios, etc. Asimismo, y a diferencia del formato video, busca distanciarse de un guión argumental al plantear una estructura que les permita a los usuarios navegarla con mayor flexibilidad; realizando diversos recorridos de acuerdo a sus intereses y necesidades. De este modo, el contenido recogido de las narrativas obtenidas en la palabra de las directoras, lejos de ser materia

de interpretaciones, ha sido tomado en forma rigurosa bajo la plena intención de su resguardo. Lo anteriormente dicho no supone restar valor a las mediaciones que —como equipo- hemos realizado al poner la atención —por ejemplo- a las ya mencionadas temáticas que surgían frecuentemente asociadas a las prácticas de inclusión. En otros términos, se espera —a través de estas decisiones- que esos sentidos orienten las búsquedas a partir de su escucha y visualización y actúen en función de los intereses que cada usuario/lector de este material hipermedia pueda hacer de él, multiplicando así los significados que se le atribuyan a las prácticas que confluyen en la inclusión educativa.

Próximos pasos

Con la elaboración del hipermedia se inicia una segunda etapa de trabajo —a partir del año 2020- en la que se pretende comenzar con su divulgación/utilización en los distintos niveles y modalidades a nivel local, promoviendo —a través de la realización de talleres, jornadas de trabajo, conversatorios, etc.- tanto la reflexión como nuevas líneas de acción para que los actores educativos puedan resignificar, replicar y/o profundizar las prácticas institucionales de inclusión que vienen desarrollando destinadas al sostenimiento de las trayectorias educativas de niños y jóvenes.

El registro audiovisual de esta segunda etapa -cuyo objetivo es el de sistematizar los saberes que se pondrán en acto a partir de su utilización en los diferentes espacios educativos en los que cada uno/a de lo/as integrantes del proyecto desarrolla su labor educativa - podrá verse enriquecido con un proceso de organización y escritura de trabajos en forma conjunta entre quienes han sido partícipes activos de este proceso: directoras, supervisoras, docentes, estudiantes, graduadas y equipos técnico-profesionales.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio.*Laborde, Rosario.
- Avelar, M. (2016). "Entrevista com Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas" (translated versión). Originally published as: *Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research*.

 Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368
- Ball, S. (2011). "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas". En: *Revista Propuesta Educativa* Número 36, Año 20, Vol 2. Buenos Aires.
- Bocchio, M.C. Miranda, E. (2018). "La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela". En: *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, Universidad de Costa Rica.
- Carballeda, A. (2006). El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Espacio. Buenos Aires
- Duk, C. y Murillo, J. (2016). "La Inclusión como Dilema". Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10 (1), 11-14. Madrid. Sitio web: file:///C:/Users/Liliana/Documents/Bibliografía/Inclusion/Articulo%20de%20i nclusión%20Murillo.pdf
- Guber, R. (2001). *La etnografia. Método, campo y reflexividad*. Norma, Buenos Aires. https://www.arcgis.com/apps/Viewer/index.html?appid=6478af864b8942db9a a17e3a486daae8
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

- Migliavacca, A. y otros: "Las políticas educativas en la argentina de cambio de siglo". En: *Revista del IICE*. N° 40, 2016.
- MUNICIPIO DE TANDIL. Tandil de cara a la próxima década. Secretaría de Desarrollo Social. Municipio de Tandil, 2008.
- Shore, C. (2010). "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas". En: *Revista Antípoda N°10*, enero-junio de 2010.
- Suárez, D. (2010). Memoria pedagógica, relatos de experiencia y reformulación de la pedagogía crítica. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y los colectivos de docentes narradores. Clase 9 del curso virtual "Historia y Prospectiva Crítica del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano". Espacio de Formación Virtual de la Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales. Cátedra Forestan Fernandes, CLACSO

Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel

Analía Umpierrez
aumpierr@soc.unicen.edu.ar
Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN
Claudia Castro
castro.claudia.andrea@gmail.com
TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Punto de partida, antecedentes y recorrido propuesto:

Se presentan aquí algunas líneas que se definieron en un proyecto de investigación aplicada financiado por la convocatoria PIO SECAT 2018 y que se continua y profundiza en el proyecto vigente financiado por la convocatoria 2019-2020.

Actores universitarios que veníamos trabajando desde diferentes espacios, mayoritariamente con trabajos académicos y/o extensión en la cárcel, convergemos en esta propuesta de investigación. Entendemos que habiendo transitado una década por las cárceles, instalado en la agenda de la UNICEN el derecho a la educación superior y a las artes en la cárcel, la tarea de investigación colectiva y sistemática era urgente y necesaria para avanzar en la incidencia de la definición de políticas públicas que atiendan las necesidades específicas de esta población y en particular, la tarea de la universidad en estos espacios.

A partir de los desarrollos del primer año y frente a una nueva convocatoria se delineó un proyecto que se dirige a avanzar en el reconocimiento y el análisis de las condiciones de la vida cotidiana de las cárceles de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires. Específicamente: las condiciones que organizan la vida en la cárcel, las tensiones que esas condiciones imponen y que atraviesan el cumplimiento de los derechos educativos en especial de la educación universitaria, el acceso y permanencia en la educación universitaria; el acceso a derechos de las personas detenidas a conocer, disfrutar y producir artes. Otros ejes de interés en la indagación que atraviesan la vida en la cárcel y la subjetividad, son las construcciones y saberes laborales y el derecho al trabajo.

Se definieron como objetivos específicos:

- Caracterizar el acceso a derechos en la vida cotidiana de las cárceles seleccionadas.
- Profundizar el análisis de procesos de trabajo académico de los estudiantes privados de libertad; ajustar las propuestas de enseñanza.
- Caracterizar el impacto de las tensiones identificadas en la vida en encierro en el plano subjetivo de quienes transitan por las aulas universitarias
- Identificar y describir las producciones artísticas resultantes de las intervenciones del programa de extensión de la UNICEN.
- Reconocer las relaciones entre trayectorias y experiencias de consumos culturales,
 experiencias estéticas y repertorios de las producciones de los talleres artísticos de
 UNICEN
- Ampliar acciones de mapeos colectivos de los saberes laborales de los estudiantes detenidos tendientes a la elaboración y concreción de proyectos asociativos.
- Fortalecer la articulación con programas institucionales en curso.
- Generar propuestas de formación para estudiantes y docentes sobre la modalidad de educación en contextos de privación de libertad

 Sostener y profundizar el trabajo en red con universidades latinoamericanas y europeas.

Como antecedentes se reconocen de modo directo los avances del Proyecto Pio Secat 2018 "Acceso a derechos: educación, arte y cultura en la cárcel", cuyos resultados se espera publicar en formato libro en el transcurso de este año. Su desarrollo permitió delinear nuevos interrogantes y búsquedas para el año 2019 que se materializaron en el proyecto vigente. De la primera etapa reconocimos y caracterizamos:

- La necesidad de redefinir el objeto de conocimiento y poner a los derechos a la educación, a las artes y al trabajo en relación con la trama más amplia, es decir, mirar a la cárcel como texto sobre el que se entraman nuestras prácticas y la de quienes habitan ese espacio.
- Caracterizar a los estudiantes desde una construcción que los ubique como sujetos enteros (Heller, 1977), permite adentrarse a interrogar las condiciones de detención: allí fueron advertidos no ya como sujetos peligrosos sino como "sujetos en peligro" (Lacaria, 2018). Y se pudieron identificar ciertos "vectores de inseguridad" para las personas detenidas, "quienes son consideradas cultural y socialmente la causa de la inseguridad, foco de peligro y riesgos para el resto de la sociedad" (Lacaria, 2018).
- El aula como enclave estratégico (Umpierrez, 2016) es una de las consideraciones que nos permiten analizar tanto el alcance como el límite de maniobra de la universidad en este territorio. Aquí merece señalar la complejidad de este análisis: el aula como espacio de entrecruce, que emerge en un territorio, que representa intereses de otro y se construye en esa tensión en la que pueden identificarse aspectos de la Universidad en la cárcel pero también de la cárcel en la Universidad. La construcción identitaria de estudiantes y docentes en esta tensión de conformarse como universitarios en este enclave impacta

subjetivamente a quienes despliegan tareas allí. La conformación de los Centros Universitarios en estos espacios de intersección territorial da lugar a la lectura de tramas y relaciones psicosociales y políticas en un espacio simbólico complejo y multideterminado que se perfila como un tercer actor que se articula y disputa sentidos tanto a la cárcel como a la Universidad.

- La construcción de la identidad como estudiante universitario/a está en estrecha relación con la apropiación de lenguaje y escritura académica (Salvadé y Scipioni, 2017). En esta línea se desarrolló un proceso de trabajo con estudiantes detenidos alojados en una de las unidades penales. A lo largo de un taller destinado a identificar y analizar en vistas a intervenir con nuevas cohortes de estudiantes, se evaluaron dificultades en la inclusión a la vida universitaria y se definieron actividades que conformaron el material dispuesto para desarrollar el curso de integración a la vida universitaria (CIVU) 2019. Además, los estudiantes que participaron de este trabajo desplegaron una propuesta propia que se desarrolló en período de receso y preliminar al curso. Cabe señalar que es la primera experiencia de sistematización de un proceso enfocado en la enseñanza académica de modo conjunto de docentes con los estudiantes detenidos. Podría caracterizarse a este trabajo emparentado con la investigación acción participativa.
- Respecto al reconocimiento de la oferta de producción y consumo de bienes artísticos, el relevamiento en 2018 apuntó a las ofertas de producción y disfrute de bienes culturales ofrecidos desde UNICEN y se enfocó en las dinámicas y resultados de un taller de cine y teatro ofrecido también desde la universidad. A partir de este trabajo se abre el interrogante de identificar y caracterizar las relaciones entre trayectorias/ experiencias de consumos culturales previos a la detención y las experiencias estéticas y repertorios elegidos en las producciones de los talleres artísticos desarrollados en el marco de actividades de UNICEN (Castro, 2018; Dimatteo, 2019).

- En el mapeo inicial sobre habilidades y saberes para el campo socio laboral y su reconocimiento se pudo advertir que la construcción de se da en vinculación con las trayectorias familiares, los lazos primarios. Los saberes también han sido construidos en el tránsito por diferentes grupos durante la detención. Se relevaron aspectos que devinieron en vínculos con proyectos concretos de producción asociativa. En 2018 se pone en marcha un proyecto regional producto de la articulación entre los programas de economía social de Rectorado y de FACSO ambos de UNICEN: el programa IncubESS UNICEN, que surge con el apoyo del Programa de Incubación Social y Fortalecimiento, dependiente del Ministerio de Salud y Desarrollo Social de la Nación y está orientada a potenciar, fortalecer y consolidar procesos de trabajo autogestionado, fortalecer y favorecer la construcción de nuevos mercados para la economía social y solidaria; elaborar de forma participativa marcos normativos y legislación adecuada para el sector; desarrollar estrategias de comunicación para un mayor reconocimiento de los valores y prácticas cooperativas. Una de las treinta unidades productivas autogestionadas de Olavarría es El Taller conformada por estudiantes detenidos que presentan saberes asociados al mosaiquismo y la talabartería (Sosa, 2019).

Respecto de otro de los objetivos, avanzar y fortalecer el trabajo en red con universidades latinoamericanas y europeas, hubo avances y concreciones que no son de interés central aquí pero que dan cuenta del incremento de actores sociales involucrados y de la ampliación de la visibilización de la temática y de la incorporación como tema de agenda en las Universidades y circuitos de intercambio científico.

A partir de estos resultados, parciales y provisorios se diseñó el proyecto que se puso en marcha en 2019 y que espera producir sistematizaciones y análisis de las múltiples aristas que inciden en nuestro trabajo, avanzar en el reconocimiento de aspectos propios de la vida en la cárcel y en la universidad.

Como transferencia en curso identificamos: 1- el relevamiento y diseño de proyectos productivos asociativos de personas detenidas y otros proyectos productivos. 2- la posibilidad de generar materiales que permitan incidir en prácticas al interior de la cárcel y otros en el conjunto social. Además, diseñar propuestas de formación, en especial considerando la inminente puesta en acto de las prácticas socioeducativas en las carreras de grado de UNICEN

Bibliografía

- Castro, C. (2018). "La producción artística en contextos carcelarios. Posibilidades de emancipación en situación de privación de libertad. El caso del taller de cine y teatro en la Unidad Penitenciaria 7 de Azul". Maestría en Arte y Sociedad en Latinoamérica. Facultad de Arte. UNICEN. Inédito.
- Dimatteo, M. C. (2019). "El taller como modalidad de trabajo en las propuestas de enseñanza del arte en las Unidades Penitenciarias del Centro de la Provincia de Buenos Aires". Resultados PIO 2018. Inédito
- Lacaria, R. (2018). Trabajo final Seminario Procesos socioculturales contemporáneos.

 Maestría en Antropología Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNICEN,
 Inédito
- Reguillo, R. (2000). "La clandestina Centralidad de la Vida Cotidiana" en *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*" coord. por Alicia Lindón. México: Colegio Mexiquense, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 77-94.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. México: FCE.
- Salvadé R. y Scipioni L. (2017). "Proyecto de lecto escritura académica. ECE" Voluntariado Universitario Contextos de Privación. Convocatoria 2017.

- Sosa, R. (2019). "Saber que sabemos". Resultados PIO 2018. Inédito
- Souto, M. (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (1995). Novela clínica psicoanalítica Historial de una práctica. Buenos Aires: Paidós.
- Umpierrez, A. (2016). "La Universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la Universidad" en Revista *Fermentario* N. 10, Vol. 1 Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República y Faculdade de Educação, UNICAMP, pp.1-15.
- Umpierrez, A. y Salvadé, R. (2018). "Cárcel y Universidad: actores, miradas y devenires en el encierro". Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos. Valparaiso, Chile.

III. Arte, cultura y territorio.

Aportes teóricos y escrituras desde el presente

Proyecto Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro

bonaerense

Luciano Barandiarán

lbarandiaran@arte.unicen.edu.ar

UER ISHIR, CONICET/ Facultad de Arte, UNICEN

Esta presentación expone algunos avances del proyecto "Prácticas artísticas y memoria

social de ciudades medias del centro bonaerense", que se encuentra radicado en el Centro

de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte

de la UNICEN y fue acreditado en el marco del Programa Nacional de Incentivos para su

ejecución entre 2018 y 2020 inclusive.

El proyecto aborda las vinculaciones entre prácticas artísticas y memoria social de

ciudades de rango medio de la provincia de Buenos Aires, interrogándose en particular

por las maneras en que las mencionadas relaciones se entraman en la construcción de

identidades sociales urbanas y se ponen en juego en los conflictos del presente por la

producción y el consumo colectivo de la ciudad.

En la delimitación conceptual-empírica del problema de investigación se ha colocado

el énfasis en el estudio de casos en los que se observa una lucha por visibilizar en el

espacio público y mediático local aquellas memorias generalmente silenciadas u

ocultadas en las narrativas hegemónicas sobre la ciudad.

Dentro del campo problemático abordado por el proyecto, se definieron como líneas

de indagación más específicas las siguientes:

233

- Territorialidad y memorias: intervenciones estéticas en el espacio urbano, marcas simbólicas, toponimia, identificaciones territoriales.
- Memorias del trabajo y de los/as trabajadores/as: historias y memorias de las transformaciones socio-productivas urbanas. Continuidades, discontinuidades, crisis, reconversiones. Saberes. Estudios de caso sobre trabajadores ferroviarios, metalúrgicos y picapedreros.
- Identificaciones colectivas y espacios de sociabilidad: la trama asociativa local. Memorias de modos de organización, colectivización y politización. Clubes, asociaciones étnicas, centros culturales y otras organizaciones de la Sociedad Civil.

De manera transversal a las anteriores, se propone la indagación sobre el audiovisual como fuente, medio y producto de la investigación en torno de procesos sociales de memoria. En particular, se consideran los aspectos relativos a la escritura y proceso creativo en el desarrollo de guiones, así como la exploración y experimentación de formatos seriados y otros recursos no habituales en la investigación social como la interactividad o las videoinstalaciones.

Se busca combinar la investigación *sobre* artes, habitual de los enfoques humanístico sociales acerca de obras artísticas, con la indagación *en* artes acerca del propio proceso creativo, en particular aunque no únicamente vinculado a la realización audiovisual. Se trata de un recorrido aún incipiente, para el que se planteó como premisa que la producción audiovisual/artística no constituya un momento escindido o posterior al trabajo de investigación (al modo de un formato de divulgación entre otros, más o menos "tradicionales" o aceptados en los cánones académicos), sino una parte indisociable de la investigación misma. La pregunta por la forma audiovisual se ubica, por lo tanto, en un lugar central cuya progresiva materialización va de la mano de la necesaria profundización en aquello que se busca conocer/narrar.

Para esta presentación se organizó la participación de lxs integrantes del proyecto en torno de tres ejes problemáticos, a fin de promover el intercambio y la elaboración de conclusiones en común. Estos son: audiovisual y co-construcción de memoria; arte y territorio; cultura y hegemonía en ciudades medias.

Eje 1: Audiovisual y co-construcción de memoria.

En este eje de trabajo se busca reflexionar acerca de los modos en que, en cada investigación particular, se conciben y se logran concretar -o no- los modos de interacción y participación de lxs distintxs actores sociales involucrados, así como la incorporación de sus puntos de vista en la construcción de la/s narrativa/s audiovisual/es producidas.

• Jorge Tripiana

En el marco de este encuentro del Ateneo TECC se proyectará un cortometraje audiovisual documental realizado como resultado de una investigación que se propone reconstruir la memoria social que elaboran organizaciones sociales de base territorial en la ciudad de Tandil, desde el año 2000 a la actualidad. La perspectiva desde la cual se parte concibe a la práctica investigativa como un proceso de co-construcción de conocimiento. Se entiende la memoria como un proceso, como una génesis y un desarrollo en un tiempo y espacio específicos, que va configurando determinadas relaciones sociales, prácticas y sentidos ético-políticos. Esta reconstrucción se coloca desde una perspectiva que recupera la mirada desde el interior de las organizaciones, con una perspectiva situacional y en un proceso de co-construcción de conocimiento, lo cual resulta necesario para hacer visible un accionar que "contesta/interpela" a la lógica cultural dominante.

El audiovisual muestra experiencias organizativas en tres centros culturales de la ciudad, con el objetivo de indagar en profundidad sobre su experiencia histórica concreta

y el carácter procesual y dialéctico del espacio social construido. En este sentido la construcción territorial de las organizaciones se produce en tensión con otros sentidos y prácticas. Las espacializaciones y la tangibilidad material que implican adquieren sentido en una perspectiva relacional. Son las relaciones sociales en las que se inscriben y participan las que permiten comprender los lugares como territorios socialmente construidos, con sentidos y significados precisos.

• Cecilia Wulff, Virginia Morazzo y Fabián Flores

En el año 2008, lxs autores de esta ponencia conformaron una productora audiovisual. En ese momento iniciaron un proyecto documental sobre la adaptación de los descendientes de daneses a la pampa argentina. Por diversas circunstancias interrumpieron su realización. Hoy, en el marco del proyecto de investigación titulado *Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense*, hallaron la oportunidad de retomar el trabajo iniciado hace más de diez años. La intención es "reescribirlo" y adaptarlo a este proyecto, de manera que funcione como ejemplo de investigación más audiovisual que verbal.

El desarrollo del documental pretende inscribirse en la línea de indagación de identidades colectivas y espacios de sociabilidad en el marco del grupo de investigación. Buscan centrarse en una asociación étnica como es la Colectividad Danesa de Tandil. Por otro lado, también proponen indagar en la realización audiovisual como herramienta y producto de la investigación en torno de procesos sociales de memoria, ya que el objetivo final es un producto audiovisual documental, corto o mediometraje.

Asimismo adhieren a la utilización de la historia oral y de la historia reciente, conceptos mencionados y caracterizados en el texto del proyecto de investigación, y

acuden a fuentes no sólo orales, a través de entrevistas, sino también bibliográficas, fotográficas y audiovisuales.

• Manuela Ceriani

Esta ponencia tiene como objetivo exponer brevemente los lineamientos principales de un proyecto de beca EVC-CIN en curso titulado *Carnaval, identidades y memorias. Un estudio de caso en una ciudad media del sudeste bonaerense*. El mismo propone analizar la celebración del carnaval en la ciudad de Tandil, atendiendo a los modos en que se vincula con la configuración de identidades culturales y procesos de memoria social del entramado socioterritorial en el que se inscribe. A través de esta investigación se busca comprender los diversos sentidos que adquiere la participación en el carnaval para los sujetos y organizaciones involucradas, donde confluyen -no sin tensiones- las políticas públicas, las prácticas artístico-culturales concretas y los valores e intereses de distintos sectores sociales.

La celebración del carnaval, si bien aglutina elementos procedentes de contextos diversos, moviliza sentidos, valores, memorias y entramados asociativos específicos en cada territorio en el que se realiza, que requieren de un abordaje localizado para su comprensión en tanto práctica sociocultural situada.

Teniendo en cuenta la especificidad de la carrera con la que se vincula el proyecto - Realización Integral en Artes Audiovisuales-, el eje de interés principal es el de potenciar la investigación *en* artes. Por lo tanto, uno de los objetivos del proyecto, que esta propuesta retoma, es el de indagar reflexivamente en el desarrollo de una producción audiovisual, a la vez como medio y como resultado del trabajo.

Al ser una investigación centrada en la práctica artística, la metodología empleada es de enfoque cualitativo, para la cual se han retomado en particular algunos aportes de la Antropología Visual. Autoras como A. L. Carvalho da Rocha y C. Eckert, entre otros, han destacado la potencia de las imágenes, el audiovisual y las etnografías sonoras en el estudio de las dinámicas de la memoria social en contextos urbanos (2005; 2012; 2013). A esto se le suman los aportes del ámbito de estudios de cine comunitario, que ponen en valor el hacer colectivo, interdisciplinario y colaborativo de la producción cinematográfica, subrayando el proceso, el movimiento que genera en su quehacer.

Eje 2: Arte y territorio.

En este eje se propone vincular los desarrollos de obra y procesos de investigación que involucran la experimentación-creación por parte de integrantes del proyecto con discusiones más generales del campo artístico sobre las articulaciones entre obra y espacialidades-territorialidades concretas, las estéticas relacionales, obras de sitio específico, entre otras.

• Margarita Rocha, Fernando Funaro, Sergio Sansosti

La ponencia aborda un proceso de intervención artístico-crítica sobre un espacio en el que durante el siglo XX funcionó el taller de Vía y Obras de la Estación Tandil. Se trata de un trabajo que articula la investigación a través de la práctica artística y la interrogación reflexiva acerca de los cruces y zonas de tensión entre arte y memoria, con énfasis en las transformaciones urbanas recientes de ciudades medias bonaerenses.

Como consecuencia de las políticas de desmantelamiento del sistema ferroviario el taller fue progresivamente vaciado, hasta su cierre definitivo en la década de 1990. Las herramientas y materiales que quedaron abandonados -correspondientes a los oficios que se desarrollaban allí: herrería, carpintería, entre otros- fueron en gran medida desguazados, o en algunos casos resguardados por los trabajadores.

Con el cambio de siglo, el predio fue cedido a una organización social que comenzó a resignificar el espacio y utilizarlo para sus actividades, buscando también construir memoria acerca de su función anterior. En este contexto se inscribe la intervención propuesta, que recupera voces, materiales y vestigios para el desarrollo de una instalación interactiva (denominada *ferrógrafo*) que busca establecer contrapuntos y resonancias entre el oficio de los trabajadores ferroviarios y el trabajo artístico, así como plantear interrogantes acerca de las relaciones entre obra, prácticas post o contra-museales y entornos socioterritoriales específicos.

• Claudia Speranza, Mariano Schettino, Matías Petrini

Este trabajo está en construcción. Es una bitácora o crónica sobre el desarrollo del concepto de la video instalación que se verá en el 17º Tandil Cine - Festival Argentino Competitivo, del 18 al 22 de noviembre. Se compone de las siguientes partes: Problemas reales que tuvimos, construcción conceptual/material/espacial, memoria conceptual y descriptiva para desarrollar un proyecto y lograr parir un texto curatorial y filiaciones afectivas y artísticas.

En el mes de septiembre del 2919, lxs autorxs empezaron a esbozar una idea rectora que formó un concepto y metodología de trabajo. Luego de un taller y clínica de proyectos artísticos con la curadora feminista Kekena Corvalán, se dieron cuenta de que su práctica está atravesada afectiva, consciente e intuitivamente por diversos tópicos que trabajamos en el grupo de investigación *Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias de centro bonaerense*. En su investigación observaron los espacios ligados a migrantes, trabajadoras y trabajadores, establecimiento de comunidades con sus clubes y bibliotecas, problemáticas rurales, entre otros.

Inicialmente la mirada y el modo de hacer audiovisual lo apoyaron en una experiencia de paseo, de fluir, de desplazamiento. Entendiendo que el territorio narrado también se mueve y muta, es decir, un espacio puede ser nómade en el momento que es narrado, y si es narrado por un lenguaje, puede poseer traducciones. Y la contemplación consciente nos demanda quietud y dinámica.

El equipo de trabajo de la instalación está integrado por: Claudia Speranza y Mariano Schettino como coordinadores responsables de la instalación, Matías Petrini y Anabel Bonani son les montajistas y realizan la post producción de imagen, Juan Pablo Pintos operador de drone y responsable de técnica y logística, Daniel Giacomelli como realizador invitado, Mayra Garcimuño, física y colega docente interesada en el cruce en arte y tecnología, y Sebastián Márquez, éste último es estudiante de intercambio, en el último año de RIAA; quien les presentó el trabajo que realizó para la asignatura *Realización 4*. Sebastián se propuso mirar la ciudad con efecto de postproducción. Con este trabajo hicieron dialogar todas las obras hasta lograr una unidad orgánica. De esa manera empezaron a pensar y reflexionar en la dirección propuesta por Sebastián: deconstruir la naturaleza del paisaje y de las herramientas tecnológicas de la misma manera en la que nos deconstruimos y cuestionamos nuestros saberes, costumbres, aprendizajes e incluso modos coloniales en nuestro quehacer y nuestra mirada.

• Yanina Crescente, Martín Krieger.

La ciudad de Tandil cuenta con una estación de ferrocarril, pero sin pasajeros, ni trenes de pasajeros, ni boletos. Durante varios años estuvo suspendido el servicio Tandil - Constitución., hasta que en junio de 2012 se restableció, devolviéndole a la localidad la posibilidad de conectarse con la Ciudad de Buenos Aires y otras localidades a un bajo costo. Pero esa ilusión de comunicación continua duró sólo cuatro años, hasta el 29 de

junio de 2016. Desde entonces los rieles que van desde Tandil a Constitución comenzaron a ser cubiertos por los pastizales, tendiendo a desaparecer.

A partir del contacto con la Asamblea del Barrio La Estación, conformada por vecinxs que pujan por la vuelta del tren a Tandil, lxs autores de este trabajo se adentraron en el universo ferroviario. Una fracción del pueblo que forma parte importantísima de la historia de nuestra ciudad desde aquel 19 de agosto de 1883, cuando sonó el silbato de la primera locomotora del Ferrocarril del Sud arribando a Tandil.

En esta presentación buscaron dar cuenta del desarrollo de una pieza de videomapping, diseñada específicamente para ser proyectada en la estructura arquitectónica de un tanque de agua ubicado en el predio de la Estación de Trenes. Por medio de la combinación de animación, mapping y sonidos, se buscó narrar el poblamiento de las zonas urbanas linderas a la estación a partir de la llegada del tren y la vida asociativa y cultural generada en torno de la comunidad ocupacional ferroviaria.

Eje 3: Cultura y hegemonía en ciudades medias.

Este eje indaga en las relaciones entre las transformaciones socioterritoriales de ciudades medias bonaerenses y las dinámicas de reproducción del capital, de privatización o apertura del espacio público; así como en los modos en que la aplicación concreta de políticas públicas se encuentra atravesada por entramados específicos de relaciones de poder en los territorios locales.

• Ana Silva

El lugar del arte y la cultura en los procesos de desarrollo urbano ha ido ganando protagonismo en las agendas políticas y teóricas de las últimas décadas. Lineamientos como los que se plasman en el Informe Mundial de la UNESCO sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible dan cuenta de una concepción instrumental de la cultura,

entendida como un medio o recurso vinculado a procesos de reconversión productiva de zonas desindustrializadas, gentrificación o recualificación de áreas urbanas relegadas.

En este trabajo se propone un acercamiento a la cuestión desde la perspectiva de una antropología de lo urbano, que busca problematizar dos reduccionismos habituales en los estudios del campo: por un lado, aquel que considera las ciudades desde una concepción exclusivamente físico-espacial y de funcionalidad, sin tener en cuenta que esos indicadores forman parte de procesos que son experimentados, significados y co-producidos por sus habitantes; y por otro, aquel que se centra en la dimensión simbólica de las identidades urbanas, pero desvinculándolas de los procesos histórico-estructurales en los cuales las mismas se inscriben y producen.

A partir de estudios situados en ciudades medias del centro-sudeste bonaerense se recuperan los aportes de la etnografía para interrogar de qué modos concretos estas dinámicas de *culturalización del desarrollo* son elaboradas, reproducidas y/o resistidas por diversos actores sociales del entramado local y regional.

• Eugenia Iturralde

La aplicación de políticas de comunicación para el sector audiovisual en ciudades medias muestra particularidades que merecen ser analizadas. En los últimos años la autora efectuó una serie de indagaciones en Azul, Tandil y Olavarría que presentan la existencia de un plano formal de aplicación normativa-legal que convivió con una serie de informalidades sostenidas por las tramas de poder local.

La propuesta es pensar a las políticas de comunicación como políticas públicas, analizando los planos de interacción de los actores sociales intervinientes en el desarrollo de los servicios audiovisuales en el centro-sudeste bonaerense, desde 1922 -momento en que sale al aire la emisora radial del diario Nueva Era de Tandil- hasta 2015. Y

entendiendo al Estado nacional como un actor fundamental, por ser la única entidad que administra el uso del espectro radioeléctrico y puede otorgar autorizaciones y licencias para operar estos servicios.

El objetivo central es analizar los permisos otorgados por el Poder Ejecutivo Nacional para operar en estas ciudades, teniendo en cuenta quiénes ejercen su titularidad, qué tipo de prestadores son –públicos o privados con/sin fines de lucro- y cómo se inscriben en las tramas de poder de las ciudades intermedias.

Actores y tramas en la recuperación de espacios del ferrocarril para proyectos

culturales. El galpón de encomiendas y equipajes de la Estación Tandil.

Ana Silva

asilva@arte.unicen.edu.ar

TECC, FA, UNICEN/CONICET

Resumen

El lugar del arte y la cultura en los procesos de desarrollo urbano ha ido ganando

protagonismo en las agendas políticas y teóricas de las últimas décadas. Lineamientos

como los que se plasman en el Informe Mundial de la UNESCO sobre la cultura para el

desarrollo urbano sostenible dan cuenta de una concepción instrumental de la cultura,

entendida como un medio o recurso vinculado a procesos de reconversión productiva de

zonas desindustrializadas, gentrificación o recualificación de áreas urbanas relegadas.

En este trabajo se propone un acercamiento a la cuestión desde la perspectiva de una

antropología de lo urbano, que busca problematizar dos reduccionismos habituales en los

estudios del campo: por un lado, aquel que considera las ciudades desde una concepción

exclusivamente físico-espacial y de funcionalidad, sin tener en cuenta que esos

indicadores forman parte de procesos que son experimentados, significados y co-

producidos por sus habitantes; y por otro, aquel que se centra en la dimensión simbólica

de las identidades urbanas, pero desvinculándolas de los procesos histórico-estructurales

en los cuales las mismas se inscriben y producen.

244

A partir de estudios situados en ciudades medias del centro-sudeste bonaerense se recuperan los aportes de la etnografía para interrogar de qué modos concretos estas dinámicas son elaboradas, reproducidas y/o resistidas por diversos actores sociales del entramado local y regional.

Introducción

Abordar las ciudades desde la perspectiva de la producción sociocultural de formas espaciales implica, entre otros aspectos, tomar en consideración los procesos por los que se van configurando y transformando históricamente los modos de uso y ocupación del suelo, e imprimiendo lo que podrían denominarse las sucesivas "fisonomías de época" con sus respectivas particularidades en cada territorio. En esta clave, puede advertirse la coexistencia de materialidades que remiten a temporalidades diversas, indicios de proyectos inconclusos, vestigios o ruinas que dejan entrever otros derroteros de lo posible.

En este trabajo nos aproximamos a estas cuestiones en relación con los objetivos del proyecto "Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense", el cual aborda las maneras en que las vinculaciones entre prácticas artísticas y memoria social de ciudades de rango medio de la provincia de Buenos Aires se entraman en la construcción de identidades sociales urbanas y se ponen en juego en los conflictos del presente por la producción y el consumo colectivo de la ciudad. Interesa, en el marco del proyecto, atender a la dimensión política de la memoria, es decir no sólo

Se trata de un abordaje que coloca el énfasis en la unidad estructural y simbólica de lo urbano, que incluye la producción social e histórica de formas espaciales en la línea de los planteos de Lefebvre (2013), Castells (1974) o Harvey (1977) junto a la consideración de los modos en que las ciudades son vividas y experimentadas por sus habitantes (Gravano, 2019).

Radicado en el Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales (TECC) de la Facultad de Arte de la UNICEN y acreditado en el marco del Programa Nacional de Incentivos (código 03/G170) para su ejecución entre 2018 y 2020 inclusive.

en términos de una contraposición simplista con el olvido, sino como señala Elizabeth Jelin (2004), desde el conflicto entre diferentes –y desiguales- versiones de la memoria.

En el marco de esta comunicación nos centraremos en distintas experiencias artísticoculturales3 desarrolladas en ciudades medias del centro-sudeste de la provincia de Buenos
Aires que implican la recuperación de espacios ferroviarios abandonados y/o subutilizados. Concretamente, nos encontramos relevando los casos de Tandil, Olavarría y
Benito Juárez4, de los cuales nos referiremos en particular a las instalaciones donde hasta
fines del siglo XX funcionaba el galpón de encomiendas y equipajes de la Estación
Tandil, y donde desde el año 2002 se sucedieron una feria comunitaria y turística y la
denominada Incubadora de Arte, que funciona hasta la actualidad. Nos interesa en
especial indagar en los entramados de actores que allí intervienen y que habilitan —u
obturan- ciertos usos y sentidos asignados a esos espacios, así como atender a las
dinámicas que se producen en los modos de apropiación de los mismos -tendientes a la
privatización o bien a la apertura del espacio público-, y las formas en que la aplicación
concreta de políticas públicas se encuentra atravesada por entramados específicos de
relaciones de poder en los territorios locales.

"Tu arte callejero me sube el alquiler"5: arte, cultura y recualificación urbana

El lugar del arte y la cultura en los procesos de desarrollo urbano ha ido ganando protagonismo en las agendas políticas y teóricas de las últimas décadas. Y esto abarca un amplio abanico, no exento de contradicciones, que va desde los planteos ya conocidos de

Nos referimos al término cultura en tanto categoría social en uso (Rockwell, 1987), con un sentido más cercano a la noción humanista o iluminista que a la antropológica (Gravano, 2008).

Pueden mencionarse como parte de estos usos ya implementados, proyectados y/o en negociación los distintos talleres artístico-culturales (municipales y privados) y el proyecto de paseo temático patrimonial en la Estación de Tandil; el proyecto de centro cultural en la Vieja Estación de Olavarría; y la habilitación de un centro cultural en un galpón ferroviario de Benito Juárez.

[&]quot;Tu *street art* me sube el alquiler" es el texto de un grafiti que se pintó sobre un mural realizado por el artista urbano Okuda en el barrio madrileño de Lavapiés. Consignas semejantes son replicadas por grupos de activistas "anti-gentrificación" en distintas ciudades del mundo.

Charles Landry o Richard Florida sobre las ciudades creativas y la "clase creativa" urbana (Landry y Bianchini, 1995; Florida, 2009; 2010), a lineamientos como los que se plasman en el Informe Mundial de la UNESCO sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible. Estos abordajes dan cuenta de lo que se ha denominado una concepción instrumental de la cultura (Yúdice, 2002; Grimson, 2014), entendida como un medio o recurso, con frecuencia vinculada a procesos de reconversión productiva y estetización, gentrificación o regeneración de áreas urbanas relegadas.

En Argentina, distintos estudios han abordado estas dinámicas, en las que – generalmente por medio de la concertación público-privada o por la inversión de capitales en condiciones favorecidas por el Estado en sus diferentes jurisdicciones- suelen desplegarse operatorias del planeamiento estratégico, el marketing urbano y el urbanismo escenográfico (Amendola, 2000) para la generación de nuevos desarrollos inmobiliarios, espacios de ocio y consumo, y la atracción de inversiones7.

Como explican J. L. Coraggio y R. Muñoz, estos procesos se inscriben en lo que Milton Santos (2004) ha llamado la "guerra de lugares", y en una concepción del desarrollo urbano orientado al mercado, característico del urbanismo neoliberal:

Más recientemente, surge una nueva manifestación de esta guerra, atraer a la 'clase creativa' como base de la competitividad para el siglo XXI de las denominadas 'ciudades creativas', cuyas precondiciones son tres t: tecnología, talento y tolerancia [...]. Con índices específicos, sellos que otorgan el carácter de ciudad creativa y políticas que se aplican en todo el mundo, si bien surgieron en ciudades de países centrales, en especial en Estados Unidos. Ellas ponen especial énfasis en la promoción de las industrias culturales, los *clusters* de

Cultura: Futuro urbano. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible. París: UNESCO, 2017. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248920. Fecha de consulta: 29/11/2019.

Para el caso de la ciudad de Buenos Aires, se destacan las investigaciones conducidas en la Universidad de Buenos Aires por Mónica Lacarrieu, Florencia Girola y Ana Gretel Thomasz; y en Rosario los de Paula Vera de la Universidad Nacional de Rosario.

talento, la economía del ocio, la producción neoartesanal, el arte y el diseño urbano contemporáneo y, sobre todo, con los jóvenes globales altamente capacitados y con hipermovilidad, como *target* en carácter de trabajadores y de consumidores (Coraggio y Muñoz, 2018: 43).

Los modos en que estos usos y representaciones del espacio dan cuenta de las nuevas tendencias productivas y reproductivas del capital se valen en numerosas oportunidades de las construcciones e infraestructura generadas en etapas anteriores. Así lo grafica por ejemplo para el caso de la ciudad de Rosario la investigadora Paula Vera: "A partir de la ciudad industrial [...] se construye la ciudad innovadora; sobre los restos del puerto y los ferrocarriles, se instalan las industrias creativas, culturales y centros científicos; sobre las estructuras militares del Estado-nación, el polo tecnológico." (2017: 230).

La preponderancia de lo cultural en estas dinámicas se inscribe en lo que podría denominarse una nueva hegemonía en sentido gramsciano, en torno de la generación de consensos que habilitan o favorecen ciertos desarrollos, en detrimento de otros. De este modo,

Esta confluencia entre la ciudad entendida como mercancía y como empresa y, el papel central que juega la cultura, sitúa lo económico-cultural en el corazón de la agenda política urbana, a la vez que constituye el punto en torno al cual se establece el consenso sobre los proyectos de recualificación urbana. Consenso que es construido, organizado y administrado por las propias élites locales de modo muy sutil y donde los agentes culturales pasan a ocupar un papel de gran importancia. (Díaz Orueta y Lourés Seoane, 2003: 110).

Sin embargo, pueden reconocerse también otras lógicas que en los territorios locales buscan generar resistencias e incluso imaginar alternativas posibles. Por lo tanto, y teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas -que emergen principalmente de estudios realizados en contextos metropolitanos-, en el marco de nuestra investigación

proponemos indagar de qué modos concretos estas tendencias son elaboradas, reproducidas y/o resistidas por diversos actores sociales del entramado local y regional en ciudades de rango medio del centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires. Entendemos que estas dinámicas complejas y muchas veces contradictorias requieren de un examen más detenido, en una perspectiva relacional y situada, a fin de analizar las articulaciones específicas que se producen en cada caso entre mercado, estado y sociedad civil, y que habilitan, legitiman o impugnan determinadas lógicas que se expresan en el conflicto por la producción y apropiación del espacio urbano.

Para ello retomamos los aportes de un abordaje antropológico complejo de lo urbano, que busca atender de manera articulada a sus respectivas dimensiones histórica, simbólica y estructural:

Histórico, porque lo urbano es un resultado y se inscribe en un proceso total dentro de las producciones humanas, no natural ni fuera de las contradicciones que lo constituyen en términos *estructurales* y lo condicionan en función de determinaciones y desafíos de cada época. *Simbólico* porque nada de lo urbano deja de existir en una dimensión vivida, interpretada e imaginada por actores sociales, desde racionalidades y sensibilidades también históricamente construidas (Gravano, 2018: 2).

Se trata de un enfoque que, entendemos, permite problematizar dos reduccionismos habituales: por un lado, aquel que considera las ciudades desde una concepción exclusivamente físico-espacial y de funcionalidad, sin tener en cuenta que esos indicadores forman parte de procesos que son experimentados, significados y co-producidos por sus habitantes; y por otro, aquel que se centra en la dimensión simbólica de las identidades urbanas, pero desvinculándola de los procesos histórico-estructurales en los cuales las mismas se inscriben y producen.

La metodología que orienta el trabajo es etnográfica, entendida como una práctica de investigación reflexiva que busca aprehender una porción del mundo social a través de un análisis centrado en la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos implicados en los procesos que se estudian. Para ello, parte de la predisposición a tomar en cuenta un espectro de hechos tan amplio como se revele necesario en el curso de la investigación, y opta por establecer la relevancia de la información reunida en relación con sus contextos de origen, tratándola como la expresión de entramados de relaciones socialmente situados (Balbi, 2015: 12-13). Asimismo, el tomar experiencias desarrolladas en diferentes ciudades permite ponderar la dimensión comparativa de la etnografía como parte de un esfuerzo tendiente a la elaboración de categorías de análisis empíricamente informadas.

Proyectos culturales, recuperación de espacios del ferrocarril y entramados de actores sociales

Proponemos, entonces, abordar lo que sucede en ciudades medias de la provincia de Buenos Aires respecto de la recuperación de espacios del ferrocarril para actividades culturales. Por el momento estamos considerando Tandil, Olavarría y Benito Juárez, preguntándonos cómo se construyen las condiciones de posibilidad para ciertos usos y no otros, dentro de un entramado de relaciones sociales particulares.

En el caso de Tandil, si observamos el plano de la Estación de trenes vemos que en los últimos veinte años funcionan o han funcionado allí: el Taller Municipal de Picapedreros y Escultores, en un galpón ubicado en el segundo andén de carga (2001-continúa); la Feria Comunitaria y Turística en el andén y galpón de encomiendas y equipajes (2002-2012); la Escuela Municipal de Teatro en el sector correspondiente al antiguo comedor (2003-2015); Incubadora de Arte, también en el galpón de encomiendas (2005/6 -

continúa); vagones cedidos para talleres particulares de artistas; y más recientemente el Instituto del Profesorado de Arte Tandil (2018 - continúa). Cruzando la avenida Colón, sobre lo que anteriormente era el predio del Taller de Vía y Obras, funciona actualmente el Centro Social y Cultural "La Vía" (2004 - continúa), y en el edificio que correspondía a la superintendencia de tráfico, en la esquina de avenida del Valle y Alem, la Escuela Municipal de Música Popular (2011- continúa). Entre quienes han impulsado las diferentes iniciativas encontramos a organizaciones de la sociedad civil, el Municipio y el Estado Provincial, la Universidad, así como algunos actores particulares y, en los casos de la Feria y la Incubadora de Arte -a los que nos referiremos con mayor detallereferentes de la Iglesia católica que intervienen junto a representantes de otras instituciones por medio de la conformación de una Asociación Civil, el Foro Social Tandil XXI.

En el caso de Benito Juárez, encontramos en lo que era el edificio central de la Estación, el Instituto Superior del Sudeste (2004 - continúa), institución de educación terciaria inscripta en la DIPREGEB (Dirección de Educación de Gestión Privada), de cuya administración y financiamiento participa la Municipalidad en articulación con una mesa local para la selección de la oferta de carreras, que se abre rotativamente en la modalidad de cohortes cerradas.

A pocos metros, en una construcción destinada originalmente a funcionar como galpón de acopio, el Galpón Joven (2014-2016), transformado luego en Espacio Cultural "Néstor Faré" (2017 - continúa). Inicialmente se trató de un proyecto desarrollado por la Dirección de Juventud de la Municipalidad, que luego pasó a la órbita de Cultura. También funciona en el mismo edificio la Subdirección de Patrimonio y Archivo Histórico Municipal.

En Olavarría, la Mutual de Arte Popular Macondo, conformada en 2002, impulsa desde hace algunos años el proyecto de establecer un centro cultural en el edificio de la

vieja estación del Ferrocarril El Provincial. Para ello vienen realizando en el playón y los alrededores de la estación encuentros de teatro comunitario y carnaval. Asimismo, integrantes de la Mutual han participado junto a la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN en proyectos de extensión universitaria tendientes a la activación patrimonial y la puesta en valor del edificio.

Tanto en este caso como en el de Tandil, se observa la motorización de iniciativas de patrimonialización principalmente por parte de organizaciones sociales, que demandan al Estado en sus distintos niveles de jurisdicción y suelen encontrar respuestas dilatorias. En el caso de Benito Juárez se encuentra un mayor protagonismo del Municipio en la realización de mejoras y utilización de las construcciones del ferrocarril.

En las tres localidades puede identificarse un conjunto de relaciones que a veces resultan más formalizadas en términos de vinculación institucional y en otros casos se producen en el nivel de relaciones más particulares e informales, las cuales inciden también en las posibilidades de acceso concreto a los diferentes espacios, así como en la continuidad de la participación en los respectivos proyectos. Aproximarnos a los modos en que los actores se sitúan en este entramado de relaciones, los vínculos que establecen en y a partir de estos espacios, las maneras en que estos son vividos, practicados y coproducidos, nos permite advertir la densidad sociocultural que los mismos adquieren en tanto no son sólo espacios físicos, sino que se encuentran cargados de sentido y de afecto, de memoria y de expectativas.

El galpón de encomiendas y equipajes de la estación Tandil en los 2000: de la Feria Comunitaria a la Incubadora de Arte

Como consecuencia del proceso de desmantelamiento del sistema ferroviario nacional que se desarrolló durante los últimos cuarenta años del siglo XX, diferentes espacios

vinculados al funcionamiento del ferrocarril fueron progresivamente vaciados y abandonados. La merma en la cantidad de personal, el cierre de ramales y la suspensión o disminución de la frecuencia de los viajes existentes impactaron en la reducción del uso y ocupación de esos espacios.

El galpón de encomiendas y equipajes de la estación Tandil no fue la excepción, y hacia fines de la década de 1990 había quedado prácticamente en desuso. Con el cambio de siglo, y en el contexto de agudización de la crisis económica y social, en el año 2002 comenzó a funcionar en el andén y el galpón de encomiendas una Feria Comunitaria y Turística impulsada por la asociación civil Foro Social Tandil XXI, con la finalidad de promover alternativas ocupacionales y de subsistencia a trabajadores de la fábrica Ronicevis que habían quedado sin empleo.

El Foro, constituido formalmente en septiembre de 2001, involucraba a actores de la Universidad, de la Iglesia católica, de la política partidaria y de distintas organizaciones de la sociedad civil». En su estatuto establecía entre sus objetivos "La elaboración y diseño de proyectos comunitarios para generar empleos", buscando articular para ese fin a las distintas organizaciones sociales de la ciudad. La Feria Comunitaria y Turística de la Estación fue el primer proyecto aprobado por el Foro Social. Luego surgirían otros como el Banquito de la Buena Fe, un programa de microcréditos también asociado inicialmente a la Feria, en la medida en que permitía a las y los feriantes acceder a préstamos para invertir en sus emprendimientos.

Dedicada principalmente a la fabricación de tapas de cilindros y otros productos de fundición para la industria automotriz, Ronicevi inició su actividad en la década de 1950. A partir de los '90 su actividad comenzó a declinar, atravesando momentos de cierre temporario y despidos de la mayor parte de los empleados, hasta que en 2009 presentó la quiebra definitiva. En 2012 los trabajadores lograron constituir una cooperativa y comenzar nuevamente a producir. https://www.eleco.com.ar/interes-general/las-fabricas-recuperadas-de-tandil-un-emblema-de-lucha-y-suenos-compartidos/

La primera comisión directiva y revisora de cuentas estaba conformada por Demetrio Brutti como presidente, Raúl Troncoso como vicepresidente, Roberto Adaro como secretario, Diana Lan como tesorera, Nélida Rosa Sereno y Losano César Grassi como vocales titulares, Luciano Gustavo Leguizamón y Mirta Antonia Ferreiro como vocales suplentes, Víctor Corsi y Juan Carlos Vester como revisores de cuentas titulares y Corina Alexander y Oscar Alfredo Lamarca como revisores de cuentas suplentes.

La feria funcionaba los domingos y días feriados. Según relevó la investigadora Diana Lan, el primer año se inscribieron 343 feriantes para trabajar principalmente en los rubros de artesanías, indumentaria y alimentos. A partir de 2003 la cantidad de inscriptos comenzó a reducirse, coincidiendo con la reactivación de la economía a escala nacional (Lan, 2011: 233-234).

En 2006 se sumó al galpón de encomiendas un grupo de artistas que conformó la denominada "Incubadora de Arte", coexistiendo con los últimos feriantes que estuvieron allí hasta aproximadamente 2012. La Incubadora, que en la actualidad continúa funcionando, transitó a su vez distintas etapas de mayor y menor actividad, y la composición del grupo a cargo del espacio también fue modificándose.

El grupo inicial estaba conformado por un grupo de artistas visuales que habían creado el colectivo "Artistas Tandileros" con el propósito de promover instancias de producción, exhibición y comercialización de arte. Iniciaron su actividad conjunta en junio de 2002, y los primeros integrantes eran Cecilia Pagliaro, Mariana Hoffmann, Andrea Rizzardi, Teresita Espíndola, Agustina Vedia, Clarisa Rodríguez, Julio Ponce, Federico Carbia, Pedro Tissier y Santiago Benavídez. Además de realizar muestras en distintos espacios de la ciudad generaron un sitio web, www.artistastandileros.com.ar, con la finalidad de exponer virtualmente diferentes obras y producir una agenda con información de eventos culturales, museos, concursos y notas de interés. Hacia 2005 se encontraban buscando un espacio donde poder producir y mostrar sus trabajos, que les permitiera ubicar una imprenta para grabado. "En ese momento no había en Tandil espacios de producción independiente, de exhibición", relatan dos de los fundadores de la Incubadora de Arte, Pedro Tissier y Clarisa Rodríguez 10. Llegan al espacio de la Estación a partir de su vínculo previo con el sacerdote Raúl Troncoso y la participación en el Foro Social. Inicialmente

Entrevista realizada en diciembre de 2019.

comparten el galpón con los feriantes que permanecían en el lugar, que poco a poco se fueron insertando en otros espacios. El galpón conservaba numerosos elementos correspondientes a su función anterior, como los carros con ruedas para transportar el equipaje, estanterías o carteles con los nombres de las distintas localidades, que los integrantes de la Incubadora recuperaron e incorporaron como parte del nuevo uso dado al lugar. Desde el comienzo desarrollan numerosas y variadas actividades para las que recibieron algunos apoyos económicos y de gestión del área de cultura del Municipio. Colaboraron con otros de los grupos presentes en la Estación, como la Escuela Municipal de Teatro, en la realización de escenografías para sus producciones, y con artistas como Eduardo Rodríguez del Pino y estudiantes del IPAT en la confección del Rey Momo para los carnavales. En el año 2013, por ejemplo, la consigna del Momo fue "no a la trata" y el proyecto se desarrolló en conjunto con la Biblioteca Popular de las Mujeres 11.

La conformación del grupo fue mutando, incorporando nuevos artistas, como Pablo Avendaño, Nair Albornoz, Sol Bianchini, Esteban Velazco o Pilar Jaureguiberry, entre otros, permaneciendo Julio Ponce y Alfredo Gomory como integrantes desde los primeros años12, quienes han ido adaptando y sectorizando el galpón para un funcionamiento dinámico que permita tanto la producción artística como la realización de talleres, exhibiciones, espectáculos o jornadas. En el año 2015 la Incubadora desarrolló, junto con el grupo Memoria por la Vida en Democracia, el proyecto local de las baldosas de la memoria en homenaje a los detenidos desaparecidos de Tandil, que se colocaron en las veredas de los establecimientos educativos a los que concurrieron o de lugares de los que fueron secuestrados (Spagnuolo, 2019).

[&]quot;No a la trata', una consigna de Tandil para el país". Diario Nueva Era, 11/2/13. Disponible en http://www.nuevaeranet.com.ar/sociales/nota-no-a-la-trata-una-consigna-de-tandil-para-el-pais-27526.html. Fecha de consulta: 6/12/19.

[&]quot;La Incubadora de Arte continúa trabajando por la cultura". Diario El Eco, 19/10/15. Disponible https://www.eleco.com.ar/interes-general/la-incubadora-de-arte-continua-trabajando-por-la-cultura/. Fecha de consulta: 6/12/19.

En la aproximación inicial, dentro de nuestra investigación, a los relatos de algunos de los participantes que fueron transitando por la Incubadora, encontramos distintas referencias a los modos de hacer, gestionar y sostener cotidianamente la continuidad del proyecto. Así, por un lado, adquiere relevancia la posibilidad de formalizar la obtención de una personería jurídica propia, que en un primer momento se inscribió dentro del marco más amplio del Foro Social Tandil XXI. Por otro lado, se refieren a las dificultades vinculadas con las características del galpón, construido con chapa, con escasa aislación térmica, a diferencia de otras edificaciones del predio que cuentan con paredes de ladrillo. En este sentido, la relación con los demás actores presentes en la Estación, y en particular con los trabajadores ferroviarios, aparece como significativa en la medida en que da cuenta de una habilitación más informal del acceso (por ejemplo, a espacios mejor calefaccionados o a la posibilidad de calentar agua). Para ello, según menciona una de las integrantes del grupo inicial, resultaba fundamental "tener buena relación con el jefe de estación" 13. Expresión de relaciones de micropoder que se entraman en la experiencia cotidiana de habitar y utilizar esos espacios.

Tanto feriantes como integrantes de la Incubadora de Arte han atravesado momentos con y sin funcionamiento del tren de pasajeros, y más recientemente la etapa final del cierre de Ferrobaires y el despido de los últimos trabajadores de la Estación en 2018. Resulta recurrente, en el trabajo de campo realizado, el reclamo por la vuelta de los ferrocarriles, así como cierta concepción de que los artistas que ocupan los espacios de la estación se constituyen en "guardianes" de la misma garantizando el mantenimiento y cuidado de las instalaciones "hasta que vuelva el tren".

Mariana Hoffmann, entrevista personal realizada en el mes de noviembre de 2019.

Reflexiones finales

Al considerar las experiencias de ocupación y recuperación de edificaciones del ferrocarril para el desarrollo de actividades artístico-culturales a las que nos referimos en nuestro trabajo encontramos que se trata de espacios donde convergen las preguntas por el sentido que adquiere en la actualidad la mirada retrospectiva sobre el proceso de consolidación del Estado argentino a finales del siglo XIX, el papel desempeñado por el ferrocarril dentro del modelo agroexportador y extractivista y el proyecto modernizador, con las consecuencias de las políticas neoliberales y privatistas de fines del siglo XX. Los actores involucrados entienden que las condiciones que condujeron al desmantelamiento del ferrocarril son también las que las que retrajeron los circuitos de la economía formal, dejaron sin empleo a los trabajadores de las fábricas, las que colocan a las escuelas municipales y provinciales en situación de vulnerabilidad edilicia o las que dificultan a los artistas independientes encontrar espacios accesibles para producir y mostrar sus trabajos. Al mismo tiempo, en y contra estas condiciones, los diferentes actores van construyendo en sus trayectorias sociales entramados asociativos particulares que posibilitan, en los sucesivos contextos, la implementación de los nuevos usos para los espacios recuperados.

En las tres ciudades consideradas podemos reconocer iniciativas impulsadas principalmente desde organizaciones de la sociedad civil y los municipios que buscan generar espacios educativos públicos y potenciar proyectos artístico-culturales colectivos, autogestivos y/o circuitos de la economía popular. En tal sentido, podemos sostener que predominan esfuerzos tendientes a buscar alternativas al proyecto neoliberal y a propiciar condiciones para la reproducción social de las y los productores culturales.

Bibliografía

- Amendola, G. (2000). La ciudad postmoderna. Magia y miedo de la metrópolis contemporánea. Madrid: Celeste Ediciones.
- Balbi, F. (2015). "Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica". En *Publicar*, año XIII N° XVIII. Junio de 2015. Pp. 9-29.
- Coraggio, J. L y Muñoz, R. (2018). Economía de las ciudades de América Latina hoy. Vol. I: enfoques multidisciplinarios. Los Polvorines: UNGS.
- Díaz Orueta, F. y Lourés Seoane, M. L. (2003). "La ciudad posfordista: economías culturales y recualificación urbana". *Revista de Economía Crítica*, nº 2. Diciembre de 2003, pp 105-121.
- Florida, R. (2009). Las ciudades creativas. Por qué donde vives puede ser la decisión más importante de tu vida. Barcelona: Paidós.
- Florida, R. (2010). La clase creativa: La transformación de la cultura, del trabajo y del ocio en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gravano, A. (2008). "La cultura como concepto central de la Antropología". en Chiriguini, M.C. *Apertura a la Antropología, alteridad, cultura, naturaleza humana*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. Pp. 93-121.
- de lo urbano". Ponencia presentada al *IV Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Investigadores sobre Teoría Urbana*. Quito, FLACSO Ecuador. 12 al 14 de diciembre de 2018.
- ______. (2019). "Cauciones epistemológicas para el trabajo sobre imaginarios urbanos". En P. Vera, A. Gravano y F. Aliaga, *Ciudades (in)descifrables*.

- Imaginarios y representaciones sociales de lo urbano. Bogotá: USTA y Editorial UNICEN. Pp. 259-275.
- Grimson, A. (2014). "Políticas para la justicia cultural". En: *Culturas políticas y políticas culturales*. Bs. As: Fundación de Altos Estudios Sociales. Pp. 9-14.
- Harvey, D. (1977). Urbanismo y desigualdad social. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2004). "Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales", *Estudios Sociales*, número 27, año XIV, 2°.
- Lan, D. (2011). "Territorio, industria, trabajo: División territorial del trabajo y espacio producido en la industria de la ciudad de Tandil, Argentina". Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Geografía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.430/ te.430.pdf.
- Landry, C. y Bianchini, F. (1995). *The creative city*. Londres: Demos.
- Rockwell, E. (1987). "Reflexiones sobre el proceso etnográfico" (1982-1985). En: E. Rockwell y J. Ezpeleta (coords.) *La práctica docente y sus contextos institucional y social*, vol. 2, México: DIE.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción.

 Barcelona: Ariel.
- Spagnuolo, V. (2019). "Arte y memorias en Tandil. Experiencias artísticas que recuperan la memoria de los detenidos desaparecidos durante la última dictadura militar argentina (1976-1983)". En Dimatteo, C. y Silva, A. (comp.) *Investigación en y sobre la práctica artística y educativa*. Tandil: UNICEN. Pp. 111-115.

 Disponible en https://issuu.com/facultad_de_arte-unicen/docs/investigaci_n_en_y_sobre_la_pr_ctic.

- Vera, P. (2017). "Procesos de recualificación urbana e imaginarios de la innovación. El caso Rosario, Argentina". En: *Eure*. Vol. 43, nro. 129. Santiago de Chile. 209-234.
- Yúdice, G. (2002). El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global.

 Barcelona: Gedisa.
- Yúdice, G. (2008). "Modelos de desarrollo cultural urbano: ¿gentrificación o urbanismo social?". En: *Alteridades*, 18 (36) 47-61.

Nuevos actores como prestadores de servicios audiovisuales

en el centro-sudeste bonaerense

María Eugenia Iturralde

eugeniaiturralde@yahoo.com.ar

TECC, FA, UNICEN/CONICET

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de investigación surgida de las indagaciones

efectuadas por la autora en el marco de la tesis doctoral, en la que analizó la aplicación

de políticas de comunicación en ciudades intermedias de la provincia de Buenos Aires

(tomando los casos de Azul, Olavarría y Tandil) en el contexto de discusión, sanción y

aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, en el período 2004 –

2015.

En la región centro-sudeste bonaerense se registró, a partir de 2009, el surgimiento de

medios de comunicación audiovisuales por fuera de la tradicional lógica comercial

sostenida históricamente en la zona. Prestadores sin fines de lucro y de gestión estatal

comenzaron a operar en las ciudades de Azul, Olavarría y Tandil. Un caso que presenta

particularidades es el de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

Aires (UNICEN), que en el período que va desde el año 2009 hasta el 2015, constituyó y

fortaleció su Área de Medios.

Del análisis de la aplicación de políticas de comunicación en ciudades intermedias,

entendidas como políticas públicas, la experiencia de la UNICEN resulta disruptiva. Es

261

por eso que nos proponemos profundizar las reflexiones en esa dirección, entendiendo que se pueden constituir materiales de potencial transferencia científica, hacia el Estado (en todos sus niveles) y hacia la gestión de medios de comunicación de la casa de altos estudios antes mencionada. La metodología que implementamos es de carácter cualitativo. Los referentes empíricos analizados son: normativas, instituciones intervinientes, documentos, actores político-institucionales, políticas de comunicación y publicaciones periodísticas.

Introducción

El sistema de medios de comunicación en Argentina se ha circunscripto, históricamente, al modelo comercial (Mastrini, 2006). Esta lógica se profundizó en la década de 1990 de la mano de los procesos de concentración y extranjerización. Una de las consecuencias de la adopción de este modelo es la centralización geográfica de la producción audiovisual (Becerra, 2015), puesto que la mayor parte de los contenidos se realiza en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) (Iturralde, 2015). Los grupos de medios y multimedios producen allí contenidos que son distribuidos en la totalidad del territorio nacional. Hace décadas, Aníbal Ford (1987) analizó esta problemática y -en un texto ya clásico- llegó a la conclusión que este ordenamiento da lugar a la unidireccionalidad de la comunicación, generando sobre-información respecto de las problemáticas que afectan a las personas que viven en CABA y profunda desinformación sobre lo que sucede en el resto del país. Bajo esta fuerte lógica comercial, los intereses del mercado se han interpuesto al diseño de políticas públicas que conciban a la comunicación como un Derecho Humano y posicionen al Estado como garante del mismo (Loreti y Lozano, 2014).

Investigaciones recientes (Califano, 2015; Hernández Prieto y Pérez Alaejos, 2017; Marino, 2017; Bizberge, 2015) que analizan políticas de comunicación, lo hacen retomando la propuesta teórica metodológica contenida en textos provenientes de la Ciencia Política sobre políticas públicas (Oszlak y O'Donnell, 1995; Oszlak, 2003; 2007; O'Donnell, 2010; Elder y Cobb, 1993; Castel, 2002). Siguiendo ese camino, nos proponemos analizar políticas de comunicación, entendidas como un proceso dinámico de interacción entre actores diversos que persiguen intereses variados y que recurren a mecanismos formales e informales para influir sobre sus procesos de elaboración (Califano, 2015). Es necesario señalar que, el Estado es un actor decisivo en el diseño y aplicación de políticas de comunicación -pero no el único- y que estas se componen de acciones y omisiones. Resulta insuficiente un análisis centrado sólo en el Estado porque en políticas de medios intervienen entidades gubernamentales, no gubernamentales y privadas que persiguen intereses particulares. Incluso suelen estar implicadas diversas dependencias del Estado, en sus diferentes niveles, que persiguen objetivos divergentes.

El siglo XXI trajo novedades en materia de radiodifusión para algunos países de Latinoamérica, al introducirse una serie de modificaciones al modelo comercial de medios de comunicación. Mencionaremos dos de ellas: en primer lugar, fue posible dictar nuevas regulaciones para el sector, generalmente posicionadas contra la concentración de la propiedad y la extranjerización; en segundo término, el Estado adoptó el lugar de emisor y gestor de la comunicación (Becerra, 2014). En Argentina se sancionó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) en el año 2009 y se pusieron en marcha políticas públicas referidas al sector. Es importante destacar que uno de los objetivos expresados en la LSCA es la promoción del federalismo.

En la región centro-sudeste de la Provincia de Buenos Aires se registra, a partir de 2009, el surgimiento de medios de comunicación audiovisuales que escapan a la lógica

comercial. Prestadores sin fines de lucro y de gestión estatal comenzaron a operar en las ciudades de Azul, Olavarría y Tandil. ¿Por qué analizar estas ciudades? Porque cuando se reflexiona en ámbitos académicos y/o profesionales, los debates y estudios suelen concentrarse en los fenómenos que acontecen en las grandes ciudades, dejando a un lado la posibilidad de construir a las ciudades intermedias y pequeñas como objeto de análisis (Gravano, Silva y Boggi, 2016). Pero gran parte de la población urbana mundial vive en ciudades intermedias y pequeñas que no exceden los 500.000 habitantes, y esos centros urbanos permiten que una buena porción de la misma acceda a servicios, bienes e infraestructura (Llop Torné, 1999).

Azul y Olavarría se ubican geográficamente en el centro y Tandil al centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires. Las ciudades analizadas son de tamaño medio-medio, de base económica preponderantemente agropecuaria e industrial-minera; no pertenecen a una región metropolitana y tampoco se posicionan como centros rurales, lo que les confiere el carácter intermedio entre ambos términos (Gravano, Silva y Boggi, 2016). El análisis de la aplicación de políticas de comunicación en ciudades intermedias pretende contribuir a la sistematización de datos, a la construcción de conocimiento situado, constituyéndose en un material de potencial transferencia científica, hacia el Estado (en todos sus niveles) y hacia la gestión de medios de comunicación de la UNICEN.

La propuesta esbozada en el presente trabajo, pretende continuar, y profundizar, las líneas de investigación sostenidas en el marco de la tesis doctoral, en la que se abordó la aplicación de políticas de comunicación en ciudades intermedias de la provincia de Buenos Aires (tomando los casos de Azul, Olavarría y Tandil) en el contexto de discusión, sanción y aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, en el período 2004 – 2015 (Iturralde, 2019).

La metodología que implementamos es de carácter cualitativo. Atendemos a la estrategia general de producción de datos es decir, procedimientos y métodos para la obtención de información empírica- articulando diferentes técnicas y procedimientos para la recolección de información: entrevistas abiertas, registros de medios de comunicación operativos materializados en tablas de información organizada, análisis de documentos (legales e institucionales) y registros (fotográficos, escritos y audiovisuales). Estas técnicas de producción de información empírica dan lugar a la interacción y articulación entre datos primarios y datos secundarios. Los referentes empíricos analizados son: normativas, instituciones intervinientes, documentos, actores político-institucionales, políticas de comunicación y publicaciones periodísticas.

Actores sociales y agenda gubernamental

Socialmente se plantean demandas y necesidades que no pueden ser abordadas en su totalidad. Sólo algunas son problematizadas y logran ser reconocidas como cuestión social. Este proceso, situado en tiempo y espacio, califica a algunos problemas como públicos, a la vez que excluye de esa categoría a otros. Las demandas sociales pueden persistir, es decir, no necesariamente desaparecen porque no se las problematiza, algunas de ellas requieren contextos afines que las posicionen como cuestiones y den lugar a su ingreso a la agenda gubernamental.

Cada sociedad tiene que definir de qué manera enfrentar y resolver los problemas que plantean la supervivencia y la convivencia relativamente pacífica del conjunto. Oszlak (2007) refiere a la existencia de una agenda social problemática, a la que define como el conjunto de necesidades y demandas de las que se hacen cargo determinados actores sociales, tomando decisiones y realizando acciones tendientes a satisfacerlas. El autor afirma que esta agenda social es atendida por tres tipos de actores: las instituciones

estatales, en sus diferentes niveles jurisdiccionales; los proveedores del mercado, mediante los bienes y servicios que ofrecen a sus clientes; y las organizaciones de la sociedad civil, que también prestan servicios variados, y por eso son reconocidas como "tercer sector".

La formación de agenda es un proceso a través del cual algunos problemas logran llamar la atención del gobierno, presentándose como posibles asuntos de política pública. Charles Elder y Roger Cobb (1993) afirman que en ese proceso no solo están en juego la selección de los problemas, sino también la definición de los mismos, porque en esa instancia se encuadran las elecciones políticas posteriores y se afirma una concepción de la realidad. Por ejemplo, se define si una problemática se tiene que resolver en la esfera privada o si es de índole pública y requiere la intervención del Estado. El acceso a la agenda gubernamental es el producto de la convergencia apropiada entre personas, problemas, soluciones y oportunidades de elección; las prioridades de la agenda se construyen socialmente.

En el proceso pueden involucrarse organismos profesionales, que juegan un rol clave al detentar conocimientos especializados. Si bien en la formación de la agenda suelen participar instituciones, algunas con mayor representación que otras, el control de la agenda permanece bajo las decisiones de las autoridades. Todos los actores que se involucran creen tener derecho a participar en el diseño de las políticas.

Se confieren estos derechos a ciertas agrupaciones y personas, a las que, por su posición en la sociedad, su experiencia o sus supuestos conocimientos especializados, se les atribuye un nivel superior de juicio en problemas específicos y sus posibles soluciones (Elder y Cobb, 1993: 88).

Las instituciones del Estado articulan las relaciones sociales, a la vez que ejercen dominación política. Extraen recursos de la comunidad con el objetivo de brindarle bienes y servicios, cuya prestación es considerada propia de su rol frente a la sociedad.

Visto como un actor complejo y diferenciado, el estado materializa su presencia mediante agencias que asumen la responsabilidad de resolver una parte de la agenda social. Cuáles son los problemas que elige resolver o debe atender inevitablemente como consecuencia de demandas o presiones sociales insoslayables, depende de gran número de circunstancias y variables (Oszlak, 2007:8)

Por fuera de la esfera estatal encontramos al mercado y la sociedad civil. El primero es visto como un ámbito de actores movidos, fundamentalmente, por el lucro. Dentro de la categoría de sociedad civil suele ubicarse a las organizaciones no gubernamentales, y más genéricamente a las organizaciones y movimientos sociales.

Por lo general, las organizaciones de la sociedad civil actúan en el plano funcional al desarrollar una tarea específica. Algunas surgen en circunstancias límite, otras reivindican o promueven la defensa o conquista de derechos. La existencia de estas organizaciones plantea desafíos a la institucionalización de la democracia, porque suelen confrontar directamente con el Estado, con el mercado, con organismos internacionales o con otras organizaciones de la sociedad civil. Su existencia plantea un dilema, que radica en ver hasta qué punto esas expresiones pueden ser canalizadas por el sistema de partidos para hacer más fuerte la democracia representativa (Oszlak, 2007).

Las organizaciones de la sociedad civil dan lugar a la participación ciudadana, que al manifestarse inciden en los procesos de formación y gestión de las políticas públicas, y en el control de la gestión. Oszlak (2007) sostiene que todavía existe un abismo entre el papel que puede cumplir la sociedad civil y el mejoramiento de la gestión estatal, tal vez

el desafío latinoamericano es incorporar a las organizaciones a todos los planos de las interacciones entre Estado y sociedad, no sólo al funcional.

La actuación de los actores sociales, en relación a las políticas estatales, se inscribe en un determinado contexto político y económico. Este aspecto resulta muy importante si analizamos políticas públicas en Argentina, dado que a lo largo del siglo XX se sucedieron seis golpes de Estado - de características variadas- que limitaron el desarrollo de la vida pública de algunos sectores.

Actores sociales en el espacio público audiovisual de las ciudades medias

En el análisis de las ciudades medias se destacan una serie de actores sociales locales con incidencia en los espacios de toma de decisiones. Es decir, la indagación de los asuntos públicos muestra una serie de entramados en los que se ven involucrados actores sociales, de diversa procedencia, que se destacan en relación con los procesos históricos en los que se inscriben esas tramas vinculares.

En este sentido, Silva y Gravano (2017) sostienen que en las ciudades intermedias se establecieron:

configuraciones de entramados vinculares de intereses y racionalidades entre sectores hegemónicos del empresariado, el sector público-político y franjas de profesionales que parecen funcionar como bloque histórico-institucional (Silva y Gravano, 2017: 50).

En relación con los medios de comunicación audiovisuales observamos la presencia de entramados que llevan a algunos actores, en desmedro de otros, a posicionarse como prestadores de servicios radiofónicos y televisivos. Becerra (2014) sostiene que existen una serie de continuidades en los sistemas de medios de comunicación de los países de

América Latina, una de ella es la escasez de regulación acompañada por relaciones informales mantenidas con los gobiernos.

Las indagaciones sobre políticas de comunicación -entendidas como políticas públicas-, sobre el sector audiovisual en ciudades medias, en el período 1922 – 2015, muestra una serie de aristas en torno de los actores sociales entramados, que merecen ser profundizadas. En ese sentido sostendremos unas hipótesis que se abordarán con mayor profundidad en trabajos futuros.

En Azul, Olavarría y Tandil, observamos hasta la década de 1980, un equilibrio sostenido por las tramas del poder local, que posicionó privilegiadamente a algunos actores, que ante el surgimiento de competidores interpusieron denuncias ante organismos del Estado o apelaron al vínculo con centros de toma de decisiones.

Hasta la década de 1980 las iniciativas audiovisuales se apegaron a las normas, algunas experiencias se pusieron en marcha, pero se apagaron cuando el Estado les negó los permisos, o esperaron rigurosamente la obtención de licencias para salir al aire. Pero esa normatividad está marcada por las tramas del poder, principalmente ancladas en instituciones y actores locales, que muestran una "legalidad" determinada por la informalidad: permisos que se extinguen por decisión del comisionado municipal, licencias adjudicadas durante gobiernos de facto a personas jurídicas integradas por nombres vinculados a las fuerzas armadas, antenas que se colocaron o se reorientaron, y concursos que se abrieron mediante pedidos efectuados a personas cercanas a los centros de toma de decisiones. El control de la intervención en el espacio público mediático, se ejercía desde la gestación misma de los proyectos.

Estas aristas nos permiten hipotetizar que las políticas de comunicación del siglo XX, implementadas en ciudades intermedias, beneficiaron al sector privado, que el Estado mostró más acción que omisión, y que gran parte de sus acciones estuvieron sostenidas

desde la informalidad –desde los vínculos que se tejen en las tramas del poder local. Cuando decimos que el Estado intervino, es necesario señalar que lo hizo desde el control, no como prestador de servicio. Otra hipótesis sostiene que a inicios del siglo XXI se dan una serie de disrupciones en el sistema de medios argentino que dieron lugar a la participación, en el espacio público mediático, de sectores históricamente excluidos. En 2005 se sancionó la Ley N° 26.053 que autorizó al sector privado sin fines de lucro a acceder a licencias de radiodifusión, y durante el año 2008 el gobierno nacional introdujo en la agenda gubernamental la discusión sobre la regulación de los medios audiovisuales, retomando procesos participativos impulsados años antes desde la sociedad civil. La comunicación fue problematizada y posicionada como cuestión social, y su resolución llevó a la sanción de la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, y a la aplicación de políticas públicas para el sector.

En este sentido, en las ciudades medias analizadas observamos la conformación de asociaciones civiles con intención de obtener permisos para operar servicios en frecuencia modulada, el surgimiento de medios públicos dependientes de diferentes instituciones y el traspaso de cableras de manos del sector privado a cooperativas.

En este sentido, un caso que nos proponemos analizar profundamente es el del sistema de medios de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). En el período que va desde el año 2009 hasta el 2015, la UNICEN constituyó y fortaleció su Área de Medios. Actualmente, dependiente de Rectorado, cuenta con la productora audiovisual y la plataforma de contenidos Abra TV. Por otro lado, la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) logró poner al aire Radio Universidad y lanzó la productora FACSO Producciones. También puso en marcha la agencia de noticias Comunica. Los contenidos que realizan cuentan con la colaboración de profesionales, especialistas en diversas temáticas que integran la comunidad universitaria. También

articulan fuertemente con organizaciones sociales, generando contenidos que presentan abordajes novedosos para las agendas locales. En este período, la UNICEN encontró un marco propicio para concretar proyectos audiovisuales, que si bien -en la mayoría de los casos- se idearon años antes, pudieron materializase después de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Es necesario señalar que el impulso dado desde el gobierno nacional a las políticas públicas para el sector audiovisual, hizo que los rectorados pusieran más atención a las áreas de medios de comunicación universitarias, y que incluso el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) creara la Comisión de Comunicación y Medios.

El recorrido expuesto nos lleva a suponer que el posicionamiento estratégico de la democratización de los medios de comunicación como cuestión social, llevó a que diversas dependencias del Estado impulsaran acciones para ampliar la participación social, con el objetivo de dar lugar al desarrollo de nuevos prestadores, sin fines de lucro y de gestión estatal.

Líneas de acción

De acuerdo a las indagaciones efectuadas desde el año 2014 –en el marco de los estudios doctorales-, observamos la presencia de servicios audiovisuales operados por nuevos prestadores provenientes de sectores que históricamente fueron excluidos. Mediante diferentes programas del gobierno nacional se transfirieron equipos de radio FM a instituciones educativas y a una cooperativa. También se creó un Polo Audiovisual 3 en

En Azul se transfirieron equipos a la Escuela de Educación Secundaria N° 8 para la FM 106.9 y al Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 2 para la FM Radio 2. En Tandil a la Escuela Primaria N° 13 para la FM 89.3. En Olavarría se crearon dos radios escolares, pero recibieron fondos provinciales y municipales, no formaron parte de Programas del Estado nacional.

² Cooperativa de Trabajo Resonancia LTA.

El Programa Polos Audiovisuales Tecnológicos fue impulsado por el Consejo Asesor del Sistema Argentino de Televisión Digital Terrestre, dependiente del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación. El objetivo del programa era instalar y fortalecer las capacidades para la

Tandil y una FM universitaria en Olavarría, ambos dependientes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) (Iturralde, 2017). En el caso del sistema UNICEN se observan particularidades, porque con el correr de los años han logrado sostenerse, consolidarse y vincularse con las comunidades en las que se inscriben. Nos referimos particularmente a: Radio Universidad, Productora de Contenidos Audiovisuales UNICEN, FACSO Producciones y ABRA TV.

La UNICEN comenzó sus actividades en 1974, cuenta con tres sedes (Azul, Olavarría y Tandil) y una subsede (Quequén) en las que se realizan actividades educativas, de investigación, extensión y de transferencia de conocimientos. Está constituida por diez unidades académicas en las que se forman profesionales de varias disciplinas y diversos campos académicos. En el contexto de aplicación de la LSCA, la UNICEN apostó por la creación de medios universitarios que se nutren de las actividades antes enumeradas para producir contenidos.

Las producciones audiovisuales de la UNICEN resultan relevantes porque, por un lado, constituyen un proyecto consolidado de medios públicos en la región centro-sudeste bonaerense; y por otro, debido a su calidad han logrado llegar a canales televisivos públicos de alcance nacional (Encuentro y Paka Paka). Una mención especial merece la serie "Fábricas" ficción que cuenta la historia de dos empresas de Tandil recuperadas por los/as trabajadores/as-, que fue transmitida por la Televisión Pública. La existencia de estos medios de comunicación rompió con la unidireccionalidad a la que hace referencia Ford (1987), llevando a la pantalla de un canal capitalino una serie realizada en una ciudad media de provincia.

producción de contenidos para la Televisión Digital, promoviendo la igualdad de oportunidades y la disminución de asimetrías entre provincias y regiones. Para esto se crearon Polos y Nodos en todo el país, trabajando conjuntamente con las Universidades Nacionales. Los Polos eran nueve, el Polo Provincia de Buenos Aires tenía su cabecera en la UNICEN.

En el marco de la formación postdoctoral nos proponemos continuar investigando bajo la guía de las hipótesis mencionadas en el apartado anterior, y prestando especial atención a las producciones del sistema de medios de la UNICEN. Porque son medios universitarios, gestionados por una institución estatal, que en este caso parecieran dar lugar a discursos4 que los medios comerciales de las ciudades medias han omitido o no han priorizado. También se observa el predominio del formato documental y, por lo tanto, estas producciones se inscriben en una tradición que ha sido fructífera para el desarrollo de las prácticas de no-ficción. La tradición documental en términos internacionales se ha fundado sobre la base de financiamientos institucionales (estatales y privados) de orden alternativo, ajenos a los parámetros industriales de la ficción. Esto ha permitido que el documental se convierta en campo abierto a la expresión de voces alternativas y, además, en un territorio apto para la experimentación audiovisual.

Bibliografía

Becerra, M. (2015). De la concentración a la convergencia. Política de medios en Argentina y América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Becerra, M. (2014). Medios de comunicación: América Latina a contramano. *Nueva Sociedad*, (249), pp. 61-74. Recuperado de http://nuso.org/articulo/medios-de-comunicacion-america-latina-a-contramano/

Diferentes organizaciones sociales (Pueblo Originarios, Organismos de Derechos Humanos, feministas, escolares, juveniles) y de organismos estatales (PAMI, AFSCA) producen o han producido programas para Radio Universidad, porque ofrece espacios de aire gratuitos. Las radios comerciales, por lo general, cobran por la emisión radial o exigen la obtención de espacios publicitarios. Las productoras audiovisuales de la UNICEN registraron los dos juicios por crímenes de Lesa Humanidad que se realizaron en Tandil y Olavarría, cuentan con realizaciones sobre la historia de las ciudades sede, las organizaciones sociales, los artistas, los oficios, la música, entrevistas a personas destacadas por su compromiso social, fícciones situadas localmente, entre otras.

- Bizberge, A. (2015). La regulación sobre medios audiovisuales en el siglo XXI en Argentina y Brasil. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 13-38. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870730015000022
- Califano, B. (2015). Perspectivas conceptuales para el análisis del Estado y las políticas de comunicación. *Austral Comunicación*. 4 (2). Recuperado de http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/135
- Castel, R. (2002). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.

 Barcelona: Paidós.
- Elder, C. y Cobb, R (1993). Formación de la agenda. El caso de la política de los ancianos.

 En: Aguilar Villanueva, L. *Antologías de políticas públicas. Tomo III. Problemas públicos y agenda de gobierno*. Méjico D.F.: Porrúa editor.
- Ford, A. (1987). Aproximaciones al tema de federalismo y comunicación. En Landi, O.(Ed.), *Medios transformación cultural y política* (pp. 59-87). Buenos Aires,Argentina: Legasa.
- Gravano, A.; Silva, A. y Boggi, S. [Eds.]. (2015). Ciudades vividas: sistemas e imaginarios de ciudades medias bonaerenses. Buenos Aires: Café de las ciudades.
- Hernández Prieto, M., y Pérez Alaejos, M. (2017). Análisis del proceso de elaboración, sanción e implementación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522. El desinfle de un ideal. *Communication & Society, 30* (2), 131-147. Recuperado de https://www.unav.es/fcom/communication-society/en/articulo.php?art_id=624
- Iturralde, M. (2019). Políticas de comunicación en ciudades intermedias. El proceso de discusión, sanción y aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación en Azul,
 Olavarría y Tandil. La Plata: UNLP. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73762

- ______. (2017). De medios e intermedias: medios de comunicación en ciudades intermedias. *Iluminuras*, 18 (45). Recuperado de http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/79128
- ______. (2015). La descentralización como elemento fundamental en el proceso de democratización de los medios de comunicación en Argentina. *Revista Question*, 1(47). Recuperado de http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/index
- Llop Torné, J. (1999). *Ciudades intermedias y urbanización mundial*. Lleida, España: UNESCO UIA. Recuperado de http://www.unesco.org/most/ciudades.pdf
- Loreti, D. y Lozano, L. (2014). El derecho a comunicar. Los conflictos en torno a la libertad de expresión en las sociedades contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Marino, S. (2017). Políticas de Comunicación del sector audiovisual: modelos divergentes, resultados equivalentes. La televisión por cable y el cine en la Argentina (1989-2007). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes
- Mastrini, G. [Ed.]. (2006). Mucho ruido, pocas leyes. Economía y políticas de comunicación en la Argentina (1920-2004). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- O'Donnell, G. (2010). Democracia, agencia y estado. Buenos Aires: Prometeo
- Oszlak, O. (2007). Políticas públicas, democracia y participación ciudadana. *Voces del Sur* (4), 8 11.
- Oszlak, O. (2003). El mito del estado mínimo: una década de reforma estatal en Argentina. *Desarrollo Económico*, 42 (168), 519-543. Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*. 2 (4), Buenos Aires, Argentina: UNQUI.
- Silva, A. y Gravano, A. (2017). Ciudades (medias) y comunicación: cruces, nudos y aperturas. *Inmediaciones de la Comunicación*. (12) 1, pp. 30-65. Escuela de

Comunicación- Universidad ORT: Uruguay. Recuperado de https://revistas.ort.edu.uy/inmediaciones-de-la-comunicacion/issue/view/235/showToc

Las organizaciones sociales territoriales y la memoria. Reflexiones sobre un

trabajo de investigación en curso

Jorge Tripiana

jorge.tripiana@gmail.com

TECC-FA/PROIEPS-FCH/UNICEN

Resumen

El trabajo que se presenta se inscribe dentro del proceso de investigación sobre la

construcción de la memoria en organizaciones sociales de la ciudad de Tandil. Se trata de

una elaboración conceptual sobre las organizaciones, a la cual se llega luego de una

experiencia colaborativa sobre las formas, sentidos y prácticas que desarrollan. Es un

resultado parcial, en formato audiovisual, de un trabajo de investigación que se propone

reconstruir la memoria que elaboran organizaciones sociales de base territorial en la

ciudad de Tandil, desde el año 2000 a la actualidad. Este primer trabajo audiovisual da

cuenta de algunas de las dimensiones centrales del análisis que se han podido trabajar, y

muestras experiencias organizativas en tres centros culturales de la ciudad, con un

importante trabajo territorial, con el objetivo de indagar en profundidad sobre su

experiencia histórica concreta y sobre el carácter procesual y dialéctico del espacio social

construido. De esta manera, el audiovisual postula que la construcción territorial de las

organizaciones se da en tensión con otros sentidos y prácticas existentes en el mismo

espacio social. Son las relaciones sociales en las que se inscriben y participan las que

277

permiten comprender los lugares como territorios socialmente construidos, con sentidos en disputa y significados precisos.

Introducción

El presente trabajo refiere a la construcción de la memoria de las organizaciones sociales, y forma parte de una investigación en curso que pretende conocer a las organizaciones en sus prácticas activas, en la configuración de su territorio. Para ello se lleva adelante un proceso de construcción de ese conocimiento a través de diferentes instancias y herramientas, en las cuales se intenta poner en evidencia el conocimiento de la organización sobre su desarrollo, sobre su propia historia.

La perspectiva desde la cual se parte concibe a la práctica investigativa como un proceso de co-construcción de conocimiento. Se entiende la memoria como un proceso, como una génesis y un desarrollo en un tiempo y espacio específicos, que va configurando determinadas relaciones sociales, prácticas y sentidos ético-políticos. Esta reconstrucción se coloca desde una perspectiva que recupera la mirada desde el interior de las organizaciones, con una perspectiva situacional y en un proceso de co-construcción de conocimiento, lo cual resulta necesario para hacer visible un accionar que "contesta/interpela" a la lógica cultural dominante.

Se parte de algunas consideraciones generales que hacen a la idea de memoria, de cuáles son las dimensiones a considerar para su elaboración. Además se pretende que la misma se de en un proceso de co-construcción, en donde la relación de conocimiento facilite esa construcción y no obstruya el proceso.

Se utilizan algunas herramientas necesarias para la construcción de la memoria, como son la utilización de registros propios como disparadores (fotos, videos, documentos), y

la elaboración de una línea de tiempo, en la cual se pueden ir visualizando componentes que hacen a la memoria colectiva de la organización social.

El audiovisual que acompaña esta presentación da cuenta de algunos de los momentos transcurridos en esa construcción, que involucra tres centros culturales con trabajo terrritorial en la ciudad de Tandil.

La forja de la memoria en las organizaciones sociales territoriales

Andreas Huyssen (2001), en uno de sus trabajos más difundidos, habla de un presente en el cual se desarrolla una "cultura de la memoria", lo cual si bien remite al lamento permanente de la Modernidad respecto de un pasado mejor, ahora, en sus palabras:

lo que está en juego, reside más bien en el intento de asegurarnos alguna forma de continuidad en el tiempo, de proveer alguna extensión de espacio vivido dentro de la cual podamos movernos y respirar. (33)

Esa búsqueda de la memoria remite sin duda a la incertidumbre en la cual nos sumerge el desarrollo capitalista en este inicio del siglo XXI. Es una reacción ante el proceso real de compresión de espacio y tiempo que ha ocasionado el desarrollo científico y tecnológico en el capitalismo actual (Harvey, 2004: 314-339).

Son varios los procesos relacionados. Existe en la actualidad no solo una sobreabundancia de información, consecuencia del desarrollo tecnológico, sino también de una aceleración temporal que se materializa y visualiza en la caducidad de los objetos, en un consumo sobre bienes que perduran cada vez menos. La "cultura de la memoria" remite así a una práctica específica que pretende conjurar un presente en caótica y permanente mutación.

La pregunta inicial que permiten estas reflexiones es como afectan estos procesos a las organizaciones sociales territoriales, cuáles son las formas particulares que adquieren.

Para poder avanzar en su resolución, se hace necesario el conocimiento de la dinámica de las organizaciones, de sus prácticas, de la construcción de su territorialidad. Nuestro trabajo sobre los centros culturales que tienen una práctica territorial consolidada, con diferentes experiencias y recorridos pero con similares características respecto de quienes los integran y de los sentidos que adquieren sus prácticas sociales y culturales, nos permite afirmar la existencia de diversos sentidos, y la materalización de un sentido común, compartido, que se asienta sobre determinados hechos, y sobre determinados sentidos atribuidos a los mismos, y que están activos en el presente.

Los recuerdos están vivos en cada organización, pero necesitan ser traídos al presente para reflexionar sobre ellos, relegados por los componentes que contiene el cotidiano, con un ritmo vertiginoso, lleno de demandas, de preocupaciones, pero también del compartir, de solidaridad, de juegos y risas; ese caótico tiempo presente, en el cual se tejen múltiples relaciones con la ayuda del desarrollo tecnológico vía celular o computadoras, genera un mundo en donde la actividad cotidiana de millones de personas se ve inmersa en una vorágine de información, y también la concomitante imposibilidad de procesamiento de la misma, de una reflexión necesaria para la elaboración de la memoria. Porque, como afirma Jacques Ranciere, *información* no es *memoria*; solo lo es si existe un trabajo de elaboración particular que la busque. Dice Ranciere,

Donde la información abunda, se supone que la memoria sobreabunda. Pero el presente nos muestra que no es así. Información no es memoria. No acumula para la memoria, trabaja sólo en beneficio propio. Y su beneficio es que todo se olvide lo más rápido posible para que se afirme la única verdad abstracta del presente y que esta afirme su fuerza como la única adecuada a esa verdad. Cuanto más abundan los hechos más se impone la sensación de su indiferente igualdad. Y más se desarrolla también la capacidad de convertir su interminable yuxtaposición en la imposibilidad de concluir, la imposibilidad de leer en ellos el sentido de *una* historia. (2018: 203-204)

Esa historia con sentido, esa memoria colectiva, debe ser construida, entonces, a contracorriente, desafiando los lineamientos generales del presente perpetuo, en donde todo es efímero, inacabado, superado rápidamente por otro elemento que tendrá al menos tanta volatibilidad como el anterior, y que se imponen en el devenir de la sociedad capitalista en esta fase de su desarrollo. Se debe tener la voluntad de construcción de la memoria, para que el hacer de la organización, sus sentidos definidos, sus criterios, no quede relegado por la vorágine de información existente.

Se debe tener presente que la memoria de las organizaciones es la memoria de la gente, la memoria de aquellos y aquellas para los cuales la organización es su lugar, es lo que eligen para compartir, para aprender, para reír, para jugar. La memoria se llena así de voluntades, cada una de ellas puestas en relación con otras voluntades, hasta dar con la síntesis que genera la organización, el trabajo con el/la otro/a.

En términos generales, en esa memoria se hacen lugar historias que normalmente "no tienen lugar", no tienen reconocimiento de su existencia. En el caso de las organizaciones culturales territoriales involucradas, son memorias subalternas, negadas por otras interpretaciones sobre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad y que son construidas por los sectores dominantes, económicos, políticos y culturales, en un mundo regido por el mercado. Por el contrario, la organización social en los casos considerados es un lugar propio, apropiado en el compartir, construido entre todos y todas.

La cultura se conforma en la tensión entre interpretaciones diferentes, en algunas de ellas prevalece el sentido de reproducción de lo existente socialmente, y en otras se revelan componentes de autonomía, de rebelión con lo establecido, que puede ser más o menos conciente; es una verdadera batalla cultural, muchas veces silenciosa, en la cual se dirime el sentido de la sociedad, y por la cual se conforman los diferentes territorios sociales, que pueden ser más o menos incluyentes de las diferentes interpretaciones y

sentidos. Se da esta disputa en una dinámica que pautan las relaciones de poder establecidas y las resistencias que las mismas generan. Las organizaciones sociales conviven con esas marcas sociales que las niegan, y suman las propias, las que habitan su memoria, la del andar colectivo que establece prácticas que las tiene como protagonistas.

Una organización social se conforma así como un mundo de relaciones, de prácticas, de historias que se entrecruzan, es un espacio social construido, con diversos sentidos e historias compartidas, que habitan su memoria, y que como práctica colectiva se contrapone a otros sentidos, ajenos, que emanan y marcan el territorio desde el poder que los niega como sujetos sociales. El espacio social no es una cosa entre las cosas, un producto cualquiera entre los productos: más bien envuelve a las cosas producidas y comprende sus relaciones en su coexistencia y simultaneidad, en su orden y/o desorden relativos. Como consecuencia de acciones pasadas, el espacio social permite que tengan lugar determinadas acciones, sugiere unas y prohíbe otras. Los espacios sociales que construyen las organizaciones, habilitan una multiplicidad de acciones para los sectores populares. Posibilitan accesos frente a los contextos prohibitivos de la mercantilización neoliberal. Son espacios singulares, particulares, que construyen resistencias, que definen presentes posibles y proyectan futuros. Son espacios en constante devenir, espacios con futuros abiertos.

El acto de compartir permite construir los horizontes y propósitos comunes en un contexto histórico concreto, los cuales actúan como ordenadores de las actividades y expresan el sentido colectivo deseado. Es lo que da identidad a la organización, entendida como proceso de construcción de un consenso activo. Este proceso supone el aprendizaje de construir colectivamente, andar que habita su memoria. La forja de ese sentido busca interpelar el presente.

Resultados parciales

La construcción de la memoria propuesta implica un trabajo colaborativo, y tiene un

tiempo específico de reflexión. Intentamos dar cuenta de esta complejidad a través de

diferentes herramientas, con el objetivo de alcanzar resultados que aporten al

conocimiento de/sobre las organizaciones sociales. En este sentido, las reflexiones que

volcamos en este trabajo dan cuenta de la perspectiva de la investigación, tanto de una

elaboración conceptual como metodológica. En forma particular, el audiovisual que

acompaña estas reflexiones muestra elementos del cotidiano de las organizaciones

sociales, se combinan registros anteriores que conforman el acervo de las propias

organizaciones con registros actuales, en momentos de entrevistas colectivas organizadas

para este trabajo de investigación, y que son momentos de co-construcción, de reflexión

sobre el acontecer cotidiano, de reconstrucción de una línea de tiempo, de traer al presente

elementos anteriores que si bien están presentes adquieren una actualidad renovada desde

el presente. En un proceso activo, la propia investigación actúa para esa construcción de

la memoria, teniendo en cuenta que, como dijo Le Goff,

La memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar

el pasado sólo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la

memoria colectiva sirva a la liberación, y no a la servidumbre de los hombres.

(1991:182)

Link al audiovisual:

https://drive.google.com/file/d/14TiuOixtKiJVPXKszkDt6hqapmKy5sKK/view?usp=sh

aring

283

Bibliografía citada

- Harvey, D. (2004). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires: Amorrortu. 2004.
- Huyssen, A. (2001). "Pretéritos presentes: medios, política, amnesia", En *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización.* Buenos Aires: FCE, pp. 13-39.
- Le Goff, J. (1991). El orden de la memoria. El tiempo como imaginario. Barcelona: Paidós.
- Ranciére, J. (2018). "La ficción documental. Marker y la ficción de la memoria" En *La fábula cinematográfica*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Gestión digital de datos en la investigación social y artística:

Horizontes y desafíos

Ana Silva, Viviana Ferraggine, Matías Petrini,
Jorge Arabito, Luciano Barandiarán, Silvia Boggi,
Leandro Pérez Buccheri, Roberto Bugallo, Agustín Echevarría, Belén Fernández,
Victoria Fuentes, Fernando Funaro, María Amelia García, Melina Guerrero,
Matías González Girodo, Eugenia Iturralde, Daiana Martinefsky, Julio Menajovsky,
Juan Manuel Padrón, Valeria Palavecino Patricia Pérez, Micaela Silvestro
pio.archivo@arte.unicen.edu.ar

TECC, FA, UNICEN; PROINCOMSCI, FACSO, UNICEN; INTIA, F. Exactas; UNICEN; CIEP, FCH, UNICEN; CONICET

Introducción

Esta comunicación sintetiza los principales puntos de un proyecto interdisciplinario aprobado y financiado en el marco de la convocatoria 2019 del Programa de Fortalecimiento a la Ciencia y la Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias, dentro de la categoría Proyectos Interdisciplinarios Orientados (PIO)1, para su ejecución entre 2019 y 2020. El objetivo general del proyecto es "indagar reflexivamente en las posibilidades de las tecnologías digitales para la gestión de fuentes documentales en la investigación social y artística, y a su vez como objeto de estudio y medio para la construcción discursiva hipertextual y multimedial del conocimiento producido". El equipo de trabajo está integrado por docentes investigadores

El proyecto se titula "Memorias y digitalización de archivos en ciudades medias bonaerenses. Posibilidades de la gestión digital de datos para la investigación social y artística".

y estudiantes de cuatro Facultades de la UNICEN: Arte, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Ciencias Humanas. Además, participan representantes de la institución vinculada, la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia de Tandil.

El tema abordado por el proyecto se inscribe en las discusiones y avances en relación con la gestión de datos en repositorios digitales institucionales de acceso abierto. Se trata de una cuestión en crecimiento en la agenda del sistema científico internacional y en el país, donde en los últimos años se han implementado políticas públicas como la Ley Nº 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales, cuya concreción demanda, en el marco de las Universidades Nacionales, su articulación con políticas institucionales específicas y con las prácticas efectivas desarrolladas por investigadores y personal técnico. Por otro lado, la implementación de estos repositorios requiere la profundización e indagación en aspectos técnico-instrumentales, conceptuales y epistémico-metodológicos, desde un abordaje necesariamente interdisciplinario.

Los ejes de indagación del proyecto se fundamentan conceptualmente en la consideración de los archivos como una práctica histórica y culturalmente situada, que enlaza los contextos de producción de los registros y elementos materiales que los componen, su conservación y almacenamiento y -en este caso- su posterior incorporación como objetos digitales2 al repositorio de acceso abierto. En este sentido, la propuesta busca articular de manera integral las perspectivas implicadas en el proyecto, a fin de atender a las distintas dimensiones problemáticas que atraviesan todo el proceso de digitalización de archivos, la gestión de datos y la exploración de formas integrativas, hipertextuales e interactivas de consulta de datos vinculados.

Se entiende por objeto digital a un "objeto documental representado numéricamente por una agregación de valores discretos -diferenciados o discontinuos- de una o más cadenas de bits con datos acerca del objeto documental representado así como de los metadatos acerca de las propiedades del mismo y, cuando sea necesario, los métodos para realizar operaciones sobre el objeto" (Voutssas y Barnard Amozorrutia, 2014).

El trabajo empírico se realiza sobre un corpus documental multimedial referenciado en el centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires (en particular en las localidades de Tandil, Olavarría y Azul), que abarca temporalmente el siglo XX y comienzos del XXI. Se trata de un conjunto de documentos procedentes de material de prensa, radiofónico, fotográfico y audiovisual ya conocido por los integrantes del grupo a partir de investigaciones previas históricas, antropológicas y sobre artes escénicas y audiovisuales en la región. Sobre estos documentos se han identificado conexiones relevantes (temáticas, cronológicas, onomásticas, entre otras) que constituyen la base para explorar formar integrativas, hipertextuales e interactivas de consulta de los datos, y su potencial aprovechamiento en producciones comunicacionales, educativas y artísticas.

Se trabaja sobre el repositorio digital del Centro de Documentación Audiovisual y Biblioteca (CDAB) de la Facultad de Arte y sobre colecciones ya digitalizadas por integrantes del grupo del diario Tribuna de Olavarría y de la Radio AM LU10 Radio Azul. Asimismo, se han relevado tomos pertenecientes a las colecciones de prensa de Tandil de la Biblioteca Rivadavia (Institución Vinculada) que permanecen sin digitalizar y que serán digitalizados en el marco de este proyecto, buscando de este modo realizar un aporte a la disponibilidad pública de ese acervo y contribuyendo al resguardo de los materiales originales.

En una aproximación inicial al contexto regional-local, se reconoce una dispersión y fragmentación de las fuentes documentales disponibles; la obsolescencia, deterioro y riesgo de pérdida de los soportes materiales originales, así como la existencia de contradicciones entre la gestión privada de algunos archivos (por ejemplo, aquellos pertenecientes a medios de comunicación) y la concepción de los mismos como patrimonio público.

Dada la focalización territorial y temática del proyecto, se espera aportar a la construcción de una cartografía artística regional y nacional que dé cuenta de las actividades desarrolladas en contextos provinciales y en ámbitos urbanos no metropolitanos. La ponderación de ciudades de rango intermedio del centro bonaerense busca fortalecer una perspectiva federal de la investigación pública en Argentina y se vincula con los objetivos institucionales de la UNICEN3.

Gestión digital de datos y acceso abierto. Algunos antecedentes.

La gestión digital de datos con acceso abierto es abordada por las denominadas Humanidades Digitales, buscando trascender sus aplicaciones instrumentales para problematizar transformaciones más profundas en los procesos de producción de conocimiento (Piscitelli, 2015). Estos desarrollos plantean, también, nuevas formas de considerar las prácticas de archivo en la sociedad contemporánea. Al respecto sobresalen dos tendencias: la lógica de la inmediatez y el descarte (Diogo y Sibilia, 2017), y la mayor capacidad de registrar, almacenar y permitir acceso público de -potencialmente- todas las producciones culturales humanas que antes correspondían a soportes diversos. En este segundo sentido, una cuestión clave "[...] de la cultura del próximo milenio será la constitución, documentación, almacenamiento, reutilización y análisis del patrimonio audiovisual. El archivo, la catalogación, el análisis y la consulta *on line* de este acervo cultural digitalizado pone una serie de problemas técnicos y teóricos que han de resolverse con la alianza entre investigadores de las ciencias humanas y la industria de la información." (Vilches, 2001: 1332).

Tal como se establece en el artículo 2º de su Estatuto: "Su actividad se orienta al esclarecimiento de los grandes problemas humanos, con estricta y ajustada misión de la problemática nacional y en especial, aquellos atinentes a la región de la Provincia de Buenos Aires en la que se desenvuelve; área en la que preferentemente insertará su actividad y proyectará su acción educadora e investigativa." (el destacado es nuestro).

Entre los antecedentes de repositorios digitales multimediales relevados destacamos el Banco de Imágenes y Efectos Visuales (BIEV) de la UFRGS. Surge como proyecto de "museo virtual" de Porto Alegre, a partir de etnografías sobre memoria colectiva y sociabilidad urbana. Desde un ambiente hipertextual, busca la construcción de una retórica abierta y fluida de disponibilidad de datos en web-site para investigadores y su comunidad lingüística (Carvalho da Rocha y Eckert, 2002).

Otras experiencias (como el Labex OBVIL4) se centraron en la edición científica digital enriquecida con metadatos y la construcción de hipertextos a través del marcado XML de hipervínculos sobre sus bases de datos.

En Argentina existen repositorios digitales institucionales que constituyen valiosos antecedentes. En la UNICEN sobresale el Repositorio Digital de Ciencias Humanas (ReDiHum), creado en 2016 en la Facultad de Cs. Humanas con el propósito de poner en línea producción académica, colecciones de fuentes primarias y bases de datos cualicuantitativoss.

El proyecto se inscribe también en el terreno de los debates fundamentados académicamente acerca del Acceso Abierto, que pusieron en discusión las condiciones de circulación y apropiación social de la investigación producida en los sistemas públicos de ciencia y tecnología y los conflictos de intereses del mercado editorial científico (Fushimi, 2012). Como parte de ese proceso, se ha avanzado en el diseño e implementación de políticas científicas orientadas a la promoción de la publicación en acceso abierto tanto de los resultados de investigaciones financiadas por los sistemas públicos de ciencia y tecnología cuanto de las fuentes primarias de esas investigaciones,

289

Ver, por ejemplo, el proyecto Góngora del Labex Obvil de la Univ de la Sorbonne. En este caso se trabaja principalmente sobre documentos de base textual: http://obvil.sorbonneuniversite.site/projets/edition-digitale-et-etude-de-la-polemique-autour-de-gongora.

⁵ http://dspace.fch.unicen.edu.ar/xmlui/

como es el caso en Argentina de la ya mencionada Ley N° 26.899116. Los mayores avances se han dado en cuanto a la disponibilidad en acceso abierto de las publicaciones que compendian los resultados de las investigaciones, y, en menor medida, de sus fuentes primarias de datos, que también se consideran resultado de las mismas. En este contexto, "[los datos] emergen [...] con identidad propia, como un nuevo producto de la investigación científica de gran valor potencial" (Leff, 2016: 2)7.

Objetivos específicos, metodología y plan de trabajo

Los objetivos específicos del proyecto son:

En su artículo 1°, establece que "Los organismos e instituciones públicas que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) [...] deberán desarrollar repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos, en los que se depositará la producción científico-tecnológica resultante del trabajo, formación y/o proyectos, financiados total o parcialmente con fondos públicos, de sus investigadores, tecnólogos, docentes, becarios de posdoctorado y estudiantes de maestría y doctorado. Esta producción científico-tecnológica abarcará al conjunto de documentos (artículos de revistas, trabajos técnico-científicos, tesis académicas, entre otros), que sean resultado de la realización de actividades de investigación". En el artículo 2° dispone, además, que "los organismos e instituciones públicas comprendidos en el artículo 1°, deberán establecer políticas para el acceso público a datos primarios de investigación a través de repositorios digitales institucionales de acceso abierto o portales de sistemas nacionales de grandes instrumentos y bases de datos, así como también políticas institucionales para su gestión y preservación a largo plazo".

La bibliografía sobre gestión de datos en acceso abierto define como "datos" a "aquellos materiales generados o recolectados durante el transcurso de la realización de una investigación. En general, los datos son todo aquello que un investigador necesitaría para validar los resultados publicados de su investigación" (Leff, 2013: 2). Estos pueden ser numéricos, descriptivos o visuales. Incluyen: cuadernos de campo, cuestionarios, cintas de audio, videos, fotografías, películas, etc., así como las referencias acerca de cómo, cuándo, dónde se produjo/recogió el dato y con qué (instrumentos). No es necesario aclarar que esta acepción tiene implicancias particulares según la disciplina de que se trate.

- a. Relevar y producir colecciones documentales digitales a partir de fuentes multimediales referenciadas en el centro-sudeste de la provincia de Buenos Aires, correspondientes al siglo XX y comienzos del XXI.
- Identificar conexiones relevantes entre las diferentes fuentes documentales que componen el corpus seleccionado.
- c. Evaluar y testear posibilidades de utilización y combinación de software OpenSource para la extracción y el análisis de la información, el entrecruzamiento y los estudios estadísticos de los datos que se incorporen de cada objeto digital.
- d. Indagar en las posibilidades hipertextuales e interactivas de acceso y visualización de los datos, y su aprovechamiento en producciones comunicacionales, educativas y artísticas.
- e. Identificar y analizar, desde un enfoque de derechos, los problemas concretos en torno de la implementación de repositorios digitales de acceso abierto acerca de cuestiones normativas y éticas (licencias copyleft, derechos de imagen, derechos de autor, derecho a la información, entre otros).

A partir de la planificación de las tareas a realizar para el cumplimiento de los objetivos específicos se establecieron las siguientes etapas de trabajo:

Etapa 1 - Capacitación y actualización (Objetivos a, b, c, d y e).

Durante la primera etapa de trabajo, se está avanzando en una actualización y sistematización conceptual a partir de la revisión de bibliografía específica y discusiones teóricas actualizadas. Asimismo, se está realizando una revisión de otras experiencias de repositorios digitales desarrolladas en Argentina y en otros países a fin de comparar sus características.

Para la persistencia de los datos de los objetos digitales se evalúa la opción de utilizar DSpace en conjunto con PostgreSQL (sistema de gestión de base de datos de OpenSource), que brinda a su vez la posibilidad de realizar el análisis de la información, el entrecruzamiento y los estudios estadísticos de los datos que se incorporen de cada objeto digital.

Se realizarán instancias de capacitación del equipo en las tareas de digitalización, catalogación y elaboración de metadatos utilizando los estándares internacionales correspondientes; capacitación en el uso de las herramientas DSpace y PostgreSOL. Norma ISAD (G) y lenguaje de metadatos de Dublin Core.

Asimismo, se actualizando el conocimiento acerca de los aspectos normativos y éticos implicados en la gestión de acervos documentales digitales.

Etapa 2 - Catalogación y elaboración de metadatos de fuentes documentales existentes en archivos del CDAB-Facultad de Arte y Proyectos de SPU-Facultad de Ciencias Sociales. (Objetivos a, b y c).

La primera etapa de relevamiento de fuentes documentales estará centralmente orientada al material existente en el CDAB de la Facultad de Arte de la UNICEN8 y en los repositorios construidos por los investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales a partir de las colecciones digitalizadas de medios de comunicación de la región (en particular

292

El CDAB posee un acervo de carpetas de prensa, registros audiovisuales y fotografías de producciones teatrales, y otros documentos recopilados por investigadores de la Facultad de Arte correspondientes a temáticas específicas vinculadas con la cultura y el arte en general. Abarca períodos puntuales de trabajo de acuerdo a las pertinencias temáticas de cada caso. Hay 450 carpetas de prensa (el material que contiene cada carpeta varía en cantidad), 500 registros audiovisuales y alrededor de 2000 fotografías.

del diario Tribuna de Olavarría y de los archivos sonoros de Radio AM LU10 de Azul 10) producidos en sucesivos proyectos de extensión y voluntariado universitario financiados por la Secretaría de Políticas Universitarias entre 2014 y 2018.

Ello implicará la subdivisión del trabajo en equipos, de acuerdo con los soportes materiales originales de los documentos con los que se trate, dado que se requerirán saberes específicos. También será necesaria una delimitación temática y por períodos históricos. Se apuntará a buscar metadatos comunes que permitan la posterior vinculación automática de los datos.

Es importante tener en cuenta que el objetivo de la preservación digital y la gestión de colecciones es la representación precisa del contenido autenticado. Cada objeto digital tiene generalmente metadatos con información descriptiva sobre el objeto asociado. Así el uso de un esquema de metadatos facilita la tarea de descripción, de una manera uniforme, de los objetos de la colección.

Por lo anterior es necesario un proceso para descubrir e identificar los objetos y sus metadatos descriptivos de un modo preciso. Una buena definición del conjunto de metadatos proporciona una manera estándar de identificar y describir los objetos, además permite disponer de la información necesaria para analizar los datos de los objetos desde diferentes perspectivas y estudiar las distintas inter-relaciones entre ellos.

Los metadatos utilizados establecerán una comprensión común del significado o la semántica de los datos, ello garantizará el uso y la interpretación correcta y adecuada de

https://issuu.com/jarabito/stacks/07394cc79e924cf3824a8bacc5645983 y https://mega.nz/#F!4cNnzLpa!h3P3ZSWV68lPGAVQB4KFUg)

Disponibles en:
far.ivoox.com/es/escucharmemoriassonoraslu10radioazul_nq_461578_1.html y

Se digitalizaron 2800 ejemplares correspondientes a los años 1974 a 1983 del vespertino Tribuna (disponibles en los siguientes sitios web:

Archivos sonoros contenidos en 500 cintas, estimativamente son entre 800 a 1500 horas de grabación según la velocidad utilizada. 200 casetes y 2000 discos simples de acetato, vinilo y pasta – "shellac".

los datos por parte de todos los actores que estarán involucrados en el proyecto. A partir de los metadatos estándares puede ser posible construir un modelo de datos específico de la temática, que sea posible de plasmar bajo un sistema de gestión de base de datos como soporte a la información estructurada o semiestructurada de los objetos digitales.

Otro aspecto importante a observar y estudiar está relacionado con la integridad de los datos; es decir se debe garantizar que los datos se guardan o registran exactamente como se pretendía para que su posterior recuperación sea exactamente igual a cuando se guardó originalmente. Los esfuerzos de preservación digital pueden requerir modificaciones al contenido o metadatos a través de procedimientos y políticas bien documentadas.

Etapa 3 - Digitalización y catalogación de material de prensa de la Biblioteca Rivadavia (Objetivos a y b)

En esta etapa del proyecto se procederá a la digitalización de tomos de colecciones de prensa de la Institución Vinculada que no se encuentran disponibles en ese formato en los repositorios digitales de la ciudad y la región. Concretamente, se han identificado tomos correspondientes a la primera mitad del siglo XX de los periódicos tandilenses *Luz y Verdad, Adelante, Tribuna* y el *Semanario Tandilense* (en total 12 tomos).

De acuerdo con Careaga, "la digitalización es un proceso clave en un sistema de información de un archivo, centro de documentación, etc. Es un proceso de conversión del campo analógico al digital [que favorece] la optimización del acceso a la información que se posee, hacerla conocer, publicar, etc.; la optimización de espacios físicos y, finalmente, la preservación de los originales -documentos antiguos y en mal estado-" (2008: 80).

Se seguirá un protocolo de sistematización (cómo rescatar materiales y cuáles) que permitirá acceder y recuperar rápidamente cualquier publicación digitalizada tanto en su

especificidad como en sus tendencias de curso. Luego, un protocolo de acción (el modo de digitalizar y compartir) de manera que diferentes digitalizaciones se hagan de un modo compatible para que puedan ser compartidas y utilizadas en red.

Se utilizará un estativo o mesa de reproducción, instrumento que permite situar iluminación y cámara digital de manera adecuada y segura para obtener un correcto registro fotográfico de las páginas de las publicaciones. Al mismo tiempo se informará acerca de un conjunto de procedimientos de cuidado y preservación por un lado de los materiales y por otro, de las personas que los manipulan. En el primer caso, el proceso de preparación de las páginas para su fotografíado no debe afectar la encuadernación de los ejemplares, ya que de resultar dañada, es irrecuperable. Al no poder forzar el encuadernado más allá de ciertos límites, la consecuencia es que partes de algunas páginas no quedan registradas en la fotografía. Se realizará un copiado de resguardo de todo el material.

La actividad siguiente será la catalogación e indexación, equivalente a lo que en las colecciones analógicas era el fichado. Actualmente, esa tarea conlleva la construcción de archivos de metadatos que constituyen un plus de información a los contenedores de los archivos, como un criterio y un requerimiento para el trabajo posterior de construcción de objetos digitales.

Etapa 4 - Análisis de la accesibilidad y formatos de visualización de los datos (Objetivos c y d)

Esta parte de la ejecución del proyecto estará dedicada a la indagación en las posibilidades de adecuación y personalización del software OpenSource empleado, formatos de visualización de datos, y evaluación de la accesibilidad de los documentos. Se explorarán

formas integrativas, hipertextuales e interactivas de consulta de los datos y se realizarán pruebas piloto de visualización de los datos en distintos formatos.

Etapa 5 - Análisis global. Sistematización y elaboración de conclusiones. Evaluación. (Objetivos a, b, c, d y e)

El cierre del proyecto prevé la elaboración de conclusiones y la evaluación de los logros y dificultades detectados en su ejecución, así como la identificación de posibles líneas de continuidad y profundización del trabajo realizado, que contribuyan a consolidar el grupo de trabajo. Cada una de las etapas supondrá, asimismo, instancias parciales de sistematización y evaluación. Se prevé la participación en Jornada de evaluación ad hoc y eventos del programa de divulgación científica organizados por la SECAT.

Resultados e impacto esperado

Con la concreción del proyecto se espera lograr un abordaje integral y complejo de todo el proceso de gestión de datos. Esto incluye:

- El trabajo sobre la especificidad de cada documento como fuente histórica (imagen, sonido, archivos de prensa, audiovisual, etc.), con la finalidad de realizar aportes al conocimiento del estudio sociohistórico y antropológico de la actividad artística en la región.
- El abordaje de problemas concretos en cuanto a la aplicación de los marcos normativos, dilemas éticos y tensiones entre los principios del acceso abierto y la eventual colisión con otros derechos.
- La consideración de las revisiones que se están realizando en las Ciencias Sociales y Humanas sobre las relaciones entre tecnologías digitales, archivos y memoria en la sociedad contemporánea, así como los aportes a la reflexión y

conceptualización sobre las potencialidades de Internet como dispositivo documental, archivístico y museológico.

- La profundización en el conocimiento de la gestión de datos.

Asimismo, se espera:

- Aportar a los propósitos institucionales de la UNICEN, y su orientación a la región tal como lo establece el art. 2° de su Estatuto.
- La colaboración entre investigadores de cuatro unidades académicas y la Institución Vinculada, a fin de potenciar la cooperación interdisciplinaria buscando soluciones conjuntas a demandas regionales.
- Promover la interconsulta, el trabajo colaborativo y la homologación de criterios de catalogación con otros repositorios digitales existentes. Se busca, así, potenciar y no superponer esfuerzos que se desarrollan en un mismo sentido en la Universidad.
- Resguardar y poner a disposición pública, por medio de la digitalización y el sistema de acceso abierto, el material de prensa de la Biblioteca Rivadavia que no se encuentra disponible en otros acervos regionales.
- Contribuir al fortalecimiento de las políticas públicas en CyT, produciendo conocimiento sobre problemas específicos que su concreción puede acarrear (considerando en particular la Ley Nacional 26.899 de Repositorios Digitales Institucionales y otras normativas vinculadas).
- Contribuir al efectivo ejercicio del Derecho a la Información.

En cuanto a los integrantes del equipo de trabajo, se espera que la incorporación de estudiantes avanzados e investigadores en formación de cada una de las Unidades

Académicas en un proyecto de estas características contribuya no sólo a la incorporación de habilidades para la investigación en los campos disciplinares propios de cada carrera, sino, especialmente, que permita a los integrantes del equipo familiarizarse con el trabajo interdisciplinario para el abordaje de problemas y objetos complejos.

Bibliografía

- Careaga, A. M. (2008). "Prólogo", en *Archivo Documental: recuperación, organización* y conservación de documentos para la memoria, Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria.
- Carvalho da Rocha, A. L. y Eckert, C (2002). "A cidade, o tempo e a experiência de um Museu Virtual: pesquisa antropocronotopológica nas novas tecnologías". En *Campos, revista de Antropología Social.* V. 2, pp. 33-54.
- Diogo, L. y Sibilia, P. (2017). "Vitrinas de la intimidad en Internet: ¿imágenes para guardar o para mostrar?". En: G. Indij y A. Silva (eds.) *Clic! Fotografia y Sociedad*. Buenos Aires: La marca editora.
- Fushimi, M. (2016). Desarrollo de repositorios digitales institucionales en las universidades nacionales en Argentina, período 2004-2015. *II Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología*, San Carlos de Bariloche, 30 de noviembre al 2 de diciembre.
- Ketelaar, E. (2011). Los archivos inmersos en el futuro. *Actas del Seminario Internacional El Futuro de la Memoria: El Patrimonio Archivistico digital*,

 Galicia, pp. 411-430.
- Leff, L. (2016). "Reflexiones en torno a la gestión de datos". XI Jornadas Latinoamericanas de estudios sociales de la ciencia y la tecnología. Curitiba, Brasil, 25 al 28 de julio.

- Pezzini, S. y Ruiz Soto, H. (2017). "Editar a Góngora con instrumentos digitales: bases metodológicas y perspectivas teóricas para un hipertexto de la polémica gongorina". *Revista de Humanidades Digitales*. Vol. 1. Pp. 35-56.
- Piscitelli, A. (2015). "¿Está cambiando la tecnología la Universidad? Humanidades digitales y nuevo normal educativo". *TELOS*, septiembre 2015. Pp. 1-10.
- Vilches, L. (2001). "Tecnologías digitales al servicio de los archivos de imágenes". En *Análisi* 27. 133-150.
- Voutssas M., J. y Barnard Amozorrutia, A. [Coords.]. (2014). *Glosario de preservación* archivística digital versión 4.0. México: UNAM.

Marginalidades neoliberales: comentarios sobre el film Rapado de Martin Rejtman

Ariel Jesús Ilzarbe

imrarpg@hotmail.com

Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El presente artículo centra su mirada en un tipo particular de marginalidades, propias de

un momento específico de la historia reciente argentina: el neoliberalismo de los años

noventa. Motivo por el cual se refiere a ellas como marginalidades neoliberales, con

características particulares que hacen a su unicidad. Estas formas hacen acto de presencia

en numerosas obras literarias y cinematográficas recientes. Se intentará, a partir de aquel

disparador, realizar un breve comentario sobre Rapado (texto en forma de cuento y film

de Martín Rejtman), poniendo los discursos propuestos en relación con la cultura

neoliberal, haciendo hincapié en aquello que es dicho/mostrado, y que no puede pensarse

sino es en relación con aquello que se calla/oculta.

En este artículo vamos a abordar la relación entre filosofía y cine a partir del análisis de

los discursos sobre marginalidades presentes en el film Rapado de Martín Rejtman.

Tomamos en primer lugar el término marginalidad en su figura plural. ¿A qué se debe

esta modalidad? Particularmente consideramos que no existe una sola forma de

marginalidad, sino que debemos examinar a la misma en su multiplicidad, en su polisemia

300

y en relación con su contexto de enunciación. Por ello: marginalidades. Los márgenes no pertenecen a la centralidad, su carácter border hace que sea concurrente con otros conceptos afines tales como los de precariedad o de exclusión. Teniendo en cuenta el carácter relacional del concepto, y para poder reconstruirlo de una manera más precisa, debemos preguntarnos: ¿se es marginal respecto a qué? En un espacio-tiempo delimitado podemos considerar marginales a aquellos sujetos que, aun cuando el mundo se mueva en una dirección (según los postulados decimonónicos del progreso), se detienen o son arrojados a la monotonía de los instantes sin un futuro concebible. Esta re-definición del concepto no reemplazaría a aquellas clásicas de raigambre socio-económicas de la marginalidad (que en Latinoamérica encuentran sus desarrollos tanto en la teoría de la modernización como en las dependentistas, y sus planteamientos más recientes), sino que las complementaría en aspectos no tenidos en cuenta por ellas. De esta forma los sujetos serian marginales ya que estando en el tiempo se los observa deambular sin un porvenir pensable, figuras que instaura la violencia del abatimiento, pendientes de una esperanza nietzscheana: aquella que prolonga los suplicios de la vida humana. El grado superlativo de incertidumbre generado por la variante neoliberal del capitalismo provoca un desestructuramiento de las relaciones sociales, los sujetos marginales se ven violentados asumiendo una condición espectral, sin plena vida ni muerte, desrealizados (como lo planteara Judith Butler).

El sustento de lo precario-marginal debe pensarse en relación con otra arista de análisis: los modos que asume la violencia en el neoliberalismo. Seguimos a Murillo cuando plantea que "el arte neoliberal de gobierno conforma una cultura que tiende a gobernar la vida bajo la constante presencia de la muerte como amenaza latente" (2015: 11), lo que lleva a considerar la precariedad de las vidas y la posibilidad de merecer ser o no vividas (Butler, 2006: 58). A partir de una consideración dual, el Estado en las

ausencias (alejamiento de las instituciones de contención social) debilita las condiciones de existencia de aquellos marginados mientras que en la presencia (corporizada en los aparatos represivos) pone de riesgo la supervivencia de los mismos.

Este entrelazamiento conceptual entre marginalidades-violencias pone en evidencia la imposibilidad de considerar de manera aislada cada uno de los términos.

En los márgenes, Rapado o como recuperar lo perdido

En la opera prima de Rejtman la ausencia conlleva un modo de vida próximo al nihilismo, entendido este como "la situación de desorientación que aparece una vez que fallan las referencias tradicionales, o sea, los ideales y los valores que representan la respuesta al ¿Para qué?, y como tales, iluminaban el actuar del hombre" (Volpi, 2011: 16). El realizador pone en escena a jóvenes que trascienden toda frontera moral, que transgreden lo instituido sin establecer un criterio de cuestionamiento sobre los mismos. No idealiza conductas/pensamientos/sentires, no alegoriza sobre lo correcto, no pretende cumplir el rol de árbitro sino de relator: en él podemos ver un empirismo puro en el sentido nietzscheano, un anti-idealista, pues en sus personajes encontramos como supremo el instinto de conservación, jóvenes de carácter egoísta que se aferran a lo terrenal. Bien sabemos que la neutralidad ética es un imposible, Rejtman intenta, sin embargo, con su mecánica de lo mínimo, evitar mostrarse, exhibir de manera programática su punto de vista, no obstante *su* mirada sigue allí. En palabras de Paul Ricoeur:

En el recinto irreal de la ficción, no dejamos de explorar nuevos modos de evaluar acciones y personajes. Las experiencias de pensamiento que realizamos en el laboratorio de lo imaginario son también exploraciones hechas en el reino del bien y del mal (1996: 167)

Rapado muestra figuras particulares de la marginalidad de los años noventa, en tanto jóvenes desempleados, estos deambulan en un contexto de realidad que los expulsa, o al menos pretende hacerlo, en una especie de exclusión que no pierde relación con la norma, son personajes de excepción: sacados afuera. (Agamben, 2017: 35 y ss.). Viven en relación con la ley, aunque la transgreden, se hacen con lo perdido recurriendo a la ilegalidad, recuperan el orden subvirtiendo las reglas de la comunidad, y a pesar de que el Estado intente controlar, esta población juvenil propone focos de resistencia en sus prácticas cotidianas. Nos encontramos con personajes de perfil abúlico, decadentistas en una eterna agonía silenciosa, que transitan un mundo en el que reina la incertidumbre, en el que todo lo imaginable es objeto de consumo (tanto de forma legal por medio del dinero, como ilegal por apropiación, y que tiene zonas grises como se muestra en la circulación de billetes falsos). Zygmunt Bauman nos dice: "Las precarias condiciones sociales y económicas entrenan a hombres y mujeres (...) para percibir el mundo como un recipiente lleno de objetos desechables, objetos para usar y tirar; el mundo en su conjunto, incluido los seres humanos" (2015: 172). Personajes que son odas al desapego, un destino cruzado por la contracara de la libertad emancipadora frommiana, que pagan el precio de la destrucción de los lazos comunitarios de antaño: la soledad, la incertidumbre y la impotencia (Fromm, 2013: 186). Tanto en Lucio como en Damián vemos una infructuosa búsqueda por superar ese gris presente, sin atisbos de encontrar una solución a la abulia, en la que solo se da la interacción de personajes y objetos sin una finalidad precisa, cercanas a los tipos ideales de acciones emotivas, lejanas de aquellas dirigidas con arreglo a fines (Weber, 2002: 20), espontaneas y abandonadas al azar de la historia. La tesis original de Fromm sostenía que el hombre se encontraba libre pero sin rumbo, desolado y perdido, vinculado a una libertad negativa que a la vez que le proporcionaba independencia esta se daba al costo de un aislamiento que le resultaba insoportable, por lo cual entraba en un estado de sometimiento sadomasoquista, relaciones que paradójicamente lo llevaban a la dependencia y sumisión con movimientos totalitarios; esta tesis reformulada, *aggiornada* al tiempo, sigue vigente, pues el estado de solitud aún no se ha modificado en nuestro presente democrático, solo que en lugar de líderes a los cuales hacer culto nos encontramos con formas de extrema mercantilización de lo humano. La aceleración de lo mercantilizable provoca una dependencia desenfrenada a un tipo de consumo, que Paul B. Preciado considera formando parte del control fármaco-pornográfico propia de la nueva etapa económica del capitalismo, la fármaco-pornista: psicotrópica, caliente y punk. (2017: 34-40).

En este nuevo contexto se abren paso las figuras marginales, siluetas de lo precario, de una contextura frágil tanto de los sujetos como de los objetos, que devienen en un intercambio constante de amistades, amores, artefactos, etc. Los cambios que se dan en el capitalismo desde la segunda posguerra hasta la democratización de internet, listado en una sucesión de páginas por Preciado, muestran a un mundo que muta constantemente a un ritmo furibundo (Preciado, 2017: 29-34). La presencia de los sujetos tiende a lo efimero (lindante con las ausencias). Lucio es claro ejemplo de esto, deambula sin preguntas, sin pensar en el próximo paso a dar, actúa de manera impulsiva, es una presencia ausente, una paz iracunda, no hay en él una definición precisa de su ser porque en ningún momento llega a forjarse como sujeto, no hay concreción de sus ambiciones porque tampoco las termina de expresar. Lucio cruza la frontera de lo esperable, de lo socialmente aceptable para la mirada de los espectadores: atraviesa todo sentido moral.

En *Rapado* a lo marginal se suma lo minimal, no solo en su mundo interno sino también por fuera del marco, como lo hace notar Porta Fouz esta es una película ascética, de una economía estilística extrema, como contrapunto a lo que, parafraseando a Horacio

Quiroga denomina cine de "sal gruesa", de estilo recargado y maximal. Desde el propio título del film encontramos un despojo del cine que le precedió, pues

rapado es aquel que se corta el pelo al ras, que se despoja de su cabellera. El cine de Rejtman comenzará entonces al mínimo, al ras, con mínimos planteos (...) como una reacción contra las líneas dominantes del cine argentino en los ochenta y la primera mitad de los noventa. (Porta Fouz, 2009: 37)

La figura del rapado se extiende en la circularidad temporal del film, la narración toma la forma de una serpiente autófaga, aquella que devora su propia cola, así Lucio es robado, para robar, el pelo es despojado para crecer, el dinero falso se cambia por fichas de videogame para ser transmutadas posteriormente en aspirinas y en un vuelto en dinero legítimo. En esta serpiente autófaga resuena la idea del eterno retorno nietzscheano, la vida en Rapado es el portón cuyo nombre es "instante" (Nietzsche, 2016: 263), el lugar donde convergen los caminos que no han sido recorridos hasta el final, pues su duración es la de la eternidad misma, figura que encarna la soledad, trágica y desnuda, que aprisiona el tiempo del cual solo tenemos conciencia en su presente (Bachelard, 2002: 11, 12), Así podríamos imaginar de manera lúdica que la historia de la película se repite una y otra vez, que el binomio "le roban la moto-roba una moto" podría ser un instante eterno, de la misma manera los billetes falsos o las fichas de recreativas nunca se detienen en su circulación, creando un espacio de comicidad en el film. Una escena ilustrativa al respecto tiene lugar en el local de videojuegos, en ella Damián le entrega el billete falso a Fredi (el encargado del lugar), el propósito del encuentro es trocar en legitimo el dinero, por ello a cambio este último le entrega cinco fichas. En el guion de la película se hace la observación de que el pelo de Lucio le está volviendo a crecer (Rejtman, 2014: 33) otra referencia al retorno, este le comenta a Damián que le duele la cabeza. En la próxima escena se nos muestra a ambos personajes en un kiosco comprando chocolates y aspirinas, pagando no con dinero sino con las fichas obtenidas. La mujer que atiende no les da el cambio con monedas sino con caramelos. Esta circulación de objetos recuerda las escenas típicas del *sitcom* estadounidense (Anderman, 2015: 50-55). Nada permanece estable en *Rapado*, dinero falso-fichas-monedas-aspirinas-caramelos, una sucesión de elementos que se mueven sin un destino fijo, solo se trasladan de escena en escena de manera no teleológica, sin un fin determinado. Lo efímero se vuelve imperativo, personajes y objetos navegan en una deriva propia del flujo temporal que instaura la sociedad neoliberal/posmoderna/globalizada.

En palabras de Anderman el film, y podríamos extenderlo a los personajes, se caracteriza por

una forma de humor inexpresiva logrado a través del intercambio de diálogos no naturalistas hábilmente construidos y de actuaciones neutras con el rostro imperturbable, tanto de la repetición y aplanamiento de acciones y lugares, con el potencial de confusiones y contratiempos hilarantes que todo esto genera (2015: 51, el subrayado es nuestro)

Más allá de que lo subrayado sean rasgos de juicio del autor (por cuanto nada es inexpresivo, natural o neutro), estas adjetivaciones pueden servirnos para observar como ellas funcionan en el film: un primer plano sobre la cara de Lucio puede mostrarnos una simpleza que era extraña en el cine argentino inmediatamente precedente. La máxima nietzscheana: "desconfiad siempre de las grandes palabras y las actitudes grandes" (Nietzsche, 1997:63) resuena de principio a fin de la narración fílmica.

Lo dicho/mostrado sobre las marginalidades propias de la década del noventa mantienen una especificidad que es propia de la lógica cultural del neoliberalismo, o lo que podemos denominar como *cultura neoliberal*. Los discursos que elaboraron las producciones fílmicas que formaron parte de lo que a posteriori se conoció como Nuevo

Cine Argentino no distaron mucho de los lineamientos planteados por el film *Rapado*. Queda pendiente para un próximo trabajo un análisis en profundidad de la constelación artística formada por el texto literario original y la adaptación que hemos revisado, teniendo en cuenta la manera en que se dio tal trasvase.

Bibliografía

Agamben, G. (2017). *El poder soberano y la vida desnuda: homo sacer 1*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Anderman, J. (2015). *Nuevo Cine Argentino*. Buenos Aires: Paidos.

Bachelard, G. (2002). La intuición del instante. México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2015). Modernidad liquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Butler, J. (2006). Vida precaria: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidos.

Fromm, E. (2013) [1941]. El miedo a la libertad. Buenos Aires: Paidós.

Murillo, S. [Coord.]. (2015). *Neoliberalismo y gobiernos de la vida: Diagrama global y sus configuraciones en la Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Biblos.

Nietzsche, F. (2016) [1883]. *Así hablo Zaratustra: un libro para todos y para nadie.*Buenos Aires: Alianza Editorial.

______. (1997) [1889]. *Ecce Homo*. Barcelona: Fontana.

Porta Fouz, J. (2009). "El minimalismo como camino del cine argentino nacido en los noventa" en Jaime Pena (Ed.) *Historia extraordinarias: nuevo cine argentino,* 1999-2008. Madrid: T&B editores.

Preciado, P. (2017). Testo yonqui: sexo, drogas y biopolítica. Buenos Aires: Paidós.

Rejtman, M. (2014). *Rapado, Silvia Prieto, Los guantes mágicos*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Volpi, F. (2011). El nihilismo. Buenos Aires: Biblos.

Weber, M. (2002) [1921]. Economía y sociedad: esbozo de Sociología contemporánea.

Madrid: Fondo de Cultura Económica.

El "cine rural" en Argentina. Una historia que recién comienza

Nicolás Scipione

nicolas.scipione@gmail.com

Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Esta investigación busca herramientas para profundizar la mirada propia de aquel artista

audiovisual que se acerca al cine rural y profundizar sobre sus objetivos, sus realidades y

sus elecciones a la hora de llevar a cabo su obra. Además se plantea darle continuidad a

las investigaciones realizadas en la tesina de grado en Ciencias de la Comunicación

Social (FSOC-UBA), en la tesis en producción de la Maestría en Arte y Sociedad en

Latinoamérica (Facultad de Arte, UNICEN) que hoy está en proceso y en el TECC

(Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales) de la Facultad de Arte,

UNICEN, en las cuales se profundiza acerca de los condicionamientos, las posibilidades

y las necesidades con las que los artistas se encuentran cuando sus obras requieren una

participación política y social. A partir de un contexto donde se vuelve a poner cada vez

más en cuestión el ideal moderno sobre la vida en grandes ciudades y aparecen las

problemáticas sociales y ambientales que proponen estos grandes aglomerados urbanos,

me propongo observar la relación entre el cine y la región que habitamos. En un primer

acercamiento encuentro distintas maneras de estudiar y analizar el cine y su relación con

las poblaciones fuera de las grandes ciudades.

309

Propuesta de investigación

En particular el interés de investigar sobre el cine rural surge de la pregunta sobre las formas de pensar lo local que se establece entre la región donde vivimos y el cine. ¿En una ciudad que se expande sobre/con/desde lo rural cómo pensar un cine local? Alberto Gauna presentó en las *X Jornadas de Historia, Arte y Política* de junio pasado una ponencia sobre el desarrollo del cine rural en Andalucía donde comentaba su trabajo de formación con los/las trabajadores/as rurales y el desarrollo de la *Muestra de Cine Rural Dos Torres* que ya lleva su 17ª edición (y que contiene a las *I Jornadas Científicas sobre Cine Rural* y el *I Maratón de Cine Instantáneo*). Allí comencé a buscar referencias del cine rural en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires y encontré distintas experiencias que están desarrollándose recientemente. Desde allí propongo partir de tres aspectos al cine rural:

Geográfico. Determinado por la pertenencia geográfica fuera del ámbito urbano pero también desde cierta necesidad de referenciar lo local/regional. Donde las problemáticas y los paisajes no son siempre los mismos.

Comunicacional. A partir de esas condiciones de lo geográfico se podría encontrar una relación conflictiva con el discurso desde las grandes ciudades donde aceptamos/ repelemos al mismo tiempo la presencia del discurso citadino como un discurso universal que nos atañe a todos y todas. Allí los medios de comunicación masiva y el cine cobran vital importancia.

Genérico/ Temático. Hasta donde pude investigar por ahora el cine rural también puede ser visto desde el análisis del discurso. Allí se puede considerar como cine rural el western norteamericano y sus derivados, el cine desarrollado en España durante el franquismo que referenciaba al campo en las ciudades o incluso el documental político de Pino Solanas.

Estos tres aspectos conviven en los análisis y en la recepción del cine rural. De este modo podríamos ver puntos de conexión para pensar el cine rural desde distintas perspectivas:

Desarrollo no urbano. Desarrollo de géneros y temáticas cinematográficas que se escapen a las miradas desde la ciudad hacia el campo y que inviertan los factores o que, al menos, los problematicen.

Desarrollo regional. Donde podamos identificar identidades rurales diversas según las regiones que sean capaces de reconocer las distancias entre el cine rural del oeste norteamericano, del campesinado español, de las zonas de recolección en Corrientes o Misiones/ Salta y Jujuy o en las zonas ganaderas o en las zonas lecheras. Donde reconozcamos las distancias entre las selvas, las llanuras y los cañaverales.

Desarrollo local. Donde podamos analizar la presencia de las autoridades provinciales, regionales o locales y cómo toman cierto protagonismo en el desarrollo de lo que podemos llamar cine rural.

Asimismo, la investigación se dividirá en cuatro momentos:

• Análisis de discursos sobre "lo rural" en las muestras y festivales realizados en el mundo y en Argentina. Inicialmente se hará un relevamiento y un estudio bibliográfico sobre las investigaciones previas que han trabajado sobre la relación entre cine y ruralismo (Tranchini, 1998), pasos necesarios para analizar los discursos circulantes actualmente en las distintas muestras, festivales y análisis académicos. A partir de allí se analizará algunos films recientes que trabajan la temática rural en la Provincia de Buenos Aires como Lugares del alma (2011); Aire fresco (2018) y Malón Blanco (2018); y sobre festivales de cine de reciente creación en la provincia como el ya mencionado Festival Nacional de Cine Rural

- de Ayacucho, el Festival Internacional de Cine de Maipú; y el Festicine de Pehuajó.
- Caracterizar dichos discursos en sus condiciones de producción discursiva y analizar si es posible encontrar una definición común de "cine rural argentino".
 Entre las actividades para este momento de la investigación se encuentra proyectadas el relevamiento de material, de datos y las entrevistas pertinentes que den cuenta de una historia, desarrollo y constitución de un campo específico del cine rural en España y América Latina que luego permita formular líneas de investigación en particular para la provincia de Buenos Aires.
- Confeccionar un corpus audiovisual que amplíe la perspectiva que se construyó a partir del primer relevamiento y que responda a una nueva caracterización de los discursos circulantes. La actividad en este caso será la conformación de un corpus para entonces realizar un análisis formal, temático y narrativo de las realizaciones audiovisuales. Este corpus analizado luego debería permitir la construcción de una mirada crítica de las relaciones encontradas entre un Cine Rural Argentino y la actual realidad económica, histórica y social de la vida rural en particular de la provincia de Buenos Aires.
- Caracterizar un posible Cine Rural Bonaerense a partir del análisis de los resultados de la investigación hasta el momento. Las actividades para este momento serán confeccionar un corpus analítico que pueda sentar las bases de un plan de acción para el análisis, la realización y la divulgación de un cine rural que responda a las necesidades de la población de la Provincia de Buenos Aires y qué relaciones serían posibles con un supuesto Cine Rural Argentino.

Bibliografía

- Allen, R. y Gomery, D. (1995). *Teoría y práctica de la historia del cine*. Barcelona: Paidós.
- Amado, A. (2009). La imagen justa. Cine argentino y política (1980-2007). Buenos Aires: Colihue.
- Aprea, G. (2008). *Cine y políticas en Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ardevol, E. y Pérez Tolón, L. (1995). *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Granada: Diputación Provincial de Granada/Biblioteca de Etnología.
- Barnouw, E. (1996). El documental. Barcelona: Gedisa.
- Bazin, A. (2000). ¿Qué es el cine? Madrid: Rialp.
- Birri, F. (1964). La escuela documental de Santa Fe. Santa Fe: Editorial Documento.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995): *El arte cinematográfico: una introducción*, Paidós, Barcelona.
- Breschand, J. (2004). El documental. La otra cara del cine, Paidós, Barcelona.
- Devoto, F. [Comp.]. (1994). *La historiografía argentina en el siglo XX* [tomo II]. Buenos Aires: CEAL.
- Forns-Broggi, R. (2015). "El ecocine andino como herramienta de convivencialidad: El tiempo de la semilla," Eds. Julio Noriega Bernuy and Javier Morales Mena. *Cine andino*. Lima: Pakarina Ediciones. 65-76.
- Gené, M. (2005). Un mundo feliz. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Requena, J. (1988.) "Apuntes para una historia de lo rural en el cine español" en *El campo en el cine español*. Madrid: Filmoteca Española.

- Guarini, C. (2003). "El cine en la dictadura: evasión, censura y exilio", en AAVV, *Medios y dictadura*. Buenos Aires: Ediciones La Tribu.
- Kriger, C. (2009). Cine y peronismo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lusnich, A. L. (2007). El drama social-folklórico. El universo rural en el cine argentino.

 Buenos Aires: Biblos
- Lusnich, A. L. y Piedras, P. [Eds.]. (2009). *Una historia del cine político y social en Argentina. Formas, estilos y registros. Volumen I (1896-1969)*. Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- . Una historia del cine político y social en Argentina. Formas, estilos y registros. Volumen II (1969-2009). Buenos Aires: Editorial Nueva Librería.
- Manetti, R. (1994). "Cine testimonial" En Claudio España, comp. *Cine Argentino en democracia 1983-1993*. Buenos Aires: FNA.
- Marrone, I. (2003). Imágenes del mundo histórico. Buenos Aires: Biblos.
- Marrone, I. y Moyano Walker, M. [Comp.]. (2006). Persiguiendo imágenes, el noticiario argentino, la memoria y la historia (1930-1960). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Barcelona: Paidós.
- Nichols, B. (2001). *Introduction to documentary*. Indiana: Indiana University Press, Bloomington.
- Ortega, M. L. y García, N. [Comps.]. (2008). *Cine directo. Reflexiones en torno a un concepto*. Madrid: T&B Editores.
- Paranaguá, P. A. [Ed.]. (2003). *Cine documental en América Latina*. Madrid: Cátedra-Festival de Málaga.
- Piault, M. H. (2002): Antropología y cine. Madrid: Cátedra.

- Prelorán, J. (2006): *El cine etnobiográfico*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Cine / Catálogos.
- Quirosa García, V. y Crespo Guerrero, J. M. (2014). "La visión del medio rural en el cine español de la primera década del siglo XXI. Nuevos valores en tiempos de cambio" en methaodos.revista de ciencias sociales, 2014, 2 (2).
- Rossi, J. J. [Comp.]. (1987). El cine documental etnobiográfico de Jorge Prelorán.

 Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Sartora, J. y Rival, S. [Eds.]. (2007). Imágenes de lo real. Buenos Aires: Libraria.
- Scipione, N. (2018). El Grupo Dziga Vertov y la construcción colectiva de las imágenes.

 Buenos Aires: Coop. Esquina Libertad.
- Waugh, T. [Ed.]. (1984). "Show us life", Toward a history and aesthetics of the committed documentary, The Scarecrow Press, Metuchen, N. J. and London.
- Xavier, I. (2008): El discurso cinematográfico. Buenos Aires: Manantial.

Filmografía utilizada como ejemplo para la presentación:

Surcos (Nieves Conde-1951) https://www.youtube.com/watch?v=OYCLiZZ2oVI

Las uvas de la ira (Ford-1941) https://www.youtube.com/watch?v=AObPnYNQS8o

Viaje a los pueblos fumigados (Solanas-2018)

https://www.youtube.com/watch?v=RDM_gwNTHkE

Las producciones audiovisuales en las elecciones post-dictatoriales el ConoSur: El

caso argentino. Una primera aproximación

Horacio Cappelluti

horaciocappelluti@gmail.com

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Este trabajo presenta los primeros avances de la investigación "Las producciones

audiovisuales electorales del Cono Sur en el marco de las elecciones post-dictatoriales de

la década de 1980" desarrollada en el marco de una Beca de Ingreso a la Investigación

(INI) financiada por la Secretaría de Ciencia, Arte y Técnica (SECAT) de la UNICEN.

Dicha investigación pretende analizar las propagandas audiovisuales políticas del Cono

Sur (Argentina-Chile-Uruguay) en el marco de las primeras elecciones post-dictatoriales

en la década de 1980. Dada la magnitud del marco a estudiar se decidió primeramente

limitarse a lo ocurrió en las elecciones de 1983 en Argentina. En el caso argentino, estas

elecciones permiten traer por primera vez al país la idea de campaña electoral, que si bien

siempre existió como tal a través de slogans, cartelería, etc., encontraron en la televisión

el soporte y el lenguaje ideal para difundir su mensaje y sumar a la propaganda política

como tal, la publicidad política.

316

Esta investigación en desarrollo se inserta dentro de la Beca de Ingreso a la Investigación (INI) otorgada por la Sectretaría de Ciencia, Arte y Técnica (Secat) de la UNICEN. Dicha investigación pretende analizar las propagandas audiovisuales políticas del Cono Sur (Argentina-Chile-Uruguay) en el marco de las primeras elecciones post-dictatoriales en la década de 1980. Dichas elecciones fueron parte de un proceso paulatino de transición hacia la democracia, cuyas particularidades se tomarán en cuenta al analizar las producciones audiovisuales.

El Cono Sur vivenció distintas formas de transición en cada país; en Chile y Uruguay los llamados a elecciones democráticas fueron posteriores a plebiscitos abiertos, por la continuidad del dictador Pinochet en el caso chileno y por una democracia tutelada en el caso uruguayo; y en Argentina, el gobierno de facto llamó a elecciones sin que medie ningún tipo de plebiscito al respecto. Estas diferencias hacen interesantes no sólo el análisis de cada caso sino también la comparación entre ellos.

Dada la magnitud del marco a estudiar se decidió primeramente limitarse a lo ocurrió en las elecciones de 1983 en Argentina. Dos elementos son centrales para comprender la complejidad de la coyuntura en donde estas elecciones ocurren. De los tres países a analizar, la Argentina es el único donde la junta militar se encuentra en franca retirada, agobiada por una economía deteriorada debida al modelo neoliberal y la guerra de Malvinas de 1982 que aceleró el descontento de la opinión pública (Yofre, 2011). El fin de la guerra marcó no sólo el fin de la dictadura, sino además el comienzo de la apertura inevitable hacia la democracia. El 16 de diciembre de 1982 se llevó a cabo la "Marcha por la Democracia", que acompañaría la entrega de un petitorio a la dictadura cívicomilitar, donde se reclamaba la vuelta a las urnas. Más de 100.000 personas participaron de la movilización a la que adhirieron todos los partidos. El gobierno de facto reivindicó lo actuado pero fijó fecha de elecciones para octubre de 1983.

De acuerdo a Muraro (1991), los partidos políticos se tuvieron que formar rápidamente, resolviendo problemas de organización tales como elaborar sus padrones de afiliados, instalar locales en todo el país, determinar candidatos a través de elecciones internas y armar sus equipos de trabajo para dar pie a una nueva era democrática en el país. A solo ocho meses de las elecciones generales la afiliación se entendió como una gran encuesta y prueba de las fuerzas con la que contaban en ese momento los dos partidos históricamente mayoritarios, el Partido Justicialista y la Unión Cívica Radical. Esta afiliación, la mayor que se recuerda en la historia del país, el Partido Justicialista afilió a 2.795.000 personas mientras que la Unión Cívica Radical sumó 1.400.000 afiliados. Esto significaba, sumado a partidos minoritarios, el 30% del padrón electoral, cifra suficiente para comprender esta afiliación como una tendencia clara a favor del PJ de cara a la pronta cita electoral. Ahora bien, decíamos que podríamos describir dos elementos como centrales para advertir la complejidad coyuntural con la que se presentan estas elecciones y que permitirían explicar, en parte, este cambio abrupto de una proyección a favor del PJ a una victoria contundente de 11 puntos y triunfo en primera vuelta del radical Raúl Alfonsín en octubre. Estas elecciones permiten traer por primera vez al país la idea de campaña electoral, que si bien siempre existió como tal a través de slogans, cartelería, etc., encontraron en la televisión el soporte y el lenguaje ideal para difundir su mensaje y sumar a la propaganda política como tal, la publicidad política.

Ahora bien, a qué nos referimos exactamente cuándo diferenciamos propaganda política de publicidad política. La propaganda existe desde tiempos inmemoriales cuya función básica es la de propagar un mensaje. La utilización que hoy le damos al término la encontramos en el siglo XVI utilizada para fines pastorales en el periodo de la contrarreforma, aunque para entenderla como propaganda netamente política podríamos remontarnos a los Edictos de Asoka (siglo III a. C.) con los cuales el gobierno de Asoka

acercaba su mensaje, tallados en columnas, a las aldeas más alejadas de las polis centrales. El mundo conoció siglos de propaganda política pero no sería hasta el siglo XX cuando el lenguaje publicitario coptó la difusión de las ideas políticas.

Volviendo a la Argentina, la televisión logró a principios de la década de 1980 ser un medio masivo de comunicación, llegando a 1983 con la estadística de que el 90% de los hogares tuviesen al menos un televisor (Martínez, 2005). A pocos meses de las elecciones de octubre los candidatos principales a presidente serían Ítalo Luder por el Partido Justicialista y el mencionado Raúl Alfonsín por la UCR. El equipo de campaña radical comprendió que la televisión y el lenguaje televisivo era el lugar indicado para lograr nuevos votantes, nuevos públicos a los cuales abordar y con esta idea contratan al afamado publicista David Ratto. Raúl Alfonsín ya no sería simplemente un candidato, además, sería una marca en la cual confiar. Alfonsín que ya era una persona carismática, un político de raza y un grandísimo orador, sumaría a su alrededor símbolos, imágenes y metáforas que reforzarían cada una de las ideas políticas que exponía. El óvalo con la sigla R A, el Preámbulo de la Constitución Nacional, el slogan "Ahora Alfonsín" y el saludo a la distancia fueron algunos de los símbolos que identificaron su campaña electoral. Por otro lado, el justicialismo quizás adormecido por su favoritismo comenzó la campaña de una forma tradicional, evocando al líder Juan Perón, a los años de la violencia militar y a los felices años peronistas. Mientras que el mensaje de Luder abogaba por el retorno del peronismo, el de Alfonsín era de fundación democrática. Para ejemplificar este hecho describiremos un spot de cada uno de los candidatos, donde se observa claramente esta diferencia central en el mensaje hacia la sociedad. Analizaremos primeramente unos de los primeros spot del candidato del Partido Justicialista. Una inscripción blanca sobre fondo negro rápidamente agranda, mientras que una voz en off remarca lo escrito "Liberación o dependencia", tanto la tipografía como el mensaje avoca

este comienzo de apenas unos segundos al afamado documental peronista "La hora de los hornos" de Solanas y Gettino. Este hecho no es simplemente la utilización de una estética, es una declaración de principios, el peronismo retoma la senda democrática donde la había dejado en 1973 pero las épocas eran otras. El spot continúa con la palabra dependencia y un collage de imágenes fijas, con movimientos dados en postproducción, de marchas por trabajo, niños pobres, referencia a desaparecidos, todo en un tono de grises y acompañado por una música rítmica, casi concreta, que también resuena al comienzo del nombrado documental. Abruptamente corta a una inscripción en blanco donde se lee Liberación pero ahora con fondo azul, acompañado por vítores de multitud. La placa se funde con la icónica imagen a color del líder peronista saludando con ambos brazos para dar paso a otro collage esta vez a color de imágenes fijas con obreros trabajando, jóvenes jugando al básquet, niños en la escuela y todo acompañado por música ahora armónica estilo muzak. Corta a una placa escrita sobre una foto de manifestación donde se lee "peronismo es liberación" mientras la voz en off repite la frase. Cierra con una placa azul, con el escudo del PJ y la inscripción Luder-Bittel. El elemento conceptual principal a tener en cuenta es que la dicotomía dependencialiberación es tomada aquí como un tema vigente en la discusión pública, recordemos que es el mismo slogan que se utilizó en la campaña de 1973 con la formula Campora – Solano Lima. Como decíamos el peronismo en una primera instancia no reconoce las elecciones de 1983 como la fundación de una nueva democracia, con todo lo que esto significa a nivel cultural, sino como el retorno a la democracia histórica, en la cual el peronismo nunca había sido derrotado.

Analizaremos a continuación, el que fue el spot más característico de la campaña de Raúl Alfonsín, ya que éste muestra a las claras la precisa utilización de los recursos publicitarios y estilísticos del medio televisivo, veremos además como a nivel estructural

ambos spot son similares. El spot comienza con un espacio oscuro recorrido por una neblina áspera en la parte inferior, en fade-in una sirena completa la escena. En el mismo espacio se escucha, en off, lo siguiente: el llanto de un bebé y un coro de personas que dice "Se va acabar", seguido la voz de un hombre que dice: se sienta y espera, luego se escucha a una mujer: ¿A cuánto el azúcar?, y por último la voz de un hombre diciendo ¿Hay que despedir a 20 más? Al terminar esa frase y acompañado por un golpe, se abre, a derecha de plano, poco a poco una puerta dejando entrar una luz blanca mientras que a izquierda de plano un texto "Más que una salida electoral, una entrada a la vida" y una voz en off repite la frase. 10 segundos el spot resume todos los problemas que aquejan al país, el terror policial, la desocupación, la inflación, el autoritarismo.

Más allá de su capacidad de condensación lo que destaca es la construcción del espacio que el equipo de Ratto realiza para el spot. Con claras reminiscencias al génesis, la oscuridad y la neblina funcionan como metáfora del caos reinante y el clima asfixiante de la dictadura. Como decíamos estructuralmente ambos spot son prácticamente iguales, una primer parte que muestra el estado de los años dictatoriales, pero mientras el PJ apela a la crudeza de las imágenes, la UCR, con un claro efecto publicitario, va a en busca de la emoción del espectador-elector. Siguiendo con la estructura llega el momento de la transición, que como analizamos en el spot Pejotista funde hacia el icono del líder Perón. El spot radical hace un acercamiento hacia la luz blanca que emerge de la puerta para fundirla con la imagen en movimiento de una gran bandera con el rostro de Alfonsín sostenida por cientos de personas en una manifestación partidaria. El líder del peronismo es histórico, el líder radical está aquí, emerge de la oscuridad como símbolo de prosperidad, de esperanza. En off la voz del mismo Alfonsín declama parte del preámbulo de la Constitución Nacional: "Para nosotros, para la posteridad y para todos los hombres del mundo que deseen habitar el suelo argentino." No fue necesario recurrir a imágenes

de esperanza, de alegría, la democracia contenía en sí misma los valores positivos que la sociedad de este nuevo tiempo necesitaba, y que en la constitución encontraba su origen. La idea de la democracia será objeto de estudio en la continuidad de esta investigación, cabe recordar la afamada frase del Alfonsín en su acto de asunción: "con la democracia no sólo se vota, sino que también se come, se educa y se cura". Cierra el spot con una placa blanca en la cual se sobreimprime primero se ve en letras rojas, gruesas "Ahora Alfonsín", en el lado superior izquierdo, seguido el logotipo RA en el lado inferior derecho. Y en letras pequeñas rojas Unión Cívica Radical en el centro. El logotipo RA fue también un gesto publicitario fundamental ya que palabras de Gabriel Dreyfus, publicista que formo parte del equipo de campaña de Ratto, "R.A." significaba "Raúl Alfonsín" a la vez que República Argentina y que firmaba toda la campaña. "Unión Cívica Radical" estaba muy chiquita, porque sabíamos que los votos del radicalismo rondaba el 25% y hacía falta el 50%."

Como explicamos, la postura en términos comunicaciones de ambos partidos estaban en un primer momento en las antípodas, si bien era claro el quiebre de época, su postura ante este comienzo era diferente. Alfonsín terminó la campaña con treinta y tres spot comunicacionales varios de los cuales tenían como formato el anteriormente descripto. A su vez el PJ, cuyo jefe comunicacional fue el sociólogo Julio Aurelio, poco a poco fue creando spot más publicitarios que se analizarán en la continuación de la investigación. Lo que al analizar la totalidad de los spot de ambos partidos, el radicalismo logró forjar una marca que definiría un antes y un después en la publicidad política argentina. Solo basta analizar los spot de la campaña Pejotista de Carlos Menem de 1989 para dar cuenta de esta renovación a nivel estético comunicacional.

El análisis de los diferentes spot de campaña será central para los diferentes artículos que surjan del proceso de investigación, tanto en lo referido a la Argentina como a los restantes países del cono sur. Quizás el caso chileno con su campaña por el no a la continuidad del dictador Augusto Pinochet sea la más analizada en términos publicitarios, especialmente a partir del film No de 2012 dirigido por Pablo Larraín, en el cual se muestra los conflictos que se presentan en los primeros años de esta relación entre política y publicidad. La campaña de Raúl Alfonsín es recordada aún hoy en día como un hito comunicacional y un perfecto ejemplo de lo que hoy se denomina candidato marca.

Bibliografía

Yofre, Juan (2011). 1982. Buenos Aires: Sudamericana.

Muraro, H. (1991). Poder y Comunicación. La irrupción del marketing y la publicidad en la política. Buenos Aires: Ediciones Letra Buena.

Martínez, G. (2005). Homo zapping políticas, mentiras y video. Buenos Aires: Ugerman.

Teatro liminal, tensiones entre la teatralidad y las nuevas tecnologías

Miguel A. Santagada
miguelsantagada@gmail.com
Facultad de Arte, UNICEN / UBA
Anabel Paoletta
anabelpaoletta@gmail.com
Cecilia Gramajo
ceciliagramajosnm@gmail.com
Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

En la presente ponencia se aborda el caso de la Teleperformance desde la noción de telepresencia y tecnoescena. La misma materializa aspectos que se desprenden de la complejidad introducida por la presencia del dispositivo tecnológico, que irrumpe en la relación escénica entre la obra y el espectador. Esta escena teatral genera la necesidad de ser analizada desde un nuevo enfoque, contemplando aspectos que permitan reflexionar en torno a las definiciones de teatralidad que transgreden el teatro convencional y constituyen el teatro liminal.

La incorporación de la tecnología en la escena teatral genera la necesidad de modificar la visión del teatro que imperó hasta el momento, según las condiciones de producción de sentidos dentro de las pautas determinadas por los sistemas de la representación teatral y sus dispositivos. Dicha incorporación en el campo artístico abrió paso a la reflexión y el

debate sobre ciertas cuestiones teóricas a raíz de la complejidad que introduce la relación entre el dispositivo, la obra y el espectador, dando lugar a la existencia de Teleperformance abordada desde la noción de telepresencia y tecnoescena.

En la teleperformance se trabaja con la telepresencia de actores. El actor ubicado en un espacio escénico específico efectúa un movimiento que es captado por un ordenador y transmitido simultáneamente a una escena teatral que acontece en otro espacio físico. A la imagen virtual del actor en escena, que se materializa de forma actual en el segundo espacio escénico, se la denominará avatar. La simultaneidad de la acción del actor y la reacción del avatar contribuye a crear la ilusión de presencia de una manera ambivalente, ya que el avatar parece estar vivo, parece tener conciencia de las acciones del contexto al reaccionar con una aparente autonomía. Y al mismo tiempo el actor acciona con plena conciencia manipulando la imagen del avatar, es decir que mentalmente experimenta la sensación de estar presente en la materialidad del avatar.

En una teleperformance el cuerpo del actor se materializa en otro espacio teatral mediante el recurso tecnológico de teleproyección. En este caso particular la imagen del actor proyectado se parcializa porque en la pantalla de proyección solo se percibe un punto de vista respecto de su totalidad. Es decir que la imagen del cuerpo está siendo distorsionada al privar al espectador de otros puntos de vista, del sentido del olfato y de algunos aspectos más de la percepción, del mismo modo en que sucede con los recuerdos.

Aunque se aborde el tema de la telepresencia se considera que el convivio, dado por el encuentro actor- espectador físicamente presentes en el acto de comunión teatral (Dubatti: 2014) está presente en una teleperformance, pues no deja de ser una obra teatral donde existe además una mediación tecnológica. Es en ese encuentro presente y real, de coexistencia entre actor – espectador constituido por la presencia aurática de los cuerpos reunidos en el teatro donde se consuma el hecho teatral.

El segundo aspecto que se destaca durante la teleperformance es definido por Dubatti como el:

Tecnovivio que según la relación del hombre con la maquina se distingue en: Tecnovivio interactivo, la relación entre un hombre-máquina-otro hombre y Tecnovivio monoactivo, la relación entre un hombre-máquina (2014: 125)

La presencia virtual es un estar como avatar que supone al mismo tiempo una separación física real, ya que lo que es visible en el monitor se proyecta en los muros del espacio escénico. En este nuevo espacio los actores trabajan con doble virtualidad, la suya como imagen de luz que se proyecta en otro punto geográfico y la del otro que es percibida en el espacio físico actual. En este sentido se considera que los artistas viven una constante performatividad porque accionan continuamente reactualizándose en ambos espacios.

Cuando el actor crea a partir de estos medios, interactuando con la virtualidad e inmerso en la performatividad, desarrolla una capacidad creativa diferente porque cuenta con la presencia de los operadores de imagen que brindan otras posibilidades. Como por ejemplo, hacer zoom en una expresión física, amplificarla o proyectarla en cada fotograma, deteniendo o disminuyendo la velocidad del movimiento y facetándolo. A través de las técnicas mecánicas se puede repetir una secuencia de video una cantidad innumerable de veces y en diferentes espacios dentro de la escena. Ya sea si es transmitida en vivo o si ha sido pre elaborada y grabada.

Esta experiencia propone un nuevo trabajo desde la actuación, con una metodología diferente a la empleada tradicionalmente o mediante las técnicas de actuación dramática (Lhemann: 2013) ya que la escena ha sido modificada por los estímulos tecnológicos mencionados en el parágrafo anterior, con los que interactúa el actor en una teleperformance.

Durante el proceso de creación de una puesta en escena dramática, los actores se encuentran solos interactuando y creando un espectáculo en un espacio íntimo y sagrado. Para las teleperformances, este espacio escénico es articulado con el accionar del personal técnico, que logra un papel protagónico en la escena como un actor más, en el mismo nivel y con la misma importancia para manipular la imagen digital del actor, y así modificar la comunicación entre ambos actores, el actual y el virtual.

En la escena se genera una relación dialógica entre el técnico, el actor actual y el avatar, para avanzar en el desarrollo de la acción posdramática (Lhemann, 2013). Se dirá entonces que la acción se expande territorialmente, pues sucede en el aquí y ahora del espacio que abarca la superficie entre los puntos geográficos con los que se establece la telecomunicación.

Esta nueva teatralidad ofrece muchas oportunidades, ya que permite la colaboración simultánea de artistas que habitan distintas regiones del mundo, enriqueciendo su trabajo y la producción de arte en general. Los proyectos de estos artistas dependen de la participación interdisciplinaria de personal con la experiencia técnica y las bases de conocimiento para desarrollar las competencias que hacen funcionar la teleperformance como nueva aproximación estética del teatro, la danza, la música y las tecnologías, que marcan un significativo impacto en la forma artística final.

Así las producciones artísticas contemporáneas se orientan hacia la combinación de las diferentes disciplinas artísticas, creando una revolución epistemológica cuando un lenguaje subsume en otro, dando nacimiento a un nuevo lenguaje sincrético (condensado o aumentado) e integral, que se caracteriza por estar cercano a las fronteras que constituyen el campo del drama moderno y que nos permite identificar como "liminal" (Dubatti, 2016).

La liminalidad en el teatro es aquella que se da en el acontecimiento teatral en sí. En el caso de la teleperformance es el ciberespacio que ingresa a la escena teatral y subsume a la puesta en escena tradicional. Siguiendo a Aristóteles, los críticos y los teóricos tendieron a marginar la realidad material de la representación teatral por emular un espacio similar al que se ve en el cotidiano. Desde el siglo XX el énfasis de la representación se desplazó a medida que los teóricos han tratado de definir lo que Artaud () percibió como el lenguaje físico del escenario. Es decir, que los elementos dispuestos dentro del espacio escénico cobraron un valor de signo, produciendo un sentido más allá de la relación de mimesis que se pueda establecer con la realidad observable de la vida cotidiana.

El espacio escénico cobra otros sentidos que corresponden a una dualidad. Ya que en el teatro los espectadores se enfrentan con un espacio real que es simultáneamente un lugar ficticio y un escenario, y asisten a un arte que juega de manera intensa con el estatus de realidad/ irrealidad de lo que está aconteciendo en la escena.

La dualidad del espacio escénico entendida en términos de espacio que contiene lo real e irreal, se define mediante el conocimiento de los distintos espacios definidos en el campo teatral:

El espacio del escenario, es decir, la realidad física del escenario o de cualquier sitio en el que los actores realizan su representación. "Espacio fícticio", para los lugares evocados, presentados o representados en el escenario. Y "espacio de representación", es compuesto por el medio escenográfico, la iluminación, las acciones físicas de los actores y demás elementos que crean la imagen de un lugar fícticio. (De Toro, 2008: 282)

Esta estructura tripartita es análoga a la noción que los especialistas en semiótica de la Escuela de Praga pensaron acerca del "actor/figura del escenario" (Bühnenfigur),

entendida como aquella "estructura de personaje" que determina la construcción del personaje que hará el actor en sí mismo habitando un triple nivel de conciencia (presencia real/ representación/ ficción) La trilogía se mantiene a lo largo de la representación, incluso si alguno de los niveles predomina. Además, pueden darse deslizamientos de conciencia de un nivel a otro.

La complejidad semiótica del teatro, que incluye sistemas de signos visuales, auditivos, arquitectónicos, proxémicos, kinestésicos, se vuelve aún más difícil de describir debido a las diversas capas de encuadre. Sin embargo para el treatrista el escenario siempre es un escenario, un espacio de representación y un espacio de ficción; el actor siempre es actor, figura del escenario y personaje; el tiempo siempre es real y ficticio simultáneamente.

La situación compleja crece cuando se dan condiciones nuevas, que en principio parecen extravagantes, como lo es pensar en las nuevas particularidades que caracterizan la escena de una teleperformance. Porque como ha quedado explicitado se transforma el espacio, el tiempo, la manera de accionar y por lo tanto la comunicación entre los actores, incluso la construcción de sentido dentro de la producción escénica.

Perspectiva semiológica

Con la incorporación de la tecnología en la escena teatral, surge la necesidad de modificar la visión del teatro que imperó hasta el momento, según las condiciones de producción de sentidos dentro de las pautas determinadas por los sistemas de la representación teatral y sus dispositivos.

Este conjunto de dispositivos es llamado por Patrice Pavis "Sistema Escénico" ya que reagrupa el conjunto de signos que produce la iluminación, la escenografía, el vestuario, la gestualidad, etc. para "formar un sistema semiológico; en el que se contemple a la vez

la organización interna de uno de los sistemas como también las relaciones reciprocas entre los sistemas" (2005: 423)

En este sentido los paradigmas que hacían ver al teatro como un conjunto de sistemas que constituían el Sistema Escénico, continúan de manera similar en cuanto a la estructura de funcionamiento. Es a través de la inclusión de las nuevas tecnologías y el aporte de la virtualidad que hacen que ese paradigma cambie, porque no es posible ver y analizar de la misma manera una obra que se estructura de forma diferente.

En principio se puede afirmar que la implementación de los medios tecnológicos constituye un nuevo sistema dentro del conjunto antes mencionado, pero a la vez se integra también en cada uno de los sistemas ya existentes para modificarlos. Puede decirse que es el aspecto a tener en cuenta de manera primordial al momento de concebir una teleperformance. La utilización de este recurso produce la modificación y adaptación del resto de los sistemas debido a cuestiones técnicas de visibilidad. Por ejemplo, en la proyección de una imagen sobre un muro o un actor, será necesario tener un tipo de iluminación general adecuada para garantizar la visualización de la imagen proyectada, como también la calidad de las texturas sobre las cuales se proyecte.

Como se mencionó, el empleo de la tecnología modifica el diseño de vestuario, de escenografía y de iluminación. Además de condicionar principalmente la actuación al incluir el factor técnico e inmaterial, es decir la proyección del avatar como un actor más dentro del Sistema de actuación en el espacio escénico.

Trascendiendo a todas las características mencionadas, la multimedialidad transforma la visión del director de escena que cuenta con este recurso de múltiples posibilidades. Donde el desafío es trabajar de manera conjunta y experimental con el resto de los componentes teatrales, sea los actores y el equipo técnico, durante la creación y realización del espectáculo.

Este nuevo sistema escénico exigiría además redefiniciones de todos los campos de la reflexión, interpretación, contextualización y producción teatral. Según Lehmann "El teatro posdramático está esencialmente, aunque no de manera exclusiva, ligado al ámbito del teatro intencionadamente experimental y dispuesto artísticamente al riesgo" (2013: 48). El riesgo se asume al abandonar las convenciones que supone el teatro dramático y a través de las cuales algunos espectadores intentarán consumar el hecho teatral.

Con el mismo enfoque Dubatti (2016) define como Teatro Liminal a todas las expresiones que no pueden ser conceptualizadas dentro del teatro convencional o drama moderno. Es por ello que se aclara que el teatro liminal posee características del teatro matriz, tales como convivio, poiesis corporal y expectación, pero a la vez incluye características que no corresponden a la clasificación teatral porque incorpora la presencia activa del espectador, la ruptura de la cuarta pared, el cruce con otras disciplinas, desdibuja los límites entre el teatro y la vida, y absorbe materiales no teatrales (15).

Conclusiones

Consecuentemente con las experiencias sobre teleperformances mencionadas se concluye en afirmar que la tecnología interactiva en tiempo real genera en particular nuevas prácticas y comprensiones de la actualidad dando lugar a la creación de nuevos contenidos culturales.

Hasta el momento ha quedado expuesto que las telecomunicaciones han producido la superación de las distancias territoriales entre individuos separados geográficamente; Diversas experiencias transformaron los medios de comunicación en medios participativos. Por ejemplo, internet que se transformó en un vehículo de información y un dispositivo técnico que generó nuevas relaciones comunicacionales. Arlindo Machado comenta:

La informática nos impone el desafío de aprender a construir el pensamiento y expresarlo socialmente mediante un conjunto integrado de medios, a través de un discurso audio-táctil-verbo-moto-visual, sin jerarquías y sin la hegemonía de un código sobre los demás. (2009)

Con la telepresencia se percibe la sensación de estar ante una simultaneidad de posibles lecturas temporales dentro de la obra teatral. La teleperformance, como estilo de teatro contemporáneo es concebida como un conjunto de elementos dinámicos, que manifiestan el sentido profundo buscado en una obra teatral mediada por la tecnología de alta definición. Dicha incursión de la tecnología digital en el campo artístico, abrió paso a la reflexión y el debate sobre las cuestiones teóricas mencionadas a raíz de la complejidad que introduce la relación entre el dispositivo, la obra y el espectador.

Bibliografía

Brown, G. H. (2005). *Reinventing the stage*. Bradley University. Proceeding of the Eighth IASTED International Conference. Computers and asvanced technology in education. Aruba.

Dubatti, J. (2014). Filosofia del teatro III. Buenos Aires: Atuel.

_____. (2016). Teatro matriz- teatro liminal. Buenos Aires: Atuel.

Lehmann, H. T. (2013). Teatro posdramático. Madrid: Cendeac.

Szondi, P. (2001). *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. San Pablo: Cosac & Naify Ediçiones.

Pavis, P. (2005). Diccionario del teatro. Buenos Aire: Editorial Paidós.

Machado, A. (2009). "Nuevas formas de (re)presentación. Ensayos hipermediáticos".

Revista TELOS, cuadernos de Comunicación e Innovación. N56. Recuperado de:

*telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=8&rev=5

6.htm

Dramaturgia de la danza. Un ejemplo tandilense:

Desconexión, de Matías Zarini

Mariana Gardey

gardeymariana@gmail.com

TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Este ensayo está dedicado a hacer un relevamiento de algunos estudios sobre dramaturgia

de la danza, un área relativamente nueva y emergente dentro del campo de estudios de

danza. En su Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo (2014), Patrice

Pavis incluye la dramaturgia de la danza, donde prevalecen el movimiento y lo no verbal

por sobre la acción dramática y los personajes. Como ejemplo local, proponemos

Desconexión. El amor en tiempos de internet, del teatrista tandilense Matías Zarini,

tomando en cuenta algunos conceptos de la danza y el teatro que contribuyen a su

descripción. Clare Croft (2009) describe al dramaturgista de danza como quien "hace

preguntas sobre cómo la danza crea mundos mediante la intersección de imagen,

movimiento, espacio y sonido." (181). Ella sostiene que "el dramaturgista ayuda a

trabajar hacia una de las metas más difíciles de la danza: hacer que las personas

experimenten sus cuerpos más completamente y reconozcan las experiencias de otros con

sus propios cuerpos." (183).

333

Danza y teatro

Gabriele Brandstetter (1995) ha notado el proceso de transformación que encontró la expresión del arte en una revuelta de los sistemas semióticos de la literatura (en la llamada "crisis del lenguaje"), el teatro (en su aspiración a una "reteatralización del teatro"), y la danza (la separación de la "danza libre" de la estética del ballet clásico) a principios del siglo XX. Esta crisis cultural, que se ha descripto como una "crisis de representación", puso en cuestión la comunicabilidad de las experiencias sensuales y su experiencia de significación a través de la representación simbólica. La modernidad crea para sí el mito de romper con la tradición. Y en la discusión de la vanguardia sobre el término "arte", el discurso de la crisis toma un rol central en la producción autorreflexiva del arte elevado.

El teatro, en una fase fundamental de reforma, aparece naturalmente -en la red intermedial del texto, los cuerpos en movimiento, las figuraciones del espacio y los conceptos de puesta en escena- para asumir el rol de mediador entre los desarrollos de la vanguardia en la literatura y la danza. El proceso descripto como "reteatralización del teatro" vino del campo de la danza -en su énfasis en el movimiento físico, gestual, rítmico, coreográfico. De central importancia para la poética de la danza que propone Brandstetter es el concepto de *lectura corporal*, basado en la definición de la danza como escritura corporal expresada por Mallarmé en sus *Divagaciones*. Mallarmé enfatiza el aspecto de significación, la semiótica del cuerpo contenida en la generación de signos de movimiento en la danza. El bailarín se vuelve a la vez el vehículo del acto físico de escribir y el signo mismo. Brandstetter hace foco en el proceso de descifrar la imaginería corporal, su iconografía y sus estructuras de organización. Este modelo de análisis ofrece la ventaja de capturar no solo el diálogo de los textos, sino también el diálogo de los códigos no verbales y no escritos.

Los términos *imagen corporal* e *imaginería corporal* son usados por Brandstetter como frases que reducen la diferencia entre danza y literatura. Están basados en la teoría socio-antropológica de que nuestra percepción del cuerpo, su "naturaleza" y funciones, son flexibles y construidas socialmente, reflejando un contexto histórico específico. La imagen corporal en conexión con esta investigación es definida como un constructo simbólico que migra entre el acontecimiento escénico y el texto. Con la ayuda del concepto de imagen corporal, podemos conectar la cuestión de la presencia física, y de la presentación del cuerpo que se mueve como un signo cambiante situado ante todo en el campo simbólico de lo no verbal y lo no discursivo, a la cuestión del texto y la escritura literaria: como un sistema de signos que busca evocar la presencia de lo corporal en su aplazamiento representacional.

La imaginería corporal es también capaz -como un patrón de lectura orientado- de facilitar la comunicación entre lo puesto en escena y lo discursivo, entre danza-teatro y texto literario. Aunque la danza-teatro es más un subgénero de la danza que del teatro, los artistas de teatro contemporáneo también están interesados en acentuar el aspecto físico en la actuación. Las técnicas de teatro físico están bien establecidas (biomecánica, Grotowski, *viewpoints*, Lecoq, Suzuki y otras), y los artistas de teatro han corrido los límites del significado físico desde hace tiempo. Este es un momento histórico de convergencia entre el teatro y la danza en la escena occidental. Pero abrir la lente y retroceder en el tiempo nos permite reconocer que la danza y el teatro se han reunido en formas muy importantes histórica y globalmente. En realidad, hay estéticas que no solo resisten la separación entre danza y teatro sino que nunca la aceptaron.

En su intención de definir un campo donde los investigadores de teatro y de danza trabajen juntos para desarrollar teorías y metodologías, Nadine George-Graves (2015) destaca el nuevo impulso de las teorías del *embodiment* y de la teatralidad. Las diferentes

maneras de ser en nuestro cuerpo y de movernos por razones distintas de la supervivencia -bailar, actuar, disponer el cuerpo y la atención para mirar una pieza de danza o de teatroson importantes, porque nos enriquecemos a través del arte. Estar "embodied", estar "en tu cuerpo", estar consciente del movimiento de tu cuerpo en el tiempo y el espacio y usar energía o poder corporal para un fin estético, significa experimentar con presencia, ausencia y percepción corporal. En la danza y el teatro, el cuerpo propio es el objeto temático de la experiencia, la parte y el todo de la experiencia directa, y supone un público. La danza y el teatro sirven como correctivos al énfasis cartesiano de la experiencia del "cogito", proponiendo un conocimiento encarnado. Nos recuerdan que el cuerpo humano es no solo otro objeto físico sino (después de Hüsserl, Merleau-Ponty y otros filósofos y científicos cognitivos) el mecanismo por el cual el mundo se manifiesta y existe.

En cuanto a la teatralidad (*theatricality*), se ha transformado en una teoría principal en los estudios de *performance*, aunque impacta en muchas otras disciplinas. No puede haber una sola definición de teatralidad, ya que el término se ubica en períodos, culturas y prácticas específicas. Es considerada "pre-estética", "una metáfora de la vida misma" (Evreinov, 1927: 24), "universal" (Phelan y Lane, 1998: 3). Cuando no lo es, su valor es el del vacío, el engaño. La asignación de valor contradictorio al concepto conduce a Tracy C. Davis y Thomas Postlewait (2003) a observar que la teatralidad "es un signo vacío de significado; es el significado de todos los signos" (1); ellos recomiendan que la idea de teatralidad en sus múltiples encarnaciones y "el extenso campo de aplicaciones posibles" es "más eficaz" como un "punto de partida" (3). De entre las muchas definiciones dadas por Davis y Postlewait, Nadine George-Graves (2015) elige una como especialmente útil para pensar la intersección entre la danza y el teatro: la teatralidad describe "los estados más intensos cuando la realidad cotidiana es excedida por su representación."; "Cuando

el rol del espectador no es reconocer la realidad sino crear una alternativa a través de la complicidad en la 'intensificación' del adentrarse en la *performance*, tanto el actor como el espectador son cómplices en la mímesis" (6). Para George-Graves, cuando la teatralidad es desplegada corporal y coreográficamente se crean importantes relaciones afectivas, con una significación. La teatralidad puede ser la esencia de la forma del teatro usada dentro o fuera de escena. Puede ser una metáfora para interpretar la conducta humana, una constelación de significaciones, o un "indistinto significante flotante" (según Fischer-Lichte). Pero no está vacía: es un recurso, un "llamado a despertar" (George-Graves).

Dramaturgia de la danza

En su ensayo "Shaping Critical Spaces: Issues in the Dramaturgy of Movement Performance" (1997), Heidi Gilpin discute la relación entre dramaturgia y danza: la danza se mueve en un campo multidisciplinario donde el movimiento o el cuerpo es el protagonista. Las prácticas de danza contemporánea demandan "un reconocimiento y cognición del movimiento en general, y de los cuerpos que se mueven en especial", y apelan a una comprensión de las aproximaciones no jerárquicas a la composición (Gilpin, 1997: 86). Donde el teatro dramático ubica la obra o el texto en el centro "de las estrategias interpretacionales para el público", las prácticas de danza contemporánea emplean "perspectivas disciplinares diferentes -ninguna de las cuales juega un rol jerárquico central" (85). "Dramaturgia" y "dramaturgista" son términos y procesos útiles que pueden articular "cómo esta calidad multidisciplinaria funciona en el nivel composicional" (87).

El ensayo de Gilpin insinúa temas importantes del discurso emergente sobre dramaturgia de la danza: la dramaturgia como un proceso crítico que pone al descubierto

los agentes composicionales y narrativos en la obra, la dramaturgia como un proceso que se mueve entre la práctica y la reflexión, y el rol del dramaturgista como facilitador de los procesos reflexivos. Las performances del movimiento contemporáneas presionan las estructuras representacionales clásicas, proponiendo al público "una nueva forma de percepción" (87). Myriam Van Imschoot afirma que "El discurso general de la nueva dramaturgia (con relación al teatro o a la danza) se estructura en torno a un par de tropos o ansiedades: la ansiedad genérica (¿de dónde viene el dramaturgista?) y la ansiedad de definición (¿qué es un dramaturgista?)" (Van Imschoot, 2003: 58). Esta ansiedad ha conducido a debates constructivos que ayudaron a cambiar el foco de la noción estática del "rol dramatúrgico" y del dramaturgista como figura de autoridad intelectual hacia modelos inclusivos y democráticos, con el dramaturgista como un *facilitador* del pensamiento dramatúrgico.

Bojana Bauer sugiere que la dramaturgia en la danza se articula a través de la experiencia práctica; de ahí que el discurso consista en "descripciones de aquello en lo que la dramaturgia se transforma en diferentes procesos de trabajo o piezas". (Bauer, 2015: 17). Este énfasis en los asuntos prácticos, donde dramaturgistas y colaboradores descubren la naturaleza de la práctica dramatúrgica a través del proceso y el diálogo, desafió la idea de que la dramaturgia es un modelo rígido o un método universal que uno *aplica* al trabajo. Según Bauer, esta noción de transformarse a través de la práctica llamó la atención sobre la naturaleza circunstancial y experimental de la dramaturgia, en el sentido en que hay tantas dramaturgias diferentes como hay procesos.

Mientras la noción de una dramaturgia de la danza que emerge a través de la práctica sugiere una concepción fluida del proceso dramatúrgico, podemos también (como hace Gilpin) usar "dramaturgia" como un concepto global que incluye procesos reflexivos, analíticos y discursivos, tal como sucede en el teatro. Para Marianne Van Kerkhoven, la

práctica dramatúrgica en danza y teatro no difiere, en tanto se trata de captar un sentido de "cómo ocuparse del material, cualquiera sea su origen -visual, musical, textual, fílmico, filosófico." (Van Kerkhoven, 1994: 142). La dramaturgia apareció en la danza con la disolución del cisma entre teatro y danza, y cuando la danza estaba sufriendo una radical "modificación de materiales, referencias y modos de identificación" (Bauer, 2015: 18). Bettina Milz observa que una discusión sobre los procesos dramatúrgicos empieza a surgir en el punto en que la danza se convierte en un trabajo artístico complejo que pone en cuestión el término mismo de "danza" (Milz, 2008: 2). Van Kerkhoven coincide, y comenta que la dramaturgia y el dramaturgista reflejan un momento en que las indagaciones teóricas y conceptuales dentro de la danza se vuelven más profundas.

Este compromiso con el discurso produce nuevas aproximaciones a la danza que presionan las concepciones clásicas de coreografía, poniendo en primer plano el contenido y el debate crítico en y alrededor del trabajo. Los coreógrafos y los artistas de la danza están interesados en insertar las lecturas e interpretaciones críticas del cuerpo, el movimiento, la coreografía, la danza y los modos en que estos son enmarcados y representados, en la práctica misma. Hay un compromiso con complejas estructuras narrativas multidisciplinarias, exploraciones temáticas, emocionales y conceptuales, así como un interés en la política y el contenido. De ahí que Van Kerkhoven proponga que la dramaturgia marca también la distinción o cisma entre la danza-teatro conceptual y europea, y las prácticas de "danza pura" (Van Kerkhoven, 2006: 11).

Bojana Bauer plantea que el interés por la dramaturgia marca también un momento en el cual el discurso crítico es absorbido por los procesos creativos, y ve esto como una desestabilización de "la relación de poder entre la creación sensible y el discurso de los críticos de danza" (Bauer, 2015: 19). Los coreógrafos y los bailarines se apropiaron del discurso y buscaron reconfigurar los procesos de producción tradicionales y

comprometerse con la política y la dramaturgia de su propia forma de arte. La decisión de Pina Bausch de involucrar a los bailarines en la creación de la performance, pidiéndoles que respondan a preguntas antes que "coreografiar" sobre sus cuerpos, marca una decisión dramatúrgica crucial en tanto, por un lado -como señala André Lepecki, esto redefinió el material coreográfico en el sentido de que "el movimiento ya no era el punto de partida composicional" (Lepecki, 2006: 173); y por otro, los bailarines se volvieron co-creadores del trabajo así como su contenido dramatúrgico. Esto significó que las narrativas, dinámicas e imaginarios de los bailarines y del grupo le dieran forma a una dramaturgia, y marcó también un giro hacia el compromiso político: las dramaturgias de las performances de la compañía a menudo hicieron exploraciones de género, jerarquías de poder, identidad y relaciones humanas.

Van Kerkhoven sugiere que hay una correlación entre la atención hacia la dramaturgia en la danza y el crecimiento de la danza como una forma, práctica y disciplina de arte independiente (Kerkhoven, 2006: 11). Esto lleva a reevaluar la asociación de la dramaturgia con el texto (o la textualidad). Este movimiento hacia la independencia sucede mediante la concepción del cuerpo y de la coreografía como un texto crítico. José A. Sánchez e Isabel de Naverán observan: "Por muchos años, la danza fue un medio de poner la escritura de la palabra y la música en imágenes por medio del cuerpo. Solo cuando la danza empezó a concebirse en sí misma como escritura, solo cuando al cuerpo en movimiento se le concedió la potencialidad de discurso, fue posible hablar no de un medio sino de un arte autónomo." (Sánchez y Naverán, 2008: 237). Como dice Bettina Milz, el cuerpo es "un territorio de investigación" (Milz, 2008: 2), una noción que hace posible hablar del cuerpo como una dramaturgia en sí misma. El cuerpo no es un contenedor neutral de (no) expresión abstracta "pura", sino más bien una proposición de *contenido dramatúrgico* que es simultáneamente inscripta e interpretada.

De manera similar, los conceptos de coreografía y de danza pueden explorarse por su contenido dramatúrgico. Lepecki argumenta que el trabajo de Jerôme Bel destila la coreografía a sus elementos más básicos, y que él encara "cada uno de estos elementos mediante su exposición, exageración, subversión, destrucción, complicación". (Lepecki, 2006: 46-7). Su dramaturgia desafía las expectativas de que la danza tiene que ver con un cuerpo que se mueve a través del espacio y el tiempo; en la obra de Bel hay más bien un cuerpo que camina, se para, se sienta, mira y es mirado. Úbeda Fernández interpreta el ballet y el cuerpo en el ballet como una *lectura dramatúrgica*: un juego disciplinario que busca eliminar la sensualidad del comportamiento gestual del cuerpo; instila con sus reglas la aceptación de la disciplina corporal y las buenas maneras. (Fernández, 2009: 212).

El compromiso con el proceso dramatúrgico refleja el interés de coreógrafos y bailarines en reflejar por sí mismos la práctica y el proceso. El dramaturgista Yoni Prior insta a los coreógrafos a "romper las coreoestructuras" integrando diferentes procesos, y a idear "nuevas combinaciones del material". (Eckersall, 2006: 291). Para la dramaturgista Ruth Ben-Tovim, las observaciones dramatúrgicas les dan a los bailarines una capa extra de sentido y los ayudan a entender "el mundo que ellos crearon en escena". (Turner and Behrndt, 2007: 165). El coreógrafo David Gordon se interesó en un proceso reflexivo cuando entró en contacto con prácticas de trabajo en el teatro; eso reformó su propio proceso de trabajo cuando volvió al estudio con sus bailarines." (Butterworth and Popat, eds., 1999: 257).

Desconexión. El amor en tiempos de internet

Fue estrenada por la Compañía de Teatro Par Mil en el Club de Teatro de Tandil el 9 de junio de 2018. Tanto el guion como el diseño escénico y la dirección pertenecen a Matías

Zarini, actor, director, dramaturgo y docente de teatro nacido en Tandil en 1977. Pero tanto la coreógrafa María de los Ángeles Pérez como los bailarines-actores Delfina Pissani y Diego Valero, intervinieron en la dramaturgia escénica a partir de un guion previo del autor. La Compañía Par Mil fue fundada en 2012 por Zarini y Belén Rubio con el objetivo de hacer espectáculos que incluyeran a toda la familia. Con la dirección de Matías e integrantes que varían según la obra, llevan estrenadas *Pido Gancho. La historia de Carlitos y Violeta*, de Héctor Presa; *Aló*, de Belén Rubio y Matías Zarini; de Zarini son las adaptaciones libres *PiPi, el niño perdido* (a partir de *Peter Pan*); *Un hombrecito extraordinario* (de *El principito*); y *Alicia en el CircRock* (de *Alicia en el país de las maravillas*). *Santiago y el viento*, estrenada el 14 de abril de 2019, es la obra más reciente de Zarini.

Desconexión cuenta una historia de amor, desde la atracción inicial, pasando por la formación de una pareja hasta su separación; el final queda abierto a la posibilidad de una relación diferente. Este vínculo entre los jóvenes está mediado por sus celulares, que parecen facilitar todo pero al poco tiempo empiezan a dificultarlo. La dramaturgia de esta obra responde a ciertos tipos de lo que Patrice Pavis (2016: 84-89) llama "nuevas dramaturgias": es dramaturgia visual, forma escénica fundada en una secuencia de imágenes donde el texto verbal es escaso o se ausenta; tiene sus propias leyes y reglas de composición, no sometidas al relato. El dramaturgo visual procede a partir de movimientos, imágenes y sonidos; cuando hay texto, es trabajado en función de las imágenes, y tratado como materia fónica, rítmica y musical, no como sentido para consumir. Es dramaturgia de la danza, donde prevalecen el movimiento y lo no verbal por sobre la acción dramática y los personajes. Lo legible, lo visible y lo contable no son indispensables; cuando la dramaturgia los pone en evidencia -como sucede en esta obracompone los ritmos, las tensiones, los cambios de posiciones y actitudes, estableciendo

principios formales más que significados. *Desconexión* es también *dramaturgia pedagógica*, porque apunta sobre todo a un público adolescente, proponiendo un aporte educativo con su perspectiva de la trama y su captación semántica.

Nadine George-Graves (2015) afirma que en el siglo XX el encuentro de la danza y el teatro suscita una provocativa estética nueva. La poesía del movimiento resuena en la poesía del texto o lo reemplaza, tomándose libertades con las definiciones tradicionales de los géneros "puros" de danza y teatro. Desde entonces hasta hoy los artistas han llamado nuestra atención hacia el cuerpo y el poder afectivo de la *performance* de nuevas maneras. Pero el término danza-teatro es inadecuado para definir todas las formas en que la danza y el teatro se encuentran: la danza-teatro contemporánea, con sus variados ejemplos, es solo una manifestación de la intersección entre ambas disciplinas. En una idea más convencional de danza, el cuerpo del actor actúa como portador de un mensaje, tratando ideas o sentimientos metafóricamente y explicándolos mediante el movimiento. En el Tanztheater, en cambio, la pieza creada es necesariamente corporal en su acción, y es inherentemente dramática porque no hay imitación, sino que el bailarín usa su compromiso corporal en el mundo para proveer acceso a la idea o emoción explorada, dándole al público tanto la especificidad de la imagen en escena para captar, como la libertad de hacer sus propias asociaciones e interpretaciones. Por eso Desconexión cabe mejor en la definición de dramaturgia de la danza (Pavis, 2016: 87), o de teatro liminal con danza (Dubatti, 2016: 22). En efecto, una de las características del teatro liminal es, para Jorge Dubatti, la ausencia de palabra, o el cruce de la palabra con el movimiento, la música, la plástica, otras disciplinas; uno de los ejemplos de poéticas liminales que menciona este investigador es la conjunción de teatro y danza.

Para Brandstetter, la desaparición del texto escrito en favor de un énfasis creciente en el texto escénico es una de las principales características del teatro actual. Los factores que caracterizan esta redefinición del teatro son: 1) desliteralización: el desempoderamiento de la palabra, enfatizando otros elementos teatrales como el lenguaje corporal, los efectos de la luz, la música, la voz y el sonido; 2) anulación del principio mimético: el rechazo del realismo, el naturalismo y el psicologismo en la representación y en los elementos escénicos correspondientes del teatro ilusionista; 3) abstracción: la construcción (y deconstrucción), transformación y mecanización, desasociación y montaje de varios factores escénicos y niveles semióticos; 4) mecanización: el cuerpo humano analizado y empleado como una máquina, y la integración de objetos de la cultura tecnológica cotidiana -celulares, cámaras de fotos y videos; 5) perspectivización: nuevas formas de dirigir la mirada, foco multicéntrico, una conciencia alterada del tiempo y el espacio influidos por las nuevas tecnologías y medios como el film; 6) acentuación del movimiento, en asociación con el desarrollo de los nuevos conceptos teatrales de tiempo y espacio: movimiento como ritmización, manifestaciones de un nuevo cuerpo (motorizado, dinámico) y patrones específicos de movimiento (Brandstetter, 2015: 362-3). En Desconexión notamos casi todos estos rasgos, excepto la anulación del principio mimético y la abstracción, ya que los bailarines relatan la historia de manera clara con movimientos corporales y gestualidad figurativa.

En Absence et présence du texte théâtral (2018), Joseph Danan habla del texto escrito como ausente, actuando en la sombra a través de los cuerpos y las voces presentes en la escena. Y propone diferentes niveles de ausencia y de presencia del texto dramático, que es borrado, apropiado, desfigurado, mutilado, atomizado, improvisado o reemplazado. La escena occidental contemporánea no es el lugar de la revelación de un texto, sino el de su disimulo o borramiento. La dramaturgia excede al texto: en los ensayos el actor se apropia de situaciones, acciones, personajes. La ausencia del texto no implica su anulación. Lo ausente es algo o alguien que está presente en otro lado o de otra forma. El texto en el

teatro existe en una oscilación entre presencia y ausencia, entre presencia material y "efectos de presencia". Pero cualquiera sea el régimen bajo el que se presenta, testimonia una ausencia inherente al acto teatral, que llama a la escena a fin de que el texto la atraviese y se haga palabra, la habite carnalmente o la ronde como un espectro. Innumerables síntomas testimonian el ascendiente del pensamiento de Antonin Artaud en la escena contemporánea. Él soñaba con un borramiento o rarefacción de la palabra escénica, con no darles a las palabras más importancia que la que tienen en los sueños. Si toda palabra pronunciada está muerta, entonces ningún texto escrito, que es la fijación, incluso el desecho, puede ser escuchado en una escena donde debe privilegiarse el absoluto del presente -el actor que no hace dos veces el mismo gesto. El teatro con el que soñó Artaud (1978) mira hacia la danza y anticipa la performance.

En *Qué es la dramaturgia* (2010), Danan opone el texto-material a la pieza de teatro. El dramaturgo-director de *Desconexión* es un creador escénico que, junto a su grupo, hace uso de ese texto-material previo. Para Joël Pommerat, un autor de teatro no debe separar el tiempo de la escritura y el de la puesta en escena. Esto es lo que Danan llama "texto del espectáculo": una concepción más amplia del texto, incluyendo al espectáculo en la misma trama. El texto del espectáculo de Zarini se nutrió de los aportes de sus actores, habituados a bailar juntos, y de las propuestas de la coreógrafa, que dejaban un espacio a la improvisación de estos. El director considera que la coreografía original de María de los Ángeles Pérez es "el alma de la obra" (Gardey, 2018). A partir de un esquema de acción que resumía la historia que iban a contar, Matías le fue pidiendo que armara una coreografía según la situación afectiva que debía percibirse en cada momento; ella se la iba mostrando con los bailarines, y entonces empezaba la dinámica de corrección, que matizaba o reformulaba la versión inicial. A medida que avanzaba el trabajo de ensayos,

la obra "se ponía a pensar", es decir que los distintos componentes se iban imponiendo, formando un texto, un tejido, hasta que Zarini lo consideró terminado.

Desconexión cuenta su historia sin palabras, traduciéndola al lenguaje específico de la escena: danza, música instrumental, sonido, vestuario, iluminación. Los personajes abren la boca sin poder tomar la palabra, se "comunican" por celular, se quieren o se ignoran. Los escasos sonidos proferidos por los actores son extraños a la voz humana y propios de celulares (ruido de cámara y ringtone) o de muñecos (inflarse y desinflarse). Estas onomatopeyas se presentan como una puesta en crisis del lenguaje. Ausente de la obra, el guion escrito por el autor ha tenido para el grupo una función matricial en la génesis del espectáculo, que es lo importante. La ausencia de texto verbal es justificada por Matías: la posibilidad de trabajar con estos bailarines -sobre todo de tango y folclore- le permitió lograr una frescura distinta, libre de los posibles vicios de los actores. "Por la historia que contamos acá -nos dijo- me cerraba por todos lados que no hubiera palabra. Porque lo que observo hoy en día es que por estar demasiado tiempo con las redes y los teléfonos, estamos perdiendo la palabra humana, la capacidad de diálogo." (Gardey, 2018). Desconexión trata temas conflictivos que afectan a los chicos y jóvenes, como la separación de un ser querido, o la incomunicación y la soledad a pesar de la supuesta conexión permanente a través de los celulares.

El director eligió musicalizar su obra con temas compuestos por Los Mutantes del Paraná, pertenecientes a los álbumes *El entrerriano* y *Noctámbulo*, que acompañan de manera empática el recorrido pasional de los personajes. En estas palabras de Sebastián Dirrheimer, fundador del grupo de Zárate, se nota una coincidencia con la propuesta de Zarini:

Creo que podés transmitir lo mismo. Es otro tipo de herramienta. Hace un par de años estaba medio renegado con el hecho de que escuchaba mucha música con

letra, y había como un planteo desde el artista en decirle al espectador qué es lo que tenía que pensar o sentir. Era todo muy impuesto. Y puedo estar de acuerdo o no, pero me parece que está bueno dejar que el espectador piense por sí solo. Yo te doy el soporte y vos hacé tu propio camino. Ahora está mejor que la persona investigue dentro de su personalidad en lugar de meterle más y más data. Ya vivimos en un mundo de información constante, en los medios, en la calle, en las redes sociales, en todos lados. Es extremo. (Kazez, 2017).

Los únicos temas con letra, asociada a la historia que cuenta *Desconexión*, son los del inicio y el cierre: "Bajan", de Luis Alberto Spinetta, para la entrada del público; y "Todo un palo", de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, para el saludo final. En la iluminación, operada por el director, domina la luz blanca, que alterna con luz roja y azul en momentos puntuales; el uso del humo -hipnótico, atractivo como el fuego- también contribuye a crear una atmósfera poética.

La estructura escénica de la obra de Zarini alterna números de danza con episodios de clown en un montaje yuxtapuesto, aunque hacia el final se funden ambas formas en los bailes que cierran la obra. El conflicto de la acción, que termina separando a la pareja, se origina en la dimensión pasional (Fontanille, 1998, 2004): en efecto, el conflicto interior que los marca es querer y no poder; quieren estar juntos, comunicarse, amarse, pero terminan fracasando, porque en lugar de construir una relación de iguales en la convivencia no se hacen entender, intentan dominar al otro como si fuera un teléfono, y al no poder hacerlo se aíslan con el dispositivo. Además de estos códigos modales, destacan los códigos somáticos y rítmicos, que indican los estados de ánimo según el momento de la relación (encuentros o desencuentros de miradas, sonrisas, abrazos, caricias, besos, caras tristes, manos y cuerpos enredados que quieren y no se pueden soltar); y en especial los códigos figurativos, caracterizados por el contraste entre las figuras actuales de la tecnología -manipulación del otro mediante el celular: movimientos

del dedo en la pantalla táctil (*tap*, *swipe*, *scroll*, *pinch*, *zoom*), hacer aparecer y desaparecer al otro con un click, representación de *emojis*, sesión de fotos, envío de *selfies* y mensajes de *whatsapp*, cara absorbida por la pantalla-, y la figuración más antigua de los personajes, que llevan un vestuario de otro tiempo en tonos cálidos: amarillo, marrón, rojo, *beige*, con un telón de fondo color marrón. Al principio y hacia el final, los personajes no son humanos sino marionetas -que remiten también a un pasado sin tecnología omnipresente- sostenidas desde el techo por cables con sus crucetas. La marioneta, que se mueve quebrando el movimiento humano, es un código figurativo que interpretamos como un ser deshumanizado, manipulado por una fuerza mayor: la tecnología, Dios, otra persona. Ella y Él necesitan desconectarse, rebelarse ante esa fuerza -que a veces les silba "desde arriba"-, para poder acceder a otra realidad. Por eso en la última aparición de las marionetas estas arrancan los cables de la cruceta.

Reparando en algunos episodios significativos de *Desconexión*, una de las escenas iniciales muestra a los personajes mirando su celular (simulado por la palma de su mano), imagen corporal (Brandstetter, 2015) recurrente en la obra, que para Matías caracteriza nuestra vida cotidiana. También hacen *swipe* (deslizamiento del dedo en forma horizontal por la pantalla, como pasando de página), imitan *emojis* (cara sonriente, encogerse de hombros), entre otros movimientos de marionetas -se están convirtiendo gradualmente en humanos luego de haberse soltado de los hilos. Esa interpretación actoral de *emojis* mudos conduce a pensar en la mutación del lenguaje verbal hacia un lenguaje icónico. Otra escena de *Desconexión* asociada a la anterior se centra en el intento de dominar al otro mediante el celular: con su dedo en la pantalla, Ella hace que Él se mueva a su antojo, por ejemplo haciendo *swipe* (lo desplaza en redondo), *zoom* (lo acerca o lo aleja), *scroll* (lo hace saltar), *tap* (lo hace tocarse como si lo pincharan en distintas partes del cuerpo); o decide que pose para una sesión de fotos. La llamada por Zarini "escena de la Nada" se

distingue justamente porque en su transcurso los personajes "no hacen nada", solo muestran códigos somáticos (caras serias, miradas al piso o desencontradas, suspiros, ensimismamiento) y códigos rítmicos (movimientos erráticos y lentos, estatismo quedarse parados) que hacen percibir su tristeza por la separación. En esos tres minutos no hay marcas del director: los bailarines-actores improvisan, "hacen lo que quieren". Solo tiene que verse que no pasa nada, que entre Ella y Él ya no hay un vínculo, no se comunican. En cuanto al efecto sobre el público, le han hecho saber a Matías que se aburren o se incomodan ante esa situación; y es lo que él persigue.

Con una transición de caminata en círculo, pasamos a la escena que Zarini asocia al spinning icon de internet, donde los personajes corren en círculo por la escena sin poder alcanzar al otro, mientras suena I want to break free (versión del tema de Queen por los Mutantes). Cuando toman contacto, solo hay abrazos no correspondidos (el abrazado/a abandona su cuerpo inerte al no buscado abrazo), o choques de cuerpos que rebotan uno con otro y se repelen como imanes. La apertura de los capítulos de *Black Mirror* presenta el significado profundo del ícono que gira en nuestras pantallas electrónicas. Estos gráficos circulares animados sugieren que un programa de computación está ejecutando una acción en segundo plano en una notebook, tablet o celular. Esas acciones que no se ven pueden incluir reinicio, procesamiento de datos, descarga de contenido, o conexión y comunicación con un dispositivo externo. De manera parecida, nuestras tecnologías están operando en el segundo plano de nuestra conciencia, realizando acciones invisibles entre nuestras neuronas, descargando creencias y comportamientos del sistema y de la red. Todas esas creencias y comportamientos se hacen visibles en las páginas de Facebook e Instagram, en las calles y las ciudades. La serie Black Mirror dramatiza estos comportamientos, mostrándolos hoy a través de las lentes de mañana. En la escena mencionada de Desconexión, Matías pensó en ese círculo que gira en la pantalla generando ansiedad en la persona que espera la conexión; pero los espectadores le devolvieron interpretaciones de teatro realista: una pareja donde ambos van a destiempo, están en distinta sintonía, quieren encontrarse pero no pueden. El director no quiso limitar las interpretaciones posibles.

Asociando internet y teatro, Joseph Danan (2018) opina que internet se ha vuelto un marco que se desborda todo el tiempo de sus límites aparentes, y en el que se inscriben minuto a minuto los textos, news y tweets de la actualidad; la net se convirtió en una imagen de nuestro cerebro. El teatro contemporáneo se pliega a veces a esta ley, con una estructura escénica fija disponible para textos móviles, abiertos a lo imprevisible de la actualidad; el texto es reemplazado por los flujos venidos del mundo. El discurso escénico hoy nos recuerda que es un discurso de la era de internet: fragmentable, lábil, susceptible de aparecer o desaparecer de un instante al otro; atravesado de imágenes y de sonidos, parasitado por el tiempo presente, en constante colisión con el suceso de actualidad pronto a irrumpir en una pantalla. Es un estado del teatro que invita a jugar y componer con las formas imprevisibles de la ausencia (Danan, 2018: 59-60, 80-1). Desconexión muestra la pérdida del lenguaje verbal y del amor: en dos de las primeras escenas, los personajes se esfuerzan en hablarse pero no logran decir una sola palabra; en la escena del envío de mensajes de whatsapp y en la final, Ella y Él no se comunican verbalmente, solo emiten un sonido de notificación de celular. Si bien no tiene traducción verbal, un ringtone comunica algo con claridad: "El sentimiento se construye en el sonido de una voz" (Krukowski, 2019: 56). El sentido que tomen las relaciones humanas depende de nuestras decisiones; porque "El futuro llegó hace rato"; "llegó como vos no lo esperabas." (Patricio Rey, "Todo un palo").1 Y "si hay una revolución posible es ahora, la que podemos hacer

Tema del disco *Un baión para el ojo idiota*, 1988.

hoy, yo con vos, cuando estamos acá. El sujeto de esta revolución es la vida concreta de cada uno." (Skay Beilinson, 1999).2

Bibliografía

- Artaud, A. (1978). El teatro y su doble. Edhasa: Barcelona.
- Bauer, B. (2015). "Propensity: Pragmatics and Functions of Dramaturgy in Contemporary

 Dance". En Hansen and Callison (ed.), *Dance Dramaturgy. Modes of Agency,*Awareness and Engagement. London: Palgrave Macmillan.
- Brandstetter, G. (2015). *Poetics of Dance. Body, Image and Space in the Historical Avant-Gardes*. New York: Oxford University Press (edición digital) [1995].
- Butterworth, J. and Popat, S., [Eds.]. (1999). *The Art and Science of Nurturing Dancemakers*. Bretton Hall, England: Centre for Dance and Theatre Studies.
- Cirucci, A. M. and Vacker, B. [Eds.]. (2018). *Black Mirror and Critical Media Theory*. Lanham, USA: Lexington Books (edición digital).
- Croft, C. (2009). "A Mutually Satisfying Pas de Deux: Feminist Dramaturgy and Dance in the Undergraduate Dance Curriculum". *Theatre Topics* 19, n° 2.
- Danan, J. (2012). *Qué es la dramaturgia y otros ensayos*. México: Paso de Gato [2010]. . (2018). *Absence et présence du texte théâtral*. Arles, France: Actes Sud.
- Davis, T. C. and Postlewait, T. (2003). "Introduction". *Theatricality*. New York: Cambridge University Press.
- Dubatti, J. (2016). Teatro-matriz, teatro liminal. Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada. Buenos Aires: Atuel.

² Guitarrista de Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota.

- Eckersall, P. (2006). "Towards and Expanded Dramaturgical Practice: A Report on the Dramaturgy Cultural Interventional Project". *Theater Research International*, 31.3.
- Fernández, M. E. Úbeda. (2009). "Resisting Coercive Policies of the Body: Trans-Objects, Prosthesis and Other Body-Buildings". *Cairon: Journal of Dance Studies*, 12.
- Fontanille, J. (2016). *Semiótica del discurso*. Perú, Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima (edición digital). [1998].
- Gardey, M. (2018). Entrevista a Matías Zarini. Tandil, 17 de octubre (inédita).
- George-Graves, N., [Ed.]. (2015). *The Oxford Handbook of Dance and Theatre*. New York: Oxford University Press (edición digital).
- Gilpin, H. (1997). "Shaping Critical Spaces: Issues in the Dramaturgy of Movement

 Performance". Jonas S. et al. [Ed.], *Dramaturgy in American Theater*. Orlando,

 USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Kazez, I. (2017). "Los Mutantes del Paraná y la fuerza de lo instrumental". Entrevista.

 En *Silencio*, 5 de julio. Disponible en https://silencio.com.ar/entrevistas/aqui-y-ahora/aqui-ahora-los-mutantes-del-parana-la-fuerza-lo-instrumental-20833/
- Krukowski, D. (2019). "Love". *Ways of Hearing*. Cambridge, US: The MIT Press (edición digital).
- Lepecki, A. (2006). Exhausting Dance: Performance and the Politics of Movement.

 London: Routledge.
- Milz, B. (2008). "Conglomerates: Dance Dramaturgy and Dramaturgy of the Body".

 Paper presented at the conference "International Research Workshop:

 Dramaturgy as Applied Knowledge". Tel Aviv University, May 27.

- Pavis, P. (2016). Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo. México: Paso de Gato [2014].
- Sánchez, J. A. and Naverán, I. (2008). "Body and Photography". Cairon: Journal of Dance Studies, 12.
- Turner, C. and Behrndt, S. (2007). *Dramaturgy and Performance*. Basingstoke, England: Pallgrave Macmillan.
- Van Imschoot, M. (2003). "Anxious Dramaturgy". Women and Performance: A Journal of Feminist Theory. Issue 26, 13:2.
- _____. (1994). "Looking without Pencil in Hand". *Theatershrift*, 5-6. Special Issue:

 On Dramaturgy.

Veinte años de Cultura en Benito Juárez

Soledad Lami
casandravealsol@hotmail.com,
Verónica Rodríguez
veroandroll@hotmail.com,
TECC, Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

Eduardo Hall, director y profesor de teatro, ha desarrollado desde hace veinte años en la ciudad de Benito Juárez, el denominado "Proyecto de Técnicas Dramáticas No Convencionales" que prevé "brindar herramientas para favorecer los procesos de enseñanza desde el humor, el juego y técnicas provenientes del teatro y busca lograr una comunicación afectiva entre el docente y el alumno" que hoy por hoy tiene un alto impacto en el sistema educativo juarense. Es por eso que en este artículo nos proponemos indagar cuáles han sido las estrategias en políticas culturales sostenidas por la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Benito Juárez en estos años, que han permitido el crecimiento de este proyecto y de tantas otras expresiones culturales que se desarrollan en dicha localidad

Introducción

"En Juárez hacen teatro hasta los perros", afirmaba Eduardo Hall (2019) hace unos años como metáfora del alcance del Proyecto de Técnicas Dramáticas No Convencionales que se desarrolla en dicha localidad desde hace unos veinte años. La frase adquirió literalidad cuando Mariana Di Paola, a cargo de la Dirección de Bromatología de la Municipalidad de Benito Juárez comenzó a desarrollar Intervenciones dramáticas en las Escuelas Primarias con *La Historia de ella*, un cuento sobre la tenencia responsable de mascotas, en el cual, al final, como parte de la intervención ingresaba al aula *Pitu* una hermosa perrita con collar de borlas de lana de colores que interactuaba con los chicos.

Ciertamente, el proyecto iniciado hace dos décadas junto a la Dirección de Cultura de la Municipalidad de dicha localidad ha permitido la apropiación de la metodología propuesta por Hall en el quehacer cultural, social y educativo de la ciudad. Entonces, para analizar este proceso es imprescindible considerar la configuración socio cultural de Benito Juárez en aquel momento y releerla actualmente.

Políticas públicas para la cultura a principios del siglo XXI en Benito Juárez

La Dirección de Cultura del municipio de Benito Juárez, a inicios del siglo XXI estaba a cargo de Mario Rodríguez2. Las actividades que se realizaban bajo la órbita de dicha dirección comprendían alrededor de una veintena de talleres de distintas disciplinas artísticas y contaban con una matrícula de 750 alumnos, compartida con las Escuelas Municipales de Música y Danza, Cerámica y los dos centros culturales de las localidades Villa Cacique y Barker, respectivamente.

Eduardo Hall, Maestro, actor y director teatral, creador del Proyecto de Técnicas teatrales no convencionales.

Mario Rodriguez, Director de Cultura de Benito Juárez en los períodos 1987-1990 (a mediados del año renuncia por una escisión dentro del partido que representaba) 1995-1999; 1999-2007; 2011-2014

Durante los años 2000-2001 la actividad cultural de Benito Juárez se centralizaba en algunos espacios puntuales como: El Centro Folclórico *El Sombrerito*, que desarrollaba el Encuentro de Payadores, el Festival Fortines y Tolderías y la Fiesta Anual tradicionalista, entre otras actividades; el Centro Cultural Atillio Marinelli, donde se presentaban grupos independientes de danza, espectáculos de instituciones educativas y también funcionaba la sala de proyecciones de cine, con una cartelera principalmente comercial. También, el Salón 50 Aniversario de la Asociación Popular de Cultura, el Centro Regional Universitario y el Centro Cultural "Lia Nanni", con una actividad principalmente orientada a las danzas, eran espacios donde se realizaban actividades culturales.

Por otra parte, la Dirección de Cultura consideró relevante la apropiación del espacio público. Al respecto Mario Rodríguez (2019) dice:

Queríamos romper esa hegemonía que siempre predominaba en el centro, y llevar las actividades a los barrios, a los comedores barriales que ya existían, a los colegios y hacíamos actividades culturales y recreativas, como la remontada de barriletes o bicicleteadas, junto con la Dirección de deportes que trabajábamos muy en conjunto.

Por tanto implementó por un lado acciones para fortalecer las iniciativas de la comunidad y por otro, estrategias para consolidar y dar continuidad a los proyectos.

La comunidad del pueblo participaba tal lo refiere la prensa local en diversos tipos de representaciones callejeras como desfiles y corsos. En las páginas de los periódicos de la época se puede leer: "a pesar de la crisis económica se ha registrado una participación mayor de carrozas en los corsos 2000 (o que con la participación de casi 5000 personas se llevó a cabo ayer el cierre de los corsos 2000 organizado por la Municipalidad de Benito Juárez". (Diario *El Fénix*, 1/03/2000)

En ese año además se registró el 1° Encuentro de Guardias de la Comunidad, y la presentación oficial del grupo de la tercera edad de la Guardia de la Comunidad. Estos conjuntos coreográficos actuaban en diversos desfiles cívicos realizando coreografías de avance o estáticas y luciendo uniformes particulares, ensayaban todo el año y se constituían como espacios informales de sociabilidad y manifestaciones artísticas. Como aporte a este desarrollo de actividades populares que se apropiaban del espacio público, se sumó la visita del músico, docente e investigador Coco Romero, referente murguero a nivel nacional. Y a fines de año se presenta la Murga *Morenada y Movimiento* de la Escuela Municipal de Danza y Música, junto a las tres guardias locales: la de la Comunidad, la de la Amistad y la de Adultos Mayores.

Otro modo de habitar el espacio público promovido y organizado por la Dirección de Cultura fue el encuentro anual *Juntando Almas* que se realizaba en la Plaza Independencia. Éste reunía a unos veinte músicos juarenses que interpretaban su arte en la plaza céntrica para toda la comunidad. Con el correr del tiempo este encuentro se realizó en otros espacios públicos de la ciudad más alejados de la que había sido su sede inicial. Se denominó entonces, *Plazas inquietas*. Se destacó en estos eventos la participación de la familia Carrizo quien con su grupo Humor Rojo se convirtieron en los precursores de la cumbia y el cuarteto en Benito Juárez. En palabras de Mario Rodríguez (2019) el objetivo fue: "Recuperar el espacio público, como era la plaza Independencia, los paseos públicos, para la actividad barrial, darle protagonismo al barrio o cada uno de los barrios para que puedan mostrar sus actividades, que después se resumió, unos cuantos años, en Plazas Inquietas".

Ciertamente en Benito Juárez había y hay una importante presencia de la cultura en el espacio público, promovida tanto por el ámbito oficial: la Dirección de Cultura y la Dirección de Deportes municipales como así también por las organizaciones de la

sociedad civil. El espacio público se constituye como un lugar donde se favorece el encuentro y la participación ciudadana, un ámbito para lo festivo. En palabras de Raquel Perahia (2007) "es el espacio que da identidad y carácter a una ciudad, el que permite reconocerla y vivirla. Es el sitio que conserva la memoria de sus habitantes en sus espacios naturales, culturales y patrimoniales"

Por otra parte, los Torneos Juveniles Bonaerenses ocupaban un lugar considerable en la agenda cultural de la ciudad. Pero, en 2001, este programa provincial—como muchos otros- sufrió un recorte presupuestario importante. También, las asistencias técnicas que solventaba la provincia. Los seis docentes que trabajaban a través de ellas fueron notificados que percibirían la mitad del aporte económico, entre ellos se encontraban los docentes de Teatro, quienes decidieron continuar trabajando la misma cantidad de horas y con la misma dedicación durante todo el año para no resentir el trabajo con los grupos. A su vez, como respuesta a la crisis económica se organizaron los artistas, quienes trabajaron con fines solidarios. Se registran peñas encabezadas por el grupo de danza *Los Incas*, ex bailarines de *El Sombrerito*, en apoyo a diferentes causas, principalmente problemas de salud de vecinos y festivales de danza a beneficio de los bomberos, por ejemplo.

Indudablemente, "la autogestión colectiva genera nuevos dispositivos de visibilidad y circulación de la producción artística. En el campo del arte, se generan estrategias para obtener recursos y financiamiento para las propuestas artísticas. La horizontalidad aparece como un modo de organización del trabajo, aunque hay asignación y división de tareas." (Urtubey y Capasso, 2015: 7).

Además, la gestión de Rodríguez consideró una política pública indelegable el apoyo, auspicio y promoción del quehacer de las instituciones de la comunidad, tales como clubes, peñas, bibliotecas, centros culturales, entre otros. Así, la Dirección de Cultura

colaboraba con la mayoría de actividades culturales de la ciudad: desde la grabación del disco de un músico local, la actuación y presentación de músicos y artistas locales y nacionales, pasando por la realización de talleres junto con instituciones de la ciudad hasta auspicio de espectáculos en las festividades religiosas del día de la Patrona de Benito Juárez. En palabras de Mario Rodríguez (2019) era prioritario "colaborar y ayudar y subsidiar a las instituciones, caso de *El Sombrerito* por ejemplo, o el Club Juarense, o el Club Alumni. En vez de organizar nosotros el recital de Lito Vitale, se lo organizábamos al Club Alumni y se hacía en el mismo Club Alumni".

En cuanto al teatro, durante el año 2000, se destacan en la escena juarense las presentaciones del grupo de teatro independiente *Alegría* conducido por Valentín Arguelles, quien desarrollaba su actividad a través del plan de asistencias técnico-culturales de la Subsecretaria de Cultura de la provincia de Buenos Aires. A fines de diciembre, el mencionado conjunto ponía en escena la *Casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca en el Salón 50 Aniversario. Por otro lado, alumnos del Instituto Pedro Díaz Pumará se presentaban en Torneos Bonaerenses con la conducción artística de la docente Diana Barreyra, con una puesta de *En Familia* de Florencio Sánchez que llegó hasta las instancias regionales de dichos Torneos.

También, en el año 2000 se mostraron las primeras producciones de los talleres de Teatro del maestro Eduardo Hall, recientemente llegado a Benito Juárez. Las mismas se presentan en el centro folclórico *El Sombrerito: Cosas de Miz y Fuz de Susana López de Gomara* interpretado por participantes del taller de Teatro para adultos, *Viaje a la Luna* adaptación del cuento de Joan Manuel Serrat, perteneciente al taller de niños, y *Los Dulces 15*, creación colectiva del taller de niños, como así también el espectáculo anual del Centro de Día Despertares *Un Día en Despertares*, creación colectiva, con la

colaboración de Hall, que a la vez comenzaba a desempeñarse como docente de dicha institución.

Al mismo tiempo Hall participaba de otras iniciativas sociales de las cuales era generador. Por ejemplo, el proyecto *Sembrando Vidas*, que consistió en la plantación de árboles en las calles de la ciudad. Lo que, entre otras cuestiones, implicó la entrega de la Orden India, reconocimiento que se entrega a personalidades destacadas de la ciudad en el Encuentro de Arte Nativo *Fortines y Tolderías*.

Un año más tarde, a mediados del 2001, se presenta en adhesión a los cuarenta años de *El Sombrerito*, la obra *El Evangelio Según Uno* de Wilheim Von Stein, bajo su dirección. Obra procedente de la ciudad de Tandil en la que se conjugaba el teatro con la danza, la música y el canto, contaba con un elenco numeroso, se recuerda entre otros la participación de Julio Lester, Mario Valiente, Cristina Carone, Gabriel Lustel y Mary Boggio, reconocidos artistas de la localidad vecina.

Inicio del Proyecto Técnicas dramáticas no convencionales en el marco de la crisis del 2001

Eduardo Hall, arribó a Benito Juárez a mediados del año 1999. Por iniciativa del Director de Cultura municipal, Mario Rodríguez, comenzó a dar clases en un taller de teatro del Centro de Día Despertares, que atiende a personas con discapacidad motriz e intelectual, donde transitó una experiencia rica y muy particular. Paralelamente desarrolló talleres de teatro para niños, adolescentes y adultos en el centro folclórico *El Sombrerito* a través del programa provincial de asistencias técnicas. Luego sumó el taller de teatro en el Centro de Jubilados *Virgilio Durán* donde se realizaban creaciones colectivas y obras de autor. Hall (2019) recuerda esa época diciendo: "El hecho de haber llegado a Juárez me llenó de alegría, en primer lugar, porque iba a poder ganarme mi salario haciendo lo que me

gustaba. Juárez me dio esa oportunidad después de andar deambulando, porque hacía poco que me había instalado en Tandil".

En el 2000 un grupo de maestras de educación inicial convocan a Hall para trabajar en un proyecto que tenía como objetivo estimular a los chicos con dificultades para comunicarse. Las maestras de cinco veíamos que había una necesidad urgente de hacer algo dentro de la sala aparte de los proyectos que ya veníamos aplicando para canalizar un montón de situaciones que se apreciaban a diario, como problemas de conducta, chicos que les costaba mucho manifestarse a través del habla, impulsos agresivos [...] entonces pensamos en un proyecto diferente donde ellos pudieran canalizar este tipo de emociones [...] nos preguntamos ¿Por qué no teatro? y pedimos la colaboración de Cultura, nos comunicamos con Mario y en el año 2000 comenzamos.3

Así Hall incursionó en las escuelas del sistema formal educativo y así comenzó a gestarse lo que luego sería el Proyecto de Formación Docente en Técnicas Dramáticas No Convencionales. Él lo relata de este modo:

En un momento Dardo Pacheco que era el presidente del consejo Deliberante me propone ponerme al frente de una escuela de teatro y yo me daba cuenta que la crisis era tan profunda que las que más necesitaban herramientas, eran las educadoras. Sobre todo las mujeres, porque los maridos se quedaban sin trabajo, porque pasaban a ser el principal sostén de la familia. Entonces yo le dije a Dardo, lo que te propongo es esto, poder capacitar a las educadoras en los lugares de trabajo junto a los chicos, porque yo había empezado a incursionar en las escuelas. Eran pequeñas experiencias con las docentes que conocían mi trabajo y me permitían meterme en el aula a jugar con ellas y con los chicos. Si yo me pongo al frente de una escuela de teatro, no va a venir después de las cinco de la tarde porque se la pasan trabajando. Entonces de una manera un poco

Entrevista a María de los Ángeles Solís, 19 de abril de 2005

loca, se me ocurrió esto. Tal vez el origen esté en lo que yo hacía en Despertares, como en Despertares yo estaba con las acompañantes y hacia experiencias con ellas, [...] me dio la idea probablemente, la idea de hacerlo esto en el sistema formal [...] El origen de las técnicas dramáticas tienen que ver con la crisis del 2001.4

Esta experiencia, en 2005 fue seleccionada por la Inspección Regional de Educación y presentada en la Feria Internacional del Libro en Buenos Aires. En las referencias de Hall y de quienes comenzaron a capacitarse con él, se observa un modo particular de pensar lo teatral. Para ellos no se trataba solo de talleres de teatro o de formación actoral sino de una alternativa para afrontar el contexto educativo, social, cultural, económico en el que vivían.

También en el periodo entre el 2007 y 2009, la gestión cultural a cargo de la Directora María Rosa Corredor, sostuvo y fortaleció el proyecto de Técnicas Dramáticas No Convencionales. Asignó formalmente horas cátedras municipales para el equipo conducido por Eduardo Hall. Por otro lado, el Director de Cultura Sebastián Bellido (2009-2011) posibilitó la presentación del Proyecto en el intercambio Argentina-Escocia ¿A qué nos referimos cuando hablamos de Arte en la Escuela?, realizado en la UDESA. En la oportunidad, los docentes del equipo pedagógico participaron como capacitadores junto a un grupo de profesionales de la Universidad de Aberdeen, Escocia, quienes realizaban en Europa un proyecto similar al juarense.

Sin dudas fue un acierto pensar al teatro inmiscuyéndose y trabajando en el entramado formal de la educación. Y en este sentido la experiencia se constituyó en alternativa, si se considera lo alternativo "como un quehacer intelectual inclinado a pensar las condiciones de posibilidad de los discursos y las practicas, que se dan en el orden de lo cotidiano y se constituyen como una zona de opacidad frente al efecto normalizador del

Entrevista de las autoras a Eduardo Hall, 16 de abril del 2019.

poder" (Urtubey y Capasso, 2015: 4) La opción que descartó una escuela de teatro en la ciudad al mismo tiempo apostó a la formación de los docentes en tarea con sus alumnos. Así como lo conceptualizan Federico Urtubey y Verónica Capasso se evidencia que los elementos y agentes se entrelazan con procesos ligados a lo popular y/o cotidiano y en ocasiones como esta, articulan verdaderas producciones y en tal caso, las mismas pretenden (re) posicionarse, y así, jerarquizarse (Utubey y Capasso, 2015: 4)

Benito Juárez, hoy

En la actualidad, la Dirección De Cultura del Municipio a cargo de Roberto Latorre, ha dado continuidad, reformulado y recreado las políticas públicas iniciadas a principio de siglo.

Para dar cuenta de la configuración actual, se entrevistó al Subdirector de Cultura Germán Recaldes quien afirma que es política del municipio atender la demanda de la comunidad. Así que se trabaja con casi todos los grupos que realizan actividades culturales. Puntualmente, la mayoría de las instituciones, dada la situación actual del país requiere la ayuda del Municipio para poder realizar sus actividades. De esta manera se observa una ineludible continuidad con las políticas iniciadas hace veinte años atrás. Se asiste técnicamente a la mayoría de los eventos culturales realizados en la comunidad. Y, la subsecretaría co-gestiona eventos, seminarios, festivales, etc., con diversas organizaciones sociales y grupos artísticos independientes, tales como: Grupo Saeta con quienes co-organiza exposiciones, Agrupación Criolla quienes apoya económicamente para la realización de su Fiesta Anual Tradicionalista; a quien se les brinda un espacio de muestras temporales, el grupo de teatro independiente Eclipse, conducido por Graciela

German Recalde, Subdirector de Cultura de la Municipalidad de Benito Juárez en el periodo 2015-2019.

Gamalleri que funciona en espacio municipal y recibe también su apoyo técnico, entre otras.

A su vez, el municipio sostiene un sistema de apoyaturas de talleres de educación artística en las instituciones educativas del sistema formal de educación, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, dentro de los niveles Inicial, primario y secundario. De este modo se realizan talleres de educación artística brindados por docentes que cuentan con horas cátedras municipales. En el marco de estas actividades se destaca el Proyecto de Técnicas Dramáticas No Convencionales implementado en todos los niveles educativos del distrito. Así este proyecto que se inició siendo una alternativa se consolidó en la ciudad y hoy es indiscutido.

Desde el 2000 a la fecha también se observa la ampliación de los espacios para la cultura en la ciudad. Hoy, Benito Juárez, cuenta con numerosos ámbitos de desarrollo de prácticas artísticas y culturales. La gestión actual de municipio, gestiona el centro cultural *El Nacional*, inaugurado en 2010, donde hoy funciona la Dirección de Cultura Municipal y se dictan un total de 26 talleres de enseñanza artística gratuitos y abiertos a la comunidad. Entre otros, dibujo y pintura, danza clásica, danza folclórica, tango, circo, guitarra reúnen una matrícula aproximada de 400 alumnos. A su vez, en este espacio, se desarrollan actividades artísticas como recitales de grupos musicales, muestras de pintura y fotografía, entre otras y funciona el *Museo y Archivo Histórico Municipal*, dependiente también de la Dirección de Cultura. A su vez, dentro de la Dirección de Cultura funcionan el Cuerpo estable de danza, la Orquesta de música popular, la Guardia de la comunidad, la Murga *El Nacional*, el Grupo de Radioteatro *Galena*, entre otros.

También se encuentra en funcionamiento el espacio cultural *Néstor J. Faré* que fue inaugurado, tras su reacondicionamiento, en 2017. Era el maletero de la antigua Estación de Trenes. Sus características edilicias lo dotan de una gran versatilidad para diseñar

diferentes espacios escénicos. Por tanto, allí se realizan obras de teatro no convencionales, recitales, muestras de artes plásticas y fotografía, ferias de emprendedores y diferentes eventos vinculados al arte y la cultura. Además, se utiliza el Salón Dorado del Palacio Municipal, un salón de actos con capacidad para 50 personas para la realización de conciertos promovidos por la Dirección de Cultura.

Por último, dentro de los Salones de Usos Múltiples (SUM) barriales, también se desarrollan actividades y talleres culturales promovidos por la Dirección de Cultura o por las comisiones barriales. A su vez en las delegaciones municipales: Barker, Villa Cacique, Tedín Uriburu, López, El Luchador y Bunge, son los Clubes los espacios donde funcionan principalmente las actividades culturales, promovidas por la Dirección de Cultura. Aunque en Villa Cacique y Barker existen Centros Culturales, dependientes de la Dirección de Cultura. Son espacios donde se dictan talleres y se muestran sus producciones.

Por otra parte, el *Centro Cultural Atilio Marineli* -declarado de Interés Municipal y Monumento Histórico del distrito- fue restaurado y abierto a la comunidad nuevamente en el año 2007. Que se renueva en 2015 con nuevo equipamiento y reacondicionamiento de la sala. El edificio del ex Cine-Teatro Italiano fue construido por la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos a fines de la década de 1910. En el mismo actualmente se presentan actividades vinculadas con el cine, el teatro, la música y la danza, tanto de compañías de artistas locales o producciones de compañías nacionales que se encuentran en gira. A su vez, funciona desde el año 2014, como espacio INCAA, exhibiendo las películas promocionadas por la industria cinematográfica nacional, con estrenos en 2D y 3D, en simultáneo con los cines del país. Es importante considerar que es el único espacio de exhibición de cine en la ciudad.

Es necesario atender también aquellos espacios de organizaciones de la sociedad que llevan adelante sus actividades culturales y artísticas y muchas veces articulan con el municipio para optimizar su quehacer. Entre ellas, *El Ateneo* de la *Asociación Popular de Cultura*, el SUM de la *Asociación Española*, el centro cultural y folclórico *El Sombrerito*, el SUM de la *Agrupación Criolla*; la biblioteca popular *Juan Bernal Torres* y el *Centro de día Despertares*, todos ámbitos en los que se desarrollan variados talleres y otro eventos culturales y artísticos.

En el sector privado, bandas o grupos independientes llevan adelante sus actividades en espacios propios, alquilados o cedidos. Como por ejemplo: Centro Cultural *HinchArte* de Camila Dalera; grupo *Saeta* con sala de exposiciones temporales de arte y talleres artísticos en el *Ateneo* de la Asociación Popular de Cultura; el centro cultural *Lía Nanni con* clases de yoga y danza; el grupo de teatro independiente *Eclipse*, conducido por Graciela Gamaleri; el grupo de teatro independiente *Te las verás con los Martínez*, dirigido por Martina Di Luca, que funciona en el centro cultural y Folclórico *El Sombrerito*. Además, se cuenta con una larga lista de bandas musicales independientes, algunas de larga trayectoria como *Arteria* con más de quince años de actividad y músicos solistas como el reconocido Luis Dalera.

Conclusiones

Técnicas dramáticas no convencionales, es un proyecto que emerge de la crisis del 2001, y se constituye como alternativo, encontrando los intersticios para introducirse en el entramado formal de la educación, espacio que suele oponer resistencias a prácticas de esta naturaleza

En este sentido cabe destacar que a contra pelo de la mayoría de las políticas culturales de principios de siglo, en Benito Juárez, existió a través de la Dirección de Cultura y del

Consejo Deliberante la capacidad de escucha y la apertura necesaria para dar lugar al inicio del proyecto. De esta manera la experiencia logró jerarquizarse gracias a las estrategias en políticas culturales sostenidas por la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Benito Juárez en estos veinte años, que han permitido el crecimiento de este proyecto y de tantas otras expresiones culturales que se desarrollan en dicha localidad

La gestión cultural de principios de siglo atendía a las necesidades de las instituciones y de los barrios, con una clara impronta en la recuperación del espacio público y con el ideal de sostener y auspiciar todas las prácticas culturales del pueblo. Actualmente, continúa con la misma impronta. Aunque cuenta con una ampliación de la capacidad de gestión, propia de las políticas de recuperación del estado y del rol de la cultura en las políticas públicas desarrolladas desde el 2003. En general, no ha dejado de atender a las necesidades de todas las instituciones de la ciudad, continúa trabajando en el espacio público y la fiesta popular como lugar de encuentro de la ciudadanía y también sigue fortaleciendo las experiencias emergentes como así también las ya sistematizadas como el caso del Proyecto de Formación Docente en Técnicas Dramáticas No Convencionales.

La intención de Mario Rodríguez de "Juntar almas" tuvo su asidero en este encuentro de personas que iniciaron y luego se sumaron al equipo de trabajo, aquellos docentes que se entregaron a la propuesta y hoy la continúan y la comunidad toda que fue sumamente receptiva a las políticas culturales pasadas y actuales que sostienen la experiencia así "la alternatividad daría cuenta de un modo de accionar crítico, un estar juntos y una sociabilidad compartida construidos por los colectivos de arte a partir de sus prácticas" (Urtubey y Capasso, 2015: 10).

Todo este recorrido permitió que hoy en Benito Juárez hagan teatro hasta los perros.

Bibliografía:

- Cavalliere, A., Paz, A., Salvarezza N. (2013). "Políticas Culturales y esfera pública en la Argentina de 2012: entre el estado, el mercado y la crítica cultural". *La revista del CCC*, sección investigaciones edición 18, año 6.
- Perahia, R. (2007). "Las ciudades y su Espacio Público, IX Coloquio Internacional de Geocrítica Los Problemas del Mundo actual soluciones y alternativas desde la geografía y las ciencias sociales, Porto Alegre, 28/5/2007 a 1/6/2007 Universidad Federal de Rio Grande do Sul.
- Urtubey, F.; Capasso, V. (2015). "Después del fin del arte: enfoques sobre el escenario argentino post 2001", *Revista Lindes*, *Estudios Sociales del Arte y la Cultura*, nº 9, Bs. As. Argentina.

Teatro y territorialidad

Conferencia Magistar I Jornada Ateneo TECC

Jorge Dubatti

jorgeadubatti@hotmail.com

Instituto de Artes del Espectáculo, UBA / Facultad de Arte, UNICEN

Resumen

El Teatro Comparado y los conceptos de territorialidad, interterritorialidad, intraterritorialidad y supraterritorialidad habilitan un nuevo diseño de la cartografía de los teatros argentinos (en plural), exigida hoy por la indispensable actualización de la Teatrología. La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-histórico-culturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos. Se distinguen dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica y la corporal. La territorialidad comparatista es concebida como espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización (procesos de subjetivación), desterritorialización y la reterritorialización. Recurrimos a los aportes teóricos de, entre otros, Anssi Paasi, Álvaro Bello, Rogerio Haesbaert, César A. Gómez y María Gisela Hadad, Boaventura De Sousa Santos, Rita Segato, Zulma Palermo, Adriana Crolla, Néstor García Canclini.

Derivada del planteo ontológico-epistemológico de la Filosofía del Teatro para centrarse en el problema de la territorialidad, el Teatro Comparado es una disciplina que se viene desarrollando en la Argentina en forma sistemática: desde 1987 y que permite focalizar los problemas de la escena mundial desde perspectivas productivas. Tiene actualmente un avanzado grado de institucionalización en las universidades de distintos puntos del país. Desde 2001 existe la Asociación Argentina de Teatro Comparado (ATEACOMP), que convoca sus congresos internacionales cada dos años con sede itinerante.2 Desde 1995, ininterrumpidamente, se realizan las *Jornadas Nacionales de Teatro Comparado*, de organización sincrónica multipolar, es decir, se trabaja en diversas ciudades al mismo tiempo. A partir de 2017 se ha sumado el *Congreso Internacional de Historia Comparada del Teatro*, bianual, también con sede itinerante.3 Es relevante para los campos teatrales iberoamericanos desarrollar su investigación teatral y el Teatro Comparado resulta una disciplina singularmente provechosa para pensar nuestros teatros, especialmente en Latinoamérica.

Pueden distinguirse dos etapas en la teorización del Teatro Comparado, una inicial y otra crítica y superadora, hoy vigente y en proceso de desarrollo4; es en la segunda que se pone en juego el concepto de territorialidad.

[&]quot;En el fondo, todo el mundo es más o menos comparatista", señaló Claudio Guillén en una entrevista en 1988 (Monegal, 2008: 2). Justamente por eso llamamos desarrollo "sistemático" a un comparatismo teatral integral, no ingenuo ni fragmentario, consciente de la articulación disciplinaria en su compleja totalidad, capaz de autodefinirse.

Hasta hoy las sedes han sido Ciudad de Buenos Aires (2003), Mendoza (2005), Bahía Blanca (2007), Tandil (2009), Gualeguaychú (2011), Ciudad de Buenos Aires (2013), Rosario (2015), Mar del Plata (2017) y Bariloche (2019). De todos los congresos realizados (salvo el de Tandil, en 2009) están disponibles las actas: Dubatti (2003), González de Díaz Araujo (2007), Burgos y Killman (2008), Quiroga (2014), AAVV. (2014), Coria, Martí, Moro (2017), Pianacci y Taborda (2018, 2019).

Para la historia de la institucionalización del comparatismo teatral en la Argentina, véanse Dubatti 2011a y 2011b.

Como expresiones de cada una de estas etapas, véanse Dubatti, 1995 y 2008.

Primera teorización: internacionalidad y supranacionalidad

En su etapa inicial, el Teatro Comparado nació como una apropiación de la teoría y la metodología de la Literatura Comparada para la investigación de los acontecimientos teatrales en su especificidad. Tal como lo señalan los manuales tradicionales (entre ellos, Guillén, 1985), la Literatura Comparada surge hacia fines del siglo XVIII y se consolida en el siglo XIX en un proceso paralelo al del desarrollo del concepto de literaturas nacionales. Su misión original fue conectar las literaturas nacionales o superarlas a partir del hallazgo de aspectos de la literatura que no podían ser pensados nacionalmente (en complementariedad con la idea de "Literatura General", opuesta a literatura nacional). Traspolando las coordenadas aceptadas por la International Comparative Literature Association (ICLA) a la consideración de los acontecimientos teatrales, el Teatro Comparado se definía inicialmente como el estudio de la historia teatral, de la teoría teatral y de la explicación de los acontecimientos teatrales desde un punto de vista internacional y/o supranacional. Justamente el comparatista español Claudio Guillén parte de ambos conceptos, internacionalidad y supranacionalidad, para la Literatura Comparada, como columnas de su libro fundamental Entre lo uno y lo diverso (1985). Tanto internacionalidad como supranacionalidad dan por supuesto el concepto de lo nacional, a partir del que relacionan o contrastan dos o más teatros (nacionales), o trabajan con una superación de lo nacional. Estudiar el teatro desde un punto de vista internacional significa problematizar las relaciones, diferencias e intercambios entre dos o más teatros nacionales (a partir del análisis de repertorios, poéticas e intertextos, ediciones, bibliotecas, traducciones, viajes, etc.), o entre un teatro nacional y culturas extranjeras ("externas" a lo nacional). En este primer acercamiento, nacional y extranjero van de la mano: teatros nacionales/teatros extranjeros son una pareja necesaria. El punto de vista supranacional consiste en atender aquellas focalizaciones de investigación que trascienden o exceden el concepto de lo nacional (porque no se resuelven o no pueden ser problematizadas desde la categoría de lo nacional). Se habla de puntos de vista internacional y/o supranacional, ya que los mismos objetos de estudio pueden ser encarados desde una u otra perspectiva.

Según esta línea inicial –hoy cuestionada y recontextualizada en un marco teórico más amplio, como veremos–, el Teatro Comparado considera problemas supranacionales a aquellos en los que intervienen categorías o fenómenos teatrales a los que no puede atribuirse una identidad u origen nacionales porque:

- a) son patrimonio universal de toda la humanidad (ejemplo: la teatralidad, el teatromatriz, la liminalidad, según la Filosofía del Teatro);
- b) son genéticamente independientes, no hay conexión causal directa entre ellos (ejemplo: la emergencia sincrónica del romanticismo en diversos creadores de diferentes puntos de Europa no vinculados directamente entre sí);
- c) son patrimonio común y compartido de un conjunto determinado y acotable de varias naciones (ejemplo: las características del teatro occidental y su diferencia con Oriente, o las configuraciones continentales o por áreas que reúnen varias naciones: Europa, Latinoamérica, área rioplatense, área andina, área guaranítica, etc.).

Son problemas internacionales aquellos cuyo punto de arranque lo constituyen los teatros nacionales y su dinámica de interrelación o intercambio: tránsitos, pasajes, fronteras, vínculos. Siempre se trata de procesos históricos, causales o genéticos (X es causa de Y, X se apropia de Y, según la fórmula clásica de Pichois-Rousseau, 1969: 96-101), en los que los teatros nacionales se hacen préstamos, influencias, apropiaciones, no siempre recíprocos, y en los que se puede distinguir qué elementos de un teatro nacional entablan relación con otro teatro nacional. Casos: la circulación y recepción del teatro de Henrik Ibsen en la Argentina; el intertexto de Luigi Pirandello en la dramaturgia de

Armando Discépolo; cómo se enseña Stanislavski en la Argentina; la producción de los exiliados durante la dictadura en México, etc.

Segunda teorización superadora e inclusiva: territorialidad

Ya en el siglo XXI el Teatro Comparado genera un cambio en su dinámica: se advierte la necesidad de cuestionar, complejizar, abrir el concepto de teatro más allá del punto de partida nacional.s Se formulan sistemáticamente nuevos enfoques: se problematizan la diversidad intranacional, los fenómenos regionales, las fronteras, lindes y bordes internos, la multipolaridad, los intercambios, tránsitos y polémicas dentro de los teatros nacionales, así, en plural, de la misma manera que Luis Villoro (1998) habla de los estados plurales. Ya no se piensa en "un" teatro nacional, sino en muchos "teatros nacionales", en plural.6 Incluso se radicaliza la necesidad de estudiar como prácticas teatrales "nacionales" aquellas fuera del mapa geopolítico de la nación por la circulación de compañías, viajes, exilios, migraciones, radicaciones, etc. de artistas argentinos fuera del país. Dentro de un mismo teatro nacional conviven diferentes conceptos, prácticas e identidades de teatro(s).

Junto a lo intranacional y lo argentino fuera de la Argentina (es decir, fuera de las fronteras geopolíticas del país), se formulan otras preguntas. ¿Cómo fijar el nacimiento de un teatro nacional, y con qué parámetros? ¿Puede hablarse de teatro nacional o de teatro argentino antes del nacimiento institucional de la Argentina como nación? ¿Cuándo se constituye un teatro nacional: cuando se crea oficialmente la nación, o por decreto? ¿Cuándo los teatristas explicitan el programa consciente de un teatro nacional o cuando conjuntamente artistas, técnicos, público y crítica son de origen nacional? ¿Cuándo se

Muchos de estos cuestionamientos ya son impulsados para el comparatismo literario por René Wellek en su "The crisis of Comparative Literature" (1959).

El caso de España es ejemplar al respecto: dentro del teatro español se abre el complejo espectro del teatro castellano, vasco, gallego y catalán, o el de los autores que escriben en castellano y en portugués, etc

tratan temas supuestamente nacionales; cuándo se elabora un estilo nacional; cuándo se escribe en la lengua oficialmente aceptada como lengua de la nación? Por otra parte, ¿es válido el concepto de nacional aplicado al arte? ¿Qué hace nacional a un teatrista: su lugar de nacimiento, su documentación, su declaración de principios, su pertenencia cultural, su radicación? ¿Un dramaturgo, como Copi, que vive la mayor parte de su vida en Francia y que escribe en francés, puede ser considerado argentino solo por su lugar de nacimiento? Desde la Literatura Comparada, Wellek y Warren ponen en evidencia los límites del concepto de "literatura nacional" con ejemplos que ilustran la estrecha unidad de las literaturas europeas y de algunas de ellas con la norteamericana:

Los problemas de nacionalidad se complican extraordinariamente si hemos de decidir qué literaturas en una misma lengua son literaturas nacionales distintas, como sin duda lo son la norteamericana y la irlandesa moderna. Cuestiones como las de por qué Goldsmith, Sterne y Sheridan no pertenecen a la literatura irlandesa, mientras que Yeats y Joyce sí, requieren respuesta. ¿Existen literaturas independientes belga, suiza y austríaca? Tampoco es muy fácil determinar el punto en que la literatura escrita en Norteamérica dejó de ser 'inglesa colonial' para convertirse en literatura nacional independiente. ¿Se debe al simple hecho de la independencia política? ¿Es la conciencia nacional de los propios autores? ¿Es el empleo de asuntos nacionales y de color local? ¿O es la aparición de un neto estilo literario nacional? (1979: 65)

Agreguemos: ¿qué pasa con las naciones que se desconfiguran y reconfiguran? Pensemos en el teatro de la ex URSS o la ex Checoslovaquia. ¿Qué respuesta dar a los fenómenos del "teatro de marca" (Dimeo, 2007), multinacional o de sucursalización (también llamado de "macdonalización", según Dubatti, 2000)? ¿Cómo pensar una identidad del teatro nacional inmanente y no abierta, porosa, integrada a la multiplicidad de relaciones con el mundo, en tanto es "evidente la falsedad de la idea de una literatura [un teatro] nacional conclusa en sí mismo" (Wellek y Warren, 1979: 61)? ¿Cómo no

concebir el vínculo del teatro nacional con otros mapas culturales: la Hispania, Europa, Occidente, la Romania, más allá de las relaciones con una cultura nacional europea particular, por ejemplo, a través de la lengua? ¿Son los teatros nacionales argentinos, a su manera, una región o varias regiones del teatro occidental con características singulares? ¿Puede haber un teatro nacional en lengua no nacional, por ejemplo, debe estudiarse como teatro nacional los acontecimientos argentinos de teatro en inglés? ¿No caben acaso para el teatro los conceptos de "patria *summa*", o "magnipatria" que para pensar a Rubén Darío propone Pedro Salinas (1978: 41-44) por su relación con el latín ancestral y la cultura latina? ¿Cómo no pensar lo nacional en sus vínculos con las culturas originarias anteriores a la colonización occidental? ¿Cómo pensar el teatro nacional en relación a la globalización, la multiculturalidad, el multilingüismo, la mundialización o la planetarización?

Es incuestionable que los conceptos de nacionalidad, internacionalidad y supranacionalidad siguen siendo válidos en diversos planos para los estudios de las literaturas y los teatros argentinos, pero el Teatro Comparado debió ampliar su definición para incluir fenómenos que no se encuadran específicamente en lo nacional, internacional o supranacional y favorecer otros puntos de vista, la formulación de otros problemas. En los últimos años, con el desarrollo teórico, metodológico e institucional de la disciplina, con la voluntad explícita de "hacer posible la inteligencia de la multiplicidad" (Guillén,

Recordemos, a manera de ejemplo, el problema que plantea Ricardo Rojas al estudiar la obra de Juan Cruz Varela, en general, y específicamente sus tragedias: "Liberal y subversivo era el ideal político que Varela servía; pero la forma literaria en la cual lo servía como poeta, era conservadora y colonial" (1915: 14). Observa al respecto Graciela Cristina Zecchin de Fasano: "El período de la independencia muestra idénticas características en diversos países americanos. Casi todos los críticos coinciden en aseverar la contradicción entre cantar a la libertad y utilizar la lengua del colonizador, en la forma estética importada por el colonizador" (2012: 403, nota 1). Se trata de un problema en el que la mirada comparatista trasciende/resuelve la aparente contradicción al reconocer formaciones culturales que exceden la idea de lo nacional: independizarse de la nación española no implica para Varela salirse de la civilización occidental, ni de los vínculos con la Europa hispánica y no-hispánica, sino construir un nuevo país que aporta nuevas perspectivas a Occidente. La lengua y la estética provenientes de Europa, y por extensión de Occidente y la Romania, son puestas al servicio de un nuevo proyecto nacional.

1998: 15), el Teatro Comparado advirtió que el punto de partida de su ejercicio no se basa necesariamente en el supuesto de lo nacional como unidad y ha ido complejizando su campo de estudios.

Así, en una segunda teorización, se introducen los conceptos de territorialidad, interterritorialidad, supraterritorialidad e intraterritorialidad, más abarcantes y adaptables a contextos diversos que los de lo nacional, internacional, supranacional e intranacional, y que, al mismo tiempo, los incluyen. Lo nacional puede ser pensado como una forma más de territorialidad. En suma, se ha perdido la idea de lo nacional como un "Todo" o como unidad, según Guillén, en virtud de la "tarea diferencialista del amor que consiste en encontrar lo irrepetible" (1998: 17). O, en palabras de Peter Brook, por la percepción del "detalle del detalle del detalle" (Simon Brook, dir., *Brook par Brook*).

En esta nueva etapa, el Teatro Comparado estudia los fenómenos teatrales considerados en contextos territoriales, interterritoriales, supraterritoriales y/o intraterritoriales. La territorialidad considera el teatro en contextos geográfico-histórico-culturales de relación y diferencia cuando se los contrasta con otros contextos, de acuerdo a la fórmula comparatista clásica X-Y que, *mutatis mutandis*, sigue vigente para el eje de la comparación (Pichois-Rousseau, 1969: 96-101). La territorialidad del comparatismo se vincula con el pensamiento de la Geografía Humana (Hiernaux y Lindón, dirs., 2006).8 Territorialidad es espacio subjetivado, espacio construido a partir de procesos de territorialización, es decir, procesos de subjetivación, y que reconoce complejidades intraterritoriales, dentro de un mismo territorio (nunca monolítico y homogéneo).

Es pertinente observar que las nociones de *territorialidad*, *supraterritorialidad* y *cartografía* no provienen del sistema de pensamiento de Gilles Deleuze, sino de una visión transdisciplinaria que combina la Geografía, la Sociología, la Antropología, los Estudios Culturales en torno de la globalización (García Canclini, 1992, 1994, 1995, 1999) y específicamente la Literatura Comparada (el uso del prefijo "supra", la noción de "mapas mundiales de la literatura"). Sí nos valemos de Deleuze en Filosofía del Teatro para el concepto de desterritorialización de la *poiesis* como nueva forma. Véase "Desterritorialización (y territorio)" en François Zourabichvili, *El vocabulario de Deleuze* (2007: 41-44). Cfr. nuestro empleo del término *cartografía* (Lambert) diferente del de Silvia A. Davini (2007).

Geografía subjetivada, siempre en transformación, que incluye las tensiones con la desterritorialización y la reterritorialización. A la supraterritorialidad corresponden aquellos fenómenos o conceptos que no pueden ser pensados en términos territoriales porque los superan o exceden; a la interterritorialidad, aquellos que conectan dos o más territorialidades; a la intraterritorialidad, la multiplicidad de territorios dentro del mismo territorio.

Un caso fascinante de multiplicidad intraterritorial es el de los espectadores, el de sus formas diversas de relacionarse e interpretar un espectáculo. No escapa este fenómeno a la vida social y cultural en general. Una historia. En 2010, tras escuchar en un acto escolar infantil a mi padre (76 años) y mi hijo (22 años) cantar muy emocionados el "Himno Nacional Argentino", me pregunté9 cómo interpretaban la letra. Les pregunté (a cada uno por separado) qué significaba para ellos el fragmento "Libertad, Libertad, Libertad", y las respuestas fueron muy diferentes. "El Himno es mi infancia", me contestó mi padre con lágrimas en los ojos, "y especialmente tu abuela viéndome desde la puerta con el guardapolvos blanco en el patio de tierra de la escuela de la calle Marcos Paz". Mi hijo: "Pienso en una canción de Jim Morrison, la mejor definición de la libertad que conozco es esa, y en una escena de *Almuerzo desnudo* de William Burroughs". A ambos les pregunté qué tenían que ver esas impresiones con lo que les habían enseñado en la escuela primaria sobre el Himno, y coincidieron: "Nada". Conclusión intraterritorial: en aquel acto escolar estaban cantando la misma música, diciendo las mismas palabras, pero pensando la patria de maneras muy diferentes.

El geógrafo finlandés Anssi Paasi, con amplia bibliografía dedicada a los problemas territoriales, afirma sobre la complejidad del concepto de territorio que, en un sentido geográfico, debe ser distinguido de otros usos "metafóricos":

9 Permítaseme, para esta historia personal, recurrir a la primera persona del singular.

Territory is an ambiguous term that usually refers to sections of space occupied by individuals, social groups or institutions, most typically by the modern state (...) Several important dimensions of social life and social power come together in territory: material elements such as land, functional elements like the control of space, and symbolic dimensions like social identity. At times the term is used more vaguely to refer at various spatial scales to portions of space that geographers normally label as region, place or locality. Because contemporary territorial structures are changing rapidly, all of these categories imply many politically significant questions, above all, whether we should understand territories, places, and regions as fixed and exclusively bounded units or not (...) This forces us to reflect the responsibility of researchers in defining and fixing the meanings of words that may contain political dynamite. This has been an important question in the history of political geography and geopolitics, where the interpretations of concepts such as territory and boundary have been always simultaneously expressions of the links between space, power and knowledge (...) The term territory may also be used in a metaphoric sense. Becher (1989), for instance, speaks about "academic territories," referring to the way disciplines have their own internal power structures and "boundaries," and links to external "territories". (2003: 109)10

De esta manera la nueva y más actualizada definición de Teatro Comparado propone una disciplina que estudia los fenómenos teatrales desde el punto de vista de su

Nuestra traducción: "Territorio es un término ambiguo que generalmente refiere a las secciones del espacio ocupadas por los individuos, los grupos sociales o las instituciones, más corrientemente en el estado moderno (...) Varias dimensiones importantes de la vida y el poder sociales se unen en territorio: elementos materiales como la tierra, elementos funcionales como el control del espacio, y dimensiones simbólicas como la identidad social. A veces el término es usado más vagamente para referirse a las variadas escalas espaciales de porciones del espacio que los geógrafos normalmente denominan como región, lugar o localidad. Debido a que las estructuras territoriales contemporáneas están cambiando rápidamente, todas estas categorías implican muchas cuestiones políticamente significativas, sobre todo, si debemos entender a los territorios, lugares y regiones, como unidades fijas y exclusivamente limitadas o no... Esto nos fuerza a reflexionar acerca de la responsabilidad de los investigadores de definir y ajustar los significados de las palabras que puedan contener dinamita política. Esta ha sido una importante cuestión en la historia de la geografía política y la geopolítica, donde las interpretaciones de los conceptos de territorio y frontera han sido siempre expresiones simultáneas de las relaciones entre espacio, poder y conocimiento (...) El término territorio puede ser usado también en un sentido metafórico. Becher (1989), por ejemplo, habla de los 'territorios académicos', refiriéndose al modo en que las disciplinas tienen sus propias estructuras de poder internas y sus 'fronteras', y se relacionan con 'territorios' externos".

manifestación territorial (geográfico-histórico-cultural, subjetiva): planeta, continente, país, área, región, ciudad, pueblo, barrio, sala o espacio teatral, la zona del acontecimiento teatral, etc., por relación y contraste con otros fenómenos territoriales y/o por superación de la territorialidad. Los fenómenos territoriales pueden ser localizados geográficahistórica-culturalmente y, en tanto teatrales, constituyen mapas específicos que no se superponen con los mapas políticos (mapas que representan las divisiones políticas y administrativas), y especialmente se diferencian de los mapas de los estados-nación. La territorialidad del teatro compone mapas de Geografía Teatral que no se superponen necesariamente con los mapas de la Geografía Política, y dialogan con ellos por su diferencia. También los fenómenos supraterritoriales permiten componer mapas específicos (por ejemplo, el mapa del estado de irradiación de una poética abstracta, o de fenómenos semejantes sin conexión genética). La culminación del Teatro Comparado es, en consecuencia, la elaboración de una Cartografía Teatral, mapas específicos del teatro, síntesis del pensamiento territorial sobre el teatro (tema sobre el que enseguida volveremos). Cartografía: del griego, chartis, mapa, y graphein, escrito; disciplina que integra ciencia, técnica y arte, que trata de la representación de la Tierra sobre un mapa o representación cartográfica. Estos mapas teatrales específicos dialogan por relación y diferencia con los mapas no-teatrales.

Según Alvaro Bello en su obra *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*, "el territorio tiende a ubicarse sobre el espacio, pero no es el espacio, sino más bien una 'producción' sobre éste. Esta producción es el resultado de las relaciones y, como todas las relaciones, ellas están inscriptas dentro de un campo de poder" (2004: 99). El Teatro Comparado piensa los vínculos teatrales en relaciones territoriales de poder.

Territorios dinámicos: procesos de territorialización

Un territorio es siempre un fenómeno complejo por su diversidad interna y por su dinamismo, su permanente cambio. Las identidades territoriales, a diferencia de cómo las piensan los estados-nación, y especialmente los nacionalismos, nunca están cristalizadas ni responden a una esencia inmutable. Esto no quiere decir que no podamos definir una identidad (dinámica, compleja) en los territorios. En un examen del pensamiento de Rogerio Haesbaert (O Mito da Desterritorialização. Do "fin dos territorios" à multiterritorialidade, 2004), César A. Gómez y María Gisela Hadad afirman que "concibe al territorio como el resultado de un proceso de territorialización que implica un dominio (aspecto económico-político) y una apropiación (aspecto simbólico-cultural) de los espacios por los grupos humanos" (2007: 6). Y agregan: "El territorio debe ser pensado como la manifestación objetivada de una determinada configuración social, no exenta de conflictos que involucran a una diversidad de actores que comparten el espacio" (2007: 8). De allí que debamos reconocer complejidades intraterritoriales y mutaciones tanto en lo geográfico como en lo subjetivo. Según Gómez y Hadad, para Boaventura De Sousa Santos, la globalización es siempre la globalización exitosa de un fenómeno local dado. En "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", De Sousa Santos afirma:

En otra palabras, no existe condición global alguna para la que no podamos hallar una raíz local, un fondo cultural específico (...) Y aquí mi definición de globalización: el proceso por el cual una condición o entidad local dada logra extender su alcance por todo el globo y, al hacerlo, desarrolla la capacidad de designar como local a alguna entidad o condición social rival. (2001)

En un sentido complementario, Rita Segato (2002) pone el acento en la globalización y sus procesos de desterritorialización, pero señala que al mismo tiempo genera paradójicamente homogenización y diversificación territorial.

Los procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización pueden observarse en múltiples fenómenos. Detengámonos en algunos ejemplos. Buenos Aires, en tanto campo teatral, compone un territorio de grandes transformaciones si se confrontan sus diferentes descripciones sincrónicas y se las proyecta en el eje diacrónico (Dubatti, 2012c). Nuestro vínculo subjetivo con un espacio cambia históricamente: la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires no fue el mismo territorio la primera vez que lo pisamos como alumno ingresante, o cuando empezamos a dar clase en ella muy jóvenes, o tras 35 años de docencia. En una misma ciudad hay decenas de salas (en Buenos Aires, unas trescientas), y en cada una de ellas se hace y piensa el teatro de manera diferente. En un mismo elenco los vínculos subjetivos con el espacio son diversos, y van mutando a través del tiempo y la cantidad de funciones de un espectáculo. Un actor formado en Buenos Aires por el método de las acciones físicas según Raúl Serrano viaja a Estados Unidos a estudiar con Lee Strasberg: su vínculo con Stanislavski se desterritorializa y reterritorializa en la experiencia norteamericana, y al regresar a Buenos Aires empieza a concebir y trabajar un actor stanislavskiano diferente. Visitamos el campo teatral de París y formulamos algunas observaciones territoriales sobre la escena francesa, que se descomponen y reformulan cuando nos trasladamos a Lille, y luego a La Rochelle. Territorializamos, desterritorializamos y reterritorializamos nuestra idea del teatro francés en un proceso permanente de transformación y dinamismo. Lo mismo nos sucede cuando vamos recorriendo diferentes campos teatrales de la Argentina, con estructuras económico-políticas y apropiaciones simbólico-culturales diferentes: nuestra idea de los teatros argentinos va mutando constantemente a partir de los datos, las experiencias, las categorías teóricas que vamos poniendo en juego. Cada territorio nos exige procesos de desterritorialización (respecto de nuestros saberes territoriales anteriores) y reterritorialización (a partir de un trabajo de selección e integración).

Acontecimiento teatral y territorialidad

De acuerdo con la teoría de la Filosofia del Teatro, que sostiene que el teatro no se puede desterritorializar, al menos dos conexiones raigales, insoslayables, establecen la fusión del teatro con la territorialidad: el cuerpo y el convivio. El cuerpo del actor y el cuerpo del espectador, como parte y contigüidad de la materialidad del espacio real; el convivio, reunión de cuerpos presentes, porque acontece necesariamente en una encrucijada del espacio-tiempo reales. Teatro y tierra: el teatro es terreno, terrestre, terráqueo, territorial.

Hay una dimensión desterritorializada del acontecimiento teatral (su dimensión de *polesis*, metáfora, estructura imaginaria), pero, como afirma la Filosofía del Teatro, por las características del acontecimiento teatral, no puede sino encarnarse en la territorialización: en el teatro la *polesis* es corporal, en consecuencia hay un espacio de liminalidad entre territorialidad y desterritorialización, pero esta última depende de la territorialidad del cuerpo en convivio para producirse.

En este sentido, Néstor García Canclini (1995: 17-21) distingue las prácticas territorializadas, a las que se exigen relaciones socioespaciales (sociogeográficas), de las prácticas desterritorializadas, que se producen en el espacio virtual por vínculos sociocomunicacionales. Si queremos leer las obras completas de Sartre las podemos bajar de internet (la literatura admite la desterritorialización), pero si queremos experimentar el acontecimiento teatral de una puesta de *A puerta cerrada* en Madrid, no queda otra opción

que viajar (o esperar que dicha puesta viaje a un lugar donde se pueda verla en convivio territorial).

La del teatro no es la desterritorialización sociocomunicacional del tecnovivio (transmisión de información por vía digital y máquinas al margen de la materialidad del cuerpo viviente, gracias a una tecnología que permite la sustracción del cuerpo presente, Dubatti, 2014b), sino la territorialización subjetivo-socio-espacial del convivio. Los signos se pueden transmitir sociocomunicacionalmente, pero el cuerpo no. En el teatro hasta la desterritorialización está territorializada. En el teatro la desterritorialización es una práctica territorializada por el cuerpo y el convivio. No hay un teatro transterritorial, o extraterritorial, sino, en el mejor de los casos, componentes de desterritorialización poiética territorializados por las prácticas corporales y espaciales del acontecimiento convivial.

Así podemos distinguir dos tipos fundamentales de territorialidad teatral: la territorialidad geográfica, que opera poniendo el eje en los contextos espacio-histórico-culturales, la encrucijada espacio-temporal, y la territorialidad corporal, que se centra en la capacidad del cuerpo de portar consigo las territorialidades con las que se identifica y se ha nutrido culturalmente. Por eso el Teatro Comparado piensa en relaciones complejas de tensión con la Geopolítica y la Corpopolítica.

La migración de un agente (unidad territorial corporal) de un territorio a otro implica la conexión con nuevos sistemas complejos territoriales que refuncionalizan y resemantizan dicho agente al conectarlo con un sistema otro de relaciones. ¿Quiénes somos en el campo teatral de Buenos Aires y quiénes en el campo teatral de Barcelona? Somos diferentes porque los sistemas complejos territoriales son diferentes. En el documental *La maleta mexicana*, Juan Villoro expresa enfáticamente su oposición a la tendencia contemporánea de "despojar los hechos del contexto", rechaza que "se los

sustrae a una especie de galaxia cosmopolita en la que no importan los lugares, las tramas, las narrativas que los explican". En el teatro sus palabras son especialmente acertadas.

La territorialidad se inscribe en todos los planos del acontecimiento teatral. Valga un ejemplo. Hemos asistido a varias funciones de *Terrenal*, de Mauricio Kartun, en Buenos Aires. La pieza toma el mito bíblico de Abel y Caín y lo reescribe territorialmente (es decir, geográfico-histórico-culturalmente). Esa reescritura territorial se observa en el acontecimiento presentado en el Teatro del Pueblo de Buenos Aires, así como en el texto publicado, en diversas manifestaciones:

- Una reescritura del mito desde una posición política (semántica) de la "izquierda nacional" argentina;
- Alusiones al peronismo (pensamiento político territorial sólo practicado en la Argentina y fuertemente anclado en su historia);
- Una relación con la lengua española cargada de dialectalidad y de historia regional;
- Múltiples intertextos de la gauchesca, poética de reconocida territorialidad rioplatense por su producción y circulación;
- Ubicación en un espacio ficcional que refiere a un espacio geográfico real: un loteo fracasado en algún lugar marginal de la Provincia de Buenos Aires, cerca de las lagunas de Benavídez;
- Una forma de producción teatral, de la que resulta la obra, relacionada con la historia de las prácticas del teatro independiente nen Buenos Aires y el país, forma de producción que se traduce en la elaboración de la poética;

Diferenciable de las formas de producción oficial y comercial.

- Formas de actuación ligadas a las prácticas y concepciones de la actuación en la Argentina (el "actor criollo" o de mezcla de convenciones diversas, entre lo local y lo internacional);
- Música popular en castellano de circulación local en la década del cincuenta y hoy olvidada, rescatada por Kartun de archivos privados locales de difícil acceso;
- El diseño de un espectador-modelo localizado, al que van dirigidos algunos chistes, alusiones y complicidades sobre la Argentina, que la mayoría de los espectadores extranjeros no comprenden.12

Hay además plena conciencia del dramaturgo respecto de cómo opera esa territorialidad en los procesos de escritura (véase la entrevista incluida en Kartun, 2014: 69-83). La percepción de la relevancia territorial de los componentes señalados se verticaliza cuando se advierte su reformulación en la reescritura brasileña de *Terrenal*, presentada en San Pablo, Brasil, 2018-2019.13

En términos de teoría poética, podemos concluir del ejemplo kartuniano que la territorialidad se encarna en todos los niveles de la poética: en las estructuras, en el trabajo, en las concepciones y en la pragmática de relación con los espectadores, etc. Incluso el borramiento de ciertas marcas culturales de territorialidad, paradójicamente, puede constituir (como ha propuesto Jorge Luis Borges en "El escritor argentino y la tradición", en *Discusión*, donde sostiene que no hay camellos en *El Corán*) otra forma de

Lo hemos comprobado al asistir a las funciones de *Terrenal* en el Teatro del Pueblo con espectadores visitantes de España, Estados Unidos, México y Brasil: cada uno de ellos preguntó por qué el público se reía en determinados momentos que no habían comprendido.

En el Centro Cultural San Pablo, Sala Jordel Filho, traducción de Cecilia Boal. Dirección de Marco Antonio Rodrigues y actuaciones de Celso Frateschi, Danilo Grangheia, Dagoberto Feliz/Fernando Eiras y Demian Pinto. Sugerimos al lector que confronte las fotografías de escena de ambos espectáculos, argentino y brasileño, disponibles en la web.

inscripción territorial: "Nuestro patrimonio es el universo" (1964: 162), o la forma de diferenciarse de otras opciones del mismo contexto.

Traspolando propuestas de Michel Collot (2015) para la literatura, se pueden distinguir en el Teatro Comparado tres grandes áreas de estudio interrelacionadas: Geografía Teatral, Geocrítica y Geopoética. Collot propone

una mejor integración de la dimensión espacial en los estudios literarios [teatrales], en tres niveles distintos pero complementarios: el de una *geografía de la literatura [del teatro]*, que estudia el contexto espacial en el que se producen las obras, y que se sitúa en el plano geográfico, pero también histórico, social y cultural; el de una *geocrítica*, que estudia las representaciones del espacio en los textos mismos, y que se sitúa más bien en el plano del imaginario y de la temática; el de una *geopoética*, que estudia los vínculos entre el espacio y las formas y los géneros literarios, y que puede desembocar en una poética, una teoría de la creación literaria. (2015: 62-63).

Debe quedar claro que el comparatismo surge cuando se problematiza la territorialidad, ya sea por vínculos topográficos (de pertenencia geográfica a tal ciudad, tal región, tal país, tal continente, de relocalización, traslado, viaje, exilio, etc.), de diacronicidad (aspectos de la historicidad en su proyección en el tiempo), de sincronicidad (aspectos de la historicidad en la simultaneidad), de superación de la territorialidad (cuando la problematización de lo territorial concluye en un planteo supraterritorial). No hay comparatismo cuando la territorialidad se da por sentada, como un fenómeno dado o *a priori*, o cuando se la ignora sin problematización. La supraterritorialidad debe ser conclusión del ejercicio de problematización de la territorialidad, no de su ignorancia.

La territorialidad topográfica implica la localización de los fenómenos teatrales en sus respectivos contextos geográficos teatrales-culturales a partir de un corte histórico

determinado. Una secuencia ejemplar podría ser la siguiente: 1530, teatro de corte < teatro urbano < teatro veneciano < teatro italiano < teatro meridional < teatro europeo < teatro occidental < teatro del mundo. Esa secuencia debe ser confrontada comparatísticamente con otra que guarda con ella elementos comunes y elementos diversos: 1530, teatro de corte < teatro urbano < teatro florentino < teatro italiano < teatro meridional < teatro europeo < teatro occidental < teatro del mundo. La confrontación de ambas secuencias arroja ciertos interrogantes a problematizar: ¿qué tienen en común y en qué se diferencian las expresiones del teatro de corte en territorios diversos?, ¿qué características peculiares presenta el teatro veneciano respecto del florentino?, ¿puede hablarse ya de un teatro italiano, con qué otras secuencias necesito establecer relaciones para responder esta pregunta?, etc. Pero también la secuencia podría establecer otras preguntas por vía contrafáctica: ¿si no fuese teatro de corte, qué podría ser: teatro de plaza, teatro en la iglesia, en el convento, en la universidad, teatro de sala?, ¿qué diferencia implica el teatro de corte respecto de esas otras posibles localizaciones? O también: ¿si no hubiese acontecido en Venecia, en qué otros lugares de Italia hubiese podido acontecer?, ¿qué diferencia hubiese planteado otra localización? El investigador debe proveerse las herramientas necesarias para aproximar respuestas iluminadoras.

La territorialidad diacrónica implica fenómenos de sucesión, estabilidad y cambio en el tiempo. Una secuencia ejemplar podría ser la de la irradiación de un fenómeno, por ejemplo, el teatro de Ibsen: 1850-1870: presencia de su teatro en los países nórdicos < 1870-1885: ampliación a Inglaterra y Alemania < 1885-1900: ampliación a Francia, Italia, España, Rusia y algunos países hispanoamericanos. Entre los interrogantes a problematizar se encuentran los siguientes: ¿Por qué razón Ibsen llega tardíamente a España e Hispanoamérica?, ¿se debe a la influencia de la cultura francesa sobre la española e hispanoamericana?, ¿cómo se produce la irradiación: a través de libros y

publicaciones, compañías teatrales visitantes, labor de intermediarios institucionales (productores, directores, intelectuales, etc.)? Pero también permite pensar recorridos hacia atrás, en una suerte de "viaje a la semilla" –al decir de Alejo Carpentier—, como el que realiza Pedro Henríquez Ureña cuando piensa la identidad cultural hispanoamericana:

No sólo sería ilusorio el aislamiento –la red de las comunicaciones lo impide–, sino que tenemos derecho a tomar de Europa todo lo que nos plazca: tenemos derecho a todos los beneficios de la cultura occidental. Y en literatura – ciñendonos a nuestro problema– recordemos que Europa estará presente, cuando menos, en el arrastre histórico del idioma (...) Voy más lejos: no sólo escribimos el idioma de Castilla, sino que pertenecemos a la Romania, la familia románica que constituye todavía una comunidad, una unidad de cultura, descendiente de la que Roma organizó bajo su potestad; pertenecemos –según la repetida frase de Sarmiento– al Imperio Romano. (1981: 250)

La territorialidad sincrónica implica fenómenos de simultaneidad y coexistencia; por ejemplo: hacia 1900 todas las grandes capitales teatrales de Europa y América incluyen en sus carteleras obras de Ibsen. ¿A qué se debe este interés compartido?, ¿cómo es la recepción en cada lugar?, ¿se hacen adaptaciones de los textos de acuerdo con las necesidades de cada contexto?, ¿podemos hablar realmente del mismo Ibsen o de apropiaciones diversas?

La supraterritorialidad implica aquellos fenómenos que superan las encrucijadas geográfico-histórico-culturales, por ejemplo, la construcción de las poéticas abstractas o poéticas teóricas. Hacia 1910 la instalación de la poética del drama moderno en Occidente es tan fuerte que se ha convertido en patrimonio de los diversos teatros locales, ya no puede hablarse de un vínculo monocausal, por ejemplo, de Europa hacia América, o identificarse un texto-fuente o autor-fuente del que se irradia la poética (hacia 1910 en la Argentina se puede escribir un drama moderno sin necesidad de haber leído a Ibsen).

Hacia un regionalismo crítico decolonial

Desde sus orígenes disciplinarios, y especialmente a través del desarrollo del concepto de territorialidad, cada vez con mayor conciencia teórica, el Teatro Comparado ha impulsado una visión crítica decolonial. La teórica argentina Zulma Palermo ha propuesto para la Literatura Comparada (y podemos traspolarla al comparatismo teatral) "una línea de reflexión llamada por la comparatista india Gayatri Spivak –actualizando a Benjamin–'regionalismo crítico', desde la que se busca desarticular viejas y hegemónicas genealogías para dar lugar a otras distintas y acalladas por la colonialidad del poder" (2011: 126). Afirma Palermo:

De allí que la propuesta de un "regionalismo crítico" tienda a revertir ese estado de cosas en estos días en los que pertenencias e identidades se definen ya no por la radicación en una nación, o lengua o raza, sino por la actualización de genealogías diversas de las que se construyeron, no para "recuperar" un pasado originario y puro, sino en sus contaminaciones, olvidos, y entrecruzamientos "fronterizos". Del mismo modo que, precisamente por su cartografía, procede no desde la homogeneidad que reclama la construcción de una nación jurídica, sino desde la heterogeneidad de las construcciones socioculturales. (...) El regionalismo crítico, como práctica comparatística decolonial, piensa cartografías otras, historias otras de las producciones culturales y literarias [teatrales] al desarticular las organizaciones jerárquicas y/o por áreas fijas desde una geopolítica anticentralista, atendiendo más bien a la pluriversalidad de sus formaciones interiores. Parecería entonces que la línea de salida está ya siendo señalada por la emergencia y aceptación de que las sociedades del presente son complejas y *pluriculturales*. (2011: 128-129, subrayado de la autora)

¿Con qué problemas se enfrenta el Teatro Comparado en su estudio de la territorialidad? Se busca reconocer y analizar los desafíos epistemológicos, teóricos, metodológicos y analíticos que entrañan los acontecimientos teatrales. Especialmente, la escritura de la historia del teatro. La territorialidad involucra los debates sobre las

nociones de provincia, estado, región, federalización, circuito, fronteras externas e internas y bordes; los diseños cartográficos (territorialidades topográficas, sincrónicas y diacrónicas, etc.); la teorización del país teatral plural, multicentral/multipolar; las relaciones de "frontera internacional", los vínculos entre países limítrofes u otras geoculturas (el mar, el desierto, los valles, la montaña, la selva, etc.); el teatro intranacional y su vinculación con lo supranacional; los mapas teatrales de circulación y flujo; los problemas de historización y su consecuente noción de "archivo"; la tensión entre los conceptos de nación, latinoamericanidad y occidentalización o romanidad; las conexiones tematológicas y morfológicas; las relaciones entre globalización/localización, territorialización, desterritorialización y reterritorialización de los teatros; la continuidad/discontinuidad de los procesos teatrales; los grados de institucionalización del teatro en una cartografía multicentral; los múltiples fenómenos del teatro como reescritura,14 entre muchos otros. Estas coordenadas permiten pensar los teatros argentinos desde una nueva cartografía de mayor complejidad, en la que el centro de comparación, en tanto múltiple (multicentralidad), puede ser desplazado a todas y cada una de las territorialidades del país, e incluso fuera de sus fronteras geopolíticas.

Territorialidad y Teatro Comparado ponen además el acento en la producción de un pensamiento teatral y un conocimiento científico territorializados. 15 En los últimos años una Filosofía de la Praxis Teatral, que otorga relevancia al pensamiento teatral y al conocimiento científico producidos en/desde/para/por la praxis teatral, le da prioridad al estudio territorial de casos (es decir, al conocimiento de lo particular, desde un trayecto inductivo: de lo particular empírico a lo general abstracto), y propicia el pensar desde una actitud radicante (de acuerdo con Bourriaud, 2009). No se trata de aplicar un principio

Distinguimos al menos seis tipos de reescrituras dramáticas y escénicas, verbales y/o no verbales. Véase Dubatti, 2018-2019.

Para la diferencia entre pensamiento teatral y Ciencias del Arte/Ciencias del Teatro, véase Dubatti 2019.

radical *a priori* a lo estudiado, sino de reconocer radicantemente un territorio, sus detalles y accidentes, su rugosidad e irregularidades, sus procesos de territorialización, sus conexiones con otros territorios. Se pone en primer plano la cláusula de la lógica modal *ab esse ad posse* (si es, puede ser): del ser (del acontecimiento teatral) al poder ser (de la teoría teatral) vale, y no al revés. Se priorizan los recorridos inductivos de investigación (pasaje de observación empírica a elaboración de ley empírica, y de ésta a elaboración de ley abstracta) y el examen crítico, la revisión y el cuestionamiento de los recorridos deductivos que parten de un saber *a priori*. Se estimula también, de esta manera, el diseño de nuevas teorías ancladas territorialmente, y especialmente las tradiciones de ciertas formas de pensamiento y su cuestionamiento en cada territorio. Pensamientos cartografiados.

Hoy existe una nueva cartografía mundial de distribución del trabajo en la Teatrología, y el Teatro Comparado cumple al respecto una función fundamental. El Teatro Comparado nos indica que tenemos que estudiar territorialmente y luego transmitir, intercambiar, dialogar con otros estudios territoriales para poder obtener visiones mayores, de conjunto, ojalá alguna vez planetarias, que solo pueden surgir a partir del conocimiento del teatro concreto y particular en el análisis territorial.

A partir de la segunda definición, el Teatro Comparado viene a poner en crisis todo concepto esencialista, reduccionista, cerrado, cristalizado, de los teatros nacionales. Invita a pensar desde mapas específicos más complejos, dinámicos, multicentrales y en permanente discusión. No se trata de descartar el concepto de lo nacional, pero sí de dinamizarlo, de volverlo plural, de proponer una ampliación y enriquecimiento de los teatros nacionales: hay literatura(s) dramática(s) argentina(s)/teatro(s) argentino(s), cuya percepción exige nuevas cartografías, mapas literarios y teatrales que no se superponen de manera mecánica con los mapas geopolíticos.

Del Teatro Comparado surgen otras numerosas disciplinas científicas, entre ellas la Poética Comparada. Si la Poética es el estudio de la *poiesis* teatral en tanto acontecimiento convivial-corporal, y del acontecimiento teatral integral a través de la *poiesis* y de la zona de experiencia que genera en su multiplicación expectatorial-convivial, la Poética Comparada propone la problematización de las poéticas teatrales en su dimensión territorial, interterritorial, supraterritorial e intraterritorial, es decir, cartográfica. En tanto área de estudios del Teatro Comparado, la Poética Comparada asume la entidad convivial, territorial y localizada del teatro y propone el análisis de las poéticas teatrales consideradas en su territorialidad (por relación y contraste con otros fenómenos teatrales territoriales) y supraterritorialmente. Toda poética se desplaza entre lo universal y lo particular, entre lo abstracto y lo interno, entre lo general y lo concreto, "entre lo uno y lo diverso" (Guillén, 1985), entre territorialidades. En términos de Teatro Comparado y Cartografía Teatral, entre la supraterritorialidad de lo uno y la múltiple diversidad de las territorialidades. Esto permite discernir diferentes tipos de poéticas según el grado de abstracción y de participación de sus rasgos en un individuo (usamos el término según la Filosofía Analítica), en un grupo de entes poéticos o en una teoría: micropoéticas, macropoéticas, archipoéticas (o poéticas abstractas, poéticas teóricas), poéticas enmarcadas. 16 La relación entre estas poéticas establece trayectos de análisis deductivo e inductivo, en una tarea dialéctica fascinante y nunca acabada, que busca diseñar comunidades, diferencias y cánones o selecciones.

La perspectiva territorial del Teatro Comparado favorece un campo de especialización 17, al mismo tiempo que plantea un conjunto de preguntas operativas para

Para la distinción de estas poéticas, véanse Dubatti 2012a: 127-142, y 2014a: 21-54. 16

Para una caracterización de las diversas áreas del Teatro Comparado, véase Dubatti, 2012b: 121-

todas las disciplinas de la Teatrología. Puede aplicarse a los teatros nacionales de cada país, así como a la consideración continental o regional de los teatros iberoamericanos.

Territorio(s) y espesor de mapas

La entidad convivial y corporal del teatro lo vuelve especialmente complementario con la noción de territorialidad y su superación. Dado un acontecimiento teatral particular y localizado (constituido por tales actores, en tal circunstancia, ante tal público, en tal espacio, etc.), el Teatro Comparado se pregunta: ¿Qué lo vincula con el teatro del mundo? ¿Qué lo hace único y a la vez lo relaciona con otros fenómenos cercanos o distantes? ¿Qué relación guarda, en su territorialidad (geografía-historia-cultura) con lo local, lo regional, lo nacional, lo propio del área supranacional, lo continental, la civilización? El Teatro Comparado, en suma, opera cartográficamente, incluso cuando piensa la diacronía.

Como señalamos al comienzo, el Teatro Comparado es una disciplina especialmente diseñada para los estudios de teatro universal o mundial. En términos de mapas teatrales, la categoría teatro universal o mundial se corresponde a un mapa planetario que incluye, por definición, el "teatro de la humanidad", es decir, todo el teatro del mundo, considerando cada instancia de su historia y cada punto del planeta. *Weltliteratur* o "Literatura del Mundo" es un concepto de la Literatura Comparada, formulado originariamente por J. W. Goethe a comienzos del siglo XIX y desde entonces glosado y debatido *in extenso* (véanse, entre muchos, los textos incluidos en Gnisci (comp., 1993)

No nos referimos aquí al valor curricular que adquiere este término, por ejemplo, en los programas de estudio universitario, como en el caso de la materia Historia del Teatro Universal, Carrera de Artes, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, diseñado a partir de una articulación estratégica de los contenidos con las otras materias de la Orientación en Artes Combinadas (especialmente Historia del Teatro Latinoamericano y Argentino). Según la *Guía de Información de la Carrera de Artes*, en la "Síntesis de los Contenidos de las Materias", la descripción de Historia del Teatro Universal está lejos de cualquier definición siguiera aproximada (2006: 14).

y en Schmeling (ed., 1995). Para su definición de la Literatura Comparada, Armando Gnisci (2002) reformula el concepto de *Weltliteratur*, pero despojado de su carácter eurocéntrico y abierto a la noción de multiculturalidad. La concepción de Gnisci apunta a la idea de *pluralidad/paridad* en la mirada hacia las diversas literaturas, tanto como a la noción de *diálogo*, sostenido a partir de la traducción, entre las literaturas de distinto signo. Afirma:

La literatura comparada (es) una disciplina que concibe y trata la literatura/las literaturas como fenómenos culturales mundiales (...) ¿Qué quiero decir con la expresión 'literatura/literaturas'? Pretendo destacar explícita y principalmente que 'la literatura' posee la consistencia de una imagen que debería corresponder a la presencia ideal de un patrimonio común a las distintas civilizaciones. Una especie de biblioteca infinita y progresiva (...) Literatura/literaturas: la barra (que sirve de tabique y de interfaz) se llama 'traducción': ésta activa el círculo virtuoso del diálogo mundial que se produce a través de las literaturas y sus discursos. (2002: 10)

El correlato teatral del concepto sería un "Theater der Welt" (Teatro del Mundo). En tanto se trata del mapa más abarcativo, que incluye todos los otros mapas posibles (teatro occidental, teatro oriental, teatro europeo, teatro meridional, teatros nacionales, etc.), el teatro del mundo o teatro universal es el concepto problemático por excelencia del Teatro Comparado, y puede ser trazado de diversas maneras. Destaquemos cinco modalidades principales, que deben ser diferenciadas:

- a) Criterio cuantitativo: todo el teatro producido por la humanidad, sin distinciones cualitativas.
- b) Criterio cualitativo de recepción y circulación: Aquellos fenómenos teatrales que exceden los mapas locales, nacionales y continentales, traspasan fronteras y se integran a la recepción y circulación de vastas regiones mundiales, más allá del valor

- artístico o humanista que posean (ejemplo: el teatro de globalización o sucurzalización, el "teatro de marca", como *Walt Disney on Ice*, comedias musicales exitosas, autores menores pero presentes en la cartelera mundial, mucha dramaturgia norteamericana al estilo Jeff Baron, Robert Harling, los *best sellers*, entre muchos).
- c) Criterio cualitativo de excelencia artística: Los fenómenos teatrales definidos como "clásicos" (Calvino, 1995), ya sea antiguos o contemporáneos, aquellos sobre los que cada generación vuelve para formular sus propios interrogantes y construir sentido, por lo general de altísima calidad (ejemplo: el teatro de Sófocles, Shakespeare, Calderón, Molière, Ibsen, Brecht, Beckett, Discépolo, etc.).
- d) Criterio cualitativo de relevancia histórica: Los fenómenos canónicos fundamentales para la comprensión del proceso histórico del teatro, aquellos que no pueden ser ignorados en la determinación de una visión de conjunto (Bloom, 1995; Cella, comp., 1998) o que sobresalen por su productividad, por su carácter de "instauradores de discursividad" (Foucault, 1979) teatral o por su valor documental. No necesariamente coinciden con los fenómenos teatrales de excelencia, los incluyen y exceden. Por ejemplo, ciertos documentos históricos fundamentales sobre el teatro en la Edad Media, insoslayables a la hora de escribir una historia del teatro occidental, pero al que sólo recurren los especialistas.
- e) Criterio cualitativo de representación del mundo: se entiende por "universal", en este caso, el teatro que incluye una representación general de todos los hombres, en términos de G. Lukács, aquellas expresiones teatrales que rebasan las condiciones histórico-sociales de su producción y representan una *vox humana* que expresa la esencia genérica de la humanidad (*Estética I. La peculiaridad de lo estético*, 1966).

La posibilidad de establecer mapas mundiales del teatro pone en evidencia el valor de la Cartografía para los estudios teatrales: ofrecen una visión de conjunto indispensable para calibrar visiones particulares o a escala menor, para identificar los aportes de los teatros nacionales o locales al canon del teatro mundial. Sobre la utilidad de los mapas reflexiona José Lambert en su artículo "En busca de mapas mundiales de la literatura":

Uno de los efectos inevitables de la formación universitaria o académica es la especialización. Nos iniciamos en ciertas disciplinas y encaramos así las cosas de acuerdo con una perspectiva especializada. Al mismo tiempo somos víctimas de un desaprendizaje progresivo, ya que perdemos cada vez más de vista lo que nos enseñó la escuela primaria. Entre los ejercicios elementales de la escuela primaria, señalo la observación de una serie de mapas geográficos (...) agrupados en un atlas de formato impresionante (...) El regreso al principio de los mapas, y sobre todo al principio de la multiplicación de los mapas, podría renovar y reorientar nuestra representación literaria [teatral] del universo. (1991: 66-67)

El Teatro Comparado se diferencia de la Literatura Comparada por las características específicas del acontecimiento teatral. Teatro y literatura son acontecimientos diversos, en consecuencia el Teatro Comparado despliega un conjunto de problemas y cuestiones específicas con los que la Literatura Comparada no se enfrenta.

La Cartografía es la coronación de los saberes del comparatismo teatral: los mapas funcionan como esquemas de síntesis de los saberes elaborados en la investigación. La tipología de mapas es amplia, pero en esta ocasión nos referiremos a un grupo fundamental para los estudios del comparatismo, sin proponer un inventario exhaustivo:

- Mapa de localización y distribución: registra la ubicación geográfica de centros teatrales (ciudades), salas, festivales, instituciones (organismos, museos,

bibliotecas, asociaciones, etc. vinculadas a la actividad teatral). Caso: mapa de los edificios teatrales en Londres entre 1590-1610. Incluye también cualquier perspectiva temática: localización de puntos geográficos del país donde se presenta Teatroxlaidentidad, localización de ciudades en las que hay manifestaciones de teatro callejero; localización de bibliotecas donde hay manuscritos de teatro colonial; localización de escuelas de teatro donde se dicta clown; localización de espacios (convencionales o no convencionales) donde se presentaron espectáculos de vanguardia en Buenos Aires en 1967, etc.

- Mapa de circulación: registra los tránsitos lineales de un objeto de estudio particular (un teatrista, una compañía teatral en gira, un espectador viajero, etc.) en el espacio y en el tiempo. Caso: mapa de los viajes de Ibsen por Europa.
- Mapas de irradiación: secuencia diacrónica de mapas que registran los cortes sincrónicos en la expansión (no lineal) de un objeto irradiado con variantes desde un punto establecido históricamente (la obra o las obras de un dramaturgo, el edificio teatral griego, las poéticas teatrales, la escenotecnia, diáspora y exilio, las publicaciones, etc.). Caso: mapas de la irradiación de la dramaturgia de Dario Fo correspondientes a los cortes sincrónicos 1960 y 1970.
- Mapa de sincronía: registran fenómenos teatrales con aspectos semejantes pero sin vínculo genético (es decir, sin que pueda pensarse una relación causal o de irradiación). Caso: centros de Europa en los que simultáneamente se produce la emergencia de la poética del drama moderno.
- Mapa de concentración: registra los puntos de mayor concentración de elementos (grupos y elencos, salas, estrenos, poéticas, otorgamiento de subsidios, instituciones, etc.). Casos: mapa de concentración de producción numérica (ciudades teatrales con mayor producción).

- Mapa de zonas o áreas de extensión: registra las superficies que corresponden a fenómenos teatrales con características semejantes. Caso: mapa del teatro occidental.
- Mapa administrativo o geopolítico: registra la división planificada para la organización institucional o administrativa, señalan especialmente fronteras y capitales. Caso: mapa de las regiones en que se divide administrativamente la Argentina según el Instituto Nacional del Teatro.
- Mapa de circuitos: establece conexiones y/o recorridos a partir de la señalización de elementos vinculados. Caso: los circuitos históricos de las salas independientes, de las salas oficiales y de las salas comerciales en Buenos Aires organizados por la industria del turismo cultural. Puede tratarse también del mapa de recorrido que realiza una procesión o un espectáculo de calle (ej.: *Misterio de Elche*, o *Los chicos del cordel*, de Los Calandracas y Circuito Cultural Barracas).
- Mapa cualitativo: registra fenómenos seleccionados temáticamente. Caso: mapa de clasificación de los campos teatrales por la calidad de su poder irradiador (centro-periferia).
- Mapa de flujos: tipo de mapa temático que da cuenta de las direcciones de movimiento mediante líneas de ancho variable proporcional a la importancia del fenómeno estudiado. Caso: la asimetría en el flujo del teatro europeo hacia Latinoamérica (muy relevante) y en el flujo inverso (menor).
- Mapa histórico: tipo de mapa temático que representa los acontecimientos históricos. Caso: mapa del simbolismo teatral, con el registro de los principales estrenos en los centros teatrales de Europa.
- Mapa cuantitativo: registra fenómenos de relevancia numérica. Caso: mapa del censo de teatristas en la Argentina.

Cada uno de estos mapas es culminación de las preguntas que el investigador se ha realizado en términos territoriales. Cada acontecimiento teatral está atravesado por las problemáticas que han llevado a trazar estos mapas. Podemos concluir: el investigador y también el espectador avisado deben llevar consigo, a manera de representación mental, todo un atlas teatral (o colección de mapas teatrales específicos). La visión de un espectáculo despliega innumerables preguntas por su territorialidad, cada una de ellas se responde en la síntesis cartográfica.

En alguna oportunidad señalamos que el teatro perdido compone la figura del teatroocéano, de profundidades insondables (*Filosofia del Teatro I*, 2007: 185-188): en tanto
investigador de acontecimientos efimeros e irrecuperables, el comparatista teatral debe
ser consciente de su limitación en la posible elaboración de estos mapas. Ellos surgen de
los datos disponibles, y muchas veces arrojan visiones incompletas de acuerdo al volumen
de la información conocida. Esas visiones van siendo superadas con los avances de la
investigación (de allí que pueda hablarse de *mapas anticuados* o envejecidos: aquellos
que no registran las actualizaciones en la información que va conquistando la
investigación internacional). La limitación de la tarea cartográfica es resultado de la
singularidad del teatro, exponente canónico de la cultura viviente. Ojalá pudiera hacerse,
del teatro-océano, el imposible *mapa batimétrico19*, pero escapa a las posibilidades
rigurosas de la investigación. Más que "reconstrucción", la investigación sobre los
acontecimientos teatrales del pasado es una construcción con alto riesgo de hipótesis.

La idea de multiculturalidad favorecida por los estudios comparatistas se enriquece cuando puede observarse el concierto de la multiplicidad en mapas mundiales, que finalmente acaban sugiriendo la percepción de una conexión compleja, de infinitos matices. Como afirmó Vidal de La Blache: "La Tierra es un todo cuyas partes están

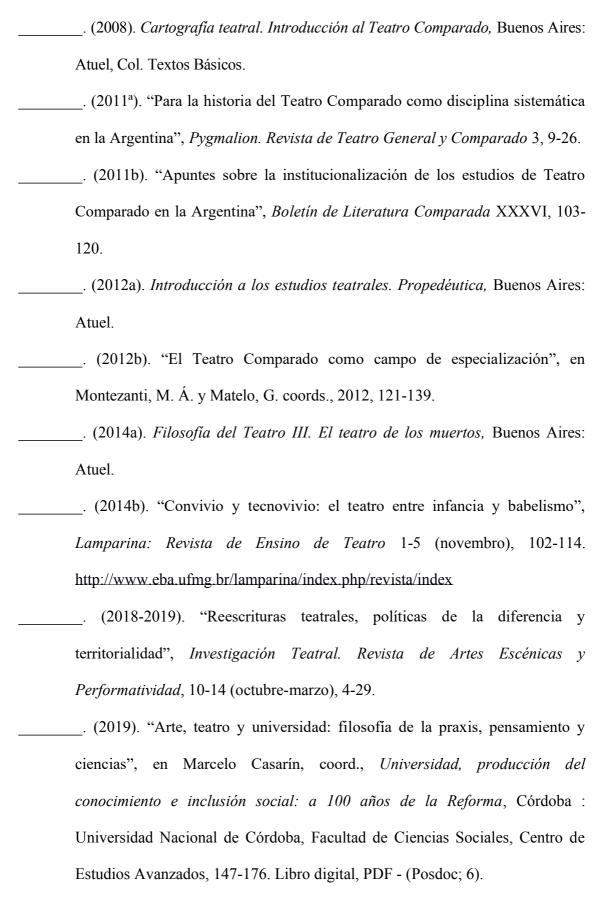
Mapa batimétrico: mapa hidrográfico que representa el relieve de las zonas sumergidas.

coordinadas (...), en el organismo terrestre no existe nada en forma aislada" (1922: 3). Acaso la visión de los mapas mundiales, continentales, nacionales, etc. del teatro conduzca también a esa intuición: la de un todo concertado sutilmente en la multiplicidad, la pluralidad y la paridad (Gnisci, 2002), contra todo aislamiento "localista". En el caso del campo teatral de Buenos Aires, por ejemplo, se trata de diseñar todos sus mapas (de localización y distribución, de circulación, de irradiación, etc.) y superponerlos en una suerte de espesor de mapas que permita advertir la complejidad de su(s) territorio(s).

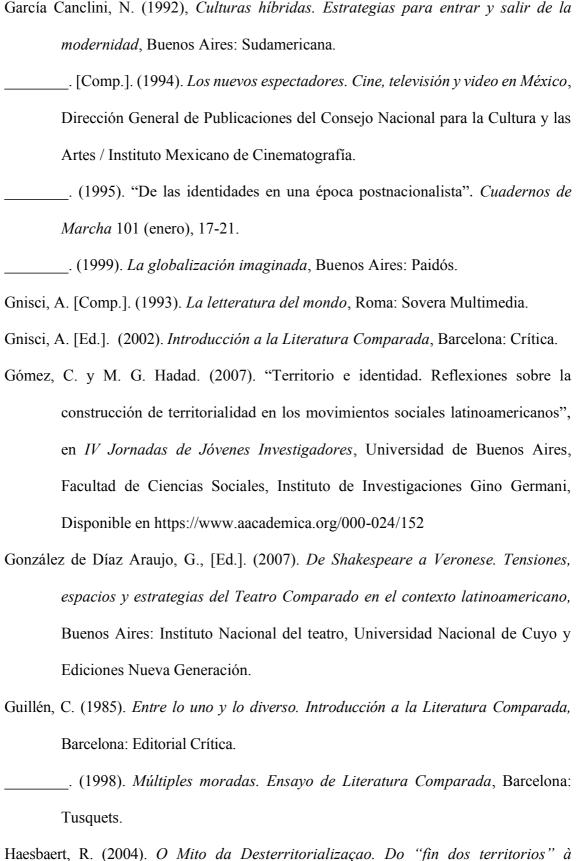
Referencias bibliográficas

- AAVV. (2014). Actas VI Congreso Argentino de Teatro Comparado "Cartografías del teatro del mundo", Buenos Aires, Ediciones del CCC / Proteatro, edición en CD.
- Bello, A. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas, Santiago de Chile: CEPAL.
- Block de Behar, L. [Coord.]. (1991). *Términos de comparación. Los estudios literarios* entre historias y teorías, Montevideo, Academia Nacional de Letras, Segundo Seminario Latinoamericano de Literatura Comparada.
- Bloom, H. (1995). The Western Canon, London: Macmillan.
- Borges, J. L. (1964). Discusión, Buenos Aires: Emecé.
- Bourriaud, N. (2009). Radicante, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Burgos, N. y Killmann, M., [Comps.]. (2008). *Teatro Comparado. Poéticas, redes internacionales y recepción*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, EDIUNS.
- Calvino, I. (1995). Por qué leer los clásicos, Barcelona: Tusquets.
- Cella, S. [Comp.]. (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.

- Collot, M. (2015). "En busca de una geografía literaria de los textos", en Mariano García,
 M., María José Punte y María Lucía Puppo, comps. *Espacios, impagenes y vectores. Desafíos actuales de las literaturas comparadas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 59-75. Traducción de María Lucía Puppo.
- Coria, M., M. E. Martí y S. M. Moro. [Eds.]. (2017). *Tránsitos, pasajes y cruces en las teatralidades del mundo*, Rosario, Congreso ATEACOMP / Universidad Nacional de Rosario. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online.
- Davini, S. A. (2007). Cartografías de la voz en el teatro contemporáneo. El caso de Buenos Aires a fines del siglo XX, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- De Sousa Santos, B. (2001). "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución", Revista *Chiapas* 12, México, ERA-IIEc. https://revistachiapas.org/No12/ch12desousa.html
- Dimeo, C. (2007). "Producción teatral Industria cultural y prácticas culturales", en *Memoria y tendencias actuales del teatro latinoamericano*, de varios autores, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, VI Festival Internacional de Teatro Santa Cruz "Multiplicando Miradas", Asociación Pro Arte y Cultura (APAC).
- Dubatti, J. (1995). *Teatro Comparado. Problemas y conceptos*, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Centro de Investigación en Literatura Comparada, Serie Teoría y Metodología.
- . (2000). "Buenos Aires, la globalización y el teatro del mundo", *Cuadernos de Historia y Teoría Teatral*, UBA, 3 (marzo), 19-29. También en J. Dubatti (comp.), *Nuevo teatro, nueva crítica*, Buenos Aires, Atuel, 2000, 47-59.
- _____. [Ed.]. (2003). *De los dioses hindúes a Bob Wilson. Perspectivas sobre el teatro del mundo*, Universidad de Buenos Aires, Libros del Rojas y Editorial Atuel.



Foucault, M. (1979). La arqueología del saber, México: Siglo XXI.



multiterritorialidade, Rio de Janeiro: Bertrand.

- Henríquez Ureña, P. (1981). Obra crítica, México: FCE.
- Hiernaux, D., y A. Lindón. [Dirs.]. (2006). *Tratado de Geografía Humana*, México, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal. Pequeño misterio ácrata*, Buenos Aires: Atuel, Col. Biblioteca del Espectador.
- Lambert, J. (1991). "En busca de mapas mundiales de las literaturas", en Lisa Block de Behar, 65-78.
- Lukács, G. (1966). *Estética I. La peculiaridad de lo estético*, trad. de Manuel Sacristán, Barcelona: Ediciones Grijalbo.
- Monegal, A. (2008). "La literatura irreductible". *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 733-734 (enero-febrero).
- Montezanti, M. A. y G. Matelo. [Coords.]. (2012). *El resto es silencio. Ensayos sobre Literatura Comparada*, Buenos Aires: Biblos, Col. Investigaciones y Ensayos.
- Paasi, A. (2003). "Territory", en J. Agnew, K. Mitchell, and G. Toal, eds, *A Companion to Political Geography*, New York, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online. Chapter 8, 109-122.
- Palermo, Z. (2011). "¿Por qué vincular la Literatura Comparada con la Interculturalidad?", en Adriana Crolla, comp., *Lindes actuales de la Literatura Comparada*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Ediciones Especiales, 126-136.
- Pianacci, R. y C. Taborda. [Eds.]. (2018). *Tradición, rupturas y continuidades en el teatro contemporáneo*, Universidad Nacional de Mar del Plata / Asociación Argentina de Teatro Comparado (ATEACOMP), 143-166. https://fh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh

- Pianacci, R. y C. Taborda. [Eds.]. (2019). *Tradición, rupturas y continuidades en el teatro contemporáneo*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata / EUDEM. Edición impresa.
- Pichois, C. y André-M. Rousseau. (1969). La literatura comparada, Madrid: Gredos.
- Quiroga, C. [Comp.]. (2014). Actas del V Congreso Argentino Internacional de Teatro Comparado. Teatro latinoamericano y teatro del mundo ATEACOMP, Buenos Aires: Leviatán.
- Rojas, R. (1915). "Noticia preliminar", en Juan Cruz Varela, *Tragedias*, Buenos Aires, La Facultad, Col. Biblioteca Argentina, 11-30.
- Salinas, P. (1978). La poesía de Rubén Darío. Ensayo sobre el tema y los temas del poeta,
 Buenos Aires: Losada.
- Schmeling, M., [Comp.]. (1984). *Teoría y praxis de la Literatura Comparada*, Barcelona: Editorial Alfa.
- Schmeling, M. [Ed.]. (1995). Weltliteratur heute: Konzepte und Perspektiven, Würzburg_ Konigshausen & Neumann.
- Segato, R. L. (2002). "Identidades políticas y alteridades históricas", *Nueva Sociedad* 178, 104-125.
- Villoro, L. (1998). Estado plural, pluralidad de culturas, Buenos Aires, Paidós-UNAM.
- Wellek, R. (1959). "The Crisis of Comparative Literature", en W. Friederich, ed., Comparative Literature: Proceedings of the Second Congress of the ICLA, Chapel Hill: University of North Carolina Press, vol. I, 149-160. Reeditado en 1963 en su Concepts of Criticism, New Haven: Yale University Press, 282-295.
- Wellek, R. y A. Warren. (1979). "Literatura general, literatura comparada, literatura nacional", en su *Teoría literaria*, Madrid: Gredos, 57-65.

Zecchin de Fasano, G. C. (2012). "Materia mítica grecolatina en el neoclasicismo rioplatense", en Montezanti, M. Á. y Matelo, G. coords., 2012, 403-426.

Zourabichvili, F. (2007). El vocabulario de Deleuze, Buenos Aires: Atuel.

Videos, films

Brook, Peter, y Brook, Simon (2005). *Brook par Brook. Portrait intime*. Paris: Arte Vidéo et Ministère des Affaires Étrangères.

Ziff, Trisha (2011). La maleta mexicana. Disponible en Youtube.

CIUDADES AÚN NO NARRADAS

Abordajes de las vinculaciones entre prácticas artísticas, memorias sociales, y políticas educativas de/en ciudades de escala media del centro bonaerense.

Relatoría II Jornada Ateneo TECC

Silvia Boggi
PROINCOMSCI, FACSO, UNICEN
silviaboggi@gmail.com

El 14 de noviembre de 2019 se llevó a cabo en la ciudad de Tandil la Segunda Jornada Ateneo TECC, un espacio de presentación de trabajos de investigación de Proyectos que integran el Centro de Estudios de Teatro, Educación y Consumos Culturales radicado en la Facultad de Arte de la UNICEN.

Con aportes en avances, resultados, nuevos interrogantes y diversas técnicas y metodologías desplegadas en los procesos de indagación, participaron de la Jornada docentes investigadorxs de los siguientes Proyectos:

- -Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense, dirigido por Ana Silva y co-dirigido por Luciano Barandiarán.
- -Problemáticas del cine y el audiovisual documental. Teoría, historia, estética y nuevos dispositivos: el caso argentino (1958-2017), dirigido por Juan Manuel Padrón y codirigido por Javier Campo.

-Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018), dirigido por María Cristina Dimatteo y co-dirigido por Claudia Castro.

-Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) Acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel, dirigido por Analía Umpiérrez.

Compartimos aquí, a modo de relatoría, una síntesis analítica referenciada en algunas de las problemáticas planteadas en los diecinueve trabajos presentados, con la intención de señalar —en ese conjunto de temas, problemas, metodologías, técnicas, lenguajes y productos heterogéneos- algunas coordenadas compartidas que pueden pensarse en articulación con los lineamientos teórico-metodológicos específicos de los mencionados proyectos.

La Segunda Jornada Ateneo TECC se inició con la presentación de avances del Proyecto Prácticas artísticas y memoria social de ciudades medias del centro bonaerense, que investiga las relaciones entre prácticas artísticas y memoria social en/de ciudades de escala media del centro bonaerense, con el objetivo de conocer cómo éstas se imbrican en los procesos de identificación urbana e inciden en las disputas por la producción y consumo colectivo de la ciudad. Se plantea la focalización en tres líneas de interés: Territorialidad y memorias, Memorias del trabajo y de los/as trabajadores/as e Identificaciones colectivas y espacios de sociabilidad, atravesadas a su vez por las búsquedas teórico-metodológica sobre el audiovisual en tanto fuente, medio y producto de investigación y las formas de abordaje de la indagación sobre y en arte.

Dando cuenta de estos lineamientos, un cortometraje documental referenciado en las experiencias organizativas en tres centros culturales de la ciudad de Tandil (Territorio Cultural, Centro Cultural La Vía y Centro Cultural Atrapasueños) acercó la oportunidad

de reflexionar acerca de la complejidad de las culturas organizacionales, sus contradicciones y -siguiendo el hilo temporal de las memorias- de los procesos de elaboración colectiva de las nociones de comunidad y de futuro que emergen desde el magma de relaciones cotidianas en las que se desarrollan.

Otra de las presentaciones procuró –también desde el lenguaje audiovisual y retomando desarrollos anteriores- abordar los procesos de identificación en contextos locales de relaciones interétnicas, atendiendo a los espacios de sociabilidad y las dinámicas de elaboración de las memorias. Referenciada en el entramado relacional que sustenta una asociación étnica (Colectividad Danesa de Tandil) se orienta a interpretar la resignificación de tradiciones y celebraciones de la comunidad danesa local y su emblemático Salón Danés. Respecto de la puntualización de algunos núcleos de indagación acerca de la reivindicación de horizontes temporales (el antes y el ahora) y planos axiológicos asociados se podría advertir –entre otros aspectos- la producción del juego dialéctico entre esencialización/historización de los procesos de identificación y su carácter flexible, contextual, relacional y no cristalizado.

Desde una propuesta que toma como objeto de indagación un fenómeno popular como el Carnaval y su escenificación en Tandil fue destacado el propósito de potenciar la investigación en artes mediante el despliegue de una producción audiovisual colectiva que sea -de manera concomitante- medio y resultado del trabajo. La búsqueda se encamina hacia el análisis de la configuración de identidades culturales y procesos socioterritoriales como superficies de disputas significacionales o tensiones entre los diversos y múltiples actores sociales que participan.

En otro trabajo es presentado un conjunto de inquietudes e intereses respecto de las transformaciones socioproductivas de Tandil y su ligazón con el desarrollo de lo que les autores denominan mundo ferroviario local. La propuesta formulada en el Ateneo

consiste en plasmar los resultados del trabajo de investigación en un producto que combina la animación, mapping y sonidos sobre la superfície de la construcción del tanque de agua de la Estación de Ferrocarril de Tandil. Memorias que pugnan por romper el silencio impuesto hegemónicamente, imágenes y morfologías espaciales se transforman y se encuentran para dar cuenta de las experiencias de poblamiento de las zonas urbanas cercanas a la estación: Villa Italia, los clubes (particularmente el Club Unión y Progreso), los picapedreros y la presencia ineludible de Ibis Villar, condensando un mundo de mujeres, una argamasa de activismo, militancia, costura y bordado relacionada con el universo ferroviario.

Esta necesidad y demanda –extra académica y académica- de recuperación y visibilización de memorias y objetos que produzcan un "habla" polifónica acerca de la historia del trabajo ferroviario (desde la llegada y el esplendor al desmantelamiento de los '90) implica posicionar a quienes las indagan frente a particulares experiencias colectivas. Éstas –cargadas de significaciones afectivas y con un denso espesor histórico no exento de contradicciones y pujas de sentido- aparecen como irreductibles a una sola forma de ser mostradas. Conducen a apelar a lenguajes no ordenadores –es decir, que no operen como dispositivo de disciplinamiento de objetos, espacios y personas- sino a aquellos que son definidos como "planificadores del desorden". Nos asomamos así a la propuesta de un recorrido espacial señalizado -un territorio con alta potencia significante-y al "ferrógrafo", máquina poética inscripta en territorialidades tandilenses, nacida para interactuar con quienes van a hacer posible recuperar las diversas formas emotivas y significacionales con que son investidas las herramientas, que "despiertan" –en ese contacto que enhebra sus trayectorias con las historias de quienes participan del encuentro.

Una invitación en construcción es la que comenta las distintas fases, metodología, fundamentación teórica y procesos de implementación de una video instalación en el 17º Tandil Cine - Festival Argentino Competitivo. Se trata de una propuesta que persigue experimentar-habitar el espacio audiovisual trascendiendo la actitud de mera observación. Con ese espacio pensado desde la cadencia de la fluidez y la multiplicidad de ritmos de recorrido posibles, con la interacción entre imágenes y personas que las habitan temporalmente se intenta en primer lugar provocar el asombro, la sorpresa ("que les espectadores lleguen con preguntas y se vayan con más preguntas", expresaron les autores). Pero la creación de este clima de rupturas parece ir más allá del no uso deliberado de las imágenes del Tandil "de postal" o su proyección en los imaginarios sociales que la exhiben desde el perfil turístico: apuntaría a registros significacionales que permitan pensar y jugar el (y en el) lenguaje audiovisual como un territorio que se habita, para conmover –desde una osadía ¿inquietante?- los esquemas naturalizados del habitar cotidiano.

Dos trabajos participantes en el Ateneo se abocan a indagar acerca de la especificidad que asume y los modos en que se expresa la relación entre cultura y hegemonía en ciudades medias. El primero de ellos se propone problematizar el carácter instrumental que desde las tendencias dominantes se adjudican al arte y la cultura como motores del desarrollo. Se intenta advertir -apartándose de los reduccionismos que desvinculan lo estructural de lo simbólico o viceversa en la producción de lo urbano- y desde una perspectiva etnográfica, cómo se resuelven las tensiones entre lo dominante y lo subalterno en las dinámicas de "culturalización del desarrollo" en ciudades medias del centro-sudeste bonaerense: Tandil, Benito Juárez y Olavarría. La multiplicidad de actores intervinientes, los particulares y complejos entramados de poder regionales y/o locales que operan en las ciudades de escala media y los procesos de reproducción/resistencia

conducen a indagar acerca de las respuestas –nunca definitivas- a la disputa y al interrogante –entre otros- del "para quién" de la cultura, "qué cultura" y el "para quién" de las ciudades.

El segundo se vincula con el estudio de las particularidades que asume la aplicación de políticas de comunicación para el sector audiovisual en ciudades medias. El punto de partida es un contextualizado y extenso corpus de información y análisis referenciado en Azul, Tandil y Olavarría que posibilita visualizar y comprender –entre otras dimensiones del caso- el accionar y la incidencia de tramas vinculares y de poder en las áreas de producción de comunicación audiovisual locales. El análisis procura hacer ostensible que éstas –y sus articulaciones con otros actores sociales de niveles regionales y nacionalesfacilitan la existencia de instancias de convivencia de lo formal y lo informal en lo atinente a la aplicación de la normativa-legal respecto de lo comunicacional mediático, dando lugar a la concesión de privilegios a determinados actores sociales. Parte de la propuesta presentada consiste en –una vez ubicada y constatada la existencia de nuevos prestadores de servicios audiovisuales- focalizar la indagación en estos actores (algunos de los cuales han sido históricamente excluidos) y enfatizar especialmente en las producciones del sistema de medios de la UNICEN.

Otra de las exposiciones compartidas se propone investigar acerca de las producciones audiovisuales del cono Sur en el marco de las elecciones postdictatoriales de la década de 1980. Algunas de las líneas de búsqueda expuestas, resultado de hipótesis de trabajo y de análisis de piezas audiovisuales, refieren a la construcción de mitos fundantes y héroes míticos —para el caso argentino- respecto de la paternidad de la democracia. Es en esa instancia en donde entran en juego ciertas dinámicas propias de las matrices culturales de dos partidos políticos en pugna electoral y un reservorio significacional histórico que se actualiza en esas narrativas de manera diferencial. El hecho de que se trate de material

audiovisual producido, gestionado y reproducido mediáticamente desde centros urbanos de escala metropolitana habilitaría el desafío de interrogarse acerca de los procesos de recepción, circulación y memoria/olvido de esos documentos, sus contenidos y significaciones en nuestras ciudades de rango medio.

El acceso a derechos y vida cotidiana en la cárcel es el eje de interés del Proyecto Interdisciplinario Orientado 2019-2020 y se propone relevar, analizar y planificar propuestas que incidan en la construcción de ciudadanía plena de personas detenidas en unidades penales de la Provincia de Buenos Aires. En los avances expuestos se problematizan las condiciones de acceso a derechos de las personas privadas de libertad -trabajo, educación, producción y consumo de bienes artísticos- tomando como insumos los resultados del PIO 2018, antecedente inmediato del que se presentó en el Ateneo. Se enfatiza en la necesidad de atender a los entramados de relaciones específicas que operan en contextos de encierro y que afectan el acceso a derechos y visibilizar cuál es el lugar de la Universidad –y en particular, la UNICEN- como actor social garante de los mismos. Nos encontramos también con las reflexiones acerca de la pluralidad artístico-expresiva en el espacio público de la ciudad de Benito Juárez, promovida y sostenida desde hace dos décadas desde políticas públicas municipales y organizaciones sociales, continuidad que -se hipotetiza- tiene su raíz en la apropiación de metodologías de Técnicas Dramáticas No Convencionales que se implementaron en instituciones de ese centro urbano a partir de la labor del reconocido maestro y director de teatro Eduardo Hall. La ponderación de esas estrategias habilitó algunas pistas para pensar las rupturas emergentes en los procesos educativos respecto de las modalidades hegemónicas. Entre esas rupturas resaltan la recuperación de la risa como dispositivo de aprendizaje y como motor del deseo de conocimiento, el planteo de una relación entre docentes y estudiantes pensada desde parámetros que se oponen al registro dominante, tanto como el reconocimiento de inteligencias múltiples y la diversidad en contextos de desarrollo laboral. El mapeo de la situación actual vinculado a la implementación de políticas públicas relacionadas con la cultura y el arte en Benito Juárez permiten a las autoras afirmar la existencia de un encadenamiento continuo de secuencias de acciones de apoyo y sostenimiento municipal a distintos espacios culturales. Y también un crecimiento sostenido en la disponibilidad de los mismos, la consolidación de los ya existentes y una mayor participación municipal en lo relativo a la gestión de distintos centros de desarrollo de actividades artístico-culturales.

Desde el Proyecto Políticas educativas emergentes. Interjuego de lo macro y lo micro político en el gobierno de la Educación Artística local (2008-2018) fueron reseñadas líneas que estructuran la propuesta de investigación. Una de ellas considera la necesidad de realizar una cartografía social de redes socioterritoriales y espacios educativos que evidencie el crecimiento de prácticas artísticas y de teatro en Tandil. Otra, construir conocimiento acerca de las modalidades discursivas mediante las cuales aparece el teatro en una multiplicidad de espacios sociales. Como demanda propia del objeto de indagación, se impulsa a conocer cómo se construye un saber con y para las artes. En este sentido, se enuncia la pertinencia de generar conocimiento acerca de las características de lo que las autoras denominan prácticas emergentes en la ciudad de Tandil; de relevar y analizar marcos normativos, regulaciones para prácticas y lógicas de enseñanza de teatro en el marco de espacios informales. Otra de las aristas del problema conduce a interrogarse sobre los tipos de proyectos y articulaciones institucionales que motorizan les profesores de teatro en la ciudad de Tandil, atendiendo especialmente al hecho de que se trata de docentes formados disciplinarmente en la Unicen.

Enmarcado en lo anterior, los avances de la indagación sobre los trayectos para la institucionalización de la enseñanza del teatro en los CEC de Tandil evidencian la

especificidad que asumen las formas en que se desarrolla una modalidad educativa que es prevista, regulada y desarrollada desde las políticas educativas provinciales, tomando como una de las variables a los distritos educativos. Aparecen enunciadas tanto las dinámicas de facilitación como aquellas que tienden a obstaculizar el desarrollo de la tarea de enseñanza-aprendizaje asociada a las particularidades del Teatro, quedando expresamente clara la distancia existente entre el discurso normativo y la situación real concreta. Resulta evidente que el achicamiento de esa brecha –a favor del cumplimiento de derechos enunciados en el marco legal- se resuelve en algunas situaciones desde la informalidad. En otros casos, la resolución implica transitar escenarios burocrático administrativos complejos para intentar llegar a la meta de la institucionalización de la enseñanza de prácticas artísticas, incluido el teatro.

Idéntico panorama se aprecia en el análisis acerca de las concepciones de arte en las políticas educativas jurisdiccionales y en las escuelas secundarias orientadas en arte de la ciudad de Tandil: las normativas – a pesar de haberse elaborado desde marcos teóricos e ideológicos superadores de los anteriormente existentes- no encuentran su referenciación en las prácticas que se desarrollan en las escuelas. Edificios inseguros, inadecuados, compartidos, inexistencia de espacios pertinentes y de materiales para desarrollar los proyectos, falta de estabilidad de las plantas docentes y no habilitación de cargos docentes, por citar solo algunos ítems – registra un Estado presente en la letra de las normas pero que las incumple o las cumple fragmentariamente. Y con ello, se obtura el hacer efectivo un cúmulo de derechos.

Abordajes específicos de la articulación entre lo macro y micropolítico son presentados en dos trabajos referenciados en el tratamiento de la práctica docente en teatro en la modalidad de Educación Especial (Tandil) y en las escuelas secundarias orientadas en Arte Teatro en la Provincia de Buenos Aires respectivamente. En el primer

caso, se observa un entrecruce entre la Universidad y la Modalidad de Educación Artística posibilitando la realización de diferentes intervenciones que decantan en un accionar institucional visualizado en términos positivos. En el segundo, junto al reconocimiento de algunas de las formas de expresión específicas de lo micro político se añaden algunas variables relacionadas con las territorialidades en donde esta articulación se produce y en donde operan los entramados vinculares y micropoderes en el accionar cotidiano. En este punto, lxs profesorxs de teatro frecuentemente son considerados actores cruciales en la toma decisiones y motorizadores de procesos comunitarios.

En la misma clave puede leerse otro de los trabajos presentados, en donde el interés se centra, en principio, en el crecimiento –en términos cuantitativos- y la permanencia en arcos temporales amplios de los talleres de Teatro en la ciudad de Tandil, atendiendo también a la zonificación que permite visualizar los espacios en donde estos se despliegan. La lectura sobre esta dinámica se posiciona en una trama hipotética, en donde se cruzan las trayectorias personales de quienes coordinan los talleres con las trayectorias de las políticas educativas, con la intención de visualizar las particulares modalidades en que se expresa esta síntesis al inscribirse en la territorialidad de una ciudad de rango medio como Tandil. Se analiza también el lugar de agencia que implica la coordinación de talleres, el impacto en las subjetividades de quienes son les actores destinatarios y participantes de los talleres, destacándose las dimensiones de sociabilidad, reconocimiento y cumplimiento de derechos que se juegan en los mismos.

En una línea análoga y siguiendo los objetivos del proyecto marco, se presentan los avances de un trabajo que mediante un corpus de información que incluye algunas entrevistas a diversos actores sociales, aporta a la reconstrucción de los antecedentes fundacionales de la Universidad Barrial, los criterios que guían sus objetivos, las

actividades y eventos realizados desde sus inicios y la progresiva incorporación de la enseñanza de Teatro.

Aproximaciones: entramados, indicios, poder, contradicciones y rupturas para narrar en puzzle de la ciudad media

En primer lugar, parece relevante señalar que la mayoría de las investigaciones construyen sus objetos de estudio configurándolos en tanto parte de un entramado de significaciones tejidas sobre, entre y con lo urbano de escala media en el centro-sudeste bonaerense. Estos saberes acerca de nuestros espacios vividos regionales procuran transitar y develar esos múltiples escenarios en los que actores sociales diversos experimentan la ciudad como hecho, como derecho, como metalenguaje, como praxis artística, como objeto de conocimiento. Territorialidades e ideologías a horcajadas de contextos sociales, económicos y políticos, narrativas en donde se tensionan las dinámicas de opacidad y transparencia, de naturalización e historización que interesa hacer ostensibles.

Los trabajos plantean el abordaje de realidades complejas reconociendo contradicciones y paradojas, ajustando el foco de la mirada indagatoria en aquellas cuestiones emergentes con que el propio campo desafía agitando nuevos interrogantes. La experimentación artística, en los casos en que se plantea como herramienta y como interrogante, añade un plus de significaciones destinadas tanto a dar respuestas como a interpelar siguiendo una espiral de enigmas.

Cobra relevancia entonces la producción académica referenciada en estos centros urbanos intermedios concebidos también como palimpsestos de memorias e historias que reclaman desde una multiplicidad de voces —una polifonía política- oportunidades y territorios tangibles e intangibles para decir y decirse. Esta demanda — visibilizada en los

trabajos presentados- se expresa sobre una arena en donde lo global/local en la actual fase del capitalismo se manifiesta en un contexto de intensificación de la aplicación de recetas neoliberales y sus correlatos de profundización de las crisis sociales, económicas, ambientales, políticas y culturales.

Aparece en los análisis —de manera más expuesta en ocasiones, más diluida en otrosla preocupación por develar y desandar analíticamente las tramas de poder que operan en
la gestión de las instituciones y en un nivel más amplio, de las ciudades de escala media.
En los distintos escenarios de indagación esos tejidos vinculares complejos y diversos
emergen bajo el concepto de "lo informal", moviendo hilos que obturan o facilitan -entre
bambalinas- la efectivización de derechos, interviniendo en cualquier dimensión de las
vidas institucionales o personales. Se expresan en el permanente juego de tensiones y
contradicciones que sustentan los procesos de construcción de hegemonía y desentramarlos tiene la potencialidad de hacer visibles las marcas particularísimas que
asumen en los centros urbanos en los que habitamos.

Ligado a estos procesos que intentan desenredar complejas madejas de interacciones y poder, se hace ostensible una fuerte interpelación al Estado como garante de derechos, un reclamo que aparece enfatizado en situaciones de poblaciones vulneradas o en estado de peligro –privados de su condición ciudadana-, en donde las alquimias normativas no dan las respuestas imperiosamente necesarias y urgentes. En este sentido los trabajos avanzan en la profundización del análisis respecto del desfasaje que sostienen existe entre prácticas y marcos legales y sus consecuencias de intemperie social para quienes resultan excluidxs.

Por último, un conjunto de conceptos trenzados desde una multiplicidad de lenguajes —con fuerte incidencia y predominio del artístico- ronda algunas de las presentaciones compartidas: prácticas disruptivas, procesos de autonomía, lo "no convencional", lo

alternativo. Aparece analizado y desarrollado con intensidades y profundizaciones diferenciales y muestra el interés de interpretar modalidades, usos, formas en que se presenta lo subalterno oponiéndose, hecho signo, a lo dominante, en la arena de lucha política, ideológica.

Los aportes que cada trabajo presentó en el Ateneo vienen a cubrir un área de relativa vacancia respecto de la especificidad de los centros urbanos que constituyen nuestros espacios vividos a nivel regional. Búsqueda e interrogantes que refieren a una ciudad aún no narrada, que se deja entrever en las tramas de significación que aparecen hipotetizadas, en sus articulaciones institucionales recorridas y problematizadas. Cada una, una pieza multicolor de un puzzle que siempre nos convocará desde su incompletud.