

2019

Curso Introdutorio
CAPÍTULO 2

**REALIZACIÓN INTEGRAL
EN ARTES AUDIOVISUALES**



30 años.
Creando.
Inspirando.
Formando



INDICE DE CONTENIDOS

Equipo de Trabajo	//03
Cronograma de actividades	// 04
Plan de Estudios	// 07
Iniciación al Campo Audiovisual	// 10
Programas comentados y Material Bibliográfico	// 10
Guión I	// 11
Pensamiento Proyectual	// 21
Realización I	// 25
Iluminación y Cámara I	// 33
Física	// 34
Semiótica	// 55
Edición Digital de Video	// 64
Sonido	// 69
Historia del Arte	// 75
Literatura Universal	// 84



EQUIPO DE TRABAJO

Aníbal Minucci

Carla Martínez

Cecilia Christensen

Cecilia Wulff

Claudia Speranza

Federico Godfrid

Gabriel Perosino

Guadalupe Suasnábar

Sebastián Nieto

Javier Castillo

Carolina Cesario

Magalí Mariano

Marcelo Stipcich

Mariana Gardey

Mariano Schettino

Marisa Rodríguez

Rodrigo Ruiz

Valeria Arias

Virgina Morazzo

María Agustina Bertone

Sebastián Jodra

Coordinación general: Secretaría Académica



REALIZACIÓN INTEGRAL EN ARTES AUDIOVISUALES. CURSO INTRODUCTORIO 2019

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DISCRIMINADO POR SEMANA.

1º semana: 25 de Febrero al 1 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 25	16 a 17	Presentación general del curso	Autoridades de la Facultad Docentes - Departamentos	SM1
	17 a 18.30	Taller de elección de carrera	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
	18.45 a 20.30	Actividad de integración	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
Martes 26	15 a 17	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - LLano	Aula 2
	17.15 a 17.45	Visita a Sala INCAA	Martínez Secretaría Académica	Sala INCAA
	18 a 19.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Selección Noche más Corta (2018)	Docentes: Castillo - Mariano Morazzo - Ruiz - Arias	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 Charla - Debate	Coordinador: Mariano	Sala INCAA
Miércoles 27	15 a 16	Introducción a la Educación	Dimatteo - Devanna Lavia	Aula 2
	16 a 18	Expresión Corporal I	Gonzáles - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO La Fabulosa Historia de los Inolvidables Marrapodi	Santiago Almada	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: Dillon - López - Maidana - Landa Ciccopiedi - Ferrari - Gomez - Roa	La Fábrica
Jueves 28	15,30 a 17	PIACI: Plan de Estudios Plataforma	Secretaría Académica Centro de Estudiantes	SM1
	17 a 18	Centro de Estudiantes	Centro de Estudiantes Secretaría General	SM1
	18.15 a 20.15	Interpretación I	Ferrari - Gomez - Roa	Aula 2
Viernes 1	14 a 15.30	Visita Sala "La Fábrica"	Cicopiedi - Asoc. Amigos de La Fábrica	La Fábrica
	16 a 18	Encuentro Universidad Barrial	Centro de Estudiantes Sec. Académica - Sec. Extensión	Universidad Barrial
	18 a 19	Protocolo de Género Programa Arte dice NO	Comisión de Género Sec. Académica	Universidad Barrial
	19 a 20	Cierre Encuentro Universidad Barrial	Centro de Estudiantes Sec. Académica - Sec. Extensión	Universidad Barrial



2º semana: 4 al 8 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 4		FERIADO CARNAVAL		
Martes 5		FERIADO CARNAVAL		
	15 a 16	Co gobierno y Agrupaciones estudiantiles	Secretaría Académica Agrupaciones estudiantiles	SM1
	16 a 18	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - LLano	Aula 2
Miércoles 6	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO Un Plan Lunático	Marianela Vallazza	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: Gardey - Dimatteo De Vanna - Bertone	La Fábrica
	15 a 16.45	Historia de las Estructuras Teatrales I	Gardey - Bertone	Aula 2
	17 a 19	Interpretación I	Ferrari - Gomez - Roa	Aula 2
Jueves 7	19.30 a 20.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Documental "Ama y haz lo que quieras"	Docentes: Stipcich - Wulff - Bertone Godfrid - Schettino - Jodra	SM1
	20.30 a 21.30	 Charla - Debate	Coordinador: Godfrid	SM1
	14 a 16	Expresión Corporal I	González - Errendasoro Guasone	Aula 2
Viernes 8	19.15 a 21	Seguridad e Higiene	Seguridad e Higiene - UNICEN	SM1



3º semana: 11 al 15 de Marzo

DÍA	HORA	ACTIVIDAD	DOCENTE COORDINADOR	ESPACIO ASIGNADO
Lunes 11	15 a 16	Rítmica	Errendasoro - Ferreyro	Aula 2
	16 a 17	Psicología Evolutiva y de la Creatividad	Dillón - López - Crespi	Aula 2
	17 a 19	Educación de la Voz I	Maidana - Cicopiedi - Llano	Aula 2
	19 a 20	Charla con Graduados	Secretaría Académica	Aula 2
Martes 12	15 a 16	Departamento de Alumnos SIU	Manfra - Sec. Académica	Aula 2
	16 a 17	Pañol	Sec. General - Técnicos de Pañol	Aula 2
	17.30 a 19.30	 PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Ficción: Marilyn	Docentes: Christensen - Martínez Minucci - Suasnábar - Cesario Perosino - Nieto - Speranza	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	 Charla - Debate	Coordinador: Martínez	Sala INCAA
Miércoles 13	15 a 16	Anatomía	Landa	Aula 2
	16 a 18	Expresión Corporal I	Gonzáles - Errendasoro Guasone	Aula 2
	18.30 a 19.30	 OBRA DE TEATRO XXXL	Georgina Ferreyro	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinador: Gonzalez Errendasoro - Guasone	La Fábrica
Jueves 14	16 a 20	Interpretación I	Ferrari - Gómez - Roa	Aula 2
Viernes 15	16 a 18	Muestra de Proyectos de Extensión - Investigación	Sec. Extensión - Sec. Investigación Sec. Académica	Aula 2
	18 a 20	Muestra de producciones audiovisuales	Equipo Docente Sec. Académica	SM1

Referencias de Espacios

SM 1 y Aula 2: 9 de Julio 430

Sala La Fábrica: Pinto 367

Sala INCAA: Yrigoyen 662



CORRELATIVIDADES: PLAN DE ESTUDIOS DE REALIZACION INTEGRAL EN ARTES AUDIOVISUALES

	PARA CURSAR	SE DEBE TENER APROBADA LA CURSADA DE:
	PARA RENDIR FINAL	SE DEBE TENER APROBADO EL FINAL DE:
PRIMER AÑO	Realización 1 Iluminación y Cámara 1 Pensamiento Proyectual Guión 1 Física Edición Digital de Video Literatura Universal Semiótica Historia del Arte Sonido	
SEGUNDO AÑO	Realización 2	Realización 1 Iluminación y Cámara 1 Guión 1 Edición Digital de Video Sonido
	Iluminación y Cámara 2	Realización 1 Iluminación y Cámara 1 Física Edición Digital de Video
	Diseño y Postproducción de Sonido	Realización 1 Guión 1 Física Sonido
	Producción y Comercialización	Realización 1 Pensamiento Proyectual
	Guión 2	Realización 1 Guión 1 Literatura Universal Semiótica



TERCER AÑO	Historia del Cine 1	Literatura Universal Semiótica Historia del Arte
	Dirección de Actores	Realización 1 Guión 1 Historia del Arte
CUARTO AÑO	Realización 3	Realización 2 Iluminación y Cámara 2 Diseño y Postproducción de Sonido Guión 2 Dirección de Actores
	Montaje	Realización 2 Diseño y Postproducción de Sonido Guión 2
	Producción Ejecutiva	Realización 2 Producción y Comercialización
	Dirección de Arte	Realización 2 Iluminación y Cámara 2 Historia del Cine 1 Dirección de Actores
	Literatura Latinoamericana	Guión 2 Historia del Cine 1
	Dirección de Fotografía	Realización 2 Iluminación y Cámara 2 Guión 2 Historia del Cine 1
	Historia del Cine 2	Historia del Cine 1 Literatura Latinoamericana
Realización 4	Realización 3 Montaje Producción Ejecutiva Dirección de Arte Dirección de Fotografía	
Composición Digital	Montaje Dirección de Arte Dirección de Fotografía	



CUARTO AÑO

Coordinación de Postproducción

Realización 3
Montaje
Dirección de Fotografía

Teoría de la Comunicación y la Cultura

Historia del Cine 2

Legislación

Producción Ejecutiva

Estética Cinematográfica

Historia del Cine 2

Arte y Pensamiento Contemporáneo

Estética Cinematográfica

Crítica de las Artes Mediáticas

Estética Cinematográfica



INICIACIÓN AL CAMPO AUDIOVISUAL

La formación se divide en distintas áreas que le permiten abordar los diferentes campos de su hacer profesional. Entre ellos:

Área de formación humanística- cultural

Incluye todas aquellas asignaturas cuyo propósito es otorgar una formación humanística al estudiante que le permita comprender el contexto de forma crítica. Esta área incorpora el tratamiento de los problemas relativos a la semiótica, la estética, la ética y la legislación profesional. La orientación de este tratamiento motiva la conformación de dos sub-áreas al interior de la misma. Por un lado el sub área de gestión vincula a las asignaturas cuya finalidad corresponde a la administración y organización de todos los recursos necesarios para generar y concretar un proyecto. Por el otro el sub área histórico-lingüística, que apunta a la contextualización de los hechos.

Área de formación técnica

Engloba a las materias afines al conocimiento y uso de las tecnologías en el campo audiovisual. También dividido en dos sub áreas: una de imagen y sonido, que está pensada desde el momento de la captura y manipulación de la señal, y la sub área de diseño audiovisual, referida al tratamiento y a la convivencia entre la imagen y el sonido

Área de formación artística

En esta área se incluyen las disciplinas destinadas a la formación del estudiante en las artes relacionadas con el desarrollo un estilo propio, permitiendo fortalecer y liberar su potencial creativo. En la sub área formación se agrupan las materias que generan conocimiento en roles específicos en la creación/producción de contenidos audiovisuales. En la sub área realización, las materias que integran y ponen en funcionamiento los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas del diseño curricular.

PROGRAMAS COMENTADOS Y MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

En este apartado encontrarás las diferentes asignaturas con sus programas comentados y los materiales sugeridos. El comentar el programa pretende constituirse en anticipaciones que realiza el docente de la cátedra con respecto a la propuesta pedagógica que desarrollará durante el año. Este tipo de prácticas se constituyen en apoyos al estudiante en la lectura de los programas de cátedra, elementos claves para la ubicación en el plan de estudios y en las acciones cotidianas durante la cursada. Por otra parte, la bibliografía o sitios sugeridos por las asignaturas son las primeras lecturas de aproximación a los contenidos.



GUIÓN 1

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

Profesora Adjunta: Prof. Morazzo, María Virginia

J.T.P.: Prof. Wulff, María Cecilia

Ayudantes Alumnos: Zambelli, Paulina - Alba Elina - Jacob, Nicolás Ezequiel

Si bien vinculamos inmediatamente al cine con el hecho de “contar historias”, es decir, establecemos un lazo directo entre el cine y la narración, lo narrativo es algo extracinematográfico y se conforma como objeto de estudio de la narratología, con lo cual opera en el cine tanto como otros sistemas/códigos (fotográfico, sonoro, actoral, etc), lo que transforma al séptimo arte en un sistema complejo de códigos.

Es fundamental comprender que para construir un relato, sea literario o sea audiovisual, se debe conocer, por un lado, sus componentes (por ejemplo, conflicto, construcción de personajes, líneas argumentales, estructura, etc.) y, por otro lado, su proceso de escritura (en el caso del audiovisual, pitch, argumento, tratamiento, guión). Escribir un guión literario es el último paso de un largo proceso de construcción de diversas piezas que contribuyen a la creación de un mundo o diégesis conformado por personajes, acontecimientos, conflictos, trama y subtramas, etc.

*“En el cine de ficción ha conseguido predominar un modo de narración. Tanto si le llamamos cine corriente, como dominante o clásico, intuitivamente reconocemos en ello una película ordinaria, de visionado fácilmente comprensible (...) Podemos definir la narración clásica como una configuración específica de opciones normalizadas para representar la historia y para manipular las posibilidades de argumento y estilo...”*¹ Este tipo de narración, que ha sido preponderante y aún prima en la industria audiovisual actual, se corresponde con un tipo de espectador que pretende comprender en un relato de forma lineal, mantener su atención en forma creciente y poder sentirse identificado y, a la vez, reflexionar con lo que ve en la pantalla.

Pero también es cierto que los avances tecnológicos, la multiplicidad de pantallas y la variedad de intereses en el espectador (cada vez más fragmentados), generan y estimulan la producción de una gran

¹ Bordwell, 1996, p.156



cantidad y diversidad de formatos audiovisuales, así como la llamada narración transmedia o relato destinado para varios medios en paralelo². Si bien el estudio audiovisual que sobresale por parte de los teóricos es el del *relato clásico cinematográfico de ficción*, también es cierto que sus bases sirven como punto de partida para construir relatos disímiles en uno o varios puntos: televisivos, webs, documentales, cortometrajes, cine de arte y ensayo³ (cine moderno), cine posmoderno⁴, etc. Por lo cual, es importante que el futuro Realizador pueda conocer las características básicas del relato clásico y todas las instancias para su armado, fuertemente ancladas en la normativa, para luego poder construir una narración clásica (y más adelante, poder romper con las reglas que esta pregona).

Por último, es importante recordar que el guión, como todo proceso creativo, lleva un desarrollo en la escritura que se llevará a cabo de forma gradual y se irá complejizando a medida que el producto audiovisual se acerque al final de su escritura. Es así, entonces, que en esta asignatura se pretende que el estudiante pueda comprender no sólo los componentes del relato audiovisual, sino también que experimente la labor del guionista en todo su recorrido. Esto tiene por finalidad la internalización en el estudiante de la importancia de este trabajo ya que el guión marca el inicio de lo que será luego un buen producto audiovisual (generalmente).

² Ver en: cinelatinoamericano.org/assets/docs/Nuevosmodelosnarrativos.pdf

³ Ver capítulo 10 de Bordwell (1996)

⁴ Ver en: <http://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/561/590>



Anne Huet

El guión

Colección dirigida por Joel Magry

 **PAIDOS**
Barcelona · Buenos Aires · México



Historia, tema y motivo

Escribir un guión es manejar varias historias. La historia principal está entremezclada con aquellas, calificadas de secundarias, que traen la cotidianidad de los personajes, «su vida», que sigue adelante. Escribir una historia es escoger opciones, tomar un elemento u otro para significar un sentido concreto, eliminar otros para no diluir lo que se pone en juego. La narración es la manera en que esa historia es relatada, la manera de poner en juego los procedimientos de disimulación y de descubrimiento progresivo de las informaciones mediante el fuera de campo y la elipsis. Una película puede analizarse en tres niveles muy distintos: la historia de la película, su tema y sus motivos. **La historia.** es la sucesión de los hechos, se resume en la sinopsis. La historia es más o menos abundante y rica en acontecimientos. Se puede escoger entre multiplicar o, por el contrario, reducir las peripecias del relato, según el estilo de la historia que se quiere desarrollar. **El tema.** es el núcleo de la historia, lo que la sostiene y lo que ha empujado al autor a emprender esta película. Está mucho más soterrado y oculto que la historia y los motivos. Descubrimos lo que el autor ha privilegiado y lo que ha querido mostrar a los espectadores: el verdadero origen de su deseo. Sobre este concepto se ha fundado la idea del autor de cine. Pero el guión no es un tema en el sentido de una tesis que debe ser desarrollada, debe convertirse sobre la pantalla en un objeto cinematográfico. Es un relato en el que se entrelazan varios elementos. Sobre la elección del tema, Henry James añadía en sus Cuadernos, escritos entre 1878 y 1911: «El tema lo es todo; cuanto más avanzo



Amoïne Doiret: de la madre a la mar.

Tres figuras terrenales alrededor del personaje encarnado por Cary Grant en *Con la muerte en los talones*, más intensamente me doy cuenta de que sólo me conviene extenderme sobre la solidez del tema, su importancia, su capacidad de emocionarnos.

El tema de *Con la muerte en los talones* es recurrente en Hitchcock: se trata de la metamorfosis de un hombre de unos cuarenta años, inmaduro e incapaz de desear a una mujer. Esta revelación a menudo pasa por una sustitución que hay que desmascarar un hombre que es confundido por otro va a tener que luchar para demostrar su verdadera identidad y para demostrarse que se ha hecho adulto, que por fin puede romper con la madre.

En *Los cuatrocientos golpes*, el tema es





la infancia velada y en conflicto con la ley. Es el recorrido mítico de Antoine Doinel «de la madre a la mar». Millanum Membo cuenta una historia de amor neurótica que no puede acabar bien. Esta relación podría resumirse con las palabras de François Truffaut: «Ni contigo ni sin tí». El tema de la película está contenido en cada uno de sus planos tanto como en el desarrollo del guión.

El tema de *Eyes Wide Shut* es la conmoción psíquica provocada en Bill por la revelación de la fantasía de su mujer. El secreto de Alice empuja a Bill a

ir a descubrir un mundo hasta entonces insospechado. Los deseos inconformes de su esposa lo sumergirán en lo desconocido en el corazón de lo familiar. Se trata de lo que Freud describe cuando habla de «inquietante extrañeza».

Los motivos de una película. todo guión está constituido por motivos secundarios que trenzan el relato. En *Eyes Wide Shut* se tratará de las diferentes clases sociales de Estados Unidos, de la prostitución, de la mentira, del sueño o de la realidad, de la figura del doble, de las formas del deseo, de la muerte. En los notorios golpes, de la educación de los niños en el seno de las familias, el nacimiento de la cinefilia, la escuela en los años cincuenta-seenta, el París de la posguerra, la pareja y el adulterio, la amistad entre niños...



Millanum Membo — Eyes Wide Shut, las dos cautivas huidizas.

La construcción del guión en el cine clásico

Un guión clásico es una historia estructurada en torno a un conflicto y a la evolución del personaje principal, cuya construcción pasa por tres etapas: la exposición, el desarrollo y la conclusión. El teórico ruso Vladimir Propp, estudiando los cuentos populares de su país, constató que estos relatos podían reducirse a un determinado número de esquemas estructurales recurrentes.

— La situación inicial o exposición.
— La acción se pone en marcha a causa de una perturbación del orden inicial.

Una misión reparadora es confiada al héroe que parte para cumplir con su tarea.

— Encuentra obstáculos.

— Acaba por cumplir con su misión.

Y vuelve a su punto de partida para ser recompensado.

Estos elementos hacen avanzar la historia. Pueden actualizarse en personajes, pero también en animales, objetos o incluso en pulsiones y sentimientos.

A partir del esquema de Propp, otros teóricos han elaborado modelos de construcción del relato. Para Algirdas J. Greimas,⁴ todo relato pone en juego seis funciones fundamentales:

- A: el **destinador** quien confiere la misión;
- B: el **sujeto-héroe**, quien recibe la misión y va a cumplirla;
- C: el **objeto** de la búsqueda;
- D: el **destinatario**, quien debe beneficiarse del objeto de la búsqueda.

En su camino, el héroe puede encontrar:

- E: el **coadyuvante**, quien le ayuda a cumplir con su misión;
- F: el **oponente**, quien intenta impedirlo.

⁴ Greimas, Algirdas J., «Reflexiones sobre los modelos arcaicos», *Symposium sémiotique*, Larousse, 1966 [trad. cast. «Reflexiones sobre los modelos arcaicos», La semántica estructural: investigaciones metodológicas, Madrid, Gredos, 1971].



Meta, obstáculo, conflicto, elección, cambio

En la mayoría de películas, hay un **personaje principal** —aquel a quien le sucede la historia y cuyo punto de vista, en el sentido amplio, ha sido escogido para contarla—. Otras construyen sus relatos sobre varios personajes principales: por ejemplo, *La delgada línea roja* (The Thin Red Line, 1998) de Terrence Malick.

Al principio de la narración, el personaje principal tiene una **meta** o un **objetivo** que alcanzar. Quiere o tiene que obtener algo. Cuanto más concreto es este objetivo, más precisas son las situaciones planteadas: lograr atraer un banco, convertirse en estrella de cine, casarse con el príncipe... Los deseos o motivaciones serán revelados a través de sus acciones, visibles en la pantalla, y por lo que se trasluce de su carácter y de sus intenciones en los diálogos. La escritura novelésca permite dar a conocer al lector los pensamientos de un personaje: un guión no ofrecerá esta oportunidad.

En general, al protagonista en seguida se le presenta un **obstáculo**.

El joven Domiel, en *Los cuarenta golpes*, sólo va al colegio cuando le apetece, se sala las clases para ir al cine y quedarse con su amigo, de vez en cuando roba a sus padres un poco de dinero. Todo se opondrá a esta vida de ensueño de placeres sin trabas: el maestro, los padres y finalmente la policía. Un acontecimiento desviará al personaje de su camino inicial y contrariará sus planes. Topa con un problema que lo empujará a tomar una **decisión**. Otro término utilizado es el **conflicto** o la **crisis** del personaje, que se deriva de esa decisión que hay que tomar. De ello resultará un **cambio** o una **conversión** del personaje. Su elección será determinante para él, la **vía** emprendida revelará algo importante de su personalidad. Existen varios tipos de conflicto: el conflicto externo, impuesto desde el exterior (una guerra, por ejemplo) y el conflicto interno del personaje. Para Cary Grant en *Con la muerte en los talones*, el conflicto externo es la preparación del conflicto interno. El conflicto interno de Antoine Domiel es no ser querido por su madre. Sus conflictos externos conciernen a sus

Asalto a la comisaría del distrito 13 (Assault on Precinct 13, 1976), cuando el refugio se convierte en un blanco designado por los agresores llegados del exterior



padres que amenazan con castigarle, al maestro siempre pegado a sus talones, más tarde a las diferentes instituciones con las que se enfrentará. Lo que acabamos de describir es un ciclo que atraviesa el personaje, que alimentará la dramatización de la historia. Puede ocurrir que a lo largo de una misma película este ciclo se reproduzca varias veces. Existen guiones, cuya estructura narrativa es mucho más fragmentada, es el caso de *Millanum Mamba*. La película de John Carpenter *Asalto a la comisaría del distrito 13* (Assault on Precinct 13, 1976) también es un ejemplo interesante. Está construida en estrella con varios grupos de personajes, varios recorridos cruzados, con historias sin relación aparente al principio, pero que convergirán hacia el núcleo de la película. El guión se construye sobre el modelo de la



película de Howard Hawks, *Río Bravo* (1958), donde los asediados también son atrapados en el interior de la prisión, atacados por sombras silenciosas, a cada ofensiva siempre más numerosas... La referencia a *Los pájaros* (The Birds, 1963) de Hitchcock, es flagrante, en el asedio que no cesa, sino que al contrario se acrecienta, el Mal desprovisto de rostro que ataca sin tregua.

¿Qué se pone en juego en una película? ¿Y en una escena?

Se pueden distinguir dos niveles de lo que se pone en juego en una película: el ligado a la historia y el ligado al tema de la película.

En lo que se refiere a la historia, se trata de los elementos que harán avanzar el relato. En la historia de *Con la muerte en los talones*, lo que está en juego para Cary Grant es lograr que reconozcan su verdadera identidad y desbaratar el complot contra él. La cuestión ligada al tema es el acceso a «la Muerte» por parte de un hombre que debe contar el vínculo infantil con su madre. Algunas escenas de la película privilegiarán lo que se pone en juego en la historia, otras estarán más centradas en lo vinculado al tema. A menudo las dos cuestiones están relacionadas: las escenas de seducción entre los dos personajes, por ejemplo, mezclan el nacimiento de su deseo y la posible traición de esta mujer ligada a su verdadera identidad y a su relación con los espías.

En *Millenium Manke*, la cuestión principal de la película se encuentra declinada, de manera más o menos manifiesta, en numerosas escenas. Las dificultades de Vicky y Hao-hao para vivir juntos cristalizan en diferentes momentos y alrededor de múltiples objetos: los celos del chico, sus dificultades económicas, la droga, etc.

Lo que la película pone en juego es un punto capital y delicado en la escritura de un guión. Sitúa la necesidad del autor de contar esa historia ¿cuál es el problema, cuál es la cuestión que hay que abordar? Responder a esta primera interrogación no es evidente. En efecto, cuanto más íntimo es el tema, más peligroso corre de ser difícil de identificar y esclarecer.

El punto de vista

El del autor y el del personaje

El punto de vista del personaje se sitúa en el interior del relato, mientras que el del autor es exterior y vinculado al tema.

Estar en el punto de vista de un personaje es haber identificado al personaje principal cuyas peripicias se siguen. El reparto de las informaciones entre el espectador y el personaje, sobre todo si hay un pequeño desfase, favorece el punto de vista y la identificación. Por ejemplo, en *Con la muerte en los talones*, el espectador compare durante mucho tiempo de la película el punto de vista y el conocimiento de Cary Grant, que perderá durante unos minutos en la escena del tiroteo en el restaurante. En este momento, el espectador se encuentra en la posición de James Mason: ignora la intención de Cary Grant y cree que éste ha sido realmente asediado por el personaje encarnado por Eva Marie Saint, para ser totalmente sorprendido por el golpe de efecto de su resurrección! Si *Con la muerte en los talones* hubiera sido relatada a través de Eve Kendall (Eva Marie Saint), el relato sería totalmente diferente. El ejemplo de *Rashomon* (Akira Kurosawa, 1950) es interesante, aunque sea un poco retórico: el director juega con los diferentes relatos subjetivos de los protagonistas, haciéndolos desfilan uno por uno para que cuenten su versión de la escena de la agresión, núcleo de la película. El punto de vista del autor es de otro tipo: colorear la película dejándonos entrever lo que piensa del tema que aborda. Es la expresión de sus opiniones, de sus intenciones previas en relación al tema que va a desarrollar. El punto de vista, sin ser la exposición de una tesis, se expresará mediante la elección de situaciones, personajes, diálogos y será confirmado más tarde en la puesta en escena. Puede ser antagonista al del héroe.

La dramatización

o el arte y la manera de contar una historia

Este modo de narración tiene por finalidad dinamizar la recepción



por parte del espectador. Una historia nunca se cuenta de manera neutra, las informaciones están jerarquizadas, no todo es enunciado en el mismo plano ni en el mismo momento, y el relato estará estructurado en partes. Varios parámetros participan en su dramatización: la concentración de los elementos para no diluir lo que está en juego, la puesta en escena de una determinada emoción y la regulación de la identificación de los espectadores con los personajes, que se ve favorecida cuando lo que está en juego es compartido por algu-



Françoise Truffaut y Alfred Hitchcock

nos protagonistas pero no por todos, por los espectadores, pero no en el mismo momento que los personajes, etcétera.

El movimiento de la exposición hacia el clímax, si es creciente, provocará una ascensión dramática hasta la resolución de los

problemas. Se habla de tensión dramática acelerada por lo que está en juego cuando el personaje tiene algo o a alguien que ganar o perder. La narración se apartará sobre los tiempos fuertes, obedecerá a una cierta curva, como la definía Hitchcock: «Es necesario que la película vaya siempre en aumentos».⁵ François Truffaut estaba completamente de acuerdo con este último cuando decía: «Una película que haya raramente gusta, quiero decir que una película que represente una situación que se degrada es lo contrario de la idea de exaltación que se

5. Jirakad / Truffaut, Scott, Hélon (comp.), Paris, Gallimard, 1993 (trad. cast.: Truffaut Truffaut, Madrid, Akal, 1991).

espera de un espectáculo. Es una ley raramente desmentida», y también: «La vida de un hombre desciende

mientras el espectáculo va en aumento, entonces intento siempre tener un final que respete la verdad del espectáculo».⁶

Uno de los peligros es querer dar demasiada información al principio del relato para la buena comprensión del espectador. De hecho, estas esenas llamadas de exposición a menudo hacen pesado el discurso. Una relativa retención de información, por el contrario, interliga y suscita una ligera confusión que engancha al espectador: siempre habrá tiempo después para aclarar los elementos oscuros del guión. Así pues, a menudo es preferible entrar directamente en el corazón de la historia.

Con *La muerte en las islas* es un ejemplo notable de narración constantemente dramatizada. La película administra brillantemente las reanunciacines, las persecuciones, las pistas falsas, los descubrimientos y las informaciones desmentidas. El relato no deja de conducirnos de un lugar a otro en la huida del personaje involucrado en este asunto de espionaje. Esta tensión se duplica con el suspense de descubrir las verdaderas identidades de los protagonistas principales. ¿Quién es Kaplan? ¿Consiguirá Thornhill demostrar su identidad? ¿Quién es la misteriosa mujer rubia. agente secreto o mujer enamorada? El espectador permanece en vilo todo el rato, perdido una y otra vez por los acontecimientos, adelantado o atrasado con respecto al héroe.

La gestión del reparto de las informaciones entre el espectador y el personaje

Alfred Hitchcock es un maestro en la materia. En *Cuando muere en las islas* el espectador comparte durante una gran parte del relato el punto de vista y el saber de Cary Grant. Pero hacia el final de la película, cuando el héroe finge caer abatido por las balas de Eva Marie Saint, nosotros no conocemos el secreto y nos vemos más sorprendidos aún al descubrir que se trataba de una

6. *La cinema sber François Truffaut*, (Jean-Claude Comp), Paris, Flammarion, 1992.



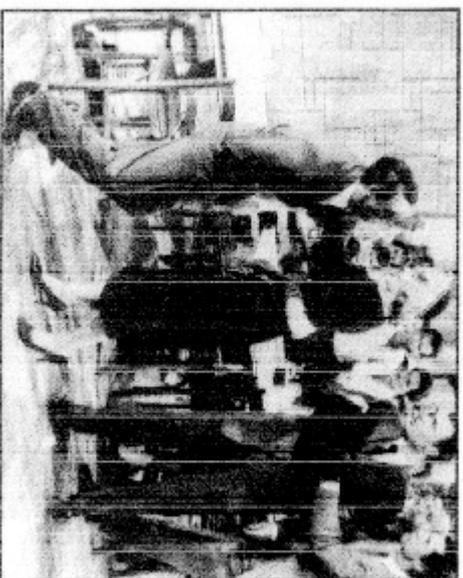
rio, en *La ventana indiscreta* (Rear Window, 1954) asistimos a un acontecimiento decisivo mientras el protagonista duerme: el presunto asesino abandona su apartamento durante la noche en compañía de una mujer. Disponemos así de un indicio que el héroe no tiene y que nos lleva a construir una versión de los hechos diferente a la suya.

Cuando Hitchcock adaptó la novela de Boileau-Narcejac, *De entre los muertos*, para la película *Vértigo* (1958), se distanció de ésta trabajando la cuestión del saber del personaje y del espectador de manera diferente a la de los escritores. En el libro, el lector no se percataba hasta el final de que Madeleine y Judy (Kim Novak en la película) son una única persona. Hitchcock, por su parte, opta por desvelar al espectador esta información capital desde la mitad de la película, incluso antes de que Scottie, encarnado por James Stewart, lo descubra.

La cuestión es triple: ¿en qué momento arrebatar o inyectar una información? ¿en qué momento desvelarla al espectador y cómo hacerlo? ¿Cuáles son las consecuencias en el relato y para los espectadores? Los relatos actúan más o menos sobre el espectador. A algunos cineastas les gusta anticiparse a sus reacciones mientras que otros se prohíben adelantarse a él. En sus conversaciones con Truffaut, Hitchcock siempre definía la diferencia entre la sorpresa y el suspense tomando el siguiente ejemplo: el espectador es sorprendido si asiste a una conversación anódina entre dos hombres y, de repente, estalla una bomba. Para instilar un suspense, el espectador tiene que saber que la bomba está debajo de la mesa y que va a estallar en quince minutos. Un reloj en el decorado y la misma conversación cobra interés porque el público está tenso viendo a los protagonistas perdiendo el tiempo mientras su vida corre peligro.

Los mecanismos de la comedia también obligan a considerar las reacciones de los espectadores, a puntuar el relato de gags o escenas cómicas, confiéndole un cierto ritmo que es la clave de su éxito. Stanley Kubrick en *Eyes Wide Shut* conduce al espectador por los mean-

Eve
Marie Saint dis-
para Cary Grant
a quemarropa:
¿ha decidido ya
por quién toma
perdido?



otros del relato, guiándolo o perdiéndolo, de la misma manera que su héroe parece actuar sobre la marcha. El espectador experimentará alternativamente la extrañeza de lo desconocido, la confusión, la incompreensión... En *Millennium Mambo*, la posición del espectador es de otro orden. Como en general en el cine moderno, el espectador no es «llevado de la mano» por el cineasta. Es mucho más libre de hacer su propio recorrido, de reflexionar sobre lo que ve, de articular de forma más personal los elementos propuestos por el cineasta.

La gestión del tiempo

De la misma manera que nuestra sensibilidad da al tiempo vivido una duración muy subjetiva, el tiempo del relato (tiempo de la ficción) no es el tiempo real. Un autor controla su flujo acelerándolo o ralentizándolo. Dispone también del poder más codificado, más retórico, de transportarnos al pasado (*flash-back*) o al futuro (*anticipación*).

En un relato se pueden distinguir tres nociones temporales: el tiempo de la historia narrada —cronología lineal de los acontecimientos—; el tiempo de la narración de estos acontecimientos —la manera como se cuenta la historia, el orden de presentación de los hechos— y el tiem-



po de la película—que lo cuenta todo en el presente de la proyección, trátese de una película medieval o de ciencia ficción futurista.

Una de las dificultades en la organización de un relato es permitir que el espectador se oriente en el tiempo, que comprenda cómo ha pasado el tiempo de una escena a otra. De un plano a otro, puede haber transcurrido un segundo, tres minutos, dos años.

Una historia funciona a partir del conocimiento de un cierto pasado y de la percepción de un cierto futuro. Cuando miramos una película, nos introducimos en un momento preciso de la vida de los personajes que vivirán peripecias a lo largo de la película. Los personajes imaginarios tienen una vida antes y después del tiempo del que se ocupan el relato y su clausura.

Jean Curstelin (guionista) «Un interrogatorio de policía puede durar una hora y media o más. En el cine, hay que dar cuenta de esa duración en cinco minutos y encontrar las doce réplicas que darán la impresión de que esto ha durado una hora y media. Yo empiezo por hacer un bosquejo que, por lo general, es cuatro o cinco veces más largo de lo necesario. Entonces pongo la última réplica al principio y después algunas réplicas para encontrar el ritmo. Es la regla de oro del cine: sacrificarlo todo al ritmo. No se puede hacer sin más una escena de diez minutos bajo el pretexto de que se tienen cosas que decir. Uno o dos minutos por escena es el máximo».⁷

La elipse

La elipse o corte seco entre las escenas es constitutiva del lenguaje cinematográfico. Se trata de saltos en el tiempo, voluntarios, que el espectador puede absorber mentalmente. No es habitual que una película narre una historia en tiempo real, aunque algunos cineastas han jugado con

⁷ Jean Curstelin ha sido guionista de, entre otros, Claude Chabrol, Yves Boisset, Roger Hanon... Declaraciones recogidas en *Cinéma online*, pp. 371-372, al.cine@sevillano.es, mayo de 1985.

ello (Fitchcock en *La soga* [1948]) o han hecho de ello un rasgo de su estilo: João César Monteiro, Chantal Akerman, Marguerite Duras, etc.



El indomito de la madre preocupada ante el juez (*Los cuatreros golpeados*).

nen en juego. En *Los cuatreros golpeados* la entrevista entre el juez de instrucción y la madre de Antoine, cuyo punto de vista tras el arresto de su hijo aún no conocíamos, es dura más de un minuto. Sólo al verse ante la ley, se siente obligada a explicarse y a cargar con la responsabilidad de una madre. Este encuentro en segunda revela su deseo inconsciente de librarse de su hijo, su total incompreensión hacia Antoine, con un semblante de culpabilidad que refuerza su ingenuidad y crueldad.

El *Flash-back*

Para el espectador, la experiencia de recorrer la película siempre es en presente, incluso cuando se trata de un *flash-back*. A veces un cierto número de convenciones fílmicas indica que nos encontramos en el pasado (desenfoque que anuncia la oscilación del presente al pasado, música que evoca un deslizamiento en el tiempo, imagen de color sepia, etc.)

La adaptación cinematográfica

La adaptación cinematográfica es un proceso complejo que implica la transformación de una obra literaria o teatral en una obra audiovisual. Este proceso requiere una profunda comprensión de la obra original y una habilidad para recrear sus elementos en un lenguaje cinematográfico. La adaptación puede ser una tarea desafiante, ya que el cine tiene sus propias reglas y convenciones que deben ser consideradas al momento de adaptar una obra.



PENSAMIENTO PROYECTUAL **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

Profesor a cargo: D. Schettino, Mariano

J.T.P.: R.I. Speranza, Claudia

PROPUESTA

La propuesta de PROYECTUAL 1 es cruzar la actividad audiovisual con el proyecto, entendiendo como tal el propósito de hacer alguna cosa de manera planificada.

La expresión audiovisual dejó la exhibición en salas para irrumpir en el medio ambiente, desde el ámbito urbano al hogareño, de su equilibrio depende también el equilibrio ecológico del sistema.

Se trata de desarrollar en los estudiantes una modalidad de pensamiento que le permita abordar multiplicidad de problemas audiovisuales.

FUNDAMENTACIÓN

La complejidad que adquirió el espacio audiovisual requiere de estrategias que respondan a ella en forma creativa, tanto en lo expresivo, lo narrativo, lo tecnológico y en los procesos de producción y distribución.

El proyectar, como una forma de hacer existir algo que aún no está en el mundo, ofrece un marco metodológico capaz de responder a la innovación permanente, la diversidad y la incertidumbre que la actividad audiovisual exige.

La capacidad anticipatoria del ser humano es la materia base de esta propuesta en la que se generarán procedimientos para la realización y producción audiovisual.



OBJETIVO

Se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para encontrar soluciones insospechadas para problemas existentes o desconocidos, que reconozcan sus capacidades creativas, descubran los métodos para estimular su creatividad y la puedan relacionar con el mundo audiovisual.

Estas habilidades del realizador en artes audiovisuales deberán surgir de una inteligencia artística, amplia y flexible, que permita analizar cada problema desde una multitud de puntos de vista y que responda, con ética y honestidad, a cambios sociales e individuales.

PROGRAMA ANALÍTICO

Unidad 1. ¿Por qué diseño? El proyecto como una sucesión de acciones tendientes a lograr un fin con objetivos predeterminados. Realidad y audiovisual. Representación. Mimesis. Legitimar en pantalla. La cuestión de la mirada. Mirada inteligente. Mirar con preguntas. No hay que aprender a filmar, hay que aprender ver. El ojo no es inocente. Troquelar la realidad. Multiplicidad de miradas. La libertad como condición de la creatividad.

Unidad 2. Morfología de la imagen. El punto. La línea. El plano. El volumen. La dimensión. El color. La mezcla de colores. El valor. La textura. Elementos de formación y relación. El equilibrio. La escala. La posición. La dirección. El espacio. Fuerzas espaciales. Líneas de fuerza. Marcadores de espacio. El story board.2

Unidad 3. El audiovisual y su función logo - pática. Razón y emoción. Concepto – imagen. El audiovisual como forma de conocimiento. El pensamiento contemporáneo en el arte. El lugar del creador. El lugar del espectador. El intervalo entre la interpretación del creador y la del espectador. Desbordes de las manifestaciones artísticas.

Unidad 4. Etapas del proyecto audiovisual. Desarrollo del proyecto, guión, casting, locaciones, arte, planificación del rodaje, aspectos económicos. Rodaje, puesta en escena, puesta en cuadro. Puesta en cadena. Posproducción. Exhibición. Conservación. Roles en la actividad audiovisual.



TRABAJOS PRACTICOS

TP. 1 Relato visual. Consigna entregada por la cátedra. - Trabajo individual

TP. 2 Observación de una actividad de escasa complejidad - Trabajo individual.

A partir de la observación de una actividad humana de escasa complejidad el estudiante deberá diseñar un relato fotográfico.

TP. 3 Ética y estética

Eje anual: 40 años del último golpe de Estado cívico militar

Jugar con el límite de la ética y la estética

Investigar, descubrir y determinar cuáles son los límites de la ética y la estética.

A partir de la observación, el estudiante deberá realizar un relato visual de una situación callejera donde confluyan situaciones de ética y estética de un hecho, acontecimiento o acción elegida por él, deberá comparar las dos instancias, en etapas bien determinadas y diseñar un relato fotográfico.

TP. 4 Creación de un objeto a partir de objetos primarios de familias diversas - Trabajo individual.

El estudiante deberá diseñar un objeto con una función definida a partir de objeto primarios, de la vida cotidiana, que no pertenezcan al mismo conjunto. Luego deberá hacer su representación en forma fotográfica.

TP. 5 Instalación audiovisual – Trabajo en grupo.

Eje anual: 40 años del último golpe de Estado cívico militar

Los estudiantes deberán hacer una instalación en el ámbito de la Facultad produciendo a partir de la utilización multimedial y multi artística una alteración del espacio de la misma.



BIBLIOGRAFÍA

- **Barthes, Roland**, *La cámara lúcida*, Editorial Paidós..
- **Bohigas, Oriol**. *Proceso y erótica del diseño*. Editorial La Gaya, Barcelona, 1972.
- **Jose Antonio Marina**, *Teoría de la Inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, Barcelona 1993
- **Cabrera, Julio**. *Cine: 100 años de Filosofía. Capítulo 1*. Gedisa, Barcelona, 2006.3
- **Campos, Carlos**. *Antes de la idea*. Bismán Ediciones, Buenos Aires, 2008.
- **Fischbein, Silvio**. *El proyecto de la proyección de la imagen*. Investigación desarrollada con la acreditación del Centro de Estudios Argentino – Canadienses, 1997.
- **González Ruiz, Guillermo**. *Estudio de Diseño*. Emecé Editores, Buenos Aires, 1994.
- **Nachmanovitch, Stephen**. *Free Play. Prólogo*. Paidós, Buenos Aires, 2006.
- **Ricard, André**. *Diseño. ¿Por qué?* Editorial Gustavo Gilli, Barcelona, 1982.



REALIZACIÓN 1

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

Profesor Adjunto: Prof. Godfrid, Federico

Ayudante Diplomada: R.I. Mariano, Magalí

FUNDAMENTACIÓN

“La dirección consiste en comunicar tus deseos a la otra persona y creo que cada director tiene que encontrar su propia manera de hacerlo. Pero lo fundamental es que te guste hacerlo.”

Jean Pierre Jeunet

¿Qué es un Realizador Integral? Nuestra Carrera Universitaria forma Realizadores con capacidad de proyectar, investigar y realizar en todos los campos de la producción audiovisual. La sólida formación teórica que le aporta esta Universidad es la base ideal para la construcción de sentido de nuevos textos audiovisuales.

La cátedra de Realización tiene que ser el tronco donde se articulen los conocimientos con los que el alumno se va encontrando a lo largo de su formación. Lejos de generar una escisión entre la Realización y el resto de las materias de la Currícula; es labor de la cátedra la integración de los contenidos teórico-prácticos en la formación del alumno.

La comunicación audiovisual se establece a partir de un mensaje entre dos sujetos, cuya complejidad no puede soslayarse. La labor del estudiante es articular las herramientas del lenguaje audiovisual para lograr esa comunicación, sabiendo las formas utilizadas para comunicar son parte de la comunicación.

En los trabajos prácticos se trabajará con el alumno en la búsqueda de estrategias de lenguaje para comunicar un mensaje, muchas veces pedido por un tercero. El Realizador tiene que poder ver más allá de lo obvio y, muchas veces, su principal dificultad reside en el enamoramiento con sus primeras ideas. Por ello se insistirá en que el estudiante establezca un abanico de posibilidades para resolver cada problema. Un abanico sistémico, donde pueda pasar de un plan a otro sin resentir el producto comunicacional.



La Carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales debe formar profesionales capacitados para involucrarse en el mundo laboral, en distintos ámbitos. Sería un error fomentar exclusivamente la creación de autores/artistas en la Universidad Nacional del Centro. Dentro de ciertas disciplinas como el cine y la televisión hay diversos roles. Si bien entendemos que el alumno recibirá la formación específica en el resto de las materias de la currícula, será menester del taller la puesta en funcionamiento de roles articulados de forma integral.

Es muy importante trabajar sobre la conformación y la forma de trabajo en grupo. Aprender a trabajar en grupo, a entender lo que es la flexibilidad en el trabajo, es uno de los objetivos que el taller tiene que proporcionarle al alumno.

El trabajo sobre las imágenes requiere entrenamiento y exigencia permanente, y eso lo debe garantizar el taller. Una exigente serie de trabajos prácticos que le permita al alumno estar en permanente entrenamiento con imágenes audiovisuales.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Se trabajará sobre la imagen audiovisual como punto de partida, entendiéndola como la construcción mental donde están presentes todos los elementos del lenguaje (espacio, sonido, tiempo, color, luz, cuerpo y objeto). Se comenzará por la construcción espacial, a partir de la fotografía, hasta llegar a la integración de todos los elementos del lenguaje en un cortometraje al completar el curso.

Los elementos del lenguaje audiovisual.

La fotografía: nociones del encuadre, la espacialidad, el color, la luz, la profundidad de campo, el fuera de campo.

El recorte como punto de vista.

El tiempo como elemento de construcción audiovisual. La construcción dramática, el relato. La construcción metonímica.

El sonido como constructor de sentido. La relación entre sonido e imagen visual.

El cuerpo y los objetos como constructores de sentido.

La comunicación audiovisual

La relación subjetivo - objetivo. ¿Cuál es la relación entre imagen y realidad?

La función narrativa.

El género, la verdad y el verosímil.



La praxis como metodología de formación.

Escribir un guión.

Plantear puestas de cámara.

Plantear puestas de iluminación.

Proponer ideas de montaje.

Trabajar con actores.

Experimentar el diseño sonoro.

El trabajo en grupo y los distintos roles profesionales

Roles: Director, Asistente de dirección, Productor, Director de Fotografía y Cámara, Director de Arte, Sonido, Montaje.

El trabajo en equipo: responsabilidades e incumbencias.

OBJETIVOS

- a.** Capacitar a los estudiantes para que tengan la capacidad de diseñar, proyectar, comunicar y expresar en las diversas disciplinas de la realización audiovisual (cine, video, tv, publicidad, multimedia).
- b.** Estimular en los estudiantes una actitud de crítica y reflexión para la lectura, escritura e interpretación de textos audiovisuales.
- c.** Desarrollar aptitudes profesionales orientadas a la formación continua, tanto en aspectos teóricos como en el área técnica.
- d.** Fomentar la lectura e interpretación de la producción nacional, preparando profesionales para desempeñarse en el ámbito local.
- e.** Favorecer la toma de consciencia de los roles sociales, éticos y culturales del profesional Realizador.

Ejercicios y trabajos prácticos

A lo largo de todo el año, el estudiante tendrá que realizar 4 ejercicios y 2 trabajos prácticos. Cada ejercicio propone el trabajo puntual sobre un área mientras que los Trabajos Prácticos son integradores.

EJERCICIO N°1: AUDIOVISUAL DE PRESENTACIÓN

OBJETIVO: Conocer, por medio de una pieza audiovisual, las aptitudes, historias y expectativas de los alumnos dentro de un nuevo grupo de trabajo. Primera aproximación a la Realización Audiovisual.

CONSIGNAS: En grupos de 7 u 8 alumnos realizar en un DVD una presentación del grupo en cuestión



teniendo en cuenta: personalidades que lo integran, habilidades, intereses en común, diferencias, objetivos y deseos para el año. El DVD tiene que ser un relato con imágenes fijas (fotos), puede tener un mínimo de 6 fotos y un máximo de 25. La duración debe ser superior al minuto (1:00) e inferior a los dos minutos (2:00).

EJERCICIO N°2: CARACTERIZACION de PERSONAJES

OBJETIVO: Trasladar los conceptos teóricos para la composición de personajes a una secuencia visual donde queden reflejados los rasgos particulares del personaje descrito.

CONSIGNAS: Cada grupo debe separarse en duplas y juntos crear un personaje ficticio, con nombre, que debe ser construido a partir de la elección de una foto que ilustre a este personaje. Realizar 1 (una) secuencia fotográfica de entre 10 y 12 tomas (siempre en forma apaisada) en la que los dos personajes elegidos se relacionen en una situación cotidiana, preferentemente con un conflicto.

EJERCICIO N°3: RODAJE CAMARA FIJA y CAMARA EN MOVIMIENTO

OBJETIVO: Realizar una primera aproximación al relato audiovisual aplicando los conceptos de ejes, valor de plano, encuadre y angulación de cámara en una situación dramática.

CONSIGNAS: Cada grupo construye una situación dramática entre dos personajes a desarrollarse en un espacio de la Facultad. El relato debe tener una duración máxima de 2 (dos) minutos e incluir un máximo de 25 y un mínimo de 10 planos. Se filma íntegramente en la Facultad durante el dictado de la clase. El ejercicio se hace dos veces, la primera vez con cámara fija, la segunda con cámara en movimiento.

EJERCICIO N°4: PLANO SECUENCIA

OBJETIVO: Realizar una aproximación al relato audiovisual a partir de la utilización de un plano secuencia. Entender la función dramática en la continuidad espacio/ temporal.

CONSIGNAS: Cada grupo filma a partir de una escena entregada por la cátedra realizará un cortometraje de dos minutos de duración.

TRABAJO PRACTICO N°1: CORTOMETRAJE NARRATIVO - MATRICES

OBJETIVO: Diseñar, pre-producir, realizar y montar, a partir de una matriz entregada por la cátedra un cortometraje de 5 minutos de duración, aplicando todas las herramientas de Realización adquiridas durante el primer cuatrimestre en el taller.



CONSIGNAS: Ejercicio grupal dividido por Roles. Cada grupo deberá escribir, pre-producir, realizar y montar un cortometraje de cinco minutos de duración que cuente con entre dos y cuatro personajes, dos o tres locaciones diferentes, que incluyan Interiores y Exteriores, Noche y Día.

TRABAJO PRACTICO N°2: VIDEO CLIP

OBJETIVO: Construir una obra audiovisual a partir de un concepto inicial general. Generar una estructura de narración según los tiempos y ritmos propios de una obra audiovisual diseñada a partir de un tema musical. Trabajar el ritmo y la estructura teniendo en cuenta un tiempo de duración exacto, dado por la canción. Desarrollar una estrategia de investigación y soporte para sustentar la idea.

