



UNICEN

Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



2016

Curso

Introdutorio

Realización Integral en Artes Audiovisuales

Capítulo 2



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Equipo de Trabajo	3
Cronograma de actividades	4
Plan de estudios	6
Programas comentados - Cátedras de primer año	8
Realización 1	8
Literatura Universal	15
Historia del Arte	15
Guión 1	16
Física	17
Pensamiento Proyectual	19
Iluminación y Cámara 1	21
Semiótica	21
Sonido	24
Edición Digital de Video	28
Bibliografía sugerida por las cátedras	33

EQUIPO DE TRABAJO

Agustina Bertone
Aníbal Minucci
Araceli De Vanna
Carla Martínez
Cecilia Christensen
Cecilia Wulff
Cristina Dimatteo
Ezequiel Larraquy
Federico Godfrid
Gabriel Perosino
Gabriela Pedro
Guadalupe Suasnábar
Javier Castillo
Juan Manuel Padrón
Marcelo Stipcich
Mariana Gardey
Mariano Schettino
Marisa Rodríguez
Rodrigo Ruiz
Valeria Arias
Virginia Morazzo
Yanina López

Coordinación general: Virginia Morazzo

Producción Gráfica: Carlos Delgado del Carpio

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

REALIZACIÓN INTEGRAL EN ARTES AUDIOVISUALES. CURSO INTRODUCTORIO 2016. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DISCRIMINADO POR SEMANA.

1º semana: 7 a 11 de Marzo				
Día	Hora	Actividad	Docente coordinador	Espacio asignado
Lunes 7	16 a 17	Presentación general del curso	Autoridades de la Facultad – Docentes – Departamentos – Consejos Carrera	SM1
		Coro Universitario	Arturo De Felice	
	17 a 18.30	Taller de elección de carrera	Rodríguez – Morazzo – Centro De Estudiantes	SM1
	18.45 a 20.15	Actividad de integración	Rodríguez – Morazzo – Padrón – Centro De Estudiantes	SM1
	20.15	Muestra "Staccantando"	Ensamble vocal "Cantuado"	Hall de la Facultad
Martes 8	16 a 17	Iluminación y Cámara 1	Perosino – Christensen	SM1
	17.30 a 19.30	PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Cortometrajes de estudiantes + cortometraje Rivero	Docentes: Christensen – Castillo	SALA INCAA
	19.30 a 20.30	Charla – Debate	Coordinador: Christensen	SALA INCAA
Miércoles 9	16 a 18	Edición Digital de Video	Martínez – Vinsennau	SM1
	18.30 a 19.30	OBRA DE TEATRO: Malas palabras	Docentes: Ruíz – Roa – De Vanna	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinadores: Roig – González	La Fábrica
Jueves 10	15 a 16	Centro de Estudiantes	Secretaría Académica – Centro De Estudiantes	SM1
	16 a 18	PIACI	De Vanna – López – Christensen – Wulff	SM1
	18.15 a 20.15	Pañol	Equipo de Pañol	SM1
Viernes 11	16 a 18	Guión 1	Larraquy – Pedro – Zambelli	SM1
	18.15 a 19.15	Plan de Estudios	Secretaría Académica	SM1
	19.15 a 20.15	Visita Sala "La Fábrica" – Comedia musical	Cicopiedi – Asoc. Amigos de La Fábrica – Dillon – Vázquez	La Fábrica

2º semana: 14 a 18 de Marzo				
Día	Hora	Actividad	Docente coordinador	Espacio asignado
Lunes 14	16 a 17	Departamento de Alumnos	Funaro – Manfra – Padrón	SM1
	17.15 a 19.15	CDAB – Seguridad e Higiene	Paoletta – UNICEN	SM1
	19.15 a 20.15	Visita a Sala INCAA	Martínez – Morazzo – Rodríguez	Sala INCAA
Martes 15	16 a 17	Sonido	Ruíz – Castillo – Mercurio	SM1
	17.30 a 19.30	PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: Kryptonita	Docentes: Arias – Stipcich – Martínez	Sala INCAA
	19.30 a 20.30	Charla – Debate	Coordinador: Martínez	Sala INCAA
Miércoles 16	16 a 18	Física	Stipcich – Colombo	SM1
	18.30 a 19.30	OBRA DE TEATRO: Entretanto las grandes urbes	Docentes: Ferrari – Cicopiedi – Landa	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinadores: Gardey – Bertone	La Fábrica
Jueves 17	16 a 18	Literatura Universal	Arias – Morazzo	SM1
	18.15 a 20.15	Pensamiento Proyectual	Schettino	SM1
Viernes 18	16 a 18	PIACI	De Vanna – López – Christensen – Wulff	SM1
	18.15 a 20.15	Charla con Graduados	Morazzo – Rodríguez – Padrón	SM1

3º semana: 21 a 23 de Marzo				
Día	Hora	Actividad	Docente coordinador	Espacio asignado
Lunes 21	16 a 18	Realización 1	Godfrid – Gutiérrez – Aranda	SM1
	18.15 a 20.15	Historia del Arte	Minucci – Suasnabar	SM1
Martes 22	16 a 17	Iluminación y Cámara 1	Perosino – Christensen	SM1
	17.30 a 19.30	PROYECCIÓN AUDIOVISUAL: De hormigón armado	Docentes: Wulff – Bertone – Gardey	SALA INCAA
	19.30 a 20.30	Charla – Debate	Coordinador: Gardey	SALA INCAA
Miércoles 23	16 a 18	Semiótica	Gardey – Wulff – Bertone	SM1
	18.30 a 19.30	OBRA DE TEATRO: Contraola	Docentes: Dillon – López	La Fábrica
	19.30 a 20.30	Desmontaje	Coordinadores: Maidana – Errendasoro	La Fábrica
Jueves 24	FERIADO NACIONAL y JUEVES SANTO			
Viernes 25	VIERNES SANTO			

**ESTRUCTURA ACADÉMICA: PLAN DE ESTUDIOS DE REALIZACIÓN
INTEGRAL EN ARTES AUDIOVISUALES**

Asignatura	Correlativas	
Realización 1		Primero
Iluminación y Cámara 1		
Pensamiento Proyectual		
Guión 1		
Física		
Edición digital de video		
Literatura Universal		
Semiótica		
Historia del Arte		
Sonido		
Realización 2	Realización 1 Iluminación y Cámara 1 Guión 1 Edición digital de video Sonido	Segundo
Iluminación y Cámara 2	Realización 1 Iluminación y Cámara 1 Física Edición digital de video	
Diseño y pos producción de Sonido	Realización 1 Guión 1 Física Sonido	
Producción y Comercialización	Realización 1 Pensamiento Proyectual	
Guión 2	Realización 1 Guión 1 Literatura Universal Semiótica	
Historia del Cine 1	Literatura Universal Semiótica Historia del Arte	
Dirección de Actores	Realización 1 Guión 1 Historia del Arte	
Realización 3	Realización 2 Iluminación y Cámara 2 Diseño y pos producción de Sonido Guión 2 Dirección de Actores	Tercero
Montaje	Realización Diseño y pos producción 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	Cuarto
Composición Digital	Montaje Dirección de Arte Dirección de Fotografía	
Coordinación de post-producción	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	

DEPARTAMENTO DE ARTES AUDIOVISUALES

El departamento 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 - CÁTEDRAS DE PRIMER AÑO

Los programas comentados pretenden 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.

Realización 1

Profesor a cargo: Prof. Federico Godfrid
Ayudantes Alumnos: Gustavo Gutierrez
Sol Aranda

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 descripto.

CONSIGNAS: Cada grupo debe separarse en duplas y juntos crear un personaje ficcional, 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, preproducir, 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 Nathan, 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

Literatura Universal

Profesor a cargo: Prof. Valeria Arias
Ayudante Diplomado: Prof. María Virginia Morazzo

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.

Historia del Arte

Profesor a cargo: Prof. Aníbal Minucci
Ayudante Diplomado: Prof. Guadalupe Suasnabar

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 encubirla, 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

Guión 1

Profesor a cargo: Prof. Ezequiel Larraquy
Ayudante Diplomado: Prof. Gabriela Pedro
Ayudante Alumno: Paulina Zambelli

Hoy en día la relación entre cine y narración parece ser natural e inevitable; la idea de que el cine es un medio exclusivamente destinado a contar historias ha adoptado carácter de axioma. La falsedad del mismo es fácilmente comprobable con

un breve estudio de los orígenes del cine, donde la función de *registro* primaba, al menos en el imaginario de los “cineastas” pioneros, por sobre la idea de narración.

El cine pudo haber quedado relegado a un uso estrictamente científico, documental, o a la categoría de espectáculo de feria, asombroso por su mera materialidad. Sin embargo adquirió una función casi eminentemente narrativa, impulsada por las particularidades intrínsecas de la imagen en movimiento: la aparente denotación de la imagen figurativa reveló de inmediato su capacidad connotativa, y la variable *tiempo*, por su parte, incluyó la evidencia de una transformación en la imagen – entendible como relato en ciernes.

Esto indica que si bien la relación cine – narración es improbablemente axiomática, existe una fuerte predisposición del medio a ubicarse en el campo de lo narrativo. El conocimiento de la narración cinematográfica se ha vuelto fundamental en la formación de un realizador de cine, video y tv, no sólo a los efectos instrumentales de organizar un relato, sino también porque el nivel de conceptualización que implica la práctica y el estudio del guión cinematográfico tiene una incidencia decisiva en el vínculo que el realizador establecerá con el diseño de la imagen.

El plan de trabajo de la materia Guión 1 se funda en la necesidad de un estudio sistemático de las posibilidades narrativas del cine, con la finalidad de proveer al futuro realizador de una herramienta fundamental para operar en el campo profesional, desarrollando a la vez su capacidad teórica y crítica sobre el medio, entendido como discurso estético e ideológico.

Física

Profesor a cargo: Prof. Marcelo Stipcich
Ayudante Alumno: Federico Colombo

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.

Pensamiento Proyectual

Profesor a cargo: Prof. Mariano Schettino

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.

Iluminación y Cámara 1

Profesor a cargo: Prof. Gabriel Perosino
Ayudante Diplomado: Prof. Cecilia Christensen

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.

Semiótica

Profesor a cargo: Prof. Mariana Gardey
Ayudantes Diplomados: Prof. Cecilia Wulff
Agustina Bertone

Dentro del plan de estudios y en una perspectiva de formación de realizadores, la enseñanza de la semiótica del discurso audiovisual contribuye a la adquisición de las principales nociones teóricas y prácticas en materia de imágenes y de sonidos; al descubrimiento y la comprensión de la noción de escritura de guiones cinematográficos; a la apropiación de diversos métodos y prácticas de análisis de films; al examen de los géneros relevantes de la historia del cine; al desarrollo de una actitud crítica, analítica y sensible ante cualquier producto audiovisual; a la realización

de proyectos artísticos personales utilizando los medios audiovisuales; al progreso del pensamiento inquisitivo para generar nuevo conocimiento en la investigación aplicada a un objeto semiótico particular. Este curso se propone, por un lado, introducir algunas categorías de la semiótica del discurso y del análisis audiovisual, con la intención de deducir la lógica de las películas en su empleo del sonido combinado con el de la imagen. Por otro, quiere presentar una teoría de los géneros cinematográficos, para integrar en ella las categorías de análisis y comprender de ese modo su origen, su evolución y su productividad.

La unidad uno se dedica en parte a situar la semiótica del discurso en las ciencias del lenguaje, y a enunciar sus presupuestos teóricos y metodológicos. La adopción de la perspectiva del discurso en acto (Jacques Fontanille) articula el enunciado y la enunciación, lo sensible y lo inteligible, la expresión y el contenido, transformando el sentido en significación. El film es una "vasta metáfora" que aumenta nuestro conocimiento del mundo, invalidando la percepción convencional de las cosas y reactivando la sensibilidad que está en el origen de la experiencia estética. Esta unidad se ocupa también del estudio de la imagen y del sonido. Toda imagen inscribe significaciones; seguimos a Jacques Aumont en el planteo de dos problemas de la teoría de la imagen: la representación y la artisticidad. Las imágenes pueden representar el mundo real como analogías, con distintos grados de convencionalidad. Las imágenes artísticas tienen una relativa autonomía, y pertenecen a la esfera de la invención y el descubrimiento. El sonido es un objeto de discurso al que hay que constituir culturalmente, mediante un acto de atención y de nominación. En su abordaje, Chion presenta el sonido por sí mismo y no al servicio de una imagen o de un propósito; lo muestra localizado en el espacio y en el tiempo, y lo considera artificial y no natural. Chion define también la música y el ruido, comparando ambos dominios.

La unidad dos sigue exponiendo los fundamentos de la teoría de Chion, para quien los sonidos y las imágenes se transforman mutuamente en la percepción del espectador. Esta transformación se debe al "contrato audiovisual" en el cual las dos percepciones se influyen mutuamente, prestándose sus propiedades respectivas por contaminación y proyección. El sonido añade valor a las imágenes. La naturaleza del sonido sincronizado induce al espectador a construir una imagen diferente. Sonido e imagen están estrechamente ligados en la percepción del espectador. La música, para Chion, no se somete a funciones asignables y finitas. Chion distingue, además, los modos de presencia y de relativización de la palabra en el cine. En cuanto a la perspectiva del relato cinematográfico, se confrontan la aproximación de François Jost, quien ha propuesto desdoblar la teoría de la "focalización narrativa" (Gérard Genette) en punto de vista visual ("ocularización") y punto de escucha ("auricularización"), y la crítica respectiva de Chion, que problematiza y redefine estas nociones. Entre las técnicas del discurso audiovisual se indaga especialmente en el montaje, a través de su caracterización teórica e histórica (Vicente Sánchez-Biosca). El recorrido por las teorías del montaje va desde Bazin y Mitry hasta las posturas de la narratología, la deconstrucción y las teorías textuales de la actualidad. Se analizan la relación entre cine y vanguardia, y la especificidad cinematográfica basada en una poética del montaje. Se examinan la teoría soviética del montaje y el modelo clásico hollywoodense. Esta unidad dos comprende también la exposición de algunos aspectos de la teoría del cine de Christian Metz. Se describe su Gran

Sintagmática, que constituye una tipología de las distintas maneras en que el tiempo y el espacio pueden ordenarse mediante el montaje dentro de los segmentos de un film narrativo; y se distinguen los procedimientos de puntuación y demarcación en el film de diégesis.

Los géneros cinematográficos son estudiados en la unidad tres, donde se presenta una teoría que reflexiona en un sentido amplio sobre las bases teóricas del concepto de género, con el objetivo de clarificar y estructurar el análisis textual y la historia de los géneros. Tomamos el concepto de género de Rick Altman, quien lo conecta con el proceso de producción, distribución y consumo de la industria del cine. Así, el género cinematográfico es, a la vez, un esquema básico que precede, programa y configura la producción de la industria; la estructura o entramado formal de las películas; la etiqueta o categoría para su distribución y exhibición; y un contrato espectacular con el público. En su cuestionamiento a los supuestos de la teoría tradicional, sostiene Altman que las identidades y fronteras de los géneros no son precisas ni estables; las películas no pertenecen, íntegra y permanentemente, a un solo género; los géneros son históricos, y no siguen una evolución predecible. Ahondaremos en el análisis del cine negro, definido por Noël Simsolo a partir de ciertos rasgos temáticos y formales. Para Simsolo, los temas recurrentes del cine negro son lo policial, la corrupción, la crítica del modo de vida americano, la pérdida de identidad, la traición, la venganza, la culpa, la muerte, el mal, el amor, el antinazismo y el antirracismo. Los personajes, antihéroes y ambiguos, suelen ser criminales. Abundan los gangsters, los policías, los detectives privados, las mujeres fatales, los soldados y los periodistas. Las convenciones formales que se repiten son las sombras, la noche, la niebla, los escenarios urbanos, los bares, las callejuelas oscuras, la mezcla de realismo y onirismo, el lenguaje crudo, la voz en off que comenta la acción, el sonido en off para sugerir escenas violentas sin mostrarlas en imágenes, el flashback, el plano secuencia, el primer plano de rostros, la elipsis. La ideología es pesimista y produce una sensación de malestar, angustia y miedo. El marco histórico puede ser la Segunda Guerra Mundial, la posguerra o la democracia norteamericana. El cine negro expresa la conciencia crítica de los estadounidenses sobre su país, y la evidencia de un malestar vital del individuo en un mundo que lo oprime.

¿En qué consiste el placer del análisis? La noción de placer es uno de los aspectos de la división técnico-social del trabajo en las sociedades industriales: separar netamente el trabajo del ocio, considerando este, en la ideología dominante, como el lugar exclusivo del placer. En este mundo de ocio y de distracción se ven en general los films. Ahora bien, el análisis de films siempre se caracteriza por obligar a una reflexión y a una re-visión. Estos dos rasgos son totalmente opuestos a los rasgos principales del consumo del film como diversión, que es irreflexivo y único. Si, como señala Barthes, releer un libro es siempre una pequeña trasgresión en una sociedad en la que el gesto "normal" es desechar el libro después de haberlo consumido, la práctica del análisis desmonta los mecanismos de la impresión de realidad y del efecto-ficción, obligando a percibir el lado artificial y reforzando las "defensas cognitivas" del espectador contra el poder de la ilusión que posee todo film. Así, contribuye a desplazar el placer del espectador, convirtiendo el análisis en revelador ideológico, es decir, en placer de saber.

Sonido

Profesor a cargo: Prof. Rodrigo Ruiz
Ayudante Diplomado: Prof. Javier Castillo
Ayudante Alumno: Santiago Mercurio

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 recepciona 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. Decibeles 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. Ecualización. Ancho de banda de un filtro y filtros de diversos órdenes.

Bibliografía obligatoria

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

Bibliografía ampliatoria

- Rodríguez Angel*: La Dimensión Sonora del Lenguaje Audiovisual, Ed. Paidós, 1990.
Saitta Carmelo: El Diseño de la Banda Sonora, Ed. Musicales Saitta, 2002.
Basso Gustavo: Análisis Espectral. La transformada de Fourier en la música, Ed. EUNLP, 1999.
Chion, Michel: La Audiovisión. Introducción a un Análisis Conjunto de Imagen y Sonido, Versión castellana, Ed. Paidós, España, 1992.
Chion, Michel: El sonido, Versión castellana, Ed. Paidós, España, 1999.
Chion, Michel: La Música en el Cine, Versión castellana, Ed. Paidós, 1997.
Labrada Jerónimo: El registro Sonoro, Ed. Voluntad Sa, 1995.
Chion, Michel: El Cine y sus oficios, Versión castellana, Ed. Cátedra, 1996.
Schaeffer, Pierre: Tratado de los Objetos Musicales (Traité des Objets Musicaux), Versión Castellana. Ed. Alianza, Madrid, 1988.
Nuñez, A: Informática y Electrónica Musical. Ed Paraninfo -Madrid 1993.
Rasskin, M: Música virtual, Anaya Multimedia, Madrid, 1995.
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.
Roederer Juan G: Acústica y Psicoacústica de la música, Ed Ricordi.

Recursos materiales necesarios:

- Micrófonos.
- Consola de mezcla.
- Unidad de registro.
- Computadora .
- Proyector.
- Monitores de campo cercano.
- Televisión
- Reproductor de DVD

Plan de trabajos Prácticos.

1. Conexionados de micrófonos, consola y unidad de registro

Objetivos:

Trabajo práctico individual para lograr en el alumno una praxis en el uso de tecno-

logía destinado a la captura de sonido.

Fundamentos:

El conexionado de dispositivos tecnológicos genera en la mayoría de los casos una “separación” de los conceptos aprendidos, o sea, una cosa es la teoría y otra la práctica: Esta actividad permite unificar los conceptos teóricos con los prácticos.

2. Toma de sonido directo.

Objetivos:

Trabajo práctico grupal para lograr en los alumnos una praxis en la captura de sonido. Superando las distintas situaciones que pueden aparecer en una etapa de rodaje.

Fundamentos:

La toma de sonido requiere de una concentración y sincronización del equipo de trabajo para lograr buenos resultados, como así también de poner en práctica los conocimientos acústicos y técnicos adquiridos en los teóricos.

3. Utilización de diferentes tipos de ecualizadores y filtros.

Objetivos:

Trabajo práctico grupal para lograr en los alumnos la práctica del uso de los distintos filtros y ecualizadores. Mejorar la escucha acotada, reducida, distinguiendo entre distintas frecuencias, ruidos en una toma de sonido o fragmento musical.

Fundamentos:

La ecualización y filtrado de una toma de sonido requiere de una sensibilidad y concentración que solo en la unificación de conocimientos teóricos y el uso de los distintos filtros destinados a esta actividad, pueda lograrse resultados que revelen una adecuada solución para cada toma a ecualizar.

4. Situación práctica de sonido en piso

Objetivos:

Trabajo práctico grupal para lograr que los alumnos se enfrenten a una situación de operador de sonido típica de piso, entrevista, simulacro de piso de tv.

Fundamentos:

Enfrentarse a una actividad de operador de sonido, requiera de una habilidad práctica y una gran conceptualización teórica de todos los fundamentos de sonido ya que conviven en dicha actividad diferentes situaciones problemáticas. Conexionados, manejo de varios micrófonos, ecualizaciones, musicalización entre otras.

Edición Digital de Video

Profesor a cargo: Prof. Carla Martínez
Ayudante Alumno: Santiago Vinsennau

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 ultimo 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 diver-

sos 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 1minuto 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

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA POR LAS CÁTEDRAS

PENSAMIENTO PROYECTUAL

FREE PLAY

LA IMPORTANCIA DE LA IMPROVISACIÓN EN LA VIDA Y EN EL ARTE

Stephen Nachmanovitch

Prólogo: Una nueva flauta

Un dios lo puede hacer. Pero ¿me diréis cómo
puede un hombre penetrar en las cuerdas de la lira?

Rainer Maria Rilke

Hay una vieja palabra en sánscrito, Lila, que significa Juego (no olvidar que en inglés "play" significa a la vez jugar y ejecutar un instrumento musical, "Play the violin" y también representar un papel en una obra teatral "play a part"). Es más rica que nuestra palabra: significa "juego divino", el juego de la creación, el plegarse y desplegarse del cosmos. Lila, libre y profundo, es a la vez el deleite y el goce de este momento, y el juego de dios. También significa amor.

Lila puede ser la cosa más simple del mundo: espontáneo, infantil, ingenuo. Pero a medida que crecemos y experimentamos las complejidades de la vida, puede también ser el logro más difícil y arduo de obtener imaginable, y cuando fructifica es como si llegáramos a nuestro verdadero ser.

Quiero empezar con un cuento. Es una transcripción de fuentes japonesas, y cubre toda la extensión del viaje que haremos en estas páginas. Nos da una muestra del logro del juego libre, de la clase de impulso creativo de donde surgen el arte y la originalidad. Es la historia del trayecto de un joven músico desde el mero brillo hasta un rendimiento artístico mas genuino, que surge sin obstáculos de la fuente misma de la vida:

En china inventaron una nueva flauta. Un maestro de música descubrió las sutiles bellezas de su tono y la llevó a su país, donde dio conciertos por todas partes. Una noche se reunió con una comunidad de músicos y amantes de la música que vivían en cierta ciudad. Al final del concierto lo invitaron a tocar. Sacó la flauta nueva y tocó una pieza. Cuando terminó hubo silencio en la habitación durante largo rato. Luego se oyó la voz del más viejo de los presentes desde el fondo del salón: "como un dios!"

Al día siguiente, mientras este maestro hacía las maletas para marcharse, los músicos se le acercaron y le preguntaron cuánto se tardaría en aprender a tocar la nueva flauta. "Años", respondió. Le preguntaron si tomaría un alumno y respondió que sí. Cuando se fue, los músicos decidieron entre ellos enviarle a un joven, un flautista brillantemente talentoso, sensible a la belleza, diligente y confiable. Le dieron dinero suficiente para vivir y para pagar las clases del maestro y lo enviaron a la capital, donde aquél vivía.

El alumno llegó y fue aceptado por el maestro, quien le dio una sola melodía simple para tocar. Al principio el alumno recibió instrucción sistemática, pero aprendía con

facilidad todos los problemas técnicos. Llegaba para la clase diaria, se sentaba y tocaba la melodía... y el maestro sólo podía decir: "falta algo". El alumno se esforzaba de todas las formas posibles, practicaba horas y horas, pero día tras día, semana tras semana, todo lo que el maestro decía era "falta algo". El alumno pidió al maestro que cambiara la melodía, pero el maestro se negó. La ejecución diaria de la melodía, y la diaria respuesta "falta algo" continuaron durante meses. La esperanza de éxito del alumno y su miedo al fracaso se intensificaban, y oscilaban entre la agitación y el abatimiento.

Finalmente ya no pudo seguir soportando la frustración. Una noche hizo la maleta y huyó sigilosamente. Siguió viviendo un tiempo más en la capital, hasta que se quedó sin dinero. Empezó a beber. Por fin, ya en la miseria, volvió a su tierra natal. Como le daba vergüenza mostrar la cara a sus colegas, encontró una choza en el campo. Todavía poseía sus flautas, todavía tocaba, pero no encontraba nueva inspiración en la música. Los granjeros que pasaban lo oyeron tocar y le enviaron a sus hijos para que les enseñara los rudimentos. De esa manera vivió durante años. Una mañana alguien golpeó a su puerta. Era el virtuoso más viejo del pueblo, junto con el más joven de los estudiantes. Le dijeron que esa noche darían un concierto, y que todos habían decidido que no se haría sin su presencia. Con cierto esfuerzo vencieron los sentimientos de miedo y de vergüenza del músico, quien casi en trance tomó su flauta y fue con ellos.

Comenzó el concierto. Mientras el músico esperaba detrás del escenario nadie interrumpió su silencio interior. Por fin, al final del concierto, lo llamaron al escenario. Se presentó con sus ropas harapientas. Miró la flauta que tenía en las manos: descubrió que había elegido la flauta nueva.

Entonces se dio cuenta de que no tenía nada que ganar ni nada que perder. Se sentó y tocó la misma melodía que había tocado tantas veces para su maestro en el pasado. Cuando terminó se hizo un largo silencio. Luego se oyó la voz del más viejo, quien dijo con suavidad desde el fondo de la habitación: "Como un dios!".



LITERATURA UNIVERSAL

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 lejos, 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.²

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”,² 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, Hombre Nuevo Editores y Fundación Estanislao Zuleta, 2007.

² *Ibid.*

Así, la literatura nos propone inquietud, insatisfacción, intemperie. Como sabemos, no es suyo lo general sino el territorio 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 necesarias 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 interrogación 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 nuestras 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 profundo 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 también 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, 1996.

“Todo buen lector es un rebelde, un insatisfecho”, dijo Gracela 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 buscar 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, frenando por el asombro del contenido”,⁵ en palabras de Zuleta. Debemos 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 pensamiento, como un rebelde que rechaza todas las formas de imposición 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 lector capaz de interpretar, sino sobre todo como un lector capaz 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 tiempo, para corrernos de la equívoca idea de leer como distracción, cuando más bien uno lee para concentrarse, para encontrarse con uno mismo, del mismo modo que uno escribe, 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 diversidad 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 desganados 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 *Facundo*, 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

⁶ Hermann Hesse, *Escritos sobre literatura*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.

⁷ Guillermo Martínez, "Elogio de la dificultad", en *Suplemento de Cultura, Clarín* (Argentina, 24 de abril del 2001).

sacarnos de esa encerrona que es el placer de la lectura o la lectura por placer, con la que buscamos cerrarnos de 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, concentración.⁸

Martínez habla de exponerse a literaturas antagónicas, de impedir que las preferencias cristalicen en 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 estrujarse 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 lamentaban de la tristeza de la carne y de haber leído ya todo, Martínez nos recuerda que "los libros difíciles tienen la propiedad 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, en cada cual —ese arco de sensibilidad— es diferente",¹¹ dice Wallace. No se lee

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Wallace Stevens, *Adagia*, Caracas, Dirección General de Cultura, G.D.F., 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 encontrarnos 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. Refiere 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

¹² David Grossman, "Libros que me han hablado", 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 'allí'. 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 influido 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

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *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 atravesar 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-

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

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

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 cuál 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

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 novedosa¹⁹, señala Marta Ochonga, quien también imparte clases en el seminario de literatura infantil en el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Mental. Pero para que un joven se convierta 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, Aníbal 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 Ochonga, (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:ensayos&Itemid=73

²⁰ Aníbal 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 desdibujado [...] 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, imprevistamente 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 *Ibid.*

encuentro con un profesor muy especial, la lectura tomó para él otro rumbo. Se llamaba Jim Osborn aquel agudo e intránsito 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 peldaños 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: ¡Escuchen! [...] 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 Aidan Chambers, *Siamo quello che leggiamo: crescere tra 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 Mori 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 Fernández de Ema* 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, conocimiento 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

²⁴ Aníbal Jarkowsky, *op. cit.*

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

²⁵ Luiz Percival Leme, "Literatura, conocimiento y compromiso con la libertad", en *Inquietudes y desacuerdos: la lectura más allá de lo obvio*, Bogotá, Asolectura, 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 dificultad, docentes capaces de construir un lector al que no le dé lo mismo un libro que otro. Del mismo modo que nos interesa 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

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

y de leer: mirar el mundo desde ojos ajenos, intentar adentrarnos 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 provisionales— 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-

²⁷ Emilia Ferreiro, "Acerca 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 peripecia 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

sabemos, muchas veces el placer de descubrir un libro que se convertirá en inolvidable proviene del esfuerzo de transitarlo. 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 Manguel, *Nuevo elogio de la lectura*, Buenos Aires, Emecé, 2006.

cita 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 XL 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

1

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:

HISTORIA DEL ARTE

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 cascotes 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 renegrado, 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. Ape-

nas 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 renegrada 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 taponó 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 reputa, 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 vuelva 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 entretienen 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.

Algunas obras resultan particularmente sutiles. Como la conmovedora vitrina de Víctor Grippo, repleta de pequeños objetos entre los que asoma una azucarera con

1 Publicado en *Exit Express*, nº 19, Madrid, marzo de 2006.

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, Poniemán, 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 Buschiazzi, 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 Benedit, 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 la 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>.

FÍSICA

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 Mediosvisuales, 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 Mediosvisuales, Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich.
- ? Acústica arquitectónica. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediosvisuales, Facultad de Arte, UNCentro. M. Stipcich, F. Lanzini.
- ? Óptica Geométrica. Apunte de la Cátedra Física para la carrera de Realización Integral en Artes Mediosvisuales, 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/>

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

Marcelo Stipcich

INTRODUCCIÓN

La percepción visual es asociada generalmente con el patrón de luz que llega hasta la retina del individuo observador. Sin embargo, este patrón de luz no permite explicar, por sí solo, la rica experiencia de contemplar una escena. Aunque la operación de percepción de un objeto es rápida y no requiere esfuerzo, su explicación científica es extremadamente compleja [Kell2003]. Si bien aún existen algunas controversias sobre el mecanismo completo, un eficiente proceso visual requiere la percepción de múltiples aspectos que se extienden desde los detalles particulares de los objetos individuales hasta la representación global de la escena completa. Estos aspectos son procesados en conjunto por el cerebro mediante diversos mecanismos [Hub2010] que actúan simultáneamente. Una cuestión importante, por ejemplo, es que la información sensorial es inherentemente ambigua: una sola imagen puede ser coherente con un número infinito de escenas tridimensionales. El hecho de que rápidamente sólo sea percibida una de todas las interpretaciones posibles pone en evidencia que el cerebro es capaz de obtener visualmente mucha más información de la que llega hasta la retina. Las conjeturas de alta precisión y las inferencias que hacemos rápida e inconscientemente se basan en el conocimiento adquirido a lo largo de nuestra vida sobre el mundo que nos rodea y en nuestras expectativas sobre la escena en particular que estamos viendo [Cav1999].

La diversificación del arte ha estado acompañada por la sofisticación de su percepción. Afortunadamente, algunos científicos e historiadores de arte han comenzado a dirigir sus esfuerzos a las preguntas más pragmáticas acerca de cómo percibimos y, así, a atribuir un significado concreto a las formas. Si bien el estudio de las artes no es una ciencia, este campo de investigación cuenta con pautas básicas establecidas para la recolección de datos al igual que cualquier otro. El proceso de formulación de una hipótesis, la búsqueda

de pruebas, su evaluación y su análisis, la adecuación y la reformulación de ideas tienen características propias dentro de esta disciplina [Kem2009].

Cuando se estudian procesos perceptivos humanos, a menudo se omite el extenso cuerpo de evidencias provenientes del trabajo producido por artistas y artesanos profesionales a través de la historia, consistentes en tentativas de representación ilustrada, con todos los estilos y técnicas implicados que varían a lo largo de los milenios hasta el día de hoy. Este producto constituye, quizá, el banco de datos más grande disponible para los investigadores. Mientras el arte de muchas comunidades especializadas ha mantenido siempre un lugar respetado dentro de la tradición de la investigación perceptiva (el arte infantil, el arte de discapacitados, etc.), las obras de arte más comunes, las que se presentan en museos, han sido en gran parte descartadas como evidencia experimental. Sin embargo, puesto que estos datos estuvieron circunscritos a las convenciones estéticas de las distintas épocas en que se produjeron, pueden proporcionar mucha información sobre la percepción humana en general [Jac2004].

Al momento de contemplar una obra de arte, el observador, en general inconcientemente, intenta encontrar pistas que le permitan entender la obra. El sistema visual integra datos provenientes de múltiples fuentes de información para juzgar las posiciones relativas de los objetos dentro del campo visual. Estas fuentes incluyen la posición y el movimiento del ojo, la posición de la retina, la ubicación y el movimiento del objeto, etc., en conjunto con otras diversas señales [Whi2000]. A modo de ejemplo, para determinar la profundidad en una imagen el artista utiliza recursos de perspectiva, gradientes de textura, etc. [Cav1999-2], y de ellos se vale el espectador para encontrar su propio significado de la obra.

Junto con esto, los artistas son impulsados por un deseo de impacto y de economía visual. Miles de años de prueba y error han dado como resultado la elaboración de las técnicas más eficaces para infringir las leyes de la Física sin demasiada penalización por parte de los espectadores. Es posible mirar sus trabajos y encontrar que las discrepancias entre el mundo real y el mundo representado por los artistas revelan sobre el cerebro tanto como el artista revela sobre el mundo que lo rodea.

En este apunte nos centraremos en la percepción visual de las sombras involucradas dentro de una obra de arte. Como es de esperar, uno de los criterios utilizados indefectiblemente por los artistas es el de representar las sombras como zonas más oscuras que sus alrededores inmediatos. Existe una enorme variedad de discrepancias entre la luz y las sombras en el mundo del

arte. Cuando se introdujeron en la pintura, hace poco más de dos mil años, fue a través del uso de técnicas aplicadas a regiones puntuales de la obra, entre las cuales estaba, por ejemplo, la de aclarar la superficie de un pliegue o revelar la presencia de un objeto para hacerlo más nítido. Ésta es una técnica griega, ya descrita por Plinio el Viejo en el siglo I d. C.¹ Estas técnicas de iluminación puntual para sombrear o para enfatizar algunos elementos se comenzaron a aplicar a partir de ideas intuitivas sobre la relación entre la posición de la fuente de luz y del objeto. A lo largo del tiempo, su aplicación se fue adaptando en parte de acuerdo a la evolución del conocimiento de la iluminación, pero principalmente de acuerdo a la idea que se deseaba transmitir a través de cada obra. A pesar de presentar discrepancias con lo observado en el mundo real, los efectos aplicados siempre funcionaron muy bien, logrando transmitir al espectador el concepto deseado. Cerca de mil quinientos años después, en pleno auge del Renacimiento y cuando la geometría de la perspectiva fue bien entendida, parecía que la geometría de la luz todavía era ignorada. Aún hoy en día, artistas modernos con plena comprensión de la física de la luz, deciden a menudo utilizar incoherencias entre la iluminación y las sombras, ya sea porque esto no juega un papel importante en la obra, o porque el resultado obtenido resulta más adecuado a la idea que pretenden expresar con su obra [Cav1999-2]. Se ha observado que los errores resultantes de iluminación y de la proyección de la sombra, que podrían ser hallados a partir de cualquier análisis basado en óptica física, pasan desapercibidos a los observadores menos preparados. Esto favorece al autor de la obra de modo tal que en ocasiones parece jugar con la luz de acuerdo a su propio criterio. Las razones por las cuales pasan desapercibidas tales incoherencias en la iluminación de una escena ofrecen mucha información a ciertas ramas de la neurociencia, permitiéndoles investigar acerca del funcionamiento del cerebro humano.

LA FÍSICA DE LAS SOMBRAS

El arte y la ciencia son esencialmente maneras de mirar el mundo, y algunos vínculos entre ambas disciplinas son evidentes. Durante muchos siglos los fenómenos científicos han proporcionado la materia para los artistas. Sin embargo, no es extensamente apreciado que el arte haya sido estimulado por

¹ 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 *Stabiae*, hoy Castellammare di Stabia, el 24 de agosto del año 79.

la ciencia y la tecnología. Aún así, la experimentación cuidadosa ha sido esencial para los artistas, produciendo por ejemplo colores satisfactorios de pinturas o esmaltes para cerámica, o inventando nuevas técnicas o medios de representación más acertados. Desde el Renacimiento los artistas han utilizado cada ayuda óptica disponible, incluyendo lentes, espejos y cámaras fotográficas, para mejorar su representación de la perspectiva, las complejidades de telas pintadas y los efectos más notables de la luz. En el día de hoy utilizan una gama completa de medios, incluyendo la fotografía 3D, la electrónica interactiva, la robótica y los sitios web. Algunos hacen un amplio uso de la información digital e incluso de la investigación científica en su trabajo. Existe, sin embargo, una conexión mucho más fundamental entre el arte y la ciencia: en cierto sentido, percibir y pensar acerca del mundo son un mismo proceso, y la percepción visual es vital para este proceso [Cam2004].

El fenómeno de la percepción visual en su relación con el arte es estudiado desde diversas áreas de la ciencia y, en algunos casos, con objetivos similares [Cam2004]. Ha sido abordado desde la representación gráfica digital, desde la Historia del Arte, y desde áreas de investigación relacionadas con el estudio de procesos cognitivos o médicos. Por ejemplo, a partir de opiniones surgidas desde algunos sectores de la Historia del Arte acerca de la importancia del trabajo en equipo entre neurólogos e historiadores, se han realizado avances concretos en la comprensión de visualización de formas y contornos, restando algo de importancia a aspectos más abstractos como, por ejemplo, la belleza [Kem2009]. Desde ese aspecto, la neurología ha logrado importantes progresos a partir de estudios realizados sobre obras de arte. Para ampliar la información sobre estos temas podría ser recomendable comenzar con la lectura de la referencia [Cav2005] y de la bibliografía que allí se cita. Por su parte, también el arte se ha valido de la neurología para creaciones artísticas en cine, educación y entretenimiento, televisión, literatura, etc., centrándose sobre las diversas maneras en que la fisiología humana modela la naturaleza de su experiencia para generar imágenes, aportando datos y experiencias efectivas para el estudio de la evolución de la percepción [Fra2009, Sia2002].

Desde la Física se han realizado numerosas contribuciones en aspectos relacionados con la percepción. En este capítulo se describirán algunas herramientas que han sido aplicadas para el estudio de la percepción visual, particularmente en relación con la iluminación y la formación de 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. A modo de ejemplo,

por tratarse de un cuerpo iluminado, podemos percibir lo escrito sobre esta hoja, siempre que contemos con una fuente de luz que la ilumine. En lo que se refiere a la fuente de luz, en el contexto de este capítulo sólo las clasificaremos de acuerdo a su tamaño respecto al del objeto iluminado, y, por lo tanto, podrá ser *puntual* o *extendida*. Denominaremos *fuentes puntual* a la luz que se origina en un espacio más o menos reducido comparado con el objeto iluminado. Una fuente de este tipo tiene una dimensión lo suficientemente pequeña, en relación a la distancia entre ella y la superficie iluminada, de manera tal que aquella puede despreciarse en los cálculos o en las mediciones. Por su parte, una *fuentes extendida* es la que se genera en un espacio de dimensiones similares o mínimamente comparables a las del objeto iluminado.

Las sombras² son regiones de una superficie que no reciben ninguna iluminación aún cuando una la fuente de luz la esté irradiando [Mam1998]. Es importante destacar que las sombras pueden clasificarse sobre la base de cómo se forman sobre una determinada superficie. Lo usual es dividir las en dos grupos: las sombras *ligadas* y las *proyectadas*. Considerando la iluminación a partir de una fuente puntual, las sombras ligadas se forman cuando una superficie obstruye la luz que cae sobre sí misma. Las sombras proyectadas, por su parte, se forman cuando un cuerpo obstruye la luz que cae sobre otra superficie. En este último caso, se proyectará una "imagen" del cuerpo sobre la superficie obstruida, y la sombra proyectada estará rodeada de luz (*Figura 1*). Las sombras proyectadas deben distinguirse del sombreado: las regiones sombreadas enfrentan directamente a la fuente de luz, pero un cambio en la orientación de la superficie causará un cambio gradual en la luz reflejada [Kni1997]. Si, en cambio, una superficie es iluminada por una fuente de luz extendida, las sombras proyectadas tendrán penumbra³, es decir, límites borrosos que se forman por la transición gradual entre las regiones totalmente iluminadas y las regiones totalmente sombreadas de una superficie [Mam1998, Kni1997].

Si bien su interpretación es un ejercicio complejo que no está dentro de los objetivos de este apunte, una sombra puede brindar información sobre los agentes que intervienen en su formación: la fuente de luz, el objeto que proyecta la sombra y la superficie sobre la que se proyecta la sombra, comúnmente conocida como pantalla (*Figura 1*). Mientras que una sombra proyectada involucra la presencia de los tres agentes, para una sombra ligada

² Sombra: del latín *umbra*, "oscuridad", "falta de luz".

³ Penumbra: del latín *paene*, "casi", y *umbra*, "sombra".

sólo bastan la fuente de luz y el objeto. La principal información obtenida se relaciona con la posición de la fuente de luz y con las características del objeto responsable de la sombra: su forma, su inclinación respecto a la pantalla, etc. En segunda instancia, y generalmente con ayuda de alguna información extra, pueden hacerse inferencias acerca de la intensidad de la fuente de luz y sus características (puntual o extendida), texturas de los objetos o de la pantalla, etc.

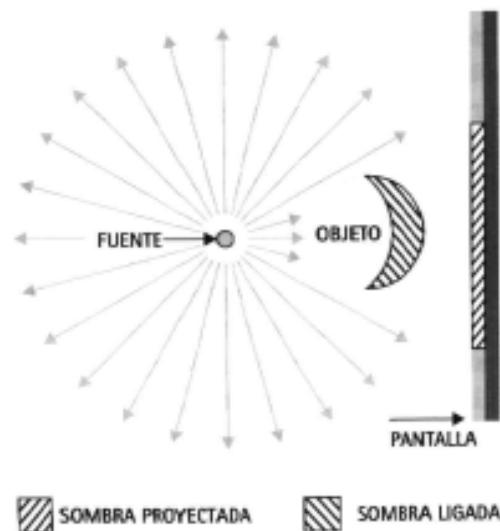


FIGURA 1
Sombra proyectada y sombra ligada,
producidas por una esfera ubicada entre una fuente de luz puntual y una pantalla.

La información proveniente de las sombras ligadas está necesariamente limitada a la forma de la superficie en la que se plasman. Las sombras proyectadas, por otro lado, están relacionadas con dos superficies diferentes: la de la superficie del objeto iluminado y la de la pantalla. Como tal, las sombras son potencialmente informativas acerca de las formas de cualquiera de las superficies y de la distribución espacial de la escena. Para el diseño espacial de una obra se tienen en cuenta las relaciones espaciales entre las superficies de la escena, tanto cualitativamente (por ejemplo, el objeto A está a la derecha del objeto B) como cuantitativamente (por ejemplo, la distancia entre los objetos A y B es 5 cm). La diferencia principal entre las funciones de las sombras ligadas

y de las proyectadas, por lo tanto, es que las primeras responden a cuestiones sobre propiedades localizadas puntualmente en una determina región de la escena, mientras que las segundas, a cuestiones sobre las características de la escena global. Por ejemplo, la forma que tiene un objeto produce una sombra ligada particular (*Figura 2*), pero a su vez, el tamaño de la sombra proyectada cambia de acuerdo a la distancia entre dicho objeto iluminado y la pantalla [Mam 1998]. En este punto es interesante hacer notar que la localización de la sombra proyectada sobre la pantalla es un ejercicio sencillo, siempre y cuando la ubicación de la fuente de luz esté bien definida; de la misma manera, si la sombra proyectada está bien definida, fácilmente puede deducirse la ubicación de la fuente.

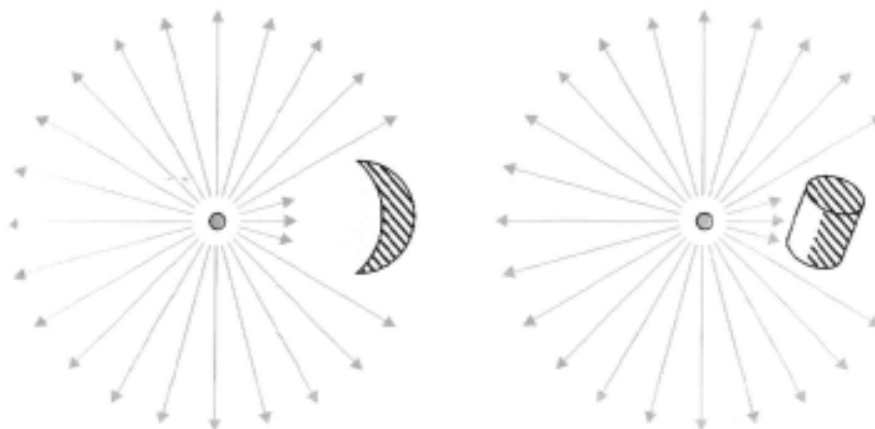


FIGURA 2
 la sombra ligada a un objeto está relacionada con la forma de éste.

LUCES Y SOMBRAS EN EL ARTE

Por definición las artes visuales se basan en ver y sentir. El artista se esfuerza por expresar el efecto que le produce algo que está mirando, y esa representación puede ser algo concreto o abstracto. Aún trabajando en dos o tres dimensiones, los artistas son sensibles a la línea, la forma, la textura, el color, el contraste, etc.. Incluso pueden incluir referencias visuales a la obra

de otros artistas, algo que sólo un público educado en el arte sabrá apreciar. Por su parte, el observador, cuando contempla una obra de arte, difícilmente confunda la idea acerca de la escena que se está representando. En la mayoría de los casos, el observador puede encontrar un sentido de espacio y de iluminación, independientemente de las desviaciones respecto del realismo, propias del movimiento artístico de que se trate. Algunas desviaciones tales como los deconstrucciones en los rostros de Picasso, los sombreados extremadamente coloridos de Matisse o las desvanecidas escenas de la escuela impresionista, entre algunos ejemplos, son explicadas como características propias al estilo del artista. Sin embargo, existe toda una serie de reglas físicas que se verifican en una escena real y que son opcionalmente aplicadas o transgredidas en algunas obras de arte, ya sea en pintura, cine o teatro. Estas transgresiones a la física pueden manifestarse en sombras, coloreados, reflexiones o contornos imposibles, y a menudo pasan desapercibidas por el observador, sin interferir con la interpretación que él hace de la escena. El hecho de que no se perciban tales trasgresiones revela que nuestro cerebro utiliza una física muy reducida y simple para la comprensión del mundo. Los artistas a menudo aprovechan la utilización de esta física alternativa debido a que estas desviaciones del mundo real no interfieren con lo que percibe el espectador y pueden ser una buena herramienta para remarcar la idea que se pretende transmitir con la obra.

En lo que se refiere a la luz y a las sombras, es evidente que el observador no aplicará las leyes de la óptica geométrica para reconstruir la ubicación de la fuente luminosa. Como ha sido descrito anteriormente, las sombras serán las responsables de dar a la escena las diferentes señales de profundidad y de distribución de los objetos que la compongan. Estas señales son utilizadas por el artista para facilitar al observador la composición de una 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 mucho más que una región pequeña de la imagen para resolver cualquier tipo de ambigüedad representada [Cav1999-2].

A modo de ejemplo, se analizará la obra *El nacimiento de la Virgen* de Fra Carnevalle, expuesta actualmente en el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York, y usualmente utilizada para análisis de percepción visual en varios artículos científicos [Cav2005]. 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 alta-

mente religioso, muy común en las pinturas de la época [New2009]. La pintura puede ser catalogada como una escena de género y representa, ubicadas en un segundo plano, a la Virgen infante bañada por las parteras. El primer plano está adornado principalmente con detalles de la participación en la vida cotidiana. El imponente edificio, decorado con relieves derivados de la escultura romana, refleja la arquitectura del Palacio Ducal de Urbino⁴ (Figura 4).



FIGURA 3

Detalle de *El Nacimiento de la Virgen* de Fra Carnevale (1467), Museo Metropolitano de Arte de Nueva York.

La tela es de un innegable éxito estético: el artista logró capturar el espacio y la luz del foro de manera atractiva, 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 concedió mucha importancia

⁴ El Palacio Ducal (*Palazzo Ducale*) de la ciudad italiana de Urbino, de estilo renacentista, es uno de los monumentos más importantes de Italia, catalogado en la lista de la UNESCO como Patrimonio Mundial.

a la arquitectura. De hecho, aquí la perspectiva es perfecta, lo que provoca que el edificio pareciera real. Por otra parte, el pintor hace un buen uso de las sombras: por ejemplo, las de los personajes del primer plano indican correctamente la posición de cada uno, reforzando la idea de un día soleado. Así pues, ¿las sombras sobre la tela son realistas? Pocos espectadores dudarían en decir que son incorrectas. Sin embargo, 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 porque éstos pasan generalmente inadvertidos. Luego, lo que es obvio, pero se debe destacar: estos errores no perjudican en absoluto la calidad artística del cuadro [Cav2006].

Cuando se realiza un análisis minucioso de *El nacimiento de la Virgen*, se puede observar que 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. También faltan otras sombras, tales como las de algunas columnas. El error (o el efecto) más importante está en el centro del cuadro, allí donde se baña a la niña. Las mujeres que se ocupan de María proyectan sombras hacia ella, pero ésta se encuentra muy bien iluminada. Los personajes de un plano más alejado no proyectan sombra. La pared de la derecha resulta muy luminosa, aún cuando la organización del edificio revela que esto es imposible porque la pared opuesta impediría la entrada de la luz al recinto principal. Además, ninguna fuente de luz puede explicar las sombras en las esquinas superiores de la pared de la derecha. Si allí hubiera sombras, serían las que proyectan los arcos y, por supuesto, serían curvadas y no derechas [Cav2005].

El análisis anterior demuestra que la principal inconsistencia, desde el punto de vista de la Física, proviene del hecho de 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 con la finalidad de poder alcanzar todos los objetivos que se había propuesto con la obra. 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 algunos detalles resulten más notorios. Por ejemplo, el corazón del tema –la zona de la casa en que se está bañando a la niña– tiene luz plena, aún cuando todo indica que debería estar a la sombra [Cav2006].

Si el pintor pretendía que el observador aprecie los detalles de la arquitectura, de la sociedad y de la Virgen a la vez, estuvo obligado a recurrir a ciertas incoherencias en la iluminación de distintas partes de su obra. Esto se puede verificar en la imagen de la *Figura 4*, 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. En la *Figura 5* se presenta un pequeño detalle de la obra en la que se han eliminado digitalmente los efectos de iluminación y de sombras (figura de la derecha). El resultado demuestra que la sensación de profundidad de la obra se pierde completamente y los personajes representados parecerían resultar adheridos sobre un fondo que fácilmente podría ser ajeno a ellos.



FIGURA 4
La misma obra de la *Figura 3*, pero retocada de acuerdo a un criterio único de iluminación, proveniente de una única fuente de luz.



FIGURA 5: un detalle de la *Figura 4*; comparación de una escena con (izq.) y sin (der.) el efecto de las sombras. Para más detalles ver el texto.

Otra posible explicación sobre las inconsistencias lumínicas consistiría en dudar acerca de los conocimientos del autor sobre algunos detalles de la geometría de la luz. Sin embargo, indagando sobre la preparación académica de este artista, se pone en duda tal suposición: fue alumno del pintor de Ferrara Antonio Albertide, con el que 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 existen algunas opiniones dispares entre algunos historiadores de arte, resulta poco probable que, luego de tal formación artística, Fra Carnevale tuviera pocas herramientas sobre la geometría de la iluminación.

Se denominan *señales locales* a aquellas estrategias de representación utilizadas por el autor en una zona específica de la obra. Una señal local 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 se está analizando, 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 del observador. Cuando un espectador observa una obra de arte, en general sólo escoge pequeñas regiones de análisis, las cuales contienen algunas señales locales a modo de representación de algún efecto. Desde el punto de vista de la percepción visual, las señales locales son muy significativas, aunque sean incompatibles con las señales locales ubicadas en otras zonas de la pintura. Para ventaja del artista, estas incompatibilidades son las que usualmente pasan generalmente desapercibidas al observador.

Puede surgir el interrogante de si el cerebro, al pasar por alto esas incoherencias entre una escena real y la representada por el artista, está funcionando mal. Pero la respuesta es casi obvia: ¡el cerebro funciona perfectamente! Algunos observadores no ven estas transgresiones a la Física, debido a que el sistema visual ignora varias normas de la óptica, y toma algunos “atajos” para interpretar más rápidamente una escena [Cav2005]. Así pues, las leyes que siempre se respetan en las escenas reales y que son secundarias para la definición de los objetos y las superficies principales de una escena tienen poco valor para nuestro cerebro. Por ejemplo, el hecho de que bajo una misma iluminación los objetos tienen sombras similares; de que en una parte oscura los objetos están poco iluminados, etc. En pintura, según el efecto buscado, el artista puede respetar estas leyes o infringirlas, debido a que cuenta con la ceguera parcial del espectador. Al descubrir estos atajos y al liberarse de las

leyes de la Física, un pintor actúa como un neurólogo que estudia el sistema visual: adapta las leyes de la física y las transgrede con tal que el efecto sobre el espectador sea el que busca [Cav2006].

Mediante el diseño de diversas experiencias, entre las que se involucran obras de arte, se ha demostrado que a partir de 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: Ede2002, Sim2002, Sak2005, Cav1989, Mam2008, And2008, Ost2005, Qui2008. Ha sido comprobado que para la selección de una interpretación particular entre las múltiples posibles, y para poder resolver ambigüedades de información que brindan las sombras, el sistema visual se limita a utilizar el conocimiento previo del observador. Estas limitaciones pueden ser infringidas al percibir nueva información contradictoria, por ejemplo, al advertir que la ubicación de la fuente de luz es la incorrecta a la que se suponía al principio [Mam1998]. Los resultados obtenidos indican que imágenes conocidas tienen más probabilidad de obtener respuestas cerebrales que aquellas sobre las que los observadores no han tenido conocimiento previo. Estos resultados sugieren, además, que los estímulos pertinentes están codificados por una mayor proporción de neuronas que los estímulos menos relevantes, dado que el observador los conoce y puede vincularlos a una mayor variedad de experiencias y recuerdos previos [Vis2008]. Esta *Física interna simplificada*, empleada por la zona visual de nuestro cerebro, no se utiliza sólo para apreciar pinturas, sino también para tener una percepción rápida y eficiente del mundo real que rodea al individuo. Este tipo de proceso cerebral se desarrolla durante un lapso de tiempo muy reducido y sobre la base de la combinación de la información recibida por los ojos y la información previa acumulada durante los años de vida. Este mismo mecanismo es el que permite, por ejemplo, comprender el segmento de poesía presentado en la *Figura 6*.

Simultáneamente a lo expuesto, 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 permitió concluir 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 controladas por el sistema visual. De esta manera, un artista puede utilizar una representación muy poco realista y aún así lograr un gran impacto en el espectador. Es importante señalar que la simplificación de las reglas de la Física que nos interesan (y los efectos que los artistas usan) no se basan en las

convenciones cambiantes de la representación artística. Estas normas simplificadas se basan en la fisiología del cerebro.

50Y UN GU3RR3R0 MÁ5
D3 3573 R0CK QU3 357Á QU38R4D0
3570Y P4R4 3L M4NG4Z0
50Y 3L ÍD0L0 D3 L05 QU3M4D05
N0 5É MUY 813N 4D0ND3 V0Y,
M1573R105 713N3 L4 C4NC1ÓN
M3 GU574 L4 7R4NQU1L1D4D D3 UN C3M3N73R10 V13J0
73M3L3 4 L05 V1V05
NUNC4 73 H4RÁN D4Ñ0 L05 MU3R705.

FIGURA 6

La información recibida por los ojos y la información previa acumulada en nuestro cerebro nos permite leer esta poesía [Gie2001].

Finalmente, es importante destacar que este tipo de efectos ha sido utilizado hasta el día de hoy, tal como se desprende del análisis de pinturas de diversas épocas, aún de algunas pertenecientes a movimientos relativamente recientes. Este tipo de imágenes abundan en las pinturas del arte occidental, incluso en las de artistas que dominan el arte de la sombras como Salvador Dalí, Giorgio de Chirico, o Yves Tanguy, del que se da un ejemplo en la *Figura 7*. En ésta se muestra un paisaje desértico surrealista, típico de la obra de Yves Tanguy, donde objetos sin sentido proyectan sombras extensas. 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 única fuente de luz.

En la *Figura 7 (b)*, en tonos de grises, se muestra la solución al problema de la correspondencia entre la sombra y algunos 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 deberían ser paralelas entre sí. Se podría argumentar que Tanguy era consciente de estas contradicciones y que las estaba utilizando deliberadamente con el objeto de subrayar la impresión surrealista. Alternativamente, podría ser simplemente que al artista no le importara tanto la ubicación de las sombras porque sabía que el espectador no tomaría en cuenta la incoherencia presentada. Esta última interpretación

es consistente con la hipótesis de que los observadores utilizan sólo una representación grosera de la escena presentada para resolver el problema de la correspondencia entre el objeto y su sombra [Mam2004].

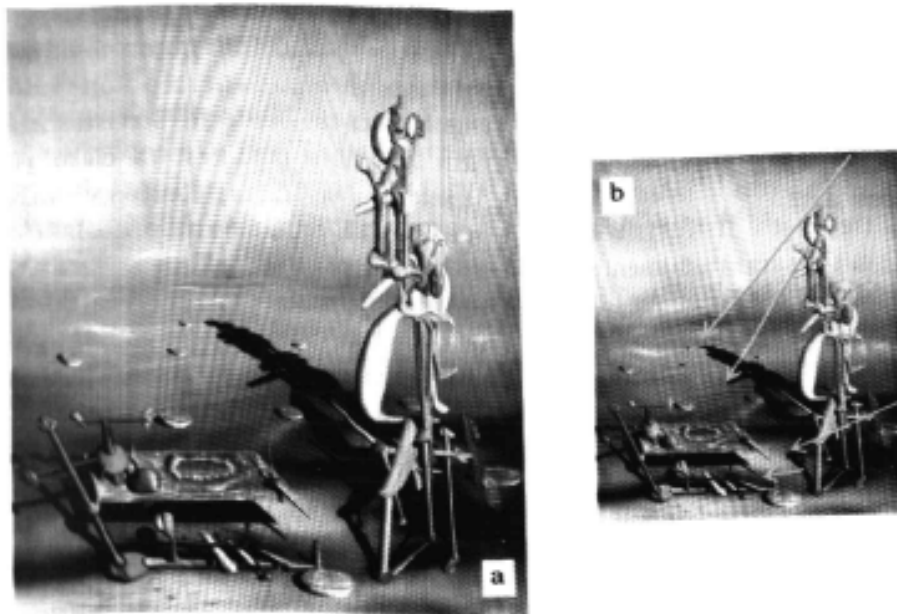


FIGURA 7
Yves Tanguy *Indefinite Divisibility* (1942). Óleo sobre tela, Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, NY. Las flechas en la imagen en tonos de grises de la derecha indican la dirección de la que proviene la luz

CONCLUSIONES

En este trabajo se exponen algunos resultados obtenidos del trabajo interdisciplinario entre físicos y neurólogos sobre la percepción visual del ser humano, en particular aquellos concernientes con la relación entre la iluminación y las sombras utilizadas en pintura.

A partir del análisis detallado de diversas obras de arte, se han detectado incoherencias entre la iluminación utilizada y las sombras proyectadas por los objetos que componen la obra. Es posible iniciar dicho análisis a partir de la aplicación de conceptos de Física, relacionados principalmente con óptica geométrica. En este apunte se presentan los análisis de dos obras pertenecien-

tes a movimientos artísticos bien diferentes y separados en el tiempo como lo son el Renacimiento y el Surrealismo.

Años de experiencias en conjunto han podido demostrar que el ser humano puede percibir imágenes completas observando sólo pequeñas porciones de una obra, siendo el cerebro el que se encarga luego de darle un sentido a lo representado. Se pudo comprobar que el sistema visual del ser humano utiliza una Física muy simplificada, pero que 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 utilizar efectos visuales diferentes en distintas zonas de una misma obra, con una alta probabilidad de que pasaran totalmente desapercibidos por el observador.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apunte, la próxima vez que el lector admire una obra de arte, y después de haber apreciado su belleza y su estilo, se lo invita a observar con más detalle buscando las posibles “licencias artísticas” que se ha tomado el autor. Será sumamente placentero descubrir que una vez más el cerebro se ha dejado engañar por el artista, prefiriendo la emoción del placer visual, obviando los detalles que trasgreden la naturaleza de la Física de la luz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- And2008. Andersen T.S., Mamassian P. (2008). *Audiovisual integration of stimulus transients*. Vision Research 48 (2008) pp. 2537-2544
- Cam2004. Campbell, P. (2004). *Seeing and seeing: visual perception in art and science*. Physics education 39 (2004) pp. 473.
- Cav1989. Cavanagh P., Leclerc Y.G. (1989). *Shape from shadows*. J. Experim. Psychol. Human Percep. And Perf. 15 (1989) pp. 3-27.
- Cav1999. 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
- Cav1999-2. 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.
- Cav2005. Cavanagh, P. *The artist as neuroscientist*. Nature 434 (2005) pp. 301.
- Cav2006. Cavanagh P. (2006). *Les licences de Fra Carnevale*. Pour la Science 340 (2006) pp. 104.

- Edel2002. Edelman S. (2002). *Constraining the neural representation of the visual World*. Trends in Cognitive Sciences 6 (2002) pp. 125 – 131.
- Fra2009. Frazzetto G., Ander S. (2009). *Neuroculture*. Nature Reviews - Neuroscience 10 (2009) pp. 815.
- Gie2001. Gieco L., 2001, *Ídolo de los quemados*, del disco Bandidos Rurales, pista 4.
- Hub2010. Huberle, E., Driver, J., Karnath H. (2010). *Retinal versus physical stimulus size as determinants of visual perception in simultanagnosia*. Neuropsychologia 48 (2010) pp. 1677-1682.
- Jac2004. Jacobson J., Werner S. (2004). *Why cast shadows are expendable: Insensitivity of human observers and the inherent ambiguity of cast shadows in pictorial art*. Perception 33 (2004) pp. 1369.
- Kel2003. Kellman, P.J.(2003). *Interpolation processes in the visual perception of objects*. Neural Networks 16 (2003) pp. 915-923.
- Kem2009. Kemp M. (2009). *Art history's window onto the mind*. Nature, 461 (2009) 882.
- Kni1997. Knill D.C., Mamassian P., Kersten D. (1997). *Geometry of shadows*. J. Opt. Soc. Am. A, 14 (1997) pp. 3216.
- Mam1998. Mamassian P., Knill D.C. and Kersten D. (1998) *The perception of cast Shadows*. Trends in Cogn. Sci. 2 (1998) pp. 288.
- Mam2004. Mamassian P. (2004). *Impossible shadows and the shadow correspondence Problem*. Perception 33 (2004) pp. 1279 – 1290.
- Mam2008. Mamassian P. (2008). *Ambiguities and conventions in the perception of visual art*. Vision Research 48 (2008) pp. 2143-2153.
- New2009. Newall D. (2009). *Apreciar el Arte*, Barcelona, Ed. Art Blume, S.L..
- Ost2005. Ostrovsky Y., Cavanagh P., Sinha P. (2005). *Perceiving illumination inconsistencies in scenes*. Perception 34 (2005) pp.1301 – 1314.
- Qui2008. Quian Quiroga R., Mukamel R., Isham E. A., Malach R., Fried I. (2008). *Human single-neuron responses at the threshold of conscious recognition*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Ed. by R. A. Andersen, California Institute of Technology, Pasadena, CA, 2008. <http://www.pnas.org/content/105/9/3599.full.pdf>.
- Sak2005. Sakata H., Tsutsui K., Taira M. (2005). *Toward an understanding of the neural processing for 3D shape perception*. Neuropsychologia 43 (2005) pp. 151-161.
- Sia2002. Siân E. (2002). *Science and the contemporary visual arts*. Public Understand. Sci. 11 (2002) pp. 65.

- Sim2002. Simons D.J., Wang R.F., Roddenberry D. (2002). *Object recognition is mediated by extraretinal information*. *Percep. & Psych.* 64, (2002), pp. 521-530
- Vis2008. Viskontas I. V., Quiroga R., Fried I. (2008). *Human medial temporal lobe neurons respond preferentially to personally relevant images*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. Ed. by R. A. Andersen, California Institute of Technology, Pasadena, CA, 2008.
<http://www.pnas.org/content/early/2009/11/24/0902319106.full.pdf>
- Whi2000. Whitney D., Cavanagh P. (2000). *Motion distorts visual space: shifting the perceived position of remote stationary objects*. *Nature Neuroscience*, 3 (2000) pp. 954.

ARTE Y CIENCIA: LA FICCIÓN CIENTÍFICA CINEMATOGRÁFICA

Luciano Barandiarán

Juan Manuel Padrón

*...He visto cosas que ustedes no creerían... naves
de ataque en llamas más allá de Orión, he visto rayos
C brillar en la oscuridad cerca de la puerta Tannhäuser.
Todos esos momentos se perderán en el tiempo,
como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir...*

Roy Batty* (*Blade Runner*, 1982)

DE POLÍMATAS Y ANDROIDES

Los replicantes que persigue Rick Deckard (Harrison Ford) a lo largo del film de Ridley Scott *Blade Runner* (1982),¹ parecen encarnar la manifestación mecánica de un tipo ideal de ser humano: el polímata. Desde la Edad Antigua, con ese término se denominó a aquellos que no sólo conocían y comprendían diversas ramas del saber con destreza, sino que también se destacaban en el desempeño de las mismas. Es decir, personas cuyos conocimientos no se restringían a un área concreta sino a diferentes disciplinas, generalmente vinculadas a las artes y las ciencias. Tanto los replicantes de Scott como los polímatas humanos, se diferenciarían de los hombres comunes porque han accedido a verdades y conocimientos restringidos, gracias a la estructura sólida pero efímera de los androides o por la naturaleza específica de esos humanos particulares.

Desde el Renacimiento, otros términos, como “hombre renacentista” u “*homo universalis*”, daban cuenta del mismo fenómeno. La idea de que el

* Personaje interpretado por Rutger Hauer.

¹ Película de ciencia ficción estadounidense, basada en la novela de Philip K. Dick *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* (*Do Androids Dream of Electric Sheep?*) de 1968.

artista fuera un intelectual ilustrado en numerosas disciplinas recogía principios básicos del humanismo, en especial la concepción del hombre como un ser con capacidades ilimitadas para un desarrollo pleno, en los planos cultural, artístico y científico. Si bien posiblemente el más famoso polímata de la historia haya sido Leonardo da Vinci, que precisamente vivió durante el Renacimiento, no fue el último². A posteriori hubo otros casos famosos, como Gottfried Leibniz, Immanuel Kant, John von Neumann, Carl Friedrich Gauss, Henri Poincaré y más recientemente, Paul Valéry e Isaac Asimov.

Pero a pesar de que estos y otros seres humanos menos conocidos se destacaron en varios campos del saber, ninguno ha podido equilibrar su participación en los campos de la ciencia y del arte como Da Vinci. Esto resalta el hecho de que el desarrollo creciente de las distintas disciplinas hace muy difícil, a medida que avanza el tiempo, encontrar personas que puedan ser considerados realmente polímatas y no charlatanes.

Además de la extrema versatilidad de Leonardo, otro elemento que lo diferencia de científicos y artistas posteriores fue la importancia que aún conservaba en sus reflexiones y en su cotidianeidad la religión, lo que se manifiesta especialmente en sus pinturas (por ejemplo *La Anunciación* o *La última cena*). Esa diferencia con los casos posteriores obedece, entre otras causas como la aparición del protestantismo o de la Contrarreforma católica, a las consecuencias del célebre conflicto de Galileo Galilei y la Iglesia en torno a la posición de la Tierra en el universo. Si bien se sabe que Galileo tuvo que desmentir sus razonamientos para decir en voz baja “y sin embargo se mueve”, su discurso y su acción en ese acontecimiento inauguraron la aparición de vínculos más fértiles entre ciencia y arte. A través de sus razonamientos y de sus traspies con las autoridades episcopales se originaron nuevas maneras de concebir la realidad. El arte, desde ese momento, no se basaría sólo en los dictados de la religión, sino también en los aportes cada vez más numerosos de la ciencia, la cual en otros espacios en los que la religión católica no era dominante, de la mano de polímatas como el árabe Avicena y otras personas cultivadas, había continuado avanzando. En Europa, la irrupción de la Ilustración en la Francia de fines del siglo XVIII señalará el inicio de la expansión de ese proceso, así como el comienzo de la pérdida de importancia del discurso eclesiástico en los campos científicos y artísticos.

2 Entre otras cosas, Da Vinci era anatomista, arquitecto, artista, botánico, científico, ecclerico, escritor, escultor, filósofo, ingeniero, inventor, músico, organizador de fiestas, pintor, poeta y urbanista.

Eso explica que, si en el siglo XX la ciencia ficción se convirtió en un género cinematográfico de culto, otras artes, especialmente la pintura y la literatura, precedieron y acompañaron la asociación entre arte y ciencia. Fue especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, de la mano de la aparición de avances científicos y tecnológicos revolucionarios (teléfono, telégrafo, automóvil, fotografía, cinematografía, etcétera), a la par que su difusión más generalizada por el desarrollo paralelo de los medios de comunicación, que las historias imaginadas por autores como Julio Verne, y poco después por H. S. Wells, se transformaron en obras reconocidas. No le irían a la saga en el siglo XX autores como Ray Bradbury o el ya mencionado Isaac Asimov, que apelaron a la fusión de ficción y ciencia para cambiar nuestra percepción del mundo, y de pensar sobre el futuro y el rol de la ciencia en él.

A partir de las consideraciones generales mencionadas, analizaremos algunas de las formas y de los medios a través de los cuales el cine representó la relación entre arte y ciencia, sobre la base de un corpus destacado de películas del género "ciencia ficción".

¿"CIENCIA FICCIÓN" O "FICCIÓN CIENTÍFICA"?

Antes de centrarnos sobre el género que aquí abordaremos, debemos desarrollar algunas precisiones con respecto a qué entendemos por "ficción científica". En el cine la forma más usual de verosimilitud es la ilusión de realidad que se crea por la multiplicación de detalles concretos introducidos por la imagen. El cine se esfuerza por hacerle creer al público que "fue así", "es así" y "será así", gracias a la fuerza persuasiva que posee la imagen. En verdad esto funciona mejor o peor de acuerdo a cada filme y a la calidad, a la técnica y al momento histórico en que fue producido. Se opone lo real a lo maravilloso o fantástico, debido a acontecimientos inverosímiles que producen una impresión de sorpresa o de extrañamiento (Gutiérrez, 2005: 1). A pesar del racionalismo de los últimos dos siglos, lo fantástico permanece seductor, despreciado pero tentador. De esa tentación surge la proliferación de pseudociencias, lo fantástico travestido de ciencias (por ejemplo los platos voladores).

Existen géneros cinematográficos que operan exactamente en la dependencia de los límites de la verosimilitud, como el cine fantástico y el de ficción científica. En ese tipo de obras existen lógicas vinculadas a las deducciones actuales sobre el porvenir técnico, pero subordinadas al campo de la ficción. Borges describía este esquema intelectual, diferenciando dos alternativas entre las que oscilaría la literatura fantástica: "...Uno, el onírico,

el de Henry James, el de Arthur Machen y el de Kafka; otro el científico, el de Wells y el de Ray Bradbury, que prefiere atribuir sus maravillas a invenciones mecánicas..." (Borges, 2003: 243).

La presencia del realismo y de lo cotidiano en la ficción científica es necesaria porque un mundo totalmente diferente sería imposible de entender para los consumidores de ese género. La ficción científica se diferencia de lo fantástico en función de la obra, en la relación con el público. Mientras que en la Antigüedad la base de los mitos era la religión, desde fines de siglo XIX la ciencia ocupó su lugar en nuestro imaginario, desplazando el cuerpo de creencias y de conocimientos de amplia aceptación social. Es decir que la relación entre lo fantástico y la ficción científica es análoga a la relación pasada entre magia y religión. La ficción científica no es magia, sino mito, pues se instala en un aspecto aceptado como lo es la ciencia, y finge responder a las cuestiones que la ciencia de la época en que la obra fue realizada no supo resolver. Por ende, la ficción científica se basa en el desempeño de una función mítica, como sinónimo de ilusión y no de respuestas a interrogantes, ya que es un contrasentido de la verdad, extraída de la prueba científica (Gutiérrez, 2005: 2).

En la ficción científica cabe de todo: viajes en el tiempo, civilizaciones alienígenas, ciudades futuristas, androides, desastres climáticos, epopeyas cibernéticas o viajes estelares. Si consideramos que en lo que se ha llamado erróneamente "ciencia ficción" el campo literario ha sido dominado por autores anglosajones, en el campo cinematográfico su preponderancia es mayor aún. Considerado a veces como una parcela del cine fantástico,³ el cine de ficción científica se remonta a Méliès y sus adaptaciones de la obra de Jules Verne. Con posterioridad, este tipo de cine se destacó por tratar, como temas centrales, los efectos de la tecnología y las amenazas que encierran, casi siempre macabras, para la humanidad. La ficción científica cinematográfica trata temores y deseos, abriendo en pantalla un espacio donde parte decisiva del juego consiste en poder extender las fronteras de lo imaginable. Por eso en esos filmes tienen un lugar destacado, además de los argumentos y los actores, los efectos ópticos, el maquillaje y las maquetas (Russo, 2003: 54).

³ Se trata de un supergénero cinematográfico, abarcativo e inevitablemente impreciso, que cambia de sentido según la tradición de origen. Frente a una idea del cine como registro o reflejo de una realidad, en ocasiones se tilda al cine fantástico como un género menor, proyectándose en ocasiones el temor a la confusión entre ficción y realidad. Con el género de la ficción científica aún está pendiente la discusión sobre su incorporación o no a aquel territorio (Russo, 2003: 105).

DE MÉLIÈS A LOS AÑOS CINCUENTA: DEL CINE FANTÁSTICO A LA FICCIÓN CIENTÍFICA

Los orígenes del cine no pueden separarse de un proceso de desarrollo científico y tecnológico que se produjo durante el siglo XIX, proceso que se aceleró en la segunda mitad de dicho siglo. La fotografía, antecedente inmediato del cinematógrafo, se hizo realidad cuando los adelantos científicos en el campo de la química hicieron posible el sueño de fijar una imagen de manera duradera, durante la primera mitad del siglo XIX. De allí a que esas imágenes tuvieran movimiento, y se expandiera el invento de los hermanos Lumière por el mundo, pasó apenas un siglo.

Esa relación íntima entre ciencia y cine no sólo tuvo consecuencias en el plano tecnológico, donde los cambios que se dieron en los primeros treinta años terminaron con la adopción del sonido hacia fines de los años veinte, sino también en las temáticas que la industria cinematográfica presentó. *Viaje a la Luna* (1902) de Georges Méliès fue el primer ejemplo de un género que bien podría definirse como "cine fantástico", y que con los años se haría conocido popularmente como ciencia-ficción. En realidad, y como hemos mencionado, la denominación de "ficción científica" parece más acertada para definir un género cinematográfico que logró una amplia aceptación en la industria y en el público cinéfilo.

El desarrollo de ese cine hasta los años treinta tuvo en el movimiento expresionista alemán una de sus fuentes más prolíferas. *El gabinete del Dr. Caligari* (1919) de Robert Wiene, y posteriormente *Metrópolis* (1926) de Fritz Lang, son dos ejemplos significativos de las temáticas que despertaban un interés creciente por los adelantos científicos y sus posibles consecuencias en el mundo de los mortales. En el caso de *Metrópolis*, se muestra la paradoja de una ciudad futurista marcada por los adelantos tecnológicos, donde el trabajo esclavo de una clase obrera subterránea permite la generación de energía para una elite dirigente ostentosa que habita la superficie. El filme, además de denunciar las desigualdades sociales, destaca la creciente dependencia de las máquinas en la civilización contemporánea.

El gabinete del Dr. Caligari presenta la historia de un hipnotizador y director de un manicomio que utiliza sus poderes para incitar a sus pacientes a cometer crímenes. En la misma clave, en los Estados Unidos se estrenan *Frankenstein* (1931) y *El hombre invisible* (1933) de James Whale, que, aunque no eran originales en sus temas y personajes, marcaron una nueva temática cinematográfica que hacía hincapié en los dilemas morales que acompañaban

los avances científicos. Así, la ficción científica daba cuenta de dos fenómenos paralelos que implicaban al desarrollo de la ciencia: por un lado, los efectos no deseados de los avances tecnológicos sobre las sociedades, en particular la tendencia a que sus beneficios sólo alcanzaran a un sector reducido de ellas; por el otro, los dilemas morales que presentaba el uso de todo nuevo conocimiento científico: burlar la muerte, abusar de los poderes de la mente y la física, etcétera, no eran más que manifestaciones claras de un supuesto egoísmo cínico del desarrollo científico.

De más está decir que muchas de las ficciones que se desarrollaron en este cine parecieron hacerse realidad en el período de entreguerras. El ascenso de los fascismos, la carrera armamentista que desataron, la crisis de las democracias occidentales, las atrocidades cometidas en los campos de exterminio nazis (ligadas en muchos casos a un supuesto avance de la ciencia) y el estallido de la bomba atómica en agosto de 1945 son sólo algunos ejemplos del carácter anticipatorio que una parte importante del cine de ficción científica tuvo. Sin embargo, su madurez como género sólo se alcanzaría en las décadas posteriores, a la luz del conflicto que mantendría en vilo a la humanidad: la Guerra Fría.

"¡VIGILAD! ¡SEGUID VIGILANDO EL CIELO!": MONSTRUOS, EXTRATERRESTRES Y OTRAS AMENAZAS EN LOS AÑOS CINCUENTA Y SESENTA

Con el estallido de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki en 1945 comenzó una nueva era. El dominio del átomo y el descubrimiento de sus posibles usos, aun los más destructivos, fue el hallazgo científico que marcó el período. Junto a eso, la creciente hostilidad entre las dos grandes potencias triunfadoras en la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, configuraron el coctel ideal para el nuevo cine de ficción científica. Un último ingrediente se sumaría desde los años cincuenta: el creciente interés por conquistar el espacio exterior.

Generalmente los problemas del presente han condicionado las formas de crear obras de ficción científica. Así, por ejemplo, mientras que en el siglo XIX el mundo a conocer de la mano de la ciencia fue el planeta Tierra, gran parte del cual estaba siendo relevado por las potencias imperialistas europeas (piénsese en *20.000 leguas de viaje submarino*, *De la tierra a la luna*, *La máquina del tiempo* o *La guerra de los mundos*, obras donde incluso la aparición de alienígenas se produce en el planeta Tierra), en el siguiente siglo el tema central fue la supervivencia humana en el espacio exterior y el encuentro con culturas alienígenas. La proliferación de obras sobre platos voladores en las

décadas de 1950 y 1960 no eran ajenas al conflicto ideológico y político de Estados Unidos con el bloque soviético, encarrando los alienígenas al Otro, es decir, al desconocido, al enemigo, a la amenaza (Aziza, 1989). Por eso, salvo excepciones, los alienígenas que allí se representaban no eran ni tolerantes con los humanos, ni aterrizaban en otro lado que no fuera sobre Estados Unidos de América.

De esta forma, no es extraño que los años cincuenta fueran la época de oro de un cine en el que monstruos terráqueos e inter-espaciales cobraron un protagonismo central, donde el gigantismo y la pequeñez extrema fueron rasgos comunes de personajes científicamente imposibles, y donde el descubrimiento de nuevos mundos (muchos de ellos ocultos en las profundidades del propio planeta o del cuerpo humano), fue moneda corriente.

El cine americano sintetizó perfectamente todos estos elementos, produciendo una serie de películas donde el tema de un "otros" amenazante figuraba el peligro soviético omnipresente. Filmes como *El enigma de otro mundo* (1951) de Christian Nyby, *La guerra de los mundos* (1953) de Byron Haskin, *La invasión de los usurpadores de cuerpos* (1956) de Don Siegel, entre otros, eran un claro ejemplo de la utilización de relatos sobre invasores extraterrestres como metáfora del conflicto político-ideológico con el comunismo, en el que el desarrollo científico-armamentístico jugaba un rol central. Estas alegorías, con un claro mensaje antisoviético, se resumirían perfectamente en la obra de Nyby, donde el triunfo de un grupo de científicos contra una amenaza llegada del espacio al Polo Norte terminaría en un mensaje perturbador pero efectivo: "¡Vigilad! ¡Seguid vigilando el cielo!" (Gubern, 1996: 94-95).

En clave pacifista o de pseudo-denuncia de los peligros de la energía atómica utilizada con fines armamentísticos, se produjeron obras como *Ultimátum a la Tierra* (1951) de Robert Wise y *La humanidad en peligro* (1954) de Gordon Douglas. También el cine de otras regiones abrevó en esta tradición, siendo el film japonés *Godzilla, rey de los monstruos* (1954) de Ishiro Honda, y la serie inverosímil que éste comienza, su exponente más claro. En el film el monstruo adoptó la forma de metáfora del ataque nuclear que sufrió Japón en 1945, reproduciendo los efectos devastadores de los bombardeos.

ODISEAS, REPLICANTES Y ALIENS: LA FICCIÓN CIENTÍFICA A FINES DEL SIGLO XX

Desde mediados de los años sesenta, si no antes, la política de distensión de las grandes potencias modificó la imagen de los extraterrestres, que lentamente se fueron humanizando, convirtiéndose en seres domesticados,

para desaparecer de las temáticas cinematográficas sobre finales de la década (Aziza, 1989). Desde ese momento, el cine de ficción científica comenzó a desarrollar una serie de temáticas en las que la fascinación por los posibles descubrimientos científicos (y sus aplicaciones prácticas) se fundieron con otras temáticas de carácter filosófico. Ambientaciones post-apocalípticas fueron telones de fondo para pensar los posibles destinos de una humanidad que, aunque dominadora de los secretos de la genética y la nanotecnología, sería víctima de los logros de ese desarrollo científico.

Con *2001, una odisea del espacio* (1968) de Stanley Kubrick se inaugura la etapa "adulta" de la ficción científica. El filme es el relato de un viaje en búsqueda de un ente, que podría identificarse con Dios, ambientado en una nave en camino a la órbita del planeta Júpiter. Los protagonistas son una computadora denominada HAL9000, que se rebela contra los tripulantes de la nave, y un humano que sobrevive a esta experiencia. La historia se centra en la idea de que todo avance humano estaría ligado a la aparición periódica de ese ente, representado en el filme por un monolito. Llena de efectos especiales, uno de sus logros es la transmisión del concepto de "tecnología".

Si en *2001, una odisea...* el viaje es hacia el exterior, en el filme soviético *Solaris* (1972) de Andrei Tarkovsky se muestra un viaje introspectivo y cargado de emocionalidad, donde un ser humano tripulante de una nave espacial es perseguido por los fantasmas de su pasado, que se han materializado por la influencia de Solaris, un planeta capaz de influir en la mente humana produciendo alucinaciones. A diferencia del film americano, está pleno de devaneos metafísicos, mostrando una visión tecnológica del futuro muy adusta. Mientras que Kubrick parecía perseguir una representación más "científica" del futuro, Tarkovsky aspiraba a reflexionar en torno a dilemas eternos de la humanidad, recubiertos de ficción.

En los años posteriores a estos dos films, la ficción científica cobró un auge antes desconocido. Los avances científicos permitieron la realización de films como la trilogía *Stars Wars*⁴ de Georges Lucas, la serie *Aliens*⁵ y *Blade Rannner* (1982) de Ridley Scott, cuyo éxito se debió fundamentalmente a los

4 La trilogía de Georges Lucas incluía *Stars Wars* (1977), *El Imperio Contraataca* (1980) y *El retorno del Jedi* (1983). Dos décadas después se estrenarían tres films que cuentan la historia previa a la saga original: *La amenaza fantasma* (1999), *El ataque de los clones* (2002) y *La revancha del Sith* (2005).

5 La serie de Alien incluye cuatro films: *Alien, el octavo pasajero* (1979), *Aliens el regreso* (1986) de James Cameron, *Alien* (1992) de David Fincher, y *Alien: resurrección* (1997) de Jean-Pierre Jeunet.

avances tecnológicos que permitían recrear mundos inexistentes pero absolutamente verosímiles. *Blade Runner* fue un caso significativo dentro de esta nueva saga de filmes, ya que se permitía reflexionar sobre problemas metafísicos inherentes al avance de la ciencia en el campo de la inteligencia artificial.

Desde los años noventa, el desarrollo de las tecnologías digitales permitió un avance antes desconocido en la ficción científica. Sin embargo, las temáticas abordadas no fueron en general muy novedosas. Los simpáticos alienígenas de *El extraterrestre* (1982) de Steven Spielberg dieron paso a otros no menos simpáticos pero más peligrosos en *Hombres de negro* (1997) de Barry Sonnenfeld, para cerrar con una nueva versión del clásico de H. G. Wells *La guerra de los mundos* (2005) de Steven Spielberg, que retoma la imagen terrorífica de los invasores de otros mundos, aunque incluyendo un dato no menos perturbador, al descubrir que su presencia en el planeta sería anterior a la propia existencia de la humanidad⁶.

Las tecnologías 3D y la realidad virtual parecen ser los horizontes del cine de ficción científica. Sin embargo, ese desarrollo científico y su aplicación como soporte para ese género cinematográfico no aseguran una renovación significativa de las temáticas presentadas. La multiplicación de remakes de viejos éxitos como *Solaris* o la proliferación de versiones cinematográficas de videojuegos muestran que, independientemente del éxito del género entre el público, sus relatos parecen agotados.

PALABRAS FINALES

Si nos detenemos a considerar en conjunto todas las películas mencionadas, al igual que todas las que se omitieron, ya sean protagonizadas por marcianos, andróides o robots, lo cierto es que sus fisonomías, sus historias y sus problemas suelen ser demasiado humanos, demasiado parecidos a nosotros. Resulta claro que son un producto de la imaginación del hombre, de la fusión entre arte y ciencia cristalizada en celuloide.

6. Esta imagen aterrizadora de los seres extraterrestres parece alcanzar, en un proceso inverso, al campo científico. El astrofísico británico Stephen Hawking advirtió que es posible que los 'aliens' existan y que sería conveniente evitar el contacto con ellos, ya que su comportamiento para con el planeta Tierra sólo se fundaría en el saqueo de sus recursos. Su opinión se funda en la propia imagen del hombre: "solo tenemos que observarnos a nosotros mismos para darnos cuenta de cómo un organismo inteligente puede tornarse en algo que no quisiéramos conocer". Ver http://www.bbc.co.uk/mundo/ciencia_tecnologia/2010/04/100425_stephen_hawking_alien advertencia_lh.shtml (consultada 26 de abril de 2010).

SEMIÓTICA



Entrevista a Felipe Restrepo “Las imágenes de la película provienen de mis primeras impresiones de Buenos Aires”

El director del largometraje “De hormigón armado” responde nuestras preguntas.

By **Fermín De La Serna**



¿Por qué decidiste hacer esta película y no otra?

Decidí hacer esta película porque tenía total control de todas las variables que incidían en la realización y en la producción, desde la concepción de la idea inicial hasta la estrategia de difusión y exhibición. En *De hormigón Armado* escribí el guión, realicé la dirección y también la producción ejecutiva.

Cuando adelantaba mis estudios de Realización Audiovisual en Tandil, intentaba aunar la mirada de productor y director porque sabía que en algún momento eso me iba a ayudar a poder optimizar los tiempos y los costos de la realización. Y sobre todo porque sabía que así no iba a depender de nadie para poder hacer mi primer largometraje de ficción. Tenía claro que nadie iba a venir a golpear mi puerta para producir mi proyecto.

Por otro lado me interesó hacer esta película porque durante la escritura del guión deposité muchas experiencias personales en ella y sentía la necesidad de convertir esas imágenes en representaciones audiovisuales acordes con espacios que había recorrido. Muchas de las imágenes de la película provienen de mis primeras impresiones de Buenos Aires después de mi llegada de Tandil. Quería aprovechar eso antes de que se habituara mi mirada.

¿De qué referencias te nutris en *De hormigón armado*?

Es difícil poder hacer una lista de referencias porque son múltiples. Unas conscientes y otras no tanto. Tampoco puedo señalar que las referencias provienen exclusivamente del ámbito audiovisual porque en gran medida también proceden de la música, la literatura y de mi nostalgia por la década del noventa.

Pero si pudiera hacer una muy rápida revisión diría que la película transita musicalmente entre *Pearl Jam*, *Nirvana* y *Sumo*, mezclado con elementos de género que se encuentran en el cine de **Nicolás Winding Refn** y también con las atmósferas enrarecidas que crea **Lynchen** sus películas. Aunque soy consciente de la gran distancia que hay entre las producciones de ellos y la mía.

Para poder construir ese mundo sonoro de referencias tuve la fortuna de contar con la colaboración de **Federico Cerruti** (compositor de la música incidental y que había aportado un track para la banda sonora de la película *Tangerine* de **Sean Baker**) y de la banda *Gula de Cobra* que se conformó en el marco del proyecto para componer 5 tracks que están incluidos en *De hormigón Armado*. Actualmente la banda continúa tocando y piensa el próximo año sacar su primer trabajo musical.



Me interesaba enfrentarme a la escritura de mi primer largo, con todas las falencias y tropiezos para crecer con el proceso. Cuando tuve un guión medianamente coherente,

realicé un teaser que me permitió ir en busca de aliados para empezar con el proceso de la preproducción.

¿Cuánto tiempo pasó desde que empezaste con la idea hasta tenerla terminada?

Desde el momento en que escribí la primera sinopsis hasta hoy han pasado más de 5 años. Tres años antes de esa primera sinopsis había realizado un corto de animación en stop motion sobre el mito de Orfeo y Eurídice y una chica que había visto el corto me sugirió adaptar ese mito a un largometraje de ficción. La idea aunque me pareció interesante, no tomó fuerza sino pasado unos años cuando se me ocurrió adaptar el mito en el contexto de una ciudad moderna. Maduré la idea y empecé a escribir y reescribir el guión. Me interesaba enfrentarme a la escritura de mi primer largo, con todas las falencias y tropiezos para crecer con el proceso. Cuando tuve un guión medianamente coherente, realicé un teaser que me permitió ir en busca de aliados para empezar con el proceso de la preproducción.

Para esa etapa conté con la colaboración de mucha gente, entre ellos, algunos ex alumnos que tuve en la Carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires, un excelente grupo de actores (que había seleccionado después de un largo casting) y también dos rental de Buenos Aires: Latino Cine y Rental Bs As.



¿Cómo fue la experiencia de presentar la película en el Centro Cultural Konex?

Me interesa aclarar que la presentación en el Konex no fue un estreno sino una muestra porque todavía había cosas que faltaban por adecuar de la imagen y del sonido en el momento de la proyección. La propuesta de exhibir la película en ese estado no finalizado vino de la programadora del Konex que se interesó en el proyecto por un teaser que había visto y que circulaba por redes sociales. La programadora, que quería apostarle a una producción audiovisual independiente, me ofreció tres jueves del mes de octubre para la proyección en una sala para más de 140 personas. Acepté la propuesta sabiendo que iba a representar un arduo trabajo la difusión y la convocatoria. Pero por suerte conté con la colaboración de los actores y de todo el equipo técnico que me ayudó con la difusión y la convocatoria.

Un elemento adicional que tuvimos durante las tres presentaciones y que movilizó la convocatoria, es que la banda *Gula de Cobra* tocó en vivo tres temas incluidos en el soundtrack de la película antes de cada exhibición y también una exposición de fotos del backstage en la entrada de la sala. Quería crear algo multimedial en el que confluyera película, música y una pequeña muestra.

Al final, durante esas tres jornadas, asistieron más de 400 personas. Todo un mérito para una película independiente que no contó con un gran capital para su producción y difusión. También debo reconocer que fue muy importante el nombre que ya tiene instaurado el Konex en la escena alternativa de Buenos Aires.



¿Tenés pensado otro proyecto para el futuro?

Siento que ahora más que nunca debo aprovechar el ímpetu de trabajo y la dinámica de todo lo que se ha venido haciendo. Si realmente pudiera producir todas las ideas que tengo en mi cabeza o que están en proceso podría describir más de cinco proyectos. Pero soy consciente que debo ir paso a paso porque se necesita de tiempo, mucha planificación y financiamiento para alcanzar esos objetivos. Los dos proyectos que están más encaminados son un documental (género que también disfruto trabajar) sobre Tandil que analiza la posible conexión entre la ya desaparecida movediza y otras piedras existentes en la zona, con una antigua civilización megalítica. Y el otro proyecto es una ficción que me gustaría filmar en la costa pacífica colombiana y que cuenta la historia de un pescador que debe emprender un viaje para poder curar a su hijo enfermo. Mi objetivo es que en el 2016 pueda realizar la primera y terminar el guión de la segunda.

<http://climaxmag.com/entrevistas/entrevista-a-felipe-restrepo-las-imagenes-de-la-pelicula-proviene-de-mis-primeras-impressiones-de-buenos-aires>

Semiótica

Análisis del film *De hormigón armado*, de Felipe Restrepo

Lo figurativo

1. ¿Qué significaciones adquieren estas imágenes?
 - El bosque – la ciudad – el fuego – la terraza – las nubes – las hormigas.
2. Para Felipe Restrepo, su film es una adaptación del mito de Orfeo y Eurídice. ¿Con qué mitemas¹ se vinculan los elementos de la historia adaptada?

Lo temático

3. ¿Cómo tematizó Restrepo estos temas en su película?
 - La ciudad – el amor – el arte – el delito – la muerte.

Lo axiológico

4. ¿Qué temas, espacios y personajes del film están asociados a:
 - La euforia – la disforia – la aforia?

Mariana Gardey.

¹ *Mitema*: unidad mítica significativa mínima, que mantiene relaciones verticales con otros mitemas, y horizontales con el resto de mitemas del mismo mito. Los mitos surgen de la combinación de mitemas. Un *mito* es un conjunto narrativo consagrado por la tradición, y que manifiesta la irrupción de lo sagrado o de lo sobrenatural en el mundo. Los mitos, que son conservados por la literatura, reflejan los valores, las tensiones y los conflictos de la sociedad en la que se asientan, aunque sin ofrecerles una solución clara. Si las condiciones sociales cambian, también lo hacen los mitos. Estos están sujetos a reinterpretaciones, ofreciendo una gran cantidad de variantes, que hacen que el mito se actualice en todas las épocas y espacios en función de las nuevas variables que van surgiendo.

Semiótica

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*.

Figurativo

Es *figurativo* todo significado, todo *contenido* de una lengua natural y de todo sistema de representación (visual, etc.) al que corresponde un elemento en el *plano* del significante (o de la *expresión*) del mundo natural, de la realidad perceptible. *Será considerado como figurativo*, en un universo de discurso dado (verbal o no verbal), *todo lo que puede estar directamente relacionado con uno de los cinco sentidos tradicionales*: la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, es decir, todo lo que depende de la *percepción del mundo exterior*.

Lo figurativo no puede reducirse a sí mismo: remite a una tematización o a una axiologización. Ejemplo: un *turista* en un país del cual ignora las costumbres y los hábitos culturales: él percibe sólo lo figurativo del comportamiento gestual, pero no sabe el significado de los gestos. A menudo, lo figurativo está subordinado a lo temático, ya que el recurso a los datos del mundo exterior sirve de pretexto para la afirmación de un sistema de valores. Ejemplo: el *discurso parabólico*.

Temático

En oposición a lo figurativo, lo temático debe concebirse sin ninguna ligazón con el universo del mundo natural: se trata de *contenidos*, de significados de los sistemas de representación, que no tienen un elemento correspondiente en el referente. Si lo figurativo se define por la percepción, *lo temático se caracteriza por su aspecto propiamente conceptual*. Así, el *amor*, el *odio*, la *bondad* o la *maldad* no existen en el plano de la percepción: son conceptos abstractos. En cambio, lo que dependerá de los cinco sentidos son los gestos de amor, odio, bondad o maldad que, además, variarán según los universos socioculturales. Se distinguirá, por ejemplo, el concepto de *erotismo*, que es de orden estrictamente temático, y sus modos concretos de expresión que ocupan su lugar en el plano figurativo.

Figurativo y temático son, a la vez, opuestos y complementarios: lo figurativo tiene relación con el mundo exterior aprehensible por los sentidos; lo *temático* concierne al *mundo interior*, a las construcciones propiamente mentales, con todas las categorías conceptuales que las constituyen. Si lo figurativo tiene necesidad de un complemento (temático o axiológico), lo *temático* puede existir de *manera* absolutamente *autónoma*, pero bajo ciertas condiciones y en determinados casos. Ejemplos: las *lenguas naturales* y el *discurso matemático* o *lógico* expresan directamente el nivel temático sin recurrir a una representación figurativa. En el ámbito de la semántica discursiva, el *recorrido temático* es la manifestación isótopa, pero diseminada de un tema, susceptible de ser reducida a un rol temático.

Axiológico

Una vez planteados los *valores* en el nivel temático, se los puede axiologizar, es decir, marcarlos, positiva o negativamente, sobredeterminándolos con la categoría tímica *euforia* vs *disforia*. La *euforia* es el término positivo de la categoría tímica que sirve para valorizar los microuniversos semánticos, transformándolos en axiologías. La *disforia* es el término negativo de la categoría tímica que sirve para valorizar los microuniversos semánticos, instituyendo los valores negativos, y para transformarlos en axiologías. La categoría tímica se articula en *euforia/disforia* y comprende, como término neutro, la *aforia*. *Categoría tímica*: su denominación está motivada por el sentido de la palabra *thymie* —“humor, disposición afectiva de base”; sirve para articular el semantismo directamente vinculado a la percepción que el hombre tiene de su propio cuerpo; entra en la articulación de la categoría que le es jerárquicamente superior, la de

exteroceptividad/ interoceptividad, empleada para clasificar el conjunto de las categorías sémi-cas de un universo semántico.

La *axiología* consiste en preferir espontáneamente, frente a una categoría temática (o figurativa), un término al otro: esa elección es función de la atracción o la repulsión que suscita un valor temático o una figura. Ejemplos: la *justicia poética*, según la cual, en un relato, los buenos son recompensados y los malos castigados. El *sadomasoquismo*, que invierte dicha axiologización: aquí, el maltrato es de orden eufórico. Un relato religioso, protagonizado por un *mártir*: al buen comportamiento