CONSIGNA: Ejercicio grupal dividido por Roles. Cada grupo deberá conseguir un grupo musical /solista/cantante dispuesto a participar del Trabajo Práctico. Elegir un tema original de esa banda/solista/cantante, para realizar un video clip. A partir de la canción elegida (en acuerdo con el docente a cargo) deberán crear un concepto audiovisual, narrativa y dramáticamente estructurado en base a dicha canción y estilo musical del grupo y/o solista. Para la realización del video clip deberán generar todas las imágenes y tener participación del grupo/solista dentro del video, estos pueden estar tocando o actuando o ambas cosas. No estará permitido realizar un video clip donde el único eje temático sea la banda tocando.

Algunas consideraciones sobre la evaluación:

Los alumnos deberán estar presentes el 75% de las clases, de acuerdo a la reglamentación vigente. Se evaluará la participación dentro del taller en la discusión de trabajos prácticos realizados, su predisposición al trabajo en grupo, el desempeño del rol específico, la concreción de los objetivos propuestos y el cruce teórico-práctico con el material bibliográfico propuesto por la cátedra.

Se tomará una evaluación escrita al final del primer cuatrimestre.

Todos los trabajos prácticos deberán ser entregados sin excepción; serán evaluados y calificados.

La nota final del alumno surgirá de la evaluación de su desempeño en clase, las notas de las evaluaciones parciales y la calificación que merezcan los trabajos prácticos presentados.



FILMOGRAFÍA Y BIBLIOGRAFÍA PROPUESTA

FILMOGRAFÍA

Apocalypse Now (Francis Ford Coppola, 1979)
Birdman (Alejandro González Iñárritu, 2014)
Boyhood (Richard Linklater, 2014)
Chungking Express (Wong Kar-Wai, 1994)
Delicatessen (Marc Caro y Jean-Pierre Jeunet, 1991)
El abrazo partido (Daniel Burman, 2004)
El Ciudadano (Orson Welles, 1941)
Escribiendo con la luz: Vittorio Storaro. (David Thompson, 2000)
La casa del ángel (Leopoldo Torre Nilsson, 1957)
La Ciénaga (Lucrecia Martel, 2001)
Las cinco obstrucciones (Lars Von Trier, 2003)
Psicosis (Alfred Hitchcock, 1960)
Taxi Driver (Martin Scorsese, 1976)
Tres colores: Azul (Krzysztof Kieslowski, 1993)
Tres colores: Blanco (Krzysztof Kieslowski, 1994)
Tres colores: Rojo (Krzysztof Kieslowski, 1994)

BIBLIOGRAFÍA

1- Autor/es: BLANCO, Yago. El plano cinematográfico. Movimientos de cámara

El plano cinematográfico. Movimientos de cámara.

Editorial: Apunte de Cátedra BLANCO | Origen: Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Año: 2013

2- Autor/es: ACOSTA LARROCA, Pablo. Referencias Plantas de Cámara y Luces

Referencias Plantas de Cámara y Luces.

Editorial: Apunte de Cátedra BLANCO | Origen: Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Año: 2013

3- Autor/es: MARTIN, Marcel. El lenguaje del cine

Original: *La langage cinématographique* (Les Éditions du CERF, París, 1955)



Capítulo 2. La función creadora de la cámara; (páginas 36-62).

Editorial: Gedisa | Origen: Barcelona | Año: 1996 (reactualizado | 4ª edición)

4- Autor/es: AUMONT, Jacques; BERGALA, Alain; MARIE, Michel; VERNET, Marc.

Estética del cine (Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje)

Capítulo 1. El filme como representación visual y sonora; (páginas 19-43).

Original: *Esthétique du film* (Fernand Natha, París, 1983)

Editorial: Paidós Comunicación | Origen: Barcelona | Año: 2005 (versión revisada y ampliada)

5- Autor/es: ACOSTA LARROCA, Pablo. Movimientos de cámara: algunas consideraciones

Movimientos de cámara: algunas consideraciones. (*)

Editorial: Apunte de Cátedra BLANCO | Origen: Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Año: 2013

6- Autor/es: PITTALUGA, Nicolás. Seteos y Workflow sugeridos al momento

de grabar con un DSLR

Seteos y Workflow sugeridos al momento de grabar con un DSLR.

Editorial: Apunte de Cátedra BLANCO | Origen: Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Año: 2013

7- Autor/es: SZMUKLER, Adrián. Montaje: ejes de acción | ejes de mirada

Montaje: ejes de acción | ejes de mirada.

Ver en <http://www.grupokane.com.ar/> | ENCUADRES/Ensayos & Dossiers/Ensayo:

Montaje: ejes de acción / ejes de mirada

Editorial: GRUPOKANE (Revista de Cine y Artes Audiovisuales) | Origen: Buenos

Aires | Año: Octubre 2006

8- Autor/es: ESPINOSA, Lito; MONTINI, Roberto. Había una vez... cómo escribir un guión

Capítulo 4. El Personaje; (páginas 65-89).

Editorial: Nobuko | Origen: Buenos Aires | Año: 1998 (1ª edición)

9- Autor/es: ICKOWICZ, Luisa Irene. En tiempos breves. Apuntes para la escritura de cortos y largometrajes

Capítulo 5. El personaje protagónico; (páginas 95-114).

Capítulo 2. La narrativa: la historia y el tiempo del relato; (páginas 23-46).

Capítulo 3. Todo para un momento; (páginas 47-72).

Capítulo 4. La temática; (páginas 74-93).

Capítulo 6. La construcción dramática; (páginas 117-153).



Editorial: Paidós | Estudios de Comunicación | Origen: Buenos Aires | Año: 2008

10- Autor/es: GARZÓN, Gustavo. El Equipo Técnico

El Equipo Técnico (*).

(*) Este apunte fue elaborado en el marco de la asignatura de Nivel 2 “Producción y Planificación” cátedra REY. Agradecemos a su titular y equipo por cedernos gentilmente este material exclusivo para uso pedagógico.

Editorial: Apunte de Cátedra REY | Origen: Ciudad Autónoma de Buenos Aires | Año: 2012

11- Autor/es: AAVV (compilado por PUENZO, Lucía). Cuadernos de Cinecolor

Fascículo N° 5. Asistentes de Dirección; (páginas 65-80).

Editorial: Revista Cinemanía | Origen: Buenos Aires | Año: 2004

12- Autor/es: REY, Ignacio. Una mirada introductoria a la Producción Cinematográfica en la Argentina (incluye apartado El Asistente de Dirección)

Una mirada introductoria a la Producción Cinematográfica en la Argentina.

Ver en <http://www.grupokane.com.ar/> | ENCUADRES/Ensayos & Dossiers/ Ensayo:

Producción Cinematográfica en la Argentina

Editorial: GRUPOKANE (Revista de Cine y Artes Audiovisuales) | Origen: Buenos

Aires | Año: 2004



ILUMINACIÓN Y CÁMARA 1 **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

Profesor Titular: Prof. Perosino, Gabriel

Profesora Adjunta: Prof. Christensen, Cecilia

Ayudante Alumno: Baldoni, Francisco

La materia Iluminación y Cámara 1, es el primer nivel de cuatro dentro de la carrera Realización Integral en Artes Audiovisuales, y como tal, es una introducción a la complejidad técnica y artística de la captura, proceso y realización de imágenes, con intenciones artístico comunicativas.

La materia es de duración anual y de carácter teórico/práctica; cualidad que define su estructura, tanto en el dictado de la asignatura, como así también en la acreditación de la misma.

El dictado de las clases está compuesto de una parte teórica, llevada adelante por el titular de la materia, y de una parte práctica, a cargo del ayudante. Esta estructura de clases no supone división de saberes y tareas, sino al contrario; es un dialogo con los mismos conceptos desde ópticas disimiles pero absolutamente relacionadas. Al mismo tiempo, esta propuesta de dictado de clases no excluye la posibilidad que en su parte práctica se reflexione sobre la teoría y viceversa.

Respecto a la modalidad de calificación y acreditación de la asignatura, la materia es de carácter **promocional**, por tanto, el alumno deberá aprobar dos exámenes parciales teóricos con una calificación de 7 (siete) o superior; y la realización y aprobación del total de trabajos prácticos, además de tener una asistencia del 70% a todas las clases de la materia.

Los ejes centrales a trabajar, presentes en el programa analítico son los siguientes:

LA LUZ

SISTEMAS OPTICOS

LA IMAGEN ELECTRONICA

EXPOSICION

REGISTRO DE IMAGEN FILMICA

En la parte práctica se arribará a un trabajo integrador de todos los conceptos vistos durante el año, como así también un examen oral sobre la operación y manipulación del equipo técnico disponible y sus posibilidades artístico/expresivas.



FISICA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

Profesor Adjunto: Prof. Stipcich, Marcelo

Ayudante Diplomado: Jodra, Sebastián

Esta propuesta pedagógica está orientada a alumnos que están comenzando con sus estudios de grado. Para tomar este curso no es necesario que el alumno posea una formación en Matemática superior a la recibida en la escuela secundaria.

Durante el desarrollo de los temas se utilizarán algunas herramientas básicas del Álgebra y algo de Trigonometría, prescindiendo del Cálculo Infinitesimal.

El objetivo principal es realizar una introducción pormenorizada de dos temas puntuales de Física: Acústica y Óptica. Se presenta un breve formalismo sobre cada tema realizando una exposición clara y acompañándolos con una serie de ejemplos relacionados con aspectos de fotografía, iluminación y sonorización.

Durante el desarrollo de la materia, se pretende brindar al alumno un espacio de diálogo permanente donde pueda volcar sus dudas y realizar todo tipo de consultas que considere que sean de incumbencia a la materia. Se busca que cada estudiante pueda ir madurando los conceptos aprendidos en la asignatura durante el desarrollo de la cursada y vaya encontrando, a la vez, puntos de coincidencia entre los temas propuestos y su trabajo cotidiano en lo referente a necesidades de iluminación, sonorización, fotografía, etc.

Como introducción, se realiza una presentación del concepto de *oscilaciones y ondas* en general, para luego pasar a tratar los temas más específicos de *ondas de sonido* y *ondas electromagnéticas*.

El tema *ondas sonoras* se desarrolla poniendo especial énfasis en los conceptos de la propagación de un sonido y su percepción humana. Se presentan algunos efectos sonoros especiales y se realiza una breve introducción a la relación entre este campo de la Física y la Música. Dentro de la revisión de efectos sonoros, se presta especial atención a lo concerniente a absorción de ondas sonoras y preparación acústica de salas.



Las *ondas electromagnéticas* se trabajan a partir de su relación con el campo de la Óptica; comenzando con el concepto de luz, su propagación y su percepción. Se definen algunos parámetros básicos para el trabajo con fuentes de luz como, por ejemplo, flujo luminoso, intensidad, iluminancia, etc., para a partir de allí, definir conceptos de iluminación y sombras. Se presentan algunos temas de Óptica Física y se pone especial interés en comprender los principios físicos de funcionamiento de algunos instrumentos ópticos (cámara fotográfica, telescopio, microscopio, proyector, zoom, etc.) y del ojo humano. Adicionalmente se hace una revisión acerca de las distintas fuentes de luz, su principio físico de funcionamiento y se realiza una recopilación de sus principales características técnicas.

Se busca que el alumno sea capaz de enfrentar un determinado problema con un mínimo de rigor científico y de una manera sistemática, utilizando correctamente las herramientas básicas de cálculo y aplicando los conceptos apropiados.

Como objetivos secundarios, durante todo el curso se fomentará la lectura de bibliografía adicional, tanto la sugerida por la cátedra como alguna otra que el mismo alumno considere apropiada, se trabajará para inducir al alumno a utilizar el lenguaje apropiado, el manejo de las herramientas matemáticas básicas y al seguimiento de cada clase habiendo realizado previamente, al menos, un repaso de los temas previos.

Para el desarrollo de esta propuesta pedagógica se prevé brindar a cada alumno una clase teórica y una clase práctica por semana, durante todo el cuatrimestre. Esto hace un total de 16 o 17 encuentros, de acuerdo al calendario académico previsto para este año, durante los cuales se dictarán las clases y se evaluarán a los alumnos.

Mientras que las clases teóricas serán impartidas a la totalidad del alumnado, durante las clases prácticas se considera trabajar con grupos más reducidos. El objetivo es contar con un espacio propicio para la discusión de los temas impartidos en la teoría, lo cual será motivado a partir de dos actividades complementarias: la resolución de las guías de preguntas y problemas propuestas por la cátedra; y la participación en alguna experiencia simple de laboratorio, ya sea mediante la medición o mediante la observación directa de algún tipo de fenómeno físico relacionado con el tema del día.

Para aprobar la cursada, se prevé una instancia de evaluación escrita, la entrega de un informe de trabajos prácticos y un 80% de asistencia a clases prácticas. La evaluación escrita será una instancia integradora de los contenidos desarrollados a lo largo del cuatrimestre y para que resulte acreditada como "aprobada", será necesario que el alumno demuestre conocer un 60% de los temas propuestos. El puntaje mínimo para aprobar será cuatro y se brindará una oportunidad de recuperación.



INTRODUCCIÓN

Mirar, contemplar, ver, percibir visualmente. Escuchar, oír, percibir un sonido. Cada uno de esos grupos de palabras parecerían ser sinónimos entre sí, pero ninguno de ellos puede asociarse con el otro si ponemos en juego al individuo receptor del estímulo visual o sonoro.

A primera instancia resulta sencillo asociar el fenómeno sensorial de la visión con el patrón de luz que llega hasta la retina del observador de una escena o, en forma análoga, asociar el fenómeno de la audición con un patrón de sonidos con el sistema auditivo. Pero sería interesante pensar cuánto de compleja puede resultar cada una de esas situaciones si por un momento necesitáramos su control. Por ejemplo, conocer los mecanismos necesarios para producir un sonido o una imagen que un ser humano sea capaz de percibir en su totalidad. O intentar entender cómo es el funcionamiento de los sistemas sensoriales que nos permiten escuchar o ver con detalle. Incluso a esto le podríamos agregar la complejidad que conllevaría intentar entender qué partes de nuestro cerebro ponemos en juego en el momento de ver y escuchar. Y sin embargo, aún así, estaríamos dejando de lado al individuo receptor y a su capacidad de comprender o *percibir* la señal de acuerdo a su propio contexto.

Un profesional del arte de la imagen o del sonido debe “crear ilusiones”. Sus obras deberían reflejar una realidad que el autor pretende transmitir y lograr conmover al espectador con la potencia de ese lenguaje. Cuán lejos esté de cumplir con su objetivo depende fuertemente de las herramientas que el autor sea capaz de manejar para mostrarnos su obra. Parte de esas herramientas son aportadas desde el campo de las ciencias. Cada vez es más frecuente observar la fuerte vinculación que existe entre ambos campos: el científico y el del Arte. De acuerdo al uso que haga de esas herramientas, cuando miremos o escuchemos su obra, vamos a percibir sólo la porción de realidad que el autor desea que percibamos.

Es en este contexto que presentamos dos capítulos del libro ***Máscaras y telescopios*** que discuten sobre la estrecha relación que existe entre la ciencia y el arte. En el primero, cuya autoría pertenece a los Dres. Barandiarán y Padrón, se analizan algunas de las formas y de los medios a través de los cuales el cine ha representado la relación entre arte y ciencia. En el segundo capítulo, de mi propia autoría, se analiza cómo es la percepción de obras de arte aún a partir de la simplificación de las leyes naturales de la Física por parte de los autores de las obras.

Marcelo Stipcich



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA RECOMENDADA

Física Conceptual; Paul G. Hewit. Pearson Educación, Addison Wesley Longman de México. Física Preuniversitaria (Tomo I y II); Paul A. Tipler. Editorial Reverté S. A.

Física en perspectiva; Eugene Hecht. Addison – Wesley Iberoamérica. Apuntes de cátedra:

Oscilaciones y Ondas. Apunte de la Cátedra de Física para la Carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales. Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich, F. Lanzini.

Características del sonido. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediovisuales, Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich, F. Lanzini.

Descripción y funcionamiento de algunas fuentes luminosas. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediovisuales, Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich.

Acústica arquitectónica. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediovisuales, Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich, F. Lanzini.

Óptica Geométrica. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediovisuales, Facultad de Arte, UNCentro. F. Lanzini, M. Stipcich.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Curso de acústica; Ángel F. García. Departamento de Física Aplicada, Universidad de País Vasco.
<http://www.ehu.es/acustica/>

Física, Parte I y Parte II; R. Resnick y D. Halliday. Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V.

Física (Tomo I y II); Paul A. Tipler. Editorial Reverté S. A.

Luminotecnia. Iluminación de interiores y exteriores. Javier García Fernández, Oriol Boix Aragonès. Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya,
<http://edison.upc.es/curs/llum/>

FÍSICA: LA PERCEPCIÓN DE LA LUZ Y LAS SOMBRAS EN EL ARTE

M. Stipcich, F. Lanzini

La percepción visual representa el presente inmediato, lo que está sucediendo a nuestro alrededor y transmitido por un patrón de luz que cae sobre nuestra retina. Sin embargo, el patrón de luz por sí solo no puede explicar la rica experiencia de contemplar nuestro entorno. De hecho, cada imagen retiniana podría habernos sugerido cualquiera de muchas escenas posibles de nuestro alrededor. El hecho de que sólo percibimos rápidamente una de todas las posibles interpretaciones, nos dice que con nuestro cerebro somos



capaces de obtener visualmente mucho más información que la inmediata que cae en nuestra retina. Las conjeturas de alta precisión y las inferencias que hacemos con rapidez e inconscientemente se basan en una riqueza de conocimiento del mundo y nuestras expectativas para la escena en particular que estamos viendo [1].

En pintura, el artista intenta capturar la estructura tridimensional de una escena – alguna imagen en particular de un objeto, un pueblo, o un paisaje. El objetivo del artista es transmitir un mensaje sobre el mundo que nos rodea, pero también podemos encontrar en el arte un mensaje sobre el funcionamiento de nuestro cerebro. Muchos miran al arte para encontrar pistas sobre la profundidad pictórica - perspectiva, oclusión, gradientes de textura, etc. - ya que éstas son las únicas señales disponibles para determinar la profundidad en imágenes [2]. El sistema visual integra información de múltiples fuentes para juzgar las posiciones relativas de los objetos en el campo visual. Estas fuentes incluyen la posición y el movimiento del ojo, la de la retina, la ubicación y el movimiento del objeto, en conjunto con otras diversas señales [3]. Además de los movimientos oculares, el movimiento del objeto influye mucho en su posición percibida, así como su apariencia o presentación dentro del campo visual.

En este apunte nos centraremos en la iluminación en una obra de arte y la percepción visual de las sombras involucradas. Como es de esperar, uno de los criterios utilizados indefectiblemente por los artistas para representarlas es que las zonas de sombra deben ser más oscuras que sus alrededores inmediatos. Existe una enorme variedad de discrepancias entre la luz y la sombra en el mundo del arte. Cuando la luz y la sombra se introdujeron en el arte hace poco más de 2000 años, fue a través del uso de técnicas aplicadas a zona puntuales de la obra a modo, por ejemplo, de aclarar la superficie de un pliegue para hacerlo más nítido. Ésta se trata de una técnica griega que fue descrita ya por Plinio el Viejo en el S I (DC)*. Estas técnicas de iluminación puntual para el sombreado y el resaltado de elementos se comenzaron a aplicar a partir de ideas intuitivas sobre la relación entre la posición de la fuente de luz y el objeto. Se fueron adaptando poco a poco de acuerdo a la evolución del conocimiento de la iluminación y a la idea que se deseaba transmitir a través de cada obra; de todas maneras, los efectos aplicados siempre funcionaron muy bien transmitiendo al espectador el concepto deseado. Incluso 500 años después, cuando la geometría de la perspectiva fue bien entendida, parecería que la geometría de la luz todavía era ignorada. Los errores resultantes de iluminación y de sombra que podrían ser hallados a partir de cualquier análisis basado en óptica física, pasan desapercibidos a los observadores menos preparados. Esto favorece al artista de modo que en ocasiones

* Cayo Plinio Cecilio Segundo, conocido como Plinio el Viejo, fue un escritor latino, científico, naturalista y militar romano. Nació en Comum, la actual Como, en Italia, en el año 23 y murió en Estabia, hoy Castellammare di Stabia, el 24 de agosto del año 79.



parece jugar con la luz de acuerdo a su propio criterio. Artistas modernos con la plena comprensión de la física de la luz y de la sombra a su disposición, a menudo todavía deciden utilizar incoherencias entre la iluminación y las sombras ya sea porque esto no juega un papel importante en la obra, o quizás porque el resultado obtenido resulta mejor, de acuerdo a la idea que pretenden presentar con la obra [2].

LA FÍSICA DE LAS SOMBRAS

Desde el punto de vista de la iluminación un cuerpo puede ser luminoso o iluminado. En el primer caso el cuerpo produce luz como por ejemplo, una estrella, mientras que en el segundo caso sólo recibe luz y no la produce. En este segundo caso podemos tomar como ejemplo al planeta Tierra, o este artículo que estamos leyendo gracias a que contamos con una fuente de luz externa que nos permite su visualización.

Una fuente de luz puede ser natural o artificial. A modo de ejemplo, el sol es una fuente natural de luz y una bombita eléctrica (foco común) es una fuente artificial de luz. Las fuentes de luz se pueden caracterizar de varias maneras, aunque lo más usual es caracterizarlas de acuerdo a cómo se produce la emisión de luz (incandescente, o fluorescente). Sin embargo también se puede describir una fuente de luz de acuerdo al tipo de frente de onda de la luz emitida o por la distribución de los elementos que componen. Se hará una descripción más detallada de la clasificación de las fuentes de luz durante el desarrollo de la Materia Física, en el segundo cuatrimestre de la carrera RIA. A los fines de este curso introductorio, vamos a utilizar la clasificación que contempla el origen de la fuente de luz, en comparación al objeto que ilumina.

Denominaremos **fente puntual** a la luz que se origina en un espacio más o menos reducido comparado con el objeto que está iluminando. Una fuente de este tipo tiene una dimensión lo suficientemente pequeña, en relación a la distancia entre la ella y la superficie iluminada, de manera tal que la misma puede despreciarse en los cálculos o las mediciones. Por su parte, **fente extendida** es la que se genera en un espacio de dimensiones similares o mínimamente comparables a las del objeto iluminado.

Inicialmente trabajaremos con una fuente puntual de luz. Este tipo de fuente emite luz de homogéneamente en todo el espacio que la rodea. Dicho de otra forma, la intensidad de luz observada a una misma distancia es la idéntica, independientemente de la posición en el espacio. Por ejemplo, en la Figura 1, el punto 1 y el punto 2 están igualmente iluminados. Si frente a esa fuente puntual ubicamos una pantalla, la luz se distribuirá de manera uniforme sobre ésta, quedando la misma homogéneamente iluminada, como se muestra en la Figura 2.

A partir de la experiencia diaria es sencillo reconocer que, si ponemos un objeto entre la fuente de luz y la pantalla, se formará sobre ésta una zona oscura en que no llega la luz. Ésta zona cuya principal característica es la ausencia total de luz se denomina sombra† (Figura 3). Como es posible observar en la Figura 3 en la medida que el objeto está más cerca de la fuente de luz, mayor es la sombra proyectada sobre la pantalla.

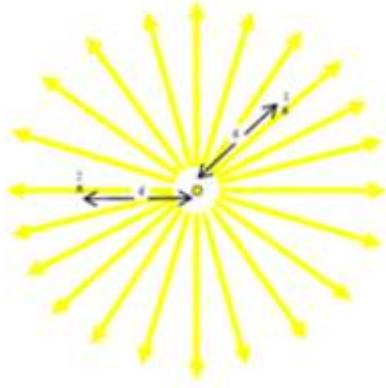


Figura 1: fuente puntual de luz. La intensidad de luz en 1 y en 2 es idéntica

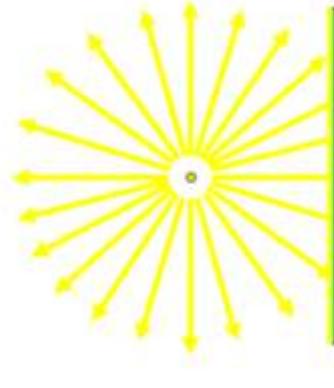


Figura 2: la pantalla ubicada frente a la fuente puntual de luz queda homogéneamente iluminada.

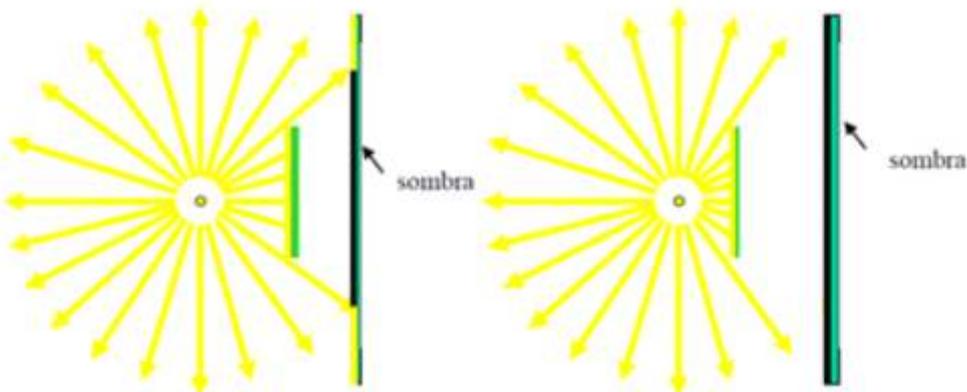


Figura 3: sombra proyectada por un objeto sobre la pantalla

La localización de la sombra sobre la pantalla es un ejercicio meramente geométrico: si la ubicación de la fuente de luz está bien definida se traza una recta con origen en la fuente puntual que contenga a uno de los extremos del objeto iluminado, y que llegue hasta la pantalla, como se muestra en la Figura 4 (a). En este punto es interesante observar que la situación puede presentarse al revés: si se cuenta con la información de la ubicación del objeto y de su sombra (Figura 4 (b)), la ubicación de la fuente de luz puede establecerse a partir de la intersección de las rectas que contienen los extremos del objeto y de su sombra (Figura 4 ©).

† Sombra: del latín umbra, Oscuridad, falta de luz

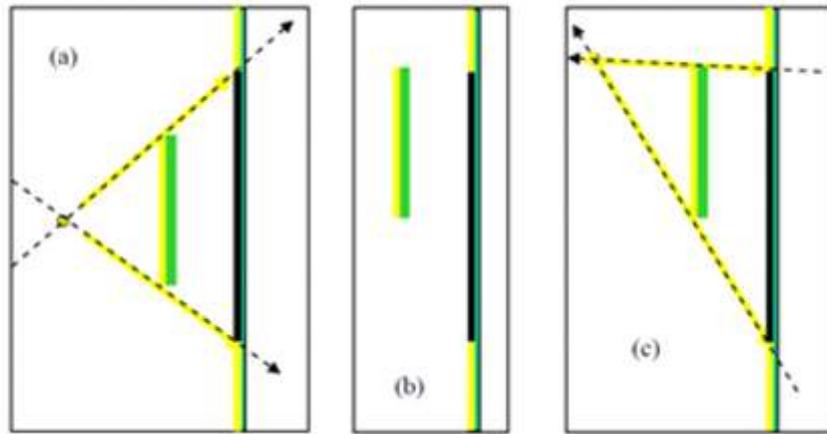


Figura 4: ubicación geométrica de la sombra proyectada por un objeto sobre una pantalla

En el caso de que existan más de una fuente puntual de luz, como en el caso de la Figura 5, el procedimiento es similar, sólo que se trabaja en forma independiente con cada una de las fuentes puntuales (Figura 5 (a) y (b)). Sin embargo, en el resultado se encuentra una zona intermedia entre aquella plenamente iluminada y la sombra, en la que sólo existe iluminación proveniente de una de las fuentes de luz; esta zona se denomina penumbra \ddagger (Figura 5 (c)). La penumbra se caracteriza por ser una zona en que la iluminación es tenue, de intensidad intermedia entre la luz y la oscuridad, y generalmente no es posible percibir fácilmente dónde comienza una y termina la otra.

La localización de la sombra sobre la pantalla, en el caso en que el objeto está iluminado por más de una fuente puntual es similar al caso de una fuente única, sólo que se trabaja con una fuente por vez; en la Figura 6 se muestra un esquema de trabajo en donde se puede apreciar cómo se delimitan las zonas de sombra y penumbra. Sin embargo, una fuente puntual de luz perfecta es una idealización muy útil para introducir el tema de sombras y, por supuesto, para facilitar cálculos o mediciones. Las más “reales” de luz son las fuentes extendidas, que ocupan un lugar definido en el espacio y con dimensiones del orden (o ligeramente por debajo) del objeto iluminado.

Una buena aproximación para trabajar con **una fuente extendida de luz**, consiste en considerar dicha fuente como **una sucesión infinita de fuentes puntuales** de luz. De esta manera, para determinar las sombras que produce al iluminar un objeto, basta con tomar las “fuentes puntuales extremas” y trabajar con ellas tal como lo hicimos en el caso presentado en la Figura 6. En la Figura 7 se presenta el caso de un velador para lectura común, de uso hogareño, sobre el cual se han determinado las zonas de sombra y penumbra luego de trabajar con los extremos de la lámpara de luz.

\ddagger Penumbra: del latín paene, casi, y umbra, sombra.

La luz del Sol puede considerarse una fuente de luz extendida cuando se la compara con las dimensiones terrestres. En la Figura 8 se muestran las zonas de sombra y penumbra durante un eclipse lunar (la Tierra se interpone entre el Sol y la Luna). Los tamaños relativos entre los planetas y la Luna han sido modificados a fines de lograr un mejor esquema del ejemplo. En la Figura se han agregado las líneas que permiten delimitar las zonas en estudio, considerando los extremos del Sol como fuentes puntuales individuales. La razón de que en la zona de sombra la Luna no esté absolutamente oscura es debido a la refracción de la luz del Sol sobre las partículas distribuidas en la atmósfera terrestre. El fenómeno de refracción se estudiará con más detalle durante el curso de Física.

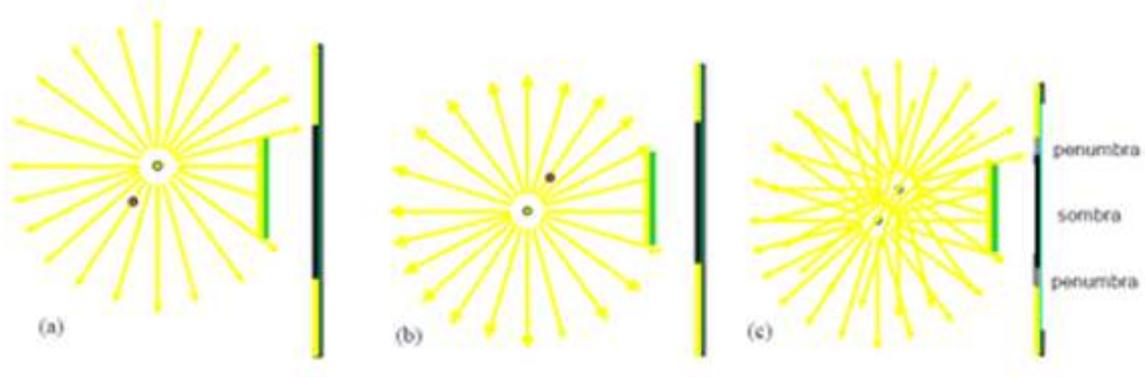


Figura 5: igual a la figura anterior, pero con dos fuentes puntuales de luz.

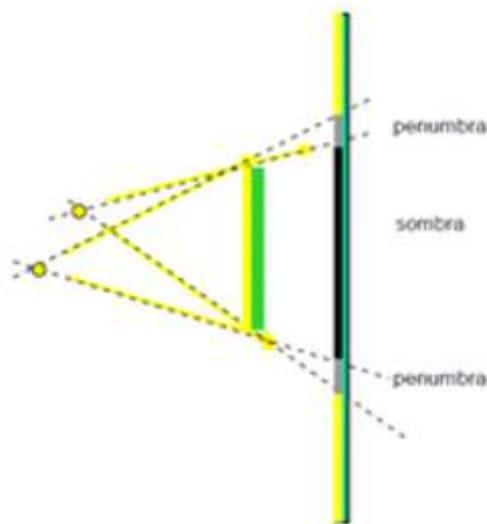


Figura 6: ubicación geométrica de la sombra proyectada por un objeto sobre una pantalla, cuando está iluminado por más de una fuente puntual.

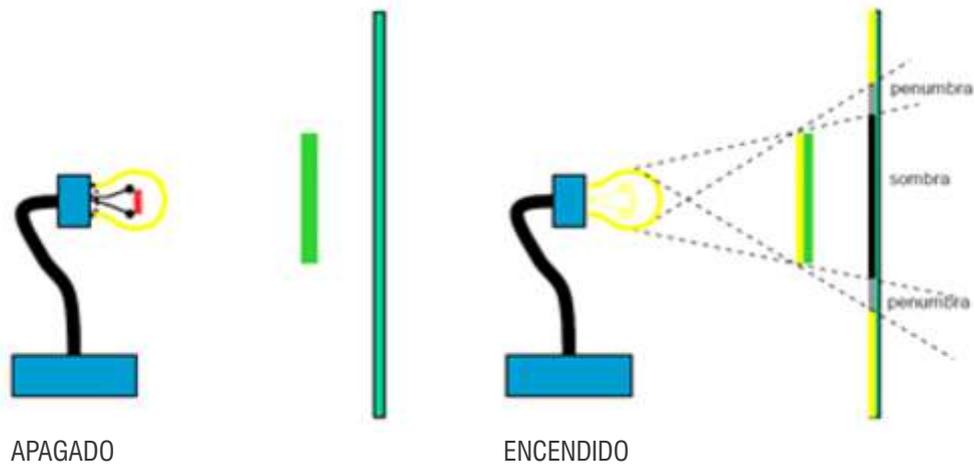


Figura 7: ejemplo de una fuente de luz extendida, en este caso un velador de lectura hogareño. Sombra penumbra

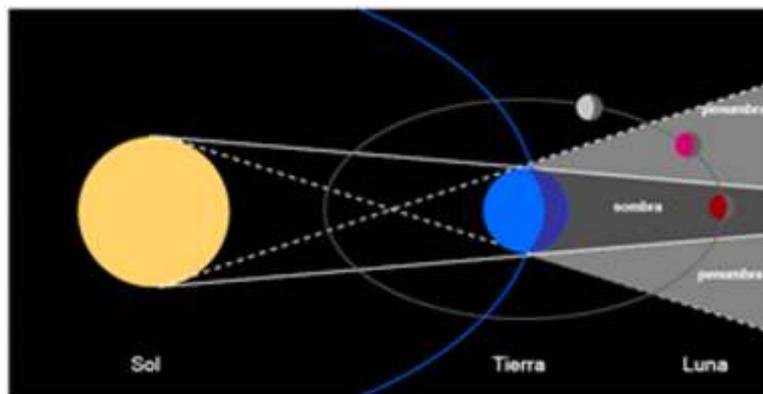


Figura 8: zonas de sombra y penumbra durante un eclipse lunar. Las dimensiones de los planetas han sido idealizadas a modo de facilitar el gráfico.

LUCES Y SOMBRAS EN EL ARTE

Cuando percibimos cierta profundidad en una obra a través de la iluminación y la forma de la sombra, evidentemente como observadores no reconstruimos la ubicación de la fuente luminosa, no actuamos como ópticos geométricos realizando los pasos indicados en la Figura 6.

En general un espectador no distingue las incoherencias lumínicas en distintas partes de una pintura. Las diferentes señales de profundidad utilizadas localmente por el artista en la obra sirven para facilitar al observador armar la escena tridimensional. El mensaje obtenido de esa manera es similar al que se obtiene al



observar el mundo real, la información es rica y redundante, por lo que no tenemos que analizar la imagen mucho más allá de una región pequeña para resolver cualquier tipo de ambigüedad representada [2].

A modo de ejemplo, tomaremos el caso de la obra “El Nacimiento de la Virgen” de Fra Carnevale, expuesta actualmente en el Museo Metropolitano de Arte de New York. Esta pintura es un panel lateral de un retablo de gran originalidad que se le encargó en 1467 para el decorado de la iglesia de Santa María della Bella en Urbino. Un panel de compañía, “La Presentación de la Virgen”, pintado por el mismo autor se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Boston. Estas características permiten atribuir a la obra un carácter altamente religioso, muy común para las pinturas de la época [4]. La pintura tiene el carácter de una escena de género y representa a la Virgen infante bañada por las parteras (en un segundo plano). En primer plano principalmente, está adornado con detalles de la participación de la vida cotidiana. El imponente edificio, decorado con relieves derivados de la escultura romana, refleja la arquitectura del Palacio Ducal en Urbino§ (Figura 9).

La tela es de un innegable éxito estético: el artista “capturó” el espacio y la luz del foro de atractiva manera, y la escena parece realista. A primera vista la obra presenta una exquisita distribución de los elementos que el autor desea representar, a saber, la escena del acicalado de la Virgen, la arquitectura de la época y la vida de la sociedad. Esta pintura data del principio del Renacimiento, un momento histórico en que se concede mucha importancia a la arquitectura. De hecho, aquí, la perspectiva es perfecta y el edificio parece real. Por otra parte, el pintor hace un buen uso de las sombras: por ejemplo, teniendo en cuenta la de los personajes del primer plano, indican bien la posición de cada uno y refuerzan la idea de un día soleado. ¿Así pues, las sombras sobre la tela son realistas? Pocos espectadores dudarían en decir que son correctas. Con todo, un examen profundo revela que muchas de estas sombras son, realmente, imposibles. Antes de indicar los errores deslizados en la obra, se desea hacer hincapié en dos elementos. Primero remarcar que a pesar de esos errores, las sombras participan en el realismo de la escena. Los múltiples errores pasan generalmente inadvertidos. Y finalmente, es obvio pero se debe remarcar que estos errores no perjudican la calidad del cuadro [5].

Cuando se realiza un análisis minucioso de la obra se puede observar que ésta presenta algunas inconsistencias graves desde el punto de vista de la iluminación. Por ejemplo, la gente representada en primer plano muestra sombras profundas, pero los de la plaza, por encima y a la izquierda, no lo hacen. Otras sombras, tales como la de las de las columnas faltan también. El error (o efecto) más asombroso está en el centro del cuadro, allí donde se baña a la niña. Las mujeres que se ocupan de María proyectan sombras, pero

§ El Palacio Ducal (Palazzo Ducale) es un edificio renacentista de la ciudad italiana de Urbino.

Es uno de los monumentos más importantes de Italia, catalogado en la lista de la UNESCO como Patrimonio Mundial.



las de los otros personajes, en un plano más alejado, no aparecen. Otro defecto es que la pared de la derecha resulta muy luminosa pero la organización del edificio revela que es imposible: la otra pared impediría que la luz penetrara en el recinto principal. Además ninguna fuente de luz puede explicar a las sombras en las esquinas superiores de la pared de derecha. Si allí hubiera sombras serían las que proyectan los arcos y por supuesto, serían curvadas y no derechas [6].

La principal inconsistencia desde el punto de vista de la física, proviene del hecho que la escena está iluminada por más de una fuente de luz a la vez. Al no existir la posibilidad histórica de la iluminación artificial con luces de alta intensidad, se puede deducir que el autor se vio obligado a iluminar de manera diferente distintas zonas de la pintura. En cada una de esas zonas el pintor presenta distintos detalles con los que pretende captar la atención del observador. Gracias a esta maniobra, Fra Carnevale ilumina las distintas zonas de la escena de tal modo que favorezca algunos detalles. Por ejemplo, el corazón del tema – la zona de la casa en que se está lavando a la niña - está con luz plena, aún cuando todo indica que debería estar a la sombra [5].

Realizando el análisis de la obra desde otro punto de vista, si el autor pretende que el observador aprecie los detalles de la arquitectura, de la sociedad y de la Virgen, está obligado a recurrir incoherencias en la iluminación de distintas partes de su obra. Esto se puede verificar en la imagen de la derecha en la Figura 9, en donde la obra se ha modificado digitalmente considerando una única fuente de luz, ubicada en un sitio fijo. Como se puede apreciar, el resultado de presentar las sombras tal como corresponderían desde el punto de vista de la Física, es la pérdida de los objetivos de la obra en sí: la Virgen se pierde entre las sombras del interior de la plaza y la arquitectura interna del sitio es prácticamente opacada. Si por el contrario, se eliminaran los efectos de iluminación y de sombras, la obra perdería la sensación de profundidad (Figura 10).

Como otra posible explicación sobre las inconsistencias lumínicas, se podría dudar acerca de los conocimientos del autor sobre algunos detalles de la geometría de la luz. Sin embargo si se indaga sobre la preparación académica de este artista uno pone en duda tal suposición: fue alumno del pintor de Ferrara Antonio Albertide, con el adhirió al estilo gótico tardío. El estilo gótico es muy reconocido por su implementación en la arquitectura y por sus intrincadas formas geométricas en especial en cúpulas de iglesias con forma de agujas. Luego trabajó con importantes maestros como Fra Filippo Lippi, Brunelleschi o Donatello, entre otros. Si bien algunos existen opiniones dispares entre algunos historiadores de arte, resulta poco probable que con tal formación artística tuviera pocas herramientas de la geometría de la iluminación.



Figura 9: Izq., Detalle de “El Nacimiento de la Virgen” de Fra Carnevale (1467), Museo Metropolitano de Arte de New York. Der., la misma obra, pero retocada de acuerdo a un criterio único de iluminación, proveniente de una única fuente de luz.



Figura 10: un detalle de la Figura 9. En la imagen de la derecha se eliminaron digitalmente las sombras. Para más detalles ver el texto.

Denominaremos **señales locales** a aquellas estrategias de representación utilizada por el autor en una zona específica de la obra. Una señal de este tipo puede ser la presentación de una forma tridimensional, un efecto de profundidad, una distancia respecto al primer plano, etc. (por ejemplo en la obra que estamos trabajando el autor dibuja los personajes del primer plano de mayor tamaño que los del segundo plano a modo de sugerir que los primeros están más cerca de nosotros). Cuando nos enfrentamos al análisis de una obra de arte, en general se escogen sólo pequeñas regiones de observación que contienen esparcidas algunas señales locales a modo de representación de algún efecto. Desde el punto de vista de la percepción las señales locales pequeñas son muy significativas, aunque sean incompatibles con señales en otras zonas de la pintura. Para ventaja del artista estas incoherencias pasan generalmente desapercibidas. Y como en muchos aspectos estudiados a través del arte, esta discrepancia entre la obra y la escena real permite estudiar aspectos del cerebro humano y de su forma de percibir al mundo que nos rodea.



Gracias a las pinturas y los dibujos, existe una base de datos de 40000 años de experimentos en neurociencia visual, explorando cómo los efectos de profundidad y de estructura se puede transmitir a través de en un medio artificial. Los artistas son impulsados por un deseo de impacto y la economía visual: miles de años de ensayo y error han puesto de manifiesto las técnicas más eficaces para infringir las leyes de la Física sin demasiada penalización por parte de los espectadores. Podemos mirar su trabajo para encontrar que utilizar una física muy superficial permite descubrir una visión profunda y antigua en el funcionamiento de nuestro cerebro. Las discrepancias entre el mundo real y el mundo representado por los artistas revelan tanto sobre el cerebro como el artista revela sobre el mundo que nos rodea.

Deberían quedar, a esta altura de la discusión, dos interrogantes definitorios. Por un lado podríamos cuestionarnos respecto a de si nuestro cerebro, al perder esos detalles de incoherencias, está funcionando mal. Y en segundo lugar, y quizá más interesante desde el punto de vista de la Carrera de Realización Integral en Artes Audiovisuales, es si este tipo de efectos formó parte sólo de las obras de arte del pasado.

La respuesta a la primera pregunta es casi obvia: inuestro cerebro funciona perfectamente! ¿Por qué los observadores de de algunas obras de arte no ven estas transgresiones a la Física? Parece ser que nuestro sistema visual ignora varias normas de la óptica, y toma algunos “atajos” para interpretar rápidamente una escena. Así pues, las leyes que siempre se respetan en las escenas reales (bajo una misma iluminación los objetos tienen sombras similares; en una parte oscura los objetos están poco iluminados, etc...) y que son secundarios para la definición de los objetos y superficies principales de una escena, tienen poco valor para nuestro cerebro.

En pintura, según el efecto buscado, un artista puede respetar estas leyes o infringirlas, contando con la ceguera parcial del espectador. Al descubrir estos atajos y al liberarse de las leyes de la Física, un pintor actúa como un neurobiólogo que estudiaría el sistema visual: adapta las leyes de la física y las transgrede mientras tanto el efecto sobre el espectador sea el que busca [5].

Mediante el diseño de diversas experiencias (entre las que involucran obras de arte en general) ha sido demostrado que desde una cierta edad, nuestro cerebro es capaz de brindar información acerca de una imagen “real” captando sólo algunas partes de ella. Existen numerosas publicaciones científicas relativas al tema y aquí se citan sólo algunas: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. Los resultados obtenidos indican que imágenes conocidas tienen más probabilidad de obtener respuestas cerebrales que aquellas sobre las que los pacientes no han tenido conocimiento previo. Estos hallazgos sugieren además que los estímulos pertinentes están codificados por una mayor proporción de neuronas que los estímulos menos relevantes, dado que el paciente los conoce y puede vincularlos a una mayor variedad de experiencias y recuerdos



previos [15]. Esta Física interna simplificada empleada por la zona visual de nuestro cerebro no se utiliza sólo para apreciar las pinturas, sino para tener una percepción rápida y eficiente del mundo real. A modo de ejemplo, si estamos en medio de la selva y percibimos la silueta de un león que se acerca, nuestro cerebro nos debe dar de inmediato una señal de alarma, sin necesidad de tener que volver a mirar el color del pelaje del animal. Gracias a este tipo de proceso cerebral desarrollado durante un lapso de tiempo muy reducido y en base a la combinación de la información recibida por los ojos y la información previa acumulada durante varios años de vida es que, por ejemplo, somos capaces de interpretar la leyenda de la Figura 11.

**C13R70 D14 D3 V3R4N0 35T4B4 3N L4 PL4Y4 0853RV4ND0 A D05 CH1C45 8R1NC4ND0 3N 14
4R3N4.
35T484N TR484J484ND0 MUCHO CON57RUY3ND0 UN C45T1LLO D3 4R3N4 CON TORR35,
P454D1Z05 OCULT05 Y PU3NT35. CU4ND0
357484N 4C484ND0
V1N0 UN4 0L4 D357RUY3ND0 70D0 R3DUC13ND0 3L C4571LLO 4 UN MON70N D3 4R3N4 Y
35PUM4.
P3N53 9U3 D35PU35 DE 74N70 35FU3RZ0 L45 CH1C45 COM3NZ4R14N 4 L10R4R, P3R0 3N V3Z D3
350, CORR13RON POR L4 P14Y4
R13ND0 Y JU64ND0 Y COM3NZ4RON 4 CON57RU1R 07R0 C4571LLO; COMPR3ND1 9U3 H4814
4PR3ND1D0 UN4 6R4N L3CC10N; 64574M05
MUCHO 713MP0 D3 NU357R4 V1D4 CON57RUY3ND0 4L6UN4 C054 P3R0 CU4ND0 M45 74RD3 UN4
0L4 LL1364 4 D357RU1R 70D0, S010
P3RM4N3C3 L4 4M1574D, 3L 4M0R Y 3L C4R1ÑO, Y L45 M4N05 D3 49U3LL05 9U3 50N C4P4C35
D3 H4C3RN05 50NR31R.**

Figura 11: la información recibida por los ojos y la información previa acumulada en nuestro cerebro nos permite leer este mensaje.

Desde el punto de vista de la iluminación se comprobó que los observadores son a menudo muy insensibles a las incoherencias de la dirección de la iluminación en las escenas. Esto nos lleva a la conclusión de que el sistema visual no intenta verificar la coherencia global de las estimulaciones surgidas de la dirección de la iluminación local. Las sombras reales están sujetas a un amplio conjunto de restricciones, pero pocas de ellas parecen ser controlados por nuestra visión. Es por eso que un artista puede utilizar una representación tan poco realista con un impacto tan grande. Es importante señalar que la simplificación de las reglas físicas que nos interesan (comúnmente denominada “Física alternativa” o “Físicasimplificada”),

no se basan en las convenciones cambiantes de la representación artística. Estas normas simplificadas se basan en el comportamiento cerebral cuando se somete a un estímulo visual.

Respecto a la cuestión acerca de si este tipo de efectos formó parte sólo de las obras de arte del pasado, podemos encontrar la respuesta a partir del análisis de pinturas de diversas épocas aún algunas pertenecientes a movimientos relativamente recientes. Estas imágenes abundan en las pinturas de arte occidental, incluso en los de los artistas que dominan el arte de las sombras, como Salvador Dalí, Giorgio de Chirico, o Yves Tanguy, del que se da un ejemplo en la Figura 12. Esa figura muestra una exquisita obra de Yves Tanguy, un ejemplo típico de sus paisajes desérticos surrealista donde los objetos sin sentido proyectan largas sombras. Las sombras tienen un alto contraste y sus contornos parecen seguir fielmente los detalles intrínsecos de los objetos. Sin embargo, las posiciones de estas sombras son incompatibles con una fuente de luz unificada. En la misma figura se muestra la solución del problema de la correspondencia de la sombra con algunos unos pocos detalles seleccionados. Si se utiliza una sola fuente de luz, todas las líneas que representan los rayos de luz entre los objetos y las sombras deben ser paralelas entre sí, y no lo son. Se podría argumentar que Tanguy era consciente de estas contradicciones, y que estaba usando de forma explícita a subrayar la impresión de surrealista, de la misma manera que utiliza la perspectiva irracional de Chirico. Alternativamente, podría ser simplemente que Tanguy no le importa tanto la ubicación de las sombras porque sabía que el espectador no se daría cuenta de la incoherencia. Esta última interpretación es consistente con la hipótesis de que los observadores utilizan sólo una representación tosca para resolver el problema de la correspondencia objeto – sombra [16].



Figura 12: Yves Tanguy (1942) "Indefinite Divisibility" (pintura surrealista). Óleo sobre tela, Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, NY. Las flechas indican la dirección de la que proviene la luz



LA ILUMINACIÓN Y LAS SOMBRAS EN EL CINE

Al igual que en cualquier otra obra de arte, en el cine también se utilizan efectos visuales a modo de lograr determinados efectos. En general este tipo de efectos están relacionados, al igual que en el caso de la pintura y que hemos descrito en el desarrollo anterior, con necesidades técnicas y la posibilidad de transmitir un mensaje específico, para lo cual el autor apela generalmente a utilizar herramientas de “Física alternativa”.

En la obra *La cámara oscura* (2008) de M. Victoria Menis [17, 18], cuenta con muchos efectos de este tipo y sólo tomaremos algunos como ejemplo. La utilización de la cámara y de la iluminación de las escenas seguramente podrán discutirla con Docentes de otras asignaturas de la Carrera y no es interés de Física trabajar estos conceptos. Sólo se describirán algunos puntos específicos relacionados con Física.

En algunos casos, como el de la Figura 13 en que Gertrudis (personaje interpretado por Mirta Bogdasarián) se encierra en el baño a leer, la iluminación se utiliza para resaltar la naturaleza del carácter imaginativo del personaje aún desde la época en que es una niña. Como se ha podido observar en escenas anteriores, el baño en realidad es una casucha de madera, de techo bajo, solitaria y lejos de la casa. Sin embargo, una vez adentro de la letrina se observa que existe un haz de luz de relativamente alta intensidad que le permite a la niña leer sin dificultad, cosa que sólo podría suceder si existiera una ventana desde donde entra la luz. Y de hecho, hasta puede observarse en la escena un límite de la zona sombra-penumbra propio de este tipo de aberturas.



Figura 13: Gertrudis niña, leyendo en el baño

La necesidad de resaltar diversos aspectos lleva a la Directora a valerse del mismo efecto muchas veces más a lo largo de la película. Se observa en la Figura 14 que este “atajo” a las leyes naturales se repite. En este caso el error (o incoherencia lumínica) es más notorio: si tomamos a la lámpara que está frente a Gertrudis como principal fuente de luz y construyéramos el diagrama de sombras y penumbras como lo hicimos en la Figura 7, se comprobaría que las hojas del libro que está leyendo Gertrudis no deberían estar con luz plena sino en la penumbra y difícilmente podría leer!



Figura 14: Gertrudis adulta, leyendo.

En las escenas en que se presenta la familia de Gertrudis alrededor de la mesa ubicada en lo que parecería ser la habitación principal de la casa, la mayor intensidad de luz cae sobre el centro de la imagen. Es probable que de esta manera se intente reforzar la idea del vínculo familiar y de la escasa vinculación que tiene Gertrudis con él. Para lograr este efecto se debió realizar una delicada iluminación de la sala y las pocas incoherencias que presenta la imagen son bastante difíciles de observar. Sin embargo se debe prestar mucha atención a la dirección de las sombras de los personajes y de los objetos ubicados sobre la mesa, las cuales pocas veces coinciden con las que deberían tener en la realidad si sólo existiera la iluminación por medio de los candelabros que aparecen en la imagen (Figura 15).

La Figura 16 también muestra una escena en que se intenta reforzar la idea del alejamiento de Gertrudis de su familia. En este caso su marido está acostándose y Gertrudis, lo acompaña ayudándolo en guardar la ropa y organizar el cuarto. La luz está dirigida principalmente a la figura del marido, y Gertrudis permanece entre la sombra. La incoherencia en iluminación es fácilmente detectable analizando la proyección de las sombras del marido y de la cama sobre la pared trasera. La sombras más nítidas, originadas por la iluminación con la fuente de luz de mayor intensidad lumínica, no se corresponde con la ubicación del candil ubicado sobre la mesa de luz, que es aparentemente la única fuente de luz de la habitación.



Figura 15: escenas donde se involucra la mesa familiar.



Figura 16: Gertrudis asistiendo a su marido que acaba de acostarse.

CONCLUSIONES

A partir del análisis detallado de diferentes obras de arte es posible detectar incoherencias entre la iluminación y las sombras proyectadas por los objetos que componen la obra. Años de experiencias relacionadas con neurología han podido demostrar que el ser humano puede percibir imágenes a partir de observar sólo pequeñas porciones de la obra, siendo el cerebro el que se encara luego de darle un sentido a lo representado. Desde el punto de vista de la Física es posible analizar y detectar esas incoherencias lumínicas y colaborar con otras ramas de la ciencia como la neurología, en el intento de descifrar el funcionamiento del cerebro humano en lo referente al sentido de la vista. Se pudo comprobar que nuestro sistema visual utiliza una Física simplificada que nos permite obtener una percepción rápida y eficiente del mundo real. Aún se ignora hasta qué punto los artistas más antiguos conocían este comportamiento del cerebro, pero resulta claro que existía un conocimiento acerca de la posibilidad de representar diferentes efectos visuales en distintas zonas de una obra, con una alta probabilidad que pasaran totalmente desapercibidos por el observador.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apunte, la próxima vez que admiremos una obra de arte, y después de haber apreciado la belleza y el estilo, deberemos observar con más detalle a modo de buscar las posibles “licencias artísticas” que se ha tomado el autor: ellas traicionan los límites de la percepción visual, y el cerebro se deja engañar por el artista prefiriendo el placer visual que brinda la obra obviando analizar los detalles que trasgreden la naturaleza de la Física de la luz!



REFERENCIAS

- 1 Cavanagh, P. (1999). Top-down processing in vision. In Robert A. Wilson and Frank C. Keil (Eds.), *MIT Encyclopedia of Cognitive Science*, (pp. 844-845) Cambridge, MA: MIT
- 2 Cavanagh, P. (1999). Pictorial art and vision. In Robert A. Wilson and Frank C. Keil (Eds.), *MIT Encyclopedia of Cognitive Science*, (pp. 648-651) Cambridge, MA: MIT Press.
- 3 D. Whitney and P. Cavanagh. *Motion distorts visual space: shifting the perceived position of remote stationary objects*. *Nature Neuroscience*, **3** (2000) pp. 954.
- 4 D. Newall (2009). *Apreciar el Arte*, Barcelona, Ed. Art Blume, S.L..
- 5 P. Cavanagh. *Les licences de Fra Carnevale*. *Pour la Science* **340** (2006) pp. 104.
- 6 Cavanagh, P. *The artist as neuroscientist*. *Nature* **434** (2005) pp. 301.
- 7 S. Edelman. Constraining the neural representation of the visual World. *TRENDS in Cognitive Sciences* **6** (2002) pp. 125–131.
- 8 D. J. Simons, R. F. Wang, and D. Roddenberry. Object recognition is mediated by extraretinal information. *Perception & Psychophysics* **64**, (2002), pp. 521-530
- 9 H. Sakata, K. Tsutsui, M. Taira. Toward an understanding of the neural processing for 3D shape perception. *Neuropsychologia* **43** (2005) pp. 151–161.
- 10 P. Cavanagh, Y.G. Leclerc. Shape from shadows. *J. Experim. Psychol. Human Percep. And Perf.* **15** (1989) pp. 3-27.
- 11 P. Mamassian. Ambiguities and conventions in the perception of visual art. *Vision Research* **48** (2008) pp. 2143–2153.
- 12 Tobias S. Andersen, Pascal Mamassian. Audiovisual integration of stimulus transients. *Vision Research* **48** (2008) pp. 2537–2544
- 13 Y. Ostrovsky, P. Cavanagh, P. Sinha. Perceiving illumination inconsistencies in scenes. *Perception* **34** (2005) pp. 1301 – 1314.
- 14 R. Quiroga, R. Mukamel, E. A. Isham, R. Malach, I. Fried. Human single-neuron responses at the threshold of conscious recognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Edited by Richard A. Andersen, California Institute of Technology, Pasadena, CA, 2008.
www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0707043105.
- 15 I. V. Viskontasa, R. Quiroga, I. Fried. Human medial temporal lobe neurons respond preferentially



to personally relevant images. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Edited by Richard A. Andersen, California Institute of Technology, Pasadena, CA, 2008

[www.pnas.org/cgi/doi/10.1073_pnas.0902319106](http://www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.0902319106).

16 P Mamassian. Impossible shadows and the shadow correspondence Problem. *Perception* **33** (2004) pp. 1279–1290.

17 [https://es.wikipedia.org/wiki/La_c%C3%A1mara_oscura_\(pel%C3%ADcula\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_c%C3%A1mara_oscura_(pel%C3%ADcula))

18 <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-4425-2008-10-10.html>



SEMIÓTICA

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

J.T.P.: Prof. Wulf, María Cecilia

Ayudante Diplomada: R.I. Bertone, María Agustina

Semiótica es una materia que te va a proveer de herramientas de análisis para que puedas apreciar los productos audiovisuales con otra mirada. Una mirada que indague en los por qué y los para qué de las elecciones en las realizaciones audiovisuales, propias y ajenas. Elecciones de todo tipo: desde procedimientos cinematográficos hasta temas e ideas.

A partir de la cátedra se busca que te introduzcas en esta disciplina, donde los procesos de significación son lo más importante, y adquieras las nociones principales de imágenes y sonidos, para que disfrutes las películas como espectador conocedor, y para que utilices creativamente los conocimientos en tus proyectos personales.

En conclusión, Semiótica pretende acercarte al análisis del discurso cinematográfico desde una perspectiva teórica y, de esta manera, contribuir con la formación de profesionales críticos en las áreas de la realización audiovisual.

La materia se divide en tres unidades que constituyen tres trayectos en el camino a seguir.

La unidad uno trata cuestiones de semiótica general y los conceptos fundamentales son los siguientes: el sentido y la significación; la temporalización, la espacialización y la actorialización; la acción, la pasión y la cognición; lo figurativo, lo temático y lo axiológico. Asimismo se introducen las nociones de imagen y de sonido. En esta primera parte abordamos autores como Joseph Courtés, Jacques Fontanille y Jacques Aumont.

La unidad dos se dedica a la semiótica específicamente audiovisual indagando en lo que se refiere a la audiovisión, la perspectiva, las técnicas cinematográficas y el montaje. La bibliografía que trabajamos pertenece a Michel Chion, André Gaudreault y François Jost, Christian Metz, entre otros.



Finalmente, en la unidad tres nos ocupamos del cine de género o del cine de autor, variando año tras año y estudiando particularmente un género determinado o un autor específico. Durante este año planeamos trabajar con el género policial.

Lo figurativo, lo temático y lo axiológico

El componente semántico del discurso es autónomo. El discurso se articula según tres niveles semánticos jerárquicos: figurativo, temático y axiológico.

Lo figurativo

Todo significado, todo contenido de una lengua natural y de todo sistema de representación que tiene un correlato en el significante, en la expresión; todo lo que puede estar directamente relacionado con uno de los cinco sentidos, todo lo que depende de la percepción del mundo natural.

Se relaciona con el mundo exterior, implica una figurativización.

Es icónico, no puede reducirse a sí mismo, exige para su comprensión ser asumido por un tema dado (por ejemplo: amor y odio no existen en el plano de la percepción, sí gestos de amor y odio, que varían según los universos socioculturales).

Lo temático

Conceptos abstractos, contenido, significado autónomo que existe más allá de los sentidos, sin elementos correspondientes en el referente. Si lo figurativo se define por la percepción, lo temático se caracteriza por su aspecto propiamente conceptual.

Se relaciona con el mundo interior, implica una tematización.

Figurativo y temático son, a la vez, opuestos y complementarios: lo figurativo se vincula al mundo exterior, lo temático concierne al mundo interior.

Lo temático puede existir de manera absolutamente autónoma, pero únicamente bajo ciertas condiciones y en determinados casos (por ejemplo: las lenguas naturales, la filosofía, el discurso lógico-matemático).



A una figura pueden corresponder más de un tema, y a un tema pueden corresponder más de una figura. El símbolo, por ejemplo, une una figura a un tema.

Lo axiológico

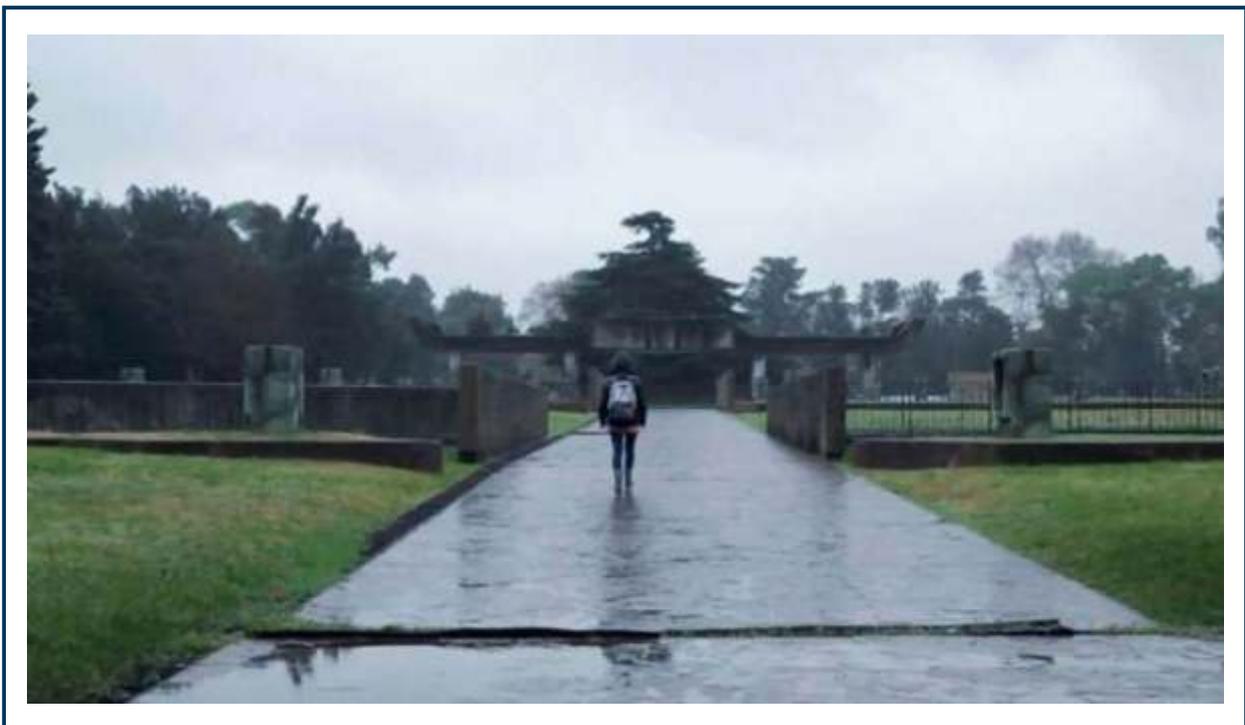
Se trata de preferir espontáneamente frente a una categoría temática o figurativa un término a otro en función de la atracción o repulsión que suscita inmediatamente tal tema o tal figura. La euforia es el término positivo de la categoría temática que sirve para valorizar los microuniversos semánticos, transformándolos en axiologías. La disforia es el término negativo. La aforia es el intento de atenuar o neutralizar la valoración natural.

Toda categorización temática remite a una axiologización: los valores no pueden dejar de marcarse (por ejemplo: la justicia poética, donde los buenos son recompensados y los malos castigados).

(en Joseph Courtés, 1997, *Análisis semiótico del discurso*, Madrid, Gredos).

Ama y haz lo que quieras: Trascendencias

Por CineFreaks Cine Freaks





Por Pablo Arahuate

El cine da esa chance de la trascendencia, las imágenes que perduran y evocan lo que dejamos de ser cuando el tiempo transcurre. No necesariamente la muerte sea el punto final de nuestras vidas siempre que haya alguien que nos recuerde. Tal vez desde esa empeñada búsqueda de explicaciones de los acontecimientos que nos atraviesan a diario exista la necesidad de compartir los miedos, las incertidumbres y transformarlos en un lenguaje que todos entiendan, sin ser eruditos o versados en la materia. El de los sentimientos, el de las emociones que traspasan la pantalla. Y ahí está presente el dolor, el de la pérdida de un ser querido; ahí está la reconciliación con el otro a pesar de no existir una batalla que se libere entre uno y otro, simplemente diferencias y miradas distintas, producto de la experiencia y de los vínculos. Todo eso arma y desarma emocionalmente hablando, todo eso pasó por la cabeza de Laura Plasencia para convertirse en un homenaje honesto y valiente a la memoria de su padre Adrián Plasencia, un neurocirujano, padre de siete hijos, con una voz cristalina a la hora de cantar y tocar la guitarra, a quien le ocurrió un fatal accidente automovilístico y desde allí, desde su ausencia, la familia de Laura quedó partida, fragmentada. Unir las piezas de un rompecabezas de sensaciones y material de archivo hogareño, dar voz a cada hermano para compartir con el público el proceso de duelo resulta vital para entender cuáles son las posibilidades de sanar heridas desde la expresión artística, con la singularidad de no buscar como en otros documentales sobre duelos familiares una poética o conceptualización de ideas para hablar de una sola cosa: La importancia de un legado, de haber dejado sembrada la semilla para que todo crezca como los hijos, como Laura Plasencia, como su primer largometraje, que por fortuna llegó al BAFICI.

Entrevista a Laura Plasencia: Haber hecho esta película fue algo sanador.

Por CineFreaks Cine Freaks
16 de abril de 2018





Por Pablo Arahuete

La difícil tarea de hablar sin tapujos de la muerte, del proceso de duelo de una pérdida pero también del vínculo familiar es uno de los tantos tópicos que aparecen en el documental *Ama y haz lo que quieras* de la joven Laura Plasencia. Una tesis para la facultad que comenzó a tomar forma de documental y fue aceptada por el BAFICI. Por eso, nuestra entrevista con Laura tiene algo especial, su franqueza a la hora de responder es la misma que refleja su película, lejos de tratarse de un vehículo para hacer catarsis, muy cerca de los afectos y de la mejor manera de compartir el dolor y el camino largo de la cicatrización de heridas que genera una pérdida.



Pablo Ernesto Arahuete: – Tal como se ve en tu película, tu familia siempre documentó con grabaciones caseras, momentos, etapas sobre el crecimiento de cada uno de ustedes, recuperadas por vos para empezar a construir la película, sobre todo en lo que hace a tu vínculo con tu padre y con tus hermanos. ¿Tu relación con el cine y con documentar siempre estuvo presente desde la infancia o viene por otro lado?

Laura Plasencia: – *La idea siempre fue que el espectador pueda reflexionar sobre la muerte, el amor, la familia y qué pasa después de la muerte. Sobre la trascendencia. Lo bueno es que movilice a la gente desde diferentes lugares, no necesariamente por haber sufrido una pérdida por una muerte. Todos tenemos*



padres, hermanos, amigos. La verdad es que de chica yo no quería estudiar cine, pensaba estudiar capaz veterinaria u otras carreras pero creo que cuando murió mi papá tuve la necesidad de contar historias, algo que me unía mucho a él, el contar historias. Leíamos juntos, mi preferido era Harry Potter. Cuando surgió esa decisión empecé a escribir hasta que me dí cuenta que el mejor lenguaje para expresarme era el audiovisual, el cine, el más completo para poder explicar lo que sentía. Estudiar cine luego de la muerte de mi papá tiene que ver, creo, con dejar una huella, algo que quede para siempre.

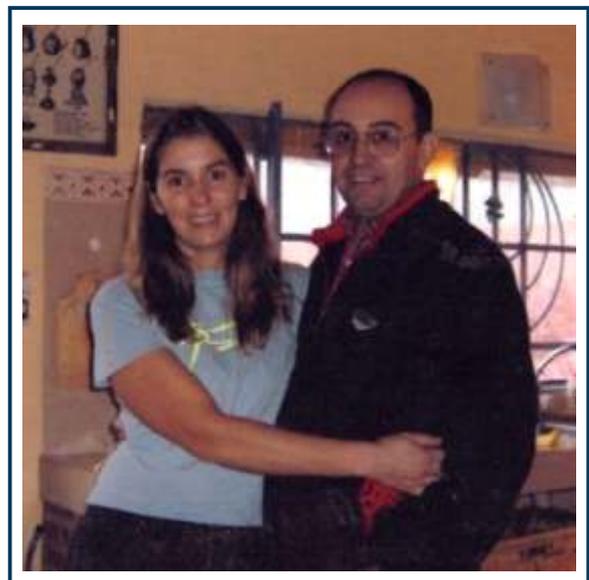
P.E.A.: – ¿Cuándo decidiste transformar en película tu propio proceso de duelo, apareció siempre este formato en tu cabeza?

Laura Plasencia: – *Estábamos cursando la tesis en la cátedra de Imagen y Sonido en la UBA, yo ya tenía la idea de hacer algo, primero un libro, luego una ficción, o hacer algo con mis hermanos que actúan. No tenía bien en claro qué hacer, pero a la vez tenía mucho material de archivo que quería utilizar. Así me puse hace dos o tres años a editar un videoclip, aunque no me convenció, nunca lo terminé. En la tesis pensé en este documental, no quería encarar el proyecto en solitario y busqué un grupo que finalmente quedó en siete personas. Al principio éramos seis mujeres que compartimos historias y experiencias, hasta que se sumó Johny (Johnathan Paparás, productor, en la foto junto a Laura Plasencia, una de sus hermanas a la izquierda y la montajista a la derecha). De todas esas historias compartidas, yo dije lo que había pasado con mi mamá cuando murió mi papá. Ella, ama de casa, se tuvo que adaptar a la nueva situación junto a nosotros, mis hermanos y yo. Cuando nos aprobaron la idea, comenzaron a salir temas como la muerte, el dolor, la depresión de mi mamá, toda la conflictiva alrededor. Durante la etapa de investigación, guión, me llama mi hermano Eduardo desde el cementerio de la Chacarita y me comunica que había llegado la carta sobre el vencimiento de la sepultura y ahí apareció el camino del documental: qué hacemos con el cuerpo de papá. Además, la elección de hacer el documental tuvo que ver con lo que a mí me transmitían esos rostros de mis hermanos, sus testimonios. Algo que al tratarse de personas reales, ninguna ficción podía transmitir. Para mí fue una sorpresa porque yo no veo documentales, y decidí además aparecer en cámara porque mis hermanos se la estaban jugando por contar cosas personales, yo debía jugármela el triple. Todo fue posible gracias al apoyo del equipo, profesores y mi familia.*



P.E.A.: – El título de tu película tiene que ver con un epitafio pero también alude a una frase de San Agustín, Ama y haz lo que quieras. ¿El epitafio tiene algo que ver con tu papá, él habitualmente decía esta frase como una suerte de carpe diem personal que les transmitió a vos y tus hermanos?

Laura Plasencia: – *La frase de San Agustín habla de la caridad, pero más allá de la frase, yo me la apropié y primero no la entendía demasiado cuando era chica. Me parecía negativa porque pensaba que en nombre del amor al uno hacer lo que quiere hasta podía llegar a matar a otra persona. Después empecé a profundizar en la frase y me dí cuenta que encajaba con mi papá, por el desinterés personal cuando se trata del amor. Cuando amás a alguien, no importás vos, importa la felicidad del otro, de ahí eso del desinterés. Mi papá al haber tenido tantos hijos nunca antepuso sus miedos por lo que podría llegar a pasar, con mi mamá nunca pensaron en que podría salir mal algo y nos tuvieron a nosotros. Eso es un acto de amor, creo que el documental en resumen de la vida de mi viejo lo refleja. Nos dejó a nosotros saber lo importante que es el amor aunque parezca cursi la frase. A mí además mientras estaba haciendo la película me pegó mucho esa frase porque constantemente me preguntaba, ¿está bien lo que estoy haciendo, lo hago por mí, por el mundo, como acto egocéntrico? Sentía que como lo estaba haciendo por amor no podía salir mal, no podía lastimar a nadie, incluidos mis hermanos y mi mamá.*





P.E.A.: – ¿Descubriste durante la investigación para este documental alguna faceta o aspecto de tu padre hasta ese momento desconocido o reforzaste tu relación vincular de tu pasado vivido con él, teniendo en cuenta que a vos su muerte te toma de muy chica?

Laura Plasencia: – *Reforzó mi conocimiento de papá. Si bien conocí cosas nuevas, profundicé aquellas que ya sabía y confirmé otras. Conocí varias miradas sobre mi padre, tal vez eso sí fue algo nuevo, la visión de cada uno de mis hermanos respecto a papá.*

P.E.A.: – Más allá de que tenías un equipo detrás durante el rodaje, también tus hermanos comenzaron a participar activamente del proyecto. ¿Alguno te pedía ver el material, intervino desde cierto lugar con opiniones sobre lo que estabas haciendo?, cuando terminaste la película, ¿la vieron todos juntos, por separado, cómo fue ese momento?

Laura Plasencia: – *Antes de convocarlos, hablé con cada hermano por separado y me dijeron que estaban dispuestos a estar en la película. Siempre me apoyaron y acompañaron en el proceso pero a veces alguno me insistía con querer ver el material y yo los frenaba. Pensé que con mi hermano Eduardo iba a tener mucho más conflicto, nada que ver, todo lo contrario, eran cosas de mi cabeza. Quería que él viera la película entera porque en ella aparece como una especie de antagonista, me interesaba sobre todo su opinión. Quedó encantado e incluso me sugirió unos cortes, y tenía razón. Todos mis hermanos quedaron conformes y sienten a mí película como suya también. Me sorprendieron porque a veces yo no me daba cuenta de lo que estaba pasando. Mis hermanas sí me hacían observaciones sobre los planos donde aparecían ellas, no les gustaban cómo daban en cámara. Yo les decía, “Salí horrible en toda la película, no tiene nada que ver”. Y por supuesto no corté ningún plano.*





P.E.A.: – Llegaste al BAFICI, ¿A partir de ahora, cómo sigue, en otros festivales, en la búsqueda de plataformas on demand, tenés algo en puerta?

Laura Plasencia: – *Después del BAFICI estamos en la mira con un par de festivales internacionales como San Sebastián. La idea de on demand se contempla y si se da sería buenísimo. Estamos abiertos a toda oportunidad que se presente pero mucho más a que a la peli le vaya bien.*

P.E.A.: – *Sin anticipar el final: ¿Cómo es ahora tu relación con el proceso de duelo de Adrián?*

Laura Plasencia: – La verdad es que haber hecho la película fue sanador. Tanto para mí como para mis hermanos, respecto al proceso de duelo personal le pude devolver a Adrián todo el amor y todo lo que me dio. No te puedo decir si cerré o no el duelo porque eso no se puede saber. Recuerdo una frase que una vez me dijeron que los duelos se van pagando en cuotas, siempre habrá alguno que te atraviesa.



EDICIÓN DIGITAL DE VIDEO

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

J.T.P.: R.I. Martínez, Carla

Ayudante Diplomado: Nieto, Sebastián

FUNDAMENTACIÓN

El editor no es un instrumento en sí mismo, es un mediador entre la máquina y los deseos del director en pos de montar una película.

El editor conoce las herramientas que permiten poner en línea una toma detrás de otra para que conformen unidades más grandes, las escenas y a la vez está una más grande que es la película.

En el caso del editor, además de conocer las herramientas técnicas, como computadoras, cámaras, caseteras, equipos de sonido y formatos de video, debe saber, cómo es que dos fragmentos de registro distintos de realidad pueden parecer contiguos, continuos o discontinuos.

Es decir que debe saber acerca de técnicas de edición. Por ello el desarrollo de esta materia se orienta al proceso en la enseñanza de competencias creativas y comunicativas en Edición digital.

El caso del compaginador es distinto. El compaginador o montajista además de conocer las técnicas de edición, entabla con el director un dialogo. Obviamente su opinión debe ser importante y las relaciones con el material totalmente distintas de la de un editor.

Volviendo a las técnicas de edición: Un montajista no solo las conoce si no que juega o inventa determinados recursos según el material compaginado lo necesite.

Trabaja para el director y su película pero ejerciendo una serie de alternativas posibles para lo que se está editando. A veces salva una escena, otras veces salva una película, otras veces solo oficia de editor.



Este programa está diseñado para que el estudiante aprenda y maneje los conceptos generales de edición no lineal y realice ejercicios prácticos en los Software de la suite de ADOBE CS6 y AVID MEDIA COMPOSER como parte fundamental en la creación de productos audiovisuales de alta calidad técnica y conceptual.

O sea que adquiera conocimientos como editor pero que empiece a desarrollar nociones de montaje que luego profundizará en la materia Montaje.

El montajista tiene muchas nociones, no solamente de edición sino de estructura dramática y de guión, que es un estado volátil de la película, al comienzo en papel, luego en acción y boca de los actores y por último en el montaje, en forma de fragmentos discontinuos de acción y diálogos.

Por esto es muy importante el vínculo que se propondrá desde la cátedra con la materia Guión y lo que se esté trabajando en Estructura dramática pero adaptado a la construcción del relato a través de las imágenes.

Y como el trabajo audiovisual es grupal pero con la marcación de roles específicos se propondrá también el trabajo con la materia Realización 1 para la supervisión del montaje del ejercicio final de la misma.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante el desarrollo de la materia Edición Digital de Video se trabajara sobre diversos contenidos

Planificación

- Diferentes tipos de composiciones en el formato y la disposición de planos, para generar las mejores perspectivas de composición,
- Ensamble de movimientos con continuidad y narrativa visual planeada y estructurada.
- Edición/montaje
- Fundamentos conceptuales sobre el oficio de la edición audiovisual lineal y no lineal y su relación con el montaje cinematográfico
- Especificidades de la postproducción digital de audiovisuales.
- Diseño de proyectos de edición.
- Seguimiento, asesoría y presentación de proyectos finales.
- Técnicos
- Desarrollo de la interfaz de Avid Media Composer



Desarrollo de la interfaz de Adobe Premiere
Desarrollo de la interfaz de Adobe Photoshop
Finalización de proyectos en Adobe Premiere.
Herramientas especiales aplicadas a casos específicos.
Autoría de DVD.

Se utilizarán distintas estrategias didácticas a aplicar para el desarrollo de competencias:
Ejemplificación de productos audiovisuales terminados con una idea de propuesta formal de montaje.

Construcción de tiempos cinematográficos a través de la compaginación

Análisis, comparación y estructuración de resultados de los ejercicios prácticos finales, como medio para reflexionar sobre la tarea del montaje y la edición en la construcción de narraciones audiovisuales

Lectura y análisis del material bibliográfico

Armado de secuencias narrativas

Para el trabajo en clase se usará una sala del Nac en la Universidad Barrial, que cuenta con distintas PC para el conocimiento de los programas. En las mismas podrán trabajar hasta 3 alumnos como máximo, por ello (de acuerdo a la matrícula) se organizarán comisiones para trabajar.

OBJETIVOS

- Capacitar a los estudiantes para montar secuencias de imágenes que se articulen dinámicamente en un discurso audiovisual coherente, mediante las herramientas de los software vistos en clase.
- Reconocer tipos de montaje y de crear soluciones de montaje basados en la teoría estudiada.
- Estimular la creatividad e iniciativa del estudiante en la elaboración de proyectos audiovisuales, haciendo uso de su conocimiento específico sobre las herramientas del montaje.
- Pensar el audiovisual como un todo, que se construye en su versión final en la mesa de edición, previa conceptualización de la idea de montaje como elemento orgánico de la creación audiovisual.
- Conocer y asimilar que el rol del editor/montajista va más allá de los conocimientos técnicos del programa de edición que se esté utilizando.
- Aprensión de destrezas prácticas en operación de edición, conocimiento de la organización de la postproducción.



TRABAJOS PRÁCTICOS

Durante la cursada los estudiantes desarrollarán 5 Trabajos Prácticos y un Trabajo Final.

TP 1: Introducción a las técnicas de edición.

Puesta en práctica de las diversas herramientas para el armado de una escena que responda al montaje clásico.

Ley de ejes. Continuidad

A través de la filmación de una escena en referencia a un guion que será entregado por la cátedra, montarla en forma clásica o invisible (MRI).

Los grupos de dos estudiantes se intercambiarán escenas y luego visualizarán el resultado de las mismas montadas por otro grupo.

TP 2: Montaje Expresivo

Con las mismas imágenes del ejercicio anterior hacer un planteo de un montaje expresivo agregando material de archivo, seleccionado por los estudiantes.

La única transición para utilizar es el corte, por lo que tendrán que generar una secuencia con un sentido expresivo utilizando imágenes que no están relacionadas.

TP 3: Tiempo Cinematográfico

Con la base de lo filmado para el TP1, armar la escena con la incorporación de un flashback o flashforward y una elipsis temporal.

TP 4: Stop Motion

Con una serie de fotografías importar y armar una secuencia con la técnica de stop motion. Duración 30seg.

TP 5: Croma

Elaborar una imagen y trabajarla con la técnica de croma.

Trabajo Final: Montaje vertical

Elaborar un proyecto de 1 minuto en el cual se apliquen todas las técnicas vistas. El mismo audiovisual deberá contener como mínimo tres capas de video en simultáneo.

Se puede usar superposición, clones, transparencias, croma, filtros, etc.



EVALUACIÓN

Los estudiantes deberán tener una asistencia del 75% a las clases de acuerdo a la reglamentación de la Facultad de Arte.

Se evaluará la participación en clase y se tomará un examen parcial escrito.

Todos los trabajos prácticos deben ser entregados sin excepción, y recibirán una nota.

La materia será promocionada por el estudiante si obtiene una calificación de 8 en adelante que resultará del promedio entre la nota del parcial y los distintos trabajos prácticos.

En caso de tener una calificación menor el estudiante aprobará la cursada y rendirá un final oral.

En el caso de rendir libre, el estudiante deberá presentar una semana antes de la fecha del final un proyecto para editar en una hora.

Una vez aprobada esta etapa, en las fechas de exámenes estipuladas por el calendario académico, deberá cargar, editar y terminar el proyecto en el tiempo antes mencionado.

Luego de aprobar esta parte, el estudiante tendrá un examen oral basado en la bibliografía expuesta en este programa.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Rafael Sánchez, Montaje cinematográfico. Arte en Movimiento. La Crujía.
- Vicente Sánchez-Biosca, Montaje Cinematográfico. Paidós
- Walter Munch, En un parpadeo.
- Gilles Deleuze, La imagen Movimiento.
- Tutorial de Avid Media Composer
- Tutorial de Adobe Premiere
- Métodos abreviados de teclado



SONIDO

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

Profesor Adjunto: Lic. Ruiz, Rodrigo

Profesor Adjunto: R.I. Castillo, Javier

CONTENIDOS MÍNIMOS

“Si hay imágenes, es que tenemos ojos” Así comienza el texto, Jacques Aumont en el libro de su autoría, “La imagen (1992)”. Parafraseando al autor podríamos decir que si existen sonidos, es porque tenemos oídos para interpretarlos.

Sin embargo esta simple obviedad no es tan obvia. Existe una diferencia entre el mero acto fisiológico de escuchar y el de interpretar lo escuchado. Oír es un acto que realizamos de manera refleja y continua tanto ocer las fuentes sonoras, ubicarlas en el espacio, valorar su intensidad, su forma. Pero cómo podemos decodificar lo escuchado si no se conoce cómo y con qué crearlo.

Si rastreamos un posible significado teórico del significante sonido, encontramos por ejemplo, definido al mismo como el movimiento vibratorio de los cuerpos que se transmite en un medio elástico y llega a un receptor. Por lo tanto todo sonido en cualquier momento y lugar en el que se emita, comunica. Y si hay algo para comunicar, es porque hay otro que recibe ese mensaje, lo interpreta, lo decodifica y se involucra en ese relato. Es justamente, la labor del realizador, conseguir comprender, significar, este movimiento vibratorio. Sin embargo no es ésta una función sencilla. Pensarlo de este modo sería negar el arte del realizador y su subjetividad puesta en marcha a la hora de la interpretación sonora. No sólo es preciso comprender el funcionamiento técnico de los diversos dispositivos existentes en el campo profesional y cómo usarlos en la realización de un producto, sino que es necesario conocer qué rol desempeñará de acuerdo al lugar en el que desarrolle su tarea. Señalo, la labor es diferente si se es microfonista, operador de sonido de un programa de tv, o sonidista en vivo.

Es una diferencia cualitativa que debe poder experimentar el técnico sonidista.

La asignatura Sonido, es una materia cuatrimestral del primer año de la carrera que busca acercar al alumnado a los conceptos fundamentales del mundo audiovisual.



Se convierte en la introducción de lo que a lo largo de la carrera irán aprehendiendo sobre el rol profesional, una realización sonora y los posibles desempeños laborales de un sonidista. Que el estudiante viva la función del técnico como un arte que se construye, es fundamental en esta instancia, pues lo motivará e impulsará avanzar en los conocimientos sonoros.

OBJETIVOS GENERALES

Dotar al alumno de los conocimientos teóricos y técnicos que le permitirán la integración y conducción de equipos de trabajo multidisciplinarios.

Como así también impulsar y reforzar las capacidades de una adecuada toma de decisión frente a determinadas problemáticas en el campo disciplinario.

Que el alumno reflexione de forma crítica sobre su propio pensamiento, es decir poner en juego su capacidad meta cognitiva, que es la más elevada que se puede esperar de un adulto universitario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Serán objetivos específicos de la materia que el alumno logre:

Incorporar mecanismos propios de la realización profesional en sonido para televisión, cine y radio.

Reconocer y saber aplicar las herramientas técnicas, a través de diversas situaciones propuestas.

Identificar diversas situaciones en las que sea necesario editar el sonido que acompaña una imagen, poniendo en juego la capacidad perceptiva .

Explorar las principales funciones de edición digital, conceptualmente equivalentes entre diversas aplicaciones y con las principales herramientas de control por ordenador.

Articular los conocimientos teóricos con los prácticos por medio de la elaboración de un producto final de alto nivel de excelencia que concilie imagen y sonido.



METODOLOGÍA DE TRABAJO

Práctica- teórica. Se tomarán casos de la práctica profesional corriente así como aquellos que requieran un pensamiento de orden superior. Ambos tipos pretenden instaurar un pensamiento crítico acerca de su propia producción y el sistema de representación en que se encuentran involucrados los cursantes.

Sonido es una asignatura con alto grado de tecnicidad y formación práctica. Por ende toda clase teórica tendrá distintas actividades prácticas para conceptualizar lo aprendido. El alumno deberá forjar su experiencia práctica de rodaje – captura por medio de los trabajos prácticos asignados. Se dividirá al curso en distintos grupos a los cuales se les dará roles diferentes para concretar la resoluciones de los distintos trabajos propuestos. Es muy importante que los roles roten entre los integrantes para que todos puedan pasar por la ejercitación de contenidos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La cátedra considerará a la evaluación no como un momento acabado, con un resultado cuantificable único sino como un proceso. Se hará una evaluación diagnóstica (al principio de la cursada para reconocer las ideas previas de los alumnos) evaluaciones diarias (durante la cursada de forma oral o escritas en forma de trabajos prácticos para ir verificando el nivel de lectura, conocer posibles dificultades del manejo de los contenidos, revisar y reconstruir errores) y finales de cierre de cursada (con el fin de establecer relaciones entre todos los contenidos y su articulación). Se considerará así el proceso íntegro de aprendizaje del alumno.

También serán variables de la evaluación: el presentismo, la participación en clase, el nivel de lectura y compromiso con la asignatura, como así mismo los resultados de trabajos prácticos parciales o actividades en el aula.



CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS:

Unidad I El sonido como fenómeno acústico.

Introducción. El sonido: un fenómeno ondulatorio. Velocidad del sonido. Sonidos periódicos. Longitud de onda. Periodo. Frecuencia. Presión sonora. Representación gráfica del sonido. Amplitud. Envolvente. Nivel de presión sonora. Algunas formas de onda. Onda senoidal. Espectro del sonido. Espectros inarmónicos. Espectros continuos. propagación de onda acústica, difracción, discontinuidad, sombra acústica. Altura. Sonoridad. Timbre. Formantes. Direccionalidad del sonido.

Unidad II La escucha.

El mecanismo de la audición: oído externo, medio e interno.. La capacidad de audición: Rango dinámico y tonal del oído. Introducción a las sensaciones psicoacústicas Enmascaramiento sonoro. Efecto Haas, Enmascaramiento, Espacialidad. Umbral de audición y umbral de dolor. Teoría del lugar. Linealidad del oído: Curvas de sonoridad. Umbrales absolutos y diferenciales. Evolución de la sordera profesional: cuidado, daño permanente en el oído. Enfermedades y afecciones.

Unidad III Micrófonos (y algo mas..), El campo de capturar el sonido.

Concepto de transductores. Introducción. Sensibilidad. Respuesta en frecuencia. Direccionalidad. Micrófonos dinámicos. Micrófonos capacitivos. Polarización. Impedancia. Ruido. Distorsión. Retroalimentación. El conocimiento, la elección y utilización adecuada de micrófonos. Técnicas de microfoneo, técnicas estéreo. Situaciones de rodaje, técnicas para microfoneo en música. Problemas relativos a microfonía en el contexto del estudio y la grabación.

Cables y conexiones: señal balanceada, tipos de cables, armado de cables. Phantom Power Clasificación de los altavoces por su respuesta en frecuencia. Introducción. Niveles de señal. Decibels referenciados: dBm, dBu, dBV. Señales de bajo nivel, nivel de línea, nivel de potencia. Consolas: tipos, usos. Diferencias entre consolas de estudio y vivo, consolas de exteriores. Modulos. Automatización.

Unidad IV Filtros, ecualizadores, compuertas

Filtros y procesadores: Introducción. Filtros pasa bajos, pasa banda y pasa altos. Redes divisoras de frecuencia. Redes pasivas y activas. Ecualizadores. Controles de tono. Ecualizadores gráficos. Ecualización de un sistema electroacústico. Analizador de espectro. Ruido rosa. Ecualizadores paramétricos. Factor de mérito Q. Filtros notch.

Características y uso de compresores, Compresores de audio. Umbral. Relación de compresión. Efectos de la compresión. Cámaras de reverberancia, delays,



Unidad V El mundo digital, 01110110

Digitalización del sonido. Concepto de representación continua y discreta.

Conversores ADC y DAC. Frecuencias de muestreo. Técnicas de muestreo. Frecuencia de Nyquist. Filtros antialias. cuantización. foldover. Criterios para la edición del sonido. Optimización de amplitud. Niveles de pico y RMS. Rango dinámico total y relación pico-RMS. Relación señal ruido. Síntesis digital aplicada a programas de edición del sonido. Criterios para definir la dinámica de las tomas de sonido según soporte y estilo. Filtros digitales. Pasa altos, pasa bajos y pasa-rechaza bandas.

Ecuación. Ancho de banda de un filtro y filtros de diversos órdenes.



BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- 1** *Lic Rodrigo Ruiz*: Apuntes de cátedra.
- 2** *Basso Gustavo*: Percepción auditiva, Cap. 1, 2, Ed. UNQui, 1999.
- 3** *Miyara, F*: Acústica y Sistemas de Sonido, Cap 6, 8, 15, Editorial U.N.R., Rosario, 1999.
- 4** *Yewdall, David Lewis*: Uso Práctico Del Sonido En El Cine, Cap 5, Ed Escuela De Cine y Video De Andoain, 2008.
- 5** *Huber, D – Runstein, R*: Modern Recording Technique, Cap 4, 12 micrófonos, Focal Press, sexta edición, 2005.
- 6** *Bobby Owsinski*: The recording engineer's handbook, Cap 5, Artistpro Publishing, 2005.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

- 1** *Rodríguez Angel*: La Dimensión Sonora del Lenguaje Audiovisual, Ed. Paidos, 1990.
- 2** *Saitta Carmelo*: El Diseño de la Banda Sonora, Ed. Musicales Saitta, 2002.
- 3** *Basso Gustavo*: Análisis Espectral. La transformada de Fourier en la música, Ed. EUNLP, 1999.
- 4** *Chion, Michel*: La Audiovisión. Introducción a un Análisis Conjunto de Imagen y Sonido, Versión castellana, Ed. Paidós, España, 1992.
- 5** *Chion, Michel*: El sonido, Versión castellana, Ed. Paidós, España, 1999.
- 6** *Chion, Michel*: La Música en el Cine, Versión castellana, Ed. Paidós, 1997.
- 7** *Labrada Jerónimo*: El registro Sonoro, Ed. Voluntad Sa, 1995.
- 8** *Chion, Michel*: El Cine y sus oficios, Versión castellana, Ed. Cátedra, 1996.
- 9** *Schaeffer, Pierre*: Tratado de los Objetos Musicales (Traité des Objets Musicales), Versión Castellana. Ed. Alianza, Madrid, 1988.
- 10** *Nuñez, A*: Informática y Electrónica Musical. Ed Paraninfo -Madrid 1993.
- 10** *Rasskin, M*: Música virtual, Anaya Multimedia, Madrid, 1995.
- 11** *Alten S. R*: El manual del audio en los medios de comunicación (Audio in Media), Versión Castellana, Andoain, Gipuzkoa: Escuela de Cine y Video, 1995.
- 12** *Roederer Juan G*: Acústica y Psicoacústica de la música, Ed Ricordi.



HISTORIA DEL ARTE

PROGRAMA DE LA MATERIA 2019

Profesor Adjunto: Prof. Minucci, Aníbal

J.T.P.: Prof. Suasnabar, Guadalupe

Todo en la historia es obra de los individuos, pero de individuos temporal y espacialmente determinados, y su comportamiento es resultado tanto de sus facultades como de esta situación. (Hauser; 1961). Sostiene Hauser que las obras de arte son provocaciones, y la actitud del público que se halla en una relación auténtica con ellas hace de las mismas arte moderno, arte actualizado. Porque cada generación las ve con nuevos ojos, contempla las obras con otra perspectiva, siendo la acumulación de las diversas interpretaciones la fuente del sentido que las obras de arte tienen para las generaciones siguientes. Gombrich (1999) procura narrar la historia del arte tratando de mostrar cómo cada obra está relacionada, por imitación o por contradicción, con el arte anterior. Plantea que el punto de vista del artista es “superador”, ya que cada artista considera haber sobrepasado a la generación anterior a la suya. Pero cada adelanto o progreso en una dirección entraña una pérdida en otra y, subraya Gombrich, ese progreso subjetivo, por importante que sea, no es necesariamente un crecimiento objetivo de los valores artísticos.

El estudio de la historia del arte en una carrera formativa de realizadores en artes audiovisuales, está planteado de modo introductorio, que no debe ser entendido como una simplificación. Evidentemente, el carácter cuatrimestral de la materia obliga a omitir temas y personalidades, que podrán ser cubiertas por los interesados recurriendo a la bibliografía especializada.

La secuencia cronológica que sigue el curso se extiende desde el Renacimiento hasta la actualidad, manteniendo la clasificación en corrientes y movimientos. Se enfatiza, sin embargo, que se trata de un recurso didáctico, pues la producción artística no se desarrolla como un inventario de situaciones, sino como una interrelación de hechos extremadamente complejos. Se recurre también a una constante interacción entre el texto y las imágenes reproducidas de las obras de arte.

Para la ideología dominante el arte merece ser estudiado en función de las aportaciones más elevadas y sublimes del genio creador, aplicando el criterio museístico al análisis de las obras de arte, consideradas a su vez como mercancías privilegiadas en manos de unos pocos elegidos. Las artes audiovisuales contemporáneas constituyen un desafío a esa concepción elitista de la cultura y del arte, pero



asimismo enfrentan contradicciones extremas entre las propuestas de “arte de masas” –generalmente propensas a una manipulación intensa- y las desigualdades sociales características de las sociedades del capitalismo tardío.

La historia del arte es una herramienta fundamental para el conocimiento de la realidad, y su estudio sistemático tiene que partir de la vida social. El arte es una actividad productiva del hombre. Es también un lenguaje de imágenes orientado a expresar la realidad social, sus contradicciones y las propias del artista, con la doble posibilidad de encubrirla, revelarla, y al mismo tiempo constituirla. Pues como expresión imaginativa y creadora, el arte puede resultar una vía de conocimiento y trascender sus propias limitaciones y los condicionamientos que le impone su momento histórico. Aprender a captar el mundo con una visión siempre renovada, profunda, no automatizada es, sin duda, una aportación al conocimiento de lo real.

El arte, y por supuesto la producción audiovisual, muestran nuevas facetas y potencialidades desde el momento en que se evita metódicamente aislarlo de los procesos sociales y culturales de los cuales participa.

Hauser, Arnold: Introducción a la historia del arte, Madrid, Guadarrama, 1961

Gombrich, Ernest: Historia del arte, Bs. As, Sudamericana, 1999

Miguel Bonasso:

EL PALACIO Y LA CALLE. Crónicas de insurgentes y conspiradores

(Buenos Aires, Editorial Planeta, 2002, 336 págs.)

PRIMERA PARTE

FERNANDO Y EL REGENTE

Capítulo 1

LA CALLE

EL TOBA

“Qué pelotudos son esos chabones”, piensa el Toba, observando los tres misteriosos vehículos que vienen del lado de Constitución y acaban de detenerse, en caravana, en el medio de la Nueve de Julio: una camioneta Ranger de doble cabina, color gris metalizado; un Peugeot 504 blanco y un Fiat Palio bordó. “Justo se van a meter en el quilombo”. El quilombo está alrededor del Obelisco, donde tres camionetas de OCA arden en la tarde de verano. Arde la Plaza de la República y un humo negro cubre hasta el quinto piso los edificios de Sarmiento, de Diagonal, de Lavalle.



Mientras cientos de jóvenes manifestantes aguantan los gases lacrimógenos, las balas de goma, las cargas de los motociclistas y la Montada. Ágiles arlequines de torso desnudo y balaclava improvisado con una remera sobre el rostro, estiran las hondas de David, recogen cascos de la portentosa siembra de piedras que cubre la avenida más ancha del mundo, los arrojan a los hombres de metal y corren hurtando el cuerpo a los gomazos.

En una fracción de segundo entiende que no son chabones, sino algo oscuro y peligroso vinculado a la insidia de estos gases que hacen más daño que aquellos de los setenta. Acaso “porque uno ya no es aquel del setenta”, aunque a los cincuenta conserve el cuerpo ágil y la mente despejada. De los tres vehículos sin identificación policial han bajado nueve hombres de civil. Alguno, de camisa blanca, carga el negro chaleco antibalas de la Policía Federal Argentina.

Los hombres se parapetan, apoyan las Itaka sobre la caja de la camioneta y los capós de los autos. Algunos empuñan la Browning 9 milímetros reglamentaria. Apuntan sus armas en dirección a la plazoleta que separa la Nueve de Julio de Cerrito, donde un puñado de personas — manifestantes, curiosos, camarógrafos— que no pueden llegar a la Plaza de Mayo, observan la batalla campal que se libra en el Obelisco, a ciento cincuenta metros de distancia de donde están, en el arbolado refugio que se extiende entre Sarmiento y Perón.

Uno de los asesinos pone en la mira a ese morocho atlético, que carga una mochila de plástico azul eléctrico y luce un mechón blanco en su pelo renegrido, de indio. El Toba observa al tipo que lo apunta, pega un grito y se tira al suelo antes de que estallen los fogonazos y los estampidos de las “pajeras del doce” suenen “más seco que cuando son postas de goma”. Por el ruido y por su experiencia, sabe que también están disparando con pistolas.

El time-code de una cámara registra la hora de la masacre: 19: 21:40. A tres metros de distancia un hombre mayor, pelado y gordo, que acababa de bajar a la calzada para ver lo que estaba pasando, vuelve sobre sus pasos con automatismo de marioneta, cae de rodillas sobre el césped de la plazoleta y se desploma ensangrentado sobre una de las mujeres que lo acompaña. El Toba, de reojo, lo ve morir. Apenas un vómito de sangre, una bocanada “y se queda tieso”.

El Toba se vuelve y ve caer junto al cordón de la vereda a un joven de unos veinticinco años, que unos minutos antes le ha llamado la atención por su barba renegrida y sus espesas rastas de jamaquino. El de las rastas había tratado de correr pero fue alcanzado por un balazo “que lo dio vuelta”.



El Toba observa al tipo que lo apunta, pega un grito y se tira al suelo antes de que estallen los fogonazos. Los estampidos de las “pajeras del doce” suenan “más seco que cuando son postas de goma”. Por el ruido y por su experiencia, sabe que también están disparando con pistolas.

Sin pensarlo dos veces se arroja sobre el muchacho, lo pone de cara al cielo y lo cubre con su propio cuerpo. El chico respira y empieza a convulsionarse. El Toba observa que se le ha enroscado la lengua y está por ahogarse. Le desanuda la lengua y sale “un montón de sangre”. Pero no le encuentra la herida. Él piensa que le han dado en el pecho, pero cuando le pasa una mano por la nuca para alzarle la cabeza el dedo se le hunde en un agujero pegajoso: tiene un balazo en la nuca. Al alzarle la cabeza empieza “a sangrar a lo perro”. El Toba, que hizo un curso de primeros auxilios allá en sus tiempos de militante en la Villa de Retiro, le tapona el agujero con su dedo para que no se desangre. Los asesinos siguen disparando sus armas.

Está solo. La gente que lo rodeaba en la plazoleta ha salido corriendo. Un amigo del pibe de las rastas brinca la pared de granito del estacionamiento subterráneo, pensando que del otro lado no debe haber más que un metro de altura. Hay seis. Cae como un gato sobre la rampa descendente y sólo sufre el esguince de un tobillo.

Una amiga del viejo que vomitaba sangre pide ayuda a los gritos. La esposa no entiende, no acepta lo que está ocurriendo. El Toba también grita pidiendo ayuda. Sigue presionado el agujero de la nuca y liberándolo cada tanto, para que no se vaya en sangre ni se le produzca un coágulo. El muchacho, que podría ser su hijo o él mismo hace veinticinco años, “no se me va a morir”. No se le va a desaparecer como su hermana y su cuñado.

Entonces ocurre algo que el Toba ha visto muchas veces esa tarde: pese a que los asesinos siguen ahí, la gente regresa. Algunos les gritan: “hijos de puta”. Y aunque los que vuelven no traen más que sus insultos, los policías (porque son policías) trepan a la camioneta, se meten en los coches. Ahora hay balizas azules sobre el techo de los móviles. Los tipos salen en estampida, con mala conciencia. Doblan por Sarmiento a contramano: la camioneta Ford adelante, el Peugeot detrás y cerrando la marcha, el Palio bordó, que derrapa en la esquina de Carlos Pellegrini y logra enderezarse a duras penas para seguir a sus compinches por Sarmiento.



Hacia la Plaza de Mayo, donde irán a reportarse con sus jefes.

En ese momento, una de las múltiples cámaras de video con que cuenta el Canal 4 de la Policía Federal enfoca la veloz retirada de los agresores. Pero antes, a las 19:21:40, ha tenido la suerte o la astucia de no registrar la escena de la masacre.

En parte porque se la ocultan las frondosas copas de los árboles; pero sobre todo porque en un vertiginoso e inexplicable paneo ha retrocedido hacia el Obelisco justo cuando empezaban los tiros. Las imágenes secretas se ven en la Sala de Operaciones del Departamento Central de Policía, en tiempo real. Pero también se ven en monitores especiales del Presidente, el ministro del Interior, el secretario de Seguridad, que luego fingirán demencia. El Poder Ejecutivo Nacional y el Gobierno de la Ciudad cuentan con los servicios del Canal 4, generosamente cedidos por el señor jefe de la Policía Federal, Rubén Santos, que para quedar bien con sus jefes políticos ha encendido las iras de los “duros” de la repartición, para quienes el canal policial no se le muestra a nadie.

Pero el Presidente no está mirando Canal 4. Acaba de escribir a mano su renuncia y distrae su frustración con las ceremonias del adiós. El país se incendia y nadie detiene los asesinatos. En la calle, el rumor de que está por dimitir circula vertiginosamente y enciende el júbilo de los manifestantes. El pueblo crece: en pocas horas se ha cargado a Domingo Cavallo, el ministro de Economía de los superpoderes, y ahora parece haberlo logrado con el propio Fernando Séptimo, esta suerte de Borbón republicano que conjuga, en dosis letales, perversidad y estulticia. Pero la alegría no suprime la bronca popular por una represión policial que supera a la de los tiempos de la dictadura militar y lleva ya siete horas sin parar.

Por Sarmiento, por la misma calle que han usado los asesinos de civil para huir, avanza ahora la Guardia de Infantería, uniformada y reprimiendo. Es evidente que le han cubierto la retirada a sus compañeros. El Toba los observa y compara: “Estos turros están muy bien organizados; en cambio, los muchachos tienen huevos pero no saben qué hacer. Ni siquiera los paran con barricadas, desvían el tránsito. Estos pibes están regalados”. Vuelve rápidamente la vista al muchacho de las rastas y descubre con alarma que se ha puesto morado. “Entró en paro”, piensa mientras actúa. Le aplica respiración boca a boca y lo masajea hasta resucitarlo. Ya lo rodea un mar de zapatillas. Otros muchachos, en jeans o bermudas, que quieren colaborar. Por momentos tiene que decirles “salgan, salgan”, porque la solidaridad también puede dejarte sin aire.



Entonces emerge un nuevo peligro: a unos quince metros, sobre la Nueve de Julio desierta, se detiene un patrullero y baja un policía que comienza a dispararles con Itaka.

Por suerte, esta vez, con balas de goma. A él también. El “muy hijo de puta” ve que está asistiendo a un herido pero igual le dispara dos andanadas. Una rebota en la mochila, la otra le pintará una flor de puntos rojos en el trasero. El Toba lo reputea, apoyado por los muchachos que rodean enfurecidos el móvil. Se da cuenta de que el patrullero ha venido a llevarse al chico de las rastas. Y él no quiere que se lo lleven, “porque lo levantan, lo tiran por ahí y chau”.

A quien ya se han llevado, con buenas intenciones, es al señor mayor que sigue manando sangre de la boca. Para el Toba, ya está muerto. El dueño de un Fiat Duna rojo le hace caso a los que agitan pañuelos y remeras y detiene la marcha.

Cuesta meterlo en el auto porque es muy robusto y al final lo bajan y lo cargan en una ambulancia del SAME. Ya hay varios heridos de bala en la zona; algunos testigos recogen vainas servidas y las exhiben ante los camarógrafos. Una joven fotógrafa se salva de milagro: un proyectil de plomo le ha penetrado por la espalda, pero otro, que hubiera podido perforarle un pulmón o el corazón, se ha estrellado contra el walkman que carga en su mochila.

El chico de las rastas sigue respirando y al Toba le parece que está consciente a pesar de ese ominoso agujero de la nuca que sigue tapando y destapando con su dedo.

Junto al Toba está el amigo que se arrojó al vacío y renguea por el tobillo inflamado. Hacen señas a los autos para trasladarlo al hospital, pero nadie se detiene.

Hasta que un taxista, que zigzaguea entre los pedazos de mampostería y los neumáticos incinerados, se anima a cargarlos.

Es un provinciano humilde, silencioso, que está aterrado pero no puede dejar que el muchacho se muera y vuela hacia el Argerich. El amigo del herido, que trae el pie muy dolorido, se acomoda como puede en el asiento delantero. El Toba se ubica atrás, sin soltar al muchacho de las rastas, que camino al hospital hace un nuevo paro. Empecinado, el Toba le da una trompada feroz en el pecho, un golpe tan duro que le fisura la clavícula al moribundo, pero lo trae de vuelta a la vida.



Cuando llegan al Argerich, el Toba observa en la guardia dos mujeres que sollozan. La calle tiene razón: hay varios muertos. ¿Cuántos? Allí también están ellos.

Patoteando a los familiares que preguntan. Mirando sin piedad las rastas ensangrentadas.

Andrea Giunta: ***Poscrisis. Arte argentino después de 2001***,
Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2009, págs. 220-221.

CAPÍTULO 12. TIEMPO, MEMORIA [2006]

30 años. Estéticas de la memoria¹

Exposición en el Centro Cultural Recoleta*

No existen palabras ni imágenes suficientes para traducir la experiencia de los años de la dictadura militar que se inicia con el golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 en la Argentina. Pero la necesidad de escribir y representar ese hecho y los años que siguieron no cesa. Memoria y testimonio se entretajan en los discursos que documentan y elaboran en distintos registros, más descriptivos o más poéticos, los rastros de un trauma que atraviesa lo individual y lo colectivo.

El Centro Cultural Recoleta dedicó gran parte de su renovada sede a rememorar desde las imágenes del arte el 30 aniversario del golpe. En la apertura participaron representantes de diversos organismos de derechos humanos, iluminados por los emblemáticos pañuelos blancos de las Madres de Plaza de Mayo –ejemplo de una búsqueda de la verdad que no cesa-, junto a una multitud de artistas y de público conmovida por las zonas de experiencias que se compactan en esas obras.

Por encima del formato de las exposiciones se destaca el poder de las imágenes, su capacidad de penetrar en los distintos registros de la violencia. El espacio de Recoleta funciona, en su conjunto, y como pocas veces, como una unidad. No sólo porque los nombres de los artistas se repiten en distintas salas, sino, fundamentalmente, porque las imágenes van del pasado al presente, contraponiendo tiempos, evitando que la memoria se detenga tan sólo en lo que fue, para llevarla a confrontar también el presente.

¹ Publicado en *Exit Express*, N° 19, Madrid, marzo de 2006.



Algunas obras resultan particularmente sutiles. Como la conmovedora vitrina de Víctor Grippo, repleta de pequeños objetos entre los que asoma una azucarera con el logo del mundial de 1978, acontecimiento que la dictadura utilizó para ocultar la muerte con el entusiasmo popular; o la anticipación de Horacio Zabala con su anteproyecto de cárcel flotante de comienzos de los años setenta (fotografía 46); o las noticias sobre acribillamientos y cadáveres que aparecían en las costad, que los diarios publicaban, y que León Ferrari cortaba y pegaba, para que nadie pudiese legítimamente decir que “no sabía”; o la instalación colectiva **Identidad**, que yuxtapuso espejos y retratos de desaparecidos para provocar el reconocimiento de los jóvenes nacidos en cautiverio y separados de sus familias; o el cordero o cervatillo muerto, horadado, de Mónica Girón; o los 1888 asesinados por las fuerzas de seguridad del Estado en Democracia que recuerdan los artistas del Grupo de Arte Callejero** (GAC) y de Etcétera***; o la fotografía inmensa con la que Marcelo Brodsky retrata el río al que se arrojaron los cadáveres; o el emblemático Falcon que los grupos paramilitares utilizaban en sus procedimientos clandestinos, desarmado, como en una disección, titulada “Autores ideológicos”; o la mesa con tensores electrificados que, imperceptiblemente, durante el tiempo de la exhibición, la van quemando, de Cristina Piffer. Noé, Páez, Nigro, Res, Molinari, Vigo, Vidal, Kuitca, Hanono, Zont, Ontiveros, Traverso, Carnevale, Romero, Longhini, Roth, Gómez, Ponieman, Distéfano... y el propósito de vincular los derechos humanos violados por la dictadura con aquellos que viola la democracia con el hambre y la miseria, para recordar que “la única lucha que se pierde es la que se abandona”. Una exposición ineludible, difícil de recorrer y de mirar, precisamente, por lo que muestra.

***Centro Cultural Recoleta**

Espacio que emerge como ámbito de la cultura experimental después de la dictadura, en el solar donado a los frailes franciscanos recoletos en 1716, en el que los arquitectos jesuitas Juan Krauss y Juan Wolf construyeron los claustros. El interior y las fachadas fueron diseñados por el arquitecto Andrés Blanqui. Después de la independencia, Manuel Belgrano creó allí la escuela de dibujo, y desde 1970 funcionó un asilo. Con el gobierno de Torcuato de Alvear fue renovado por el arquitecto Juan Antonio Buschiazzo, quien edificó la capilla y le dio el carácter italianizante al frente. La otra gran remodelación fue realizada por los arquitectos Clorindo Testa, Jacques Bedel y Luis Bénédict, en 1980, para su nueva función de Centro Cultural.

Este espacio ha sido fundamental en la articulación de la escena cultural más renovadora durante los años de la democracia. Allí se presentan exhibiciones, conciertos y obras de teatro, se cruzan diversos registros culturales, se realizan exposiciones de arte internacional (desde los íconos rusos hasta Toni Craig) y retrospectivas de artistas argentinos (como las de Aizemberg, Liliana Porter o León Ferrari, la cual suscitó



una polémica que marcó a la cultura argentina durante los años de la poscrisis). Su ubicación en una zona estratégica de la ciudad [de Buenos Aires] configura una trama de la cultura urbana vinculada a las artes visuales, cuyos otros puntos nodales son el Museo Nacional de Bellas Artes, las Salas Nacionales de exposición y, un poco más lejos, el Malba.

****GAC (Grupo de Arte Callejero)**

Colectivo creado en abril de 1997 y compuesto por artistas plásticos, fotógrafos y diseñadores gráficos. En 2001 estaba integrado por Violeta Bernasconi, Lorena y Vanesa Bossi, Mariana Corral, Carolina Golder, Pablo Ares, Rafael Leona y Sebastián Menasse.

Busca fundir lo artístico y lo político, y subvertir los mensajes institucionales (códigos viales, carteles publicitarios) con intervenciones gráficas y performáticas. La idea es alterar lo codificado para desmarcar el lenguaje del poder. Trabajan con las organizaciones de derechos humanos, con HIJOS y realizando escraches. En 2003 fueron invitados a participar en la 50 Bienal de Venecia, donde presentaron una cartografía del Riachuelo en la que estaban señalados centros de poder, actos de represión y zonas militares.

*****Etcétera**

Se forma en 1998 como grupo de teatro, integrado por Federico Zuckerfeld, Federico Langer, Luciana Romano y luego por Antonio O'Higgins, Loreto Garín, Cristian Forte y Ariel Devincenzo. Vinculado a la poética del surrealismo (sus integrantes se ubicaron en la casa en la que funcionaba la imprenta de Juan Andralis, conectado al grupo de Breton), relacionó sus prácticas al campo de lo social desde lo metafórico.

El 17 de octubre de 2005 a las 6.33 p.m. Federico Zuckerfeld envía por e-mail la Primera Declaración de la Internacional errorista –“todos somos erroristas”, “errare Humanum est”-, en la que en cinco puntos señalan al error como principio ordenador de la realidad, la falla como perfección y la apertura del error como acierto. Sus acciones incluyen todas las prácticas que tiendan hacia la liberación del ser humano y el lenguaje, y reivindican como herramientas preferidas el humor negro y el absurdo, la confusión y la sorpresa; asimismo afirman que los lapsus y actos fallidos son un “deleite errorista”. El grupo suele participar en los escraches de HIJOS e intervenir en movilizaciones en el espacio urbano. En 2005 realizó una acción contra la presencia de Bush en la “Cumbre de las Américas”, en la ciudad de Mar del Plata, con un desembarco en las playas en el que simulaba un ataque con armas de cartón. Véase <http://www.elinterpretador.net/22Etcetera-Errorismo.html>.



LITERATURA UNIVERSAL **PROGRAMA DE LA MATERIA 2019**

J.T.P.: Prof. Arias, Valeria

Profesora Adjunta: Prof. Morazzo, María Virginia

Con el fin de acompañar en la lectura del programa de la cátedra Literatura Universal iniciamos este texto recomendando la focalización en los criterios establecidos por la cátedra. En este sentido uno de las competencias buscadas es la profundización de capacidades de lectura comprensiva y escritura académica.

Los alcances de esta asignatura no estarán orientados tanto al análisis literario por sí mismo, sino como herramienta para conocer los recursos que toda narración utiliza. De esta manera contribuiremos, desde la literatura, a que el alumno asuma criterios, procedimientos y capacidad de análisis para que su desarrollo profesional como realizador audiovisual sea más satisfactorio, en la medida que conoce y aplica los procedimientos básicos de cualquier narración.

La asignatura se orientará especialmente hacia todos aquellos contenidos teórico- prácticos que unen los lenguajes literario y audiovisual, desde los más próximos (como son las estrategias narrativas), hasta los más alejados, como son las ordenaciones discursivas o la utilización de códigos comunicativos diferentes.

Al leer el programa de la asignatura se recomienda prestar especial atención en la discriminación entre objetivos y contenidos, para así comprender la dinámica de cursada que imprime la necesidad de articular lo teórico y lo práctico. De esta manera, la cursada incluye producciones individuales, grupales tanto en la integración parcial de las unidades como en el trabajo final.



dicho que sí, que había estado con él y había hecho aquellas cosas que hizo para seguir viva.

Lo escuchó preguntar si recibía las cartas y los regalos que le mandaba, pero no quiso contestar. Le miró las manos, los dedos largos, el anillo de sello con las iniciales, y después, desde la ventana del bar, vio que por la avenida bajaba su ómnibus. Él preguntó nuevamente por las cartas, por las que desde hacía años le mandaba y que —sin que ella supiera cómo— habían llegado regularmente a todas las casas de todas las ciudades donde había vivido; apretándole el brazo preguntaba, hasta que Iris asintió.

“Tenía los ojos vacíos, la mirada en algún punto lejoso, cuando levantó la mano hasta la cara del hombre y con un dedo le dibujó la boca. Después se largó a llorar sin importarle que la viera así, repitiendo que por qué a ella, que por qué la había elegido a ella. Echada sobre la mesa, mojado con sus lágrimas la fórmica como el borracho que dormía un poco más allá, Iris repitió esa frase hasta perder las fuerzas, mientras él le acariciaba el pelo. Bajo la caricia, ella temblaba, empapada en sudor.”

Ponencia impartida en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), Buenos Aires, 10 de febrero de 2003.

² María Teresa Andruetto, *Cacería*, Buenos Aires, Mondadori, 2012.

Elogio de la dificultad: formar un lector de literatura

He tomado como título de estas reflexiones un ensayo del filósofo colombiano Estanislao Zuleta, porque algunos de sus párrafos me llevan a pensar en las dificultades y los desafíos que la literatura propone a los lectores que se animan a adentrarse en su universo. Zuleta cuestiona el modelo ideal de la seguridad garantizada: “una vida sin riesgos, sin lucha, sin búsqueda de superación [...] Y, por tanto, también sin carencias y sin deseo”.¹ Frente a ello, dice, la literatura nos propone, en el transcurso de la lectura, riesgos, luchas y, sobre todo, nos enfrenta a nuestras carencias. No nos ofrece soluciones, más bien diríamos que nos plantea preguntas, porque problematizar lo que ha sido en nosotros naturalizado es una de las funciones fundamentales del arte. Cuestionar lo aceptado, recibir nuestras sombras, los riesgos de la vida que vivimos y de la sociedad en la que transitamos. “En vez de desear una sociedad en la que sea necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de abundancia pasivamente recibida”, sostiene Zuleta, pero sucede que los libros nos ponen ante nosotros mismos y ante el mundo del que formamos parte y nos instan a trabajar arduamente para hacer efectivas esas posibilidades.

¹ Estanislao Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Medellín, Colombia, Hornos Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta, 2007.

² *Ibid.*



Así, la literatura nos propone inquietud, insatisfacción, in-temperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el terri-torio de lo particular. No está en ella la palabra infalible, ni la palabra uniforme que suprime la indecisión y la duda; muy por el contrario, en su mundo viven la duda, las indecisiones, las dificultades de comprensión, que son todas estrategias ne-cesarias para pensar por nosotros mismos, cosa siempre tan difícil. En fin, que la literatura no nos lleva a la simplificación de la vida sino a su complejización, sorteando el pensamiento global, uniforme, para ir en busca de la construcción de un pensamiento propio. “Hay que poner un gran signo de inte-rogación sobre el valor de lo fácil; no solamente sobre sus consecuencias, sino sobre la predilección por todo aquello que no nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nue-stras posibilidades;”³ propone Zuleta, y sin duda se trata el suyo de un pensamiento extremo que busca mantener abierta la brecha entre lo dado y lo posible, entre lo real y lo ideal, para seguir creyendo en la posibilidad de una vida mejor, en el pro-fundo sentido de una vida más consciente de sí misma y de su relación con el mundo. “La aspiración —dice Zuleta citando a Goethe— a luchar sin descanso por una altísima existencia.” Mirar más allá, sin temerle a la dificultad y al “sagrado derecho a disentir”. Para eso, necesitamos “saber leer: y saber leer no es terminar pronto sino leer despacio”,⁴ dice el mismo Zuleta en otro ensayo que se titula precisamente “Sobre la lectura”, con lo cual el elogio de la dificultad podría ser tam-bién un elogio de la lentitud, porque si bien leer es transitar de un libro a otro, encontrar los propios senderos en medio de un bosque, no se trata de entrenarnos en sistemas veloces de lectura, sino de una lenta apropiación de lo que leemos.

³ *Ibid.*

⁴ Estanislao Zuleta, *Sobre la lectura*, Bogotá, Universidad de Antioquia, 1995.

“Todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho”, dijo Gracie-la Montes en una entrevista, entendiendo la lectura como una actividad más amplia que “leer libros”, entendiéndola más bien como un sentirse desconcertado frente al mundo y bus-car signos para construir sentido. La lectura es, en efecto, una invitación a descifrar las huellas de lo no dicho, dejándonos “arrastrar por el ritmo de la frase y, al mismo tiempo, frenan-do por el asombro del contenido”, en palabras de Zuleta. De-bemos poder leer, indica también Zuleta, siguiendo a Nietzsche en su *Zaratustra*, como un camello, como un león y como un niño. Como un obrero que hace trabajar su pensa-miento, como un rebelde que rechaza todas las formas de im-posición o jerarquía y como un niño que en su inocencia siempre está comenzando. Tres condiciones para no leer por leer, para hacerlo como un aventurero, no sólo como un lec-tor capaz de interpretar, sino sobre todo como un lector ca-paz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, en su ser íntimo, y lo lleve por nuevos caminos de conocimiento hasta dar con aquello que lucha por hacerse visible aun a riesgo de transformarnos. Leer no es sólo consumir libros, sino convertirnos en camello, león y niño a un mismo tiem-po, para correrlos de la equívoca idea de leer como distrac-ción, cuando más bien uno lee para concentrarse, para encontrarse con uno mismo, del mismo modo que uno escri-be, o debiera escribir, no como una tarea de ensoñación sino como una búsqueda de plenitud de conciencia. Todo buen libro nos invita a ensimismarnos y entonces la cuestión no es exactamente la cantidad de libros leídos, aunque la diversi-dad y el número también sean importantes. La cuestión es, sobre todo, cómo se lee y cómo se invita a otros a leer. Por eso

⁵ *Ibid.*



tengo problemas con la idea de maratones o campeonatos de lectura. En *Escritos sobre literatura*, Hermann Hesse sostiene:

La vida es breve y en el más allá no preguntan a nadie por el número de libros que ha leído. [...] La lectura superficial, distraída, es como caminar por un paisaje con los ojos vendados. Tampoco debemos leer para olvidarnos de nosotros y de nuestra vida cotidiana, sino al contrario, para volver a tomar con mano firme y con mayor conciencia y madurez nuestra propia vida. Debemos acercarnos a los libros [...] como montañistas [...] no como fugitivos y desgastados de vivir.⁶

De esto mismo habla el escritor Guillermo Martínez en un artículo que se titula precisamente “Elogio de la dificultad”, el cual va en el mismo sentido que mis reflexiones:

Hay libros arduos cuya lectura se parece a un martirio. Conquistarlos, sin embargo, depara la felicidad de las victorias secretas. Cada vez que se habla de lectura, maestros, escritores y editores se apresuran a levantar las banderas del hedonismo, como si debieran defenderse de una acusación de solemnidad, y tratan de convencer a generaciones de adolescentes desconfiados [...] de que leer es puro placer. Interrogados en suplementos y entrevistas hablan como si ningún libro, y mucho menos los clásicos, desde *Don Quijote* a *Moby Dick*, desde *Macbeth* a *Pacundo*, les hubiera opuesto nunca resistencia.⁷

Martínez reafirma aquello que hace unos años dijo Graciela Montes en *El placer de leer, otra vuelta de tuerca*, para

sacarnos de esa encerrona que es el placer de la lectura o la lectura por placer, con la que buscamos creemos que la lectura por deber que marcó toda la línea de pedagogización de los libros para niños, con el perdón de la pedagogía a la que en su hora estigmatizamos como la madre de todos nuestros males. Dice Martínez:

Yo me propongo la defensa más ingrata de los libros difíciles y de la dificultad en la lectura. No por un afán especial de contradicción, sino porque me parece justo reconocer que muchas veces en mi vida la lectura se pareció al montañismo, a la lucha cuerpo a cuerpo y a las carreras de fondo. En todo caso la literatura, como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concepción.⁸

Martínez habla de exponerse a literaturas antagónicas, de impedir que las preferencias cristalicen y prejuicios y mantener un espíritu curioso: “Son justamente los libros difíciles los que extienden nuestra idea de lo que es valioso [...] Son esos libros contra los que uno puede estar, en la primera vez y a los que sin embargo vuelve”.⁹ Frente a la lectura de tantos libros iguales entre sí, como escritos en serie, y a contrapelo de aquellos versos de Mallarmé que se leventaban de la tris-teza de la carne y de haber leído ya todo, Martínez nos recuerda que “los libros difíciles tienen la virtud de mostrarnos cuánto nos falta”.¹⁰ Pero nadie puede leer en un libro más de lo que sabe, porque cada “uno tiene un arco de sensibilidad más allá del cual nada existe realmente”.¹¹ En cada cual —ese arco de sensibilidad— es diferente”, dice Wallace.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Wallace Stevens, *Adagia*, Caracas, Dirección General de Cultura, 1977.



sino lo que ya se sabe y, al mismo tiempo, para leer es preciso lanzarse a una aventura y a un desafío; la aventura y el desafío de encontramos con nosotros mismos, porque al leer un libro capaz de interpelarnos, nuestra sensibilidad se abre a preguntas que buscan en el lenguaje su expresión y su respuesta. Pero así como para mirar hay que colocarse en alguna parte, también leemos desde cierta perspectiva, desde una pregunta abierta, aún no respondida, que trabaja en nosotros y sobre la cual trabajamos cuando leemos. Leer a la luz de un problema es dejarse atravesar por un texto.

La dificultad. De eso hablamos. De la importancia de la dificultad en el camino de la construcción de un lector. Fue durante este verano, leyendo los ensayos de *Escribir en la oscuridad*, del escritor israelí David Grossman, que percibi más que otras veces la importancia que en la lectura tiene la dificultad, lo que no tenemos y lo mucho que todavía no sabemos. Rellere Grossman:

Pertenezco a una generación que estaba habituada a leer textos sin comprender todas las palabras. A principios de 1960, leíamos libros escritos en un hebreo arcaico y ampuloso; eran traducciones de los años veinte y treinta, muy alejadas de nuestro hebreo cotidiano. Por supuesto aquella incompreensión era un obstáculo para leer con fluidez, pero retrospectivamente me parece que, en aquel entonces, parte de mi experiencia lectora provenía precisamente de la incompreensión, del misterio... del placer de comprender algo. Lo menciono porque ahora (en la mayoría de los libros) se da prioridad a los términos más simples, incluso simplistas, es decir, a la jerga.¹²

David Grossman, "Libros que me har hablar", en *Escribir en la oscuridad*, Barcelona: DeBolsillo, 2011.

Dice también Grossman acerca de unos libros que su padre le dio cuando era niño, que en esos libros por primera vez recibió "la llave del túnel que conducía de mi infancia a la suya. Era un túnel extraño, una de cuyas bocas estaba en Jerusalén... y la otra boca en un país llamado 'álf'. En cuanto entré en aquel país, ya no pude salir de él".¹³ Nuestro escritor tenía entonces ocho años y en pocos meses leyó todas las obras de Sholem Aleijem disponibles en hebreo:

Cuando volví a leerlas para escribir estas líneas me sorprendí al darme cuenta de lo poco que entonces había podido comprender y de cómo me había intuito lo que no estaba explícitamente escrito en los textos [...] Ni sabía ni comprendía, pero algo de mí me impedía dejar de lado esas historias escritas en un hebreo que no me era conocido. Las leía como si me estuviera metiendo en un mundo absolutamente extraño que, al mismo tiempo, era una "tierra prometida". En cierto modo sentía que volvía a casa.¹⁴

Retomo esta última frase de Grossman: "En cierto modo, sentía que volvía a casa". Eso me parece la lectura: entrar a un territorio desconocido, extraño todavía, que nos promete, sin embargo, cierta recompensa, una experiencia en algún punto reparadora, algo así como un volver a casa, a nosotros mismos... porque, menciona Grossman: "La lectura fue, al mismo tiempo, el contacto con el dolor y la única vía posible de curación, el único lugar en el mundo donde pueden coexistir las cosas y su pérdida".¹⁵ Lectura como encuentro entre subjetividades, como develar un secreto que otro ha escondido para nosotros. Un secreto que ha sembrado en el libro sus huellas y

¹² *Ibid.*
¹³ *Ibid.*
¹⁴ *Ibid.*



nos invita a revelarlo, porque lo que nos lleva a seguir en la página es saber que allí queda algo no dicho, como escribió Cesare Pavese¹⁶ en una de las entradas de su diario. No es lo que se dice lo que nos lleva a leer, sino justamente lo que todavía no se ha dicho, lo que permaneciendo oculto promete mostrarse más adelante; lo latente, esa máquina de producir promesas que todo buen libro es, para que la lectura intente unir ese secreto que un texto encierra con la capacidad de descubrir que un lector tiene. Lo que el texto vela y el lector devela en su desvelo. Eso me gusta de leer y de escribir, tal como le sucede a la Rosa Mamani, el personaje de mi novela *Veladuras*:

Me gusta hacer las veladuras y también los falsos acabados. Primero uno cubre todo y después va sobando de a poco lo que tiene soterrado, que es siempre lo que duele y hay que soliviar. Es de ese modo como se cubre lo que estaba expuesto, se acrecienta lo que le falta a uno, y llega al fin lo que se necesita. Me gustan estos menesteres, porque se cubre lo que está debajo pero igual se ve. Es lo que pasa con lo que está velado: se ve mejor que cuando queda expuesto.¹⁷

Por esa tarea de investigación, por ese rastreo de huellas que llevamos adelante cuando leemos, Tzvetan Todorov relaciona lectura con género policial: el cuerpo de un muerto tanto como el texto emiten signos y quien lee es como un investigador que intenta comprender, intenta dejarse atraer por esos signos. El lector como un detective que husmea entre las frases, en los intersticios entre una palabra y otra, quitando capas y capas en busca de un cierto grado de revelación, para que aparezca lo que está allí pero escondido, re-

construyendo el edificio que es una obra, buscando algo de aquello que Octavio Paz escribió en *El mono gramático*:

Aquello que se muestra en el lenguaje sin que el lenguaje lo enuncie, aquello que el lenguaje no dice y así dice, aquello que diría el silencio si dejase de ser silencio, aquello que realmente se dice, aquello que entre una frase y otra, en esa grieta que no es ni silencio ni voz, aparece, aquello que el lenguaje calla.¹⁸

También Ricardo Piglia relaciona al lector con el detective cuando considera "La carta robada" de Edgar Allan Poe como el gran texto sobre la lectura y la figura del detective como la representación del lector. Siguiendo a Marta Ochonga, profesora de literatura del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Provincia de Río Negro, en su obra *La escuela como espacio en el que debe buscarse la carta escondida*, podríamos decir que no es la destreza de la lectura sino las artes de la interpretación las que hacen a un gran lector, porque un lector inteligente, astuto, siempre lee más allá de la historia que se narra, buscando en cada aspecto del texto el secreto que oculta y mirando en profundidad cada rincón de esa habitación o esa casa que es un texto. Tal vez ayude en ese camino revisar otras obras del mismo autor o conocer el terreno en el que se construyó la obra que estamos leyendo, saber cuáles son los libros preferidos de ese escritor, cuál fue o cuáles es su biblioteca personal... Caminos no sólo para nuestro propio recorrido de lectura, sino también para incitar a otros a leer. Cuando daba talleres sobre cuento leíamos en el año no muchos sino unos pocos grandes cuentos; muchas lecturas de un mismo cuento, viendo cada vez un nuevo aspecto (no todos cada vez), una lectura detectivesca. "El paso del lector

¹⁶ Cesare Pavese. *El Oficio de vivir: 1935-1950*. Barcelona, Seix Barral, 1992.

¹⁷ María Teresa Andruetto. *Veladuras*. Buenos Aires, Norma, 2005.

¹⁸ Octavio Paz. *El mono gramático*. Barcelona, Seix Barral, 1974.



más tradicional a uno innovador se produce cuando este último rompe un modo de leer cristalizado y lee de una manera novedosa;¹⁹ señala Marta Ochoyga, quien también impartió clases en el seminario de literatura infantil en el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Mental. Pero para que un joven se convirtiera en un lector innovador capaz de ir más allá del consumo de un relato, además de libros de calidad, necesita ayuda. Para muchos niños, para muchos jóvenes, la escuela es el único espacio donde se puede encontrar esa ayuda, el único espacio posible de contacto con la cultura literaria. En este sentido, Anibal Jarkowski escribe:

El discurso literario, desde siempre, fue exigente y pidió una recíproca exigencia a los lectores. Es precisamente por sus dificultades específicas, y no por su sencillez, que la sociedad sigue apreciando la literatura por encima de otras prácticas culturales.²⁰

La lectura literaria, en el sentido de leer en el marco de un sistema, insertos el libro y nosotros, sus lectores, en una red de tradiciones, es un hábito difícil de adquirir, porque los libros no están solos, según Jarkowski:

[...] cada libro pertenece a una tradición que lo antecede y respecto de la cual realiza distintos tipos de operaciones: de continuación, de desvío, de réplica, de ruptura. En ese sentido, un

19 Marta Ochoyga, (s. f.), "La escuela como espacio en el que debe buscarse la carta escondida", obtenido de http://www.plumadocente.com.ar/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=95:la-escuela-como-espacio-en-el-que-debe-buscarse-la-carta-escondida&catid=37:casavos&Itemid=73

20 Anibal Jarkowski, "Cuando se transforma la lectura", en *Todavía* (Argentina, mayo-julio de 2009, núm. 21).

libro es inconcebible sin la historia misma de la literatura; sin embargo, esto es lo que cada vez cuesta más transmitir a los jóvenes, para quienes aquella dimensión histórica se ha debilitado [...] en una suerte de presente permanente sin relación orgánica con el pasado del tiempo en el que viven.²¹

Por eso la escuela necesita garantizar la presencia de determinados libros y ayudar a leerlos en contexto, reconocerlos enhebrados en una tradición, inmersos en un sistema literario, en el marco de una cultura y de una lengua. Jarkowski propone, en tal sentido, que el profesor enfrente a los alumnos con sus propias limitaciones a la hora de leer textos literarios complejos, para reconocer esas limitaciones y diseñar estrategias para superarlas, porque la escuela es para muchos potenciales lectores, la única ocasión de ingreso a ese universo. El escritor inglés Aidan Chambers, en "Biografía de un lector, nacimiento de un escritor", de su libro *Somos aquello que leemos*, relata cómo hasta los nueve años no fue capaz de leer con fluidez; podía descifrar las palabras pero se le escapaba el misterio por el cual éstas podían combinarse en frases y las frases en párrafos. Una tarde, poco después de su noveno cumpleaños, irprevistamente sintió una multiplicidad de voces en su cabeza y comenzó, por así decirlo, a comprender, pero no fue entonces, sino varios meses más tarde, a raíz de una escarlatina, que se convirtió en lector habitual. Después llegó el descubrimiento de un libro excepcional (porque en la vida de todo buen lector siempre hay un libro iniciático) y de un amigo llamado Alan que lo llevó por primera vez a la biblioteca pública. Chambers reconoce que sin Alan y sin la visita semanal a la biblioteca no se hubiera convertido en lector, también asegura que recién cumplidos los catorce años, por el

21 196d.



encuentro con un profesor muy especial, la lectura tomó para él otro rumbo. Se llamaba Jim Osborn aquel agudo e intranigente profesor a cargo del curso de inglés, quien estaba profundamente convencido de que al corazón del saber se llegaba leyendo literatura... En el sencillo relato de Chambers podemos ver los diversos peñaños de la lectura: leer sin comprender, leer y comprender, leer con frecuencia, leer y hablar de libros, incluso leer mucho, pero hay todavía un paso más en la exigencia lectora de aquel profesor que les enseña a sus alumnos la dificultad de entrar en la poesía de Coleridge. Así lo cuenta Chambers:

Jim irrumpió en el aula con un tocadiscos, puso un disco, miró con sus ojos estrábicos a través de unos anteojos de fondo de botella y dijo: ¡*Isouchent!* [...] después leyó las primeras líneas: “Kublai Kahn en Xanadú había ordenado...”, contó luego con sus palabras aquella historia, preguntó qué pensábamos, si conocíamos a ese autor, nos hizo escuchar una y otra vez cómo están orquestados los sonidos del poema y así siguió implacablemente hacia adelante, insistiendo sobre la precisión. Fue un duro trabajo, afrontado con la certeza de que al final descubriríamos algo que valía la pena conocer. No sé qué les habrá sucedido a los otros estudiantes, pero desde el instante en que Jim irrumpió en nuestra aula con el tocadiscos bajo el brazo y los libros contra el pecho... para mí el entero mundo cambió.²²

Como lo ha expresado Michèle Petit, mientras más difícil es el contexto, más necesario es mantener espacios para el ensueño, el pensamiento, la humanidad. Espacios abiertos hacia otra cosa. Espacios donde volver a las fuentes, donde mante-

²² Aidun Chambers, *Siamo quello che leggiamo: crescere fra lettura e letteratura*, Modena, Equilibri, 2011.

ner la propia dignidad, porque la literatura es metáfora de la vida, una vida para los vivientes no siempre fácil de significar. Salir de uno mismo para ser por un momento otro, aunque sea de manera ilusoria, esto es, entre otras muchas cosas, lo que nos propone la literatura. Ante el hastío, la angustia, el dolor, el desconcierto de un grupo humano —de un auditorio, por modesto que sea—, hay siempre alguien dispuesto a construir un relato, un mundo de palabras que engaña o consuela, que abriga y demora la destrucción, que salva de la locura y el desamparo, o los provoca. Dice el narrador de *La crisálida*, del cordobés Augusto Porporato:

En esta noche sin luna, sentados juntos alrededor del fuego, recordaré para ustedes las historias que Mfori le contó a su madre para espantar el frío. Esto fue hace mucho, pero aún los sigo escuchando, tan cercanos como si ella volviera a hacerlos para nosotros; aquellos ruidos murmurados bajo las hojas [...] Esta noche seguiré contando... contar es lo que me hace volver aquí todas las noches, porque allá afuera, lo saben, las cosas son distintas.²³

Es un relato donde las armas pierden importancia porque la más poderosa arma para sobrevivir es la palabra; desde aquel “Había una vez...” con el que una vez comenzaron todos los relatos, hasta el joven y amante lector del libro de Bernard Schlink, pasando por el gato que permanece despierto gracias a los cuentos en *Historias a Ferrán* de Erna Wolf, tanto como por la antológica narradora de *Las mil y una noches* en la que se inspira, o el futuro que se visibiliza en el libro del mundo al que accede el viejo Melquíades en *Cien años de soledad*, la literatura no cesa de llevarnos hacia nosotros mismos.

²³ Augusto Porporato, *La crisálida*, Córdoba, Argentina, Recovecos, 2010.



Posibilidad de construir conocimiento, de vivir experiencias estéticas y de configurar una ética personal. La ética, como plantea Luis Percival Leme Britto en su texto *Literatura, compromiso y compromiso con la libertad*, tiene que ver con pensar y construir la dimensión de lo humano, porque nos abre a experiencias estéticas y humanas que sacuden nuestra posición ética y nos obligan a redefinirla. ¿Qué espacio hay para la literatura en los jóvenes? El que estemos dispuestos a darle, si estamos convencidos de la importancia de las experiencias estéticas y sensibles en sus vidas. Al respecto, Jarkowsky señala:

Cada tanto, cuando decaen los espasmos en torno a la cotización del dólar, el reclamo de la pena de muerte o la formación del seleccionado nacional de fútbol, la sociedad argentina se interroga acerca de la relación de los jóvenes con la lectura. Se trata de una interrogación poco frecuente; por cierto, pero también espasmódica y que inesperadamente preocupa a adultos que leen muchísimo menos de lo que pretenden hacer leer a los jóvenes.²⁴

Por eso la pregunta hoy ya no es si se lee más o menos que antes: la pregunta y el desafío es cómo hacer para leer mejor y cómo hacer que otros lean mejor; es decir, más selectiva y más profundamente. ¿Qué podemos hacer entonces para mejorar la calidad de los lectores? La escuela no es un bloque monolítico y en su interior viven todas las contradicciones que habitan en la sociedad. En este sentido, sostiene Luiz Percival Leme Britto:

En los años sesenta, se hablaba mucho de que el analfabetismo era un interés del sistema, como una manera de subyugar a las

personas. En cambio, lo que ocurre hoy es que al sistema el analfabetismo ya no le interesa, pero sí le interesa un alfabetismo ignorante. Eso es lo que llamo alfabetismo pragmático. Y mucho de lo que se hace en promoción de lectura, en enseñanza de lectura en la escuela, inconscientemente y a veces a conciencia, se hace en esta dirección. Entonces la crítica que yo hacía iba dirigida a los grupos que trabajan en la promoción de lectura para que se den cuenta de que a veces hacen lo contrario de lo que quisieran hacer. No se trata de tomar el conocimiento como si fuese un saber pragmático, sino como una posibilidad de indagación de sí mismo, de los otros y de la sociedad. Los programas de lectura llevando productos mediáticos a la escuela, como una manera de "pescar" a los niños, es un equívoco, están reproduciendo ideología. Volviendo a la literatura, muchas veces promueven una mala literatura, una literatura de consumo, de entretenimiento para la gente, con la idea de que eso quizá los pueda conducir a planteamientos contestatarios. Bueno, eso no va a pasar. Entonces, mi idea es: hay que provocar la posibilidad de un extrañamiento, de cierta incomodidad, de una molestia en la vida de la gente como posibilidad de indagación de la propia condición humana y de las condiciones político-sociales en que viven. Darle sentido al acto de pensar. Limpiar un poco el discurso sobre la lectura de ese exceso de encantamiento, de fantasía; hay demasiada magia en torno a esto. Un poquito más de realidad nos haría bien a todos. La lectura crítica puede participar en la transformación social, pero ella sólo va a existir plenamente si uno se involucra en los procesos de transformación. Por eso, se trata de un proceso dialéctico, pero no hay cambios de ninguna naturaleza sin que uno se involucre en acciones fuertes desde el punto de vista del sentido de la vida.²⁵

24. Aníbal Jarkowski, op. cit.

25. Luiz Percival Leme, "Literatura, conocimiento y compromiso con la libertad", en *Investigaciones y descuerpos: la lectura más allá de lo obvio*, Bogotá, Acolectura, 2010.



También Noé Jitrik habla de esto en un ensayo que se titula “El tema de la lectura: leer mucho y leer bien”:

¿Qué es leer bien? Por cierto que hay que saber leer o, lo que es lo mismo, poseer una competencia, pero la lectura es ya otra cosa, es una construcción que se erige entre un individuo y un texto pero también desde una cultura que opera en el individuo y en el texto [...] De este modo, podría afirmarse que no es un objeto neutro o puramente instrumental; su alcance es siempre mayor y va más allá [...] La lectura “crítica” organiza indicios de forma tal que, por un lado, recupera todo lo que la lectura literal ignora y la lectura indicial promete y, por el otro, es capaz de canalizar el conocimiento producido en todo el proceso.²⁶

Por eso la lectura es deseable y por eso debiéramos tender a que sea de todos. Tenemos mucho trabajo por delante para mejorar la cantidad y la calidad lectora de nuestros jóvenes, porque es muy grande todavía la desigualdad de oportunidades. Para eso necesitamos maestros y profesores que valoren la importancia de introducir a los nuevos lectores en la difi-cultad, docentes capaces de construir un lector al que no le dé lo mismo un libro que otro. Del mismo modo que nos intere-sa el fondo editorial de un editor al que no le da igual editar un libro que otro y buscamos el nuevo libro de un escritor a quien no le da lo mismo escribir de un modo o de otro. Los buenos libros son construcciones de mundos, artificios que nos obligan a percibir otras vidas, imaginar otros derroteros humanos; ésa es una de las razones más fascinantes de escribir

y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrar-

nos en otras condiciones de vida para comprender un poco más de la condición humana. Una de las razones más poderosas del escribir y del leer es, sin duda, el deseo de comprender a los demás, espejo a su vez del deseo de comprendernos a nosotros mismos. Lectura y escritura como un camino de conocimiento. Tomando aquí y allá frases de *Nuevo elogio de la locura*, de Alberto Manguel, podríamos decir entonces que el lector ideal no es un taxidermista, tampoco es un arqueólogo; es más bien un inventor que lee para encontrar preguntas, que subvierte el texto, que sabe lo que el escritor apenas intuye, que cree que si no lee el mundo se vuelve más pobre y que vive cada libro como si fuera su autobiografía. Y un gran libro es un libro que crece mientras uno crece, un libro que no se gasta, que cambia con nosotros, que en la relectura tiene algo nuevo para darnos. Un buen libro es un territorio al que vamos en busca de preguntas y donde las respuestas —siempre provisionarias— aparecen mientras escribimos o leemos, y aparecen en la medida en que lo escrito toma forma. En un buen libro, quien escribe aprende mientras escribe y se enseña a sí mismo —como dice Chambers de Ana Frank— cómo volverse escritor.

El buen lector. ¿Cuándo y dónde se convierte un niño, un joven en un buen lector, en un lector capaz de leer de ese modo? Tal vez “desde pequeños si se trata de una comunidad que usa libros; pero de sobra sabemos que no todas las familias pueden ofrecer eso; *la escuela si lo puede ofrecer*: el espacio escolar es uno de los espacios privilegiados para que libros y lectores aparezcan”,²⁷ dice Emilia Ferreiro. Sin em-

²⁶ Noé Jitrik, “El tema de la lectura: leer mucho y leer bien”, en *Lectura y Cultura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

²⁷ Emilia Ferreiro, “Acercas de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”, en *Lecturas sobre lecturas: ponencias del Seminario Internacional de Fomento de la Lectura*, México, Conaculta, 2002.



bargo, no debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son, en muchas ocasiones, más que literatura, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan (pese a todo lo que muchos hemos luchado para que no sea así) mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Basta haber sido en alguna ocasión jurado de la producción editorial para niños y jóvenes del país (y sospecho que algo similar sucede con las producciones editoriales de otros países) para comprobar que un gran volumen de esa producción podría ir rápidamente al cajón de desperdicios. Tenemos entonces que saber —escritores, editores, especialistas, mediadores— que la literatura es otra cosa, que es un lugar donde se producen rupturas. Existen muchos libros que responden al clisé de la *literatura juvenil* y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes; no obstante, si hablamos de literatura ya no sabemos decir de características que los uniformen, porque la literatura —cuando es de verdad— es singular, trata de libros que más allá de una peripetia nos proponen una experiencia de lenguaje y un recorrido de lectura que los vuelve únicos. Vivo como una necesidad, un desafío, una responsabilidad y un privilegio que en las escuelas de mi país los libros se incluyan en los programas escolares, de modo que convertirse en lector no sea un asunto de algunos sino una política de Estado, porque la construcción de lectores tiene su punto nodal en la escuela. Defiendo mucho a la escuela y al trabajo de lectura que puede hacerse en ella, porque la escuela es (al menos en nuestro país) el gran igualador social de recursos culturales; en cuanto a los libros mismos, no creo que haya problemas en leerlos como parte de un programa, ni como parte de un deber, en clase o en casa (siempre que la persona que guíe sea un buen lector, aporte buenos libros y habilite la conversación en torno a lo que se lee), porque, como bien

100

sabemos, muchas veces el placer de descubrir un libro que se convertirá en inolvidable proviene del esfuerzo de transarlo. Todo lo que nos lleva a lugares nuevos implica esfuerzo y es poco probable que un niño haga eso por sí mismo, sin la ayuda de un adulto. Desconfío bastante del “espontaneísmo” lector de niños y jóvenes, donde pareciera que eligen solos cuando en realidad son inducidos a elegir ciertos libros por arrasadoras estrategias de mercado. Frente a ello haría un elogio de la dificultad y de la importancia de transitar esa dificultad junto a un maestro, un profesor, un bibliotecario, un padre.

Convertirse en lector lleva su tiempo y es una tarea de alta intensidad; se trata de dar saltos sobre uno mismo hacia una mayor conciencia, una mayor complejidad, saltos para, en palabras de Chambers, ponerle el pecho a “una literatura que no se dirija al público, sino al lenguaje”. La buena literatura quiere lectores capaces de leer en serio, lectores capaces de comprender que la única libertad de pensamiento es la libertad que se construye. El camino hacia los grandes textos y las grandes obras que por siglos transitaron de modo privado y natural las clases privilegiadas (que no necesitan hacer demasiados esfuerzos para apropiarse de los bienes culturales porque esos bienes están al alcance de la mano), puede hacerse en la escuela, a través del esfuerzo y la dificultad, con niños y jóvenes de otros sectores menos privilegiados. Porque es una idea aristocrática considerar que a los bienes culturales se accede naturalmente, cuando no se forma parte del mundo habitual de circulación de esos bienes y porque “la gente no sabe el tiempo y el esfuerzo que son necesarios para aprender a leer. Yo vengo intentándolo desde hace ochenta años, y aún no puedo afirmar que lo haya logrado”,²⁸ como

²⁸ Alberto Mangual, *Nuevo elogio de la locura*, Buenos Aires, Emecé, 2006.



cia Manguel una carta de Goethe en su libro *Nuevo elogio de la locura*, quien como sabemos formaba parte del mundo de circulación de bienes culturales de su tiempo.

Leído en las Jornadas Internacionales para Docentes en la XI. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, 26 de abril de 2014.

La lectura, otra revolución

Las palabras sacan a las cosas del olvido y las ponen en el tiempo: sin ellas, desaparecerían.

Daniel Moyano

LA HISTORIA

I

Durante mucho tiempo se pensó que la primera imprenta del Río de la Plata había sido aquella conocida como Imprenta de los Niños Expósitos, instalada en Buenos Aires por el virrey Vértiz, en la que se imprimieron los libros previos a la revolución de mayo de 1810. Pero la primera imprenta de estas tierras no se importó de España; creada y manejada por guaraníes reducidos por los jesuitas, nació en la selva y fue armada allí con tipos de fabricación propia y signos fonéticos nuevos, invenciones para escribir una lengua desconocida en el viejo mundo, porque el primer libro que se estampó y también los dos o tres primeros que le siguieron fueron traducciones al guaraní de diccionarios, reflexiones y catecismos realizadas por hombres de esa cultura y por los padres jesuitas. Después de diez años de trabajo, en 1705, en Santa María la Mayor, en la margen occidental del Uruguay, se estampó el primer libro, traducido por el padre Joseph Serrano, quien había pedido a los reyes autorización para imprimir estas obras pues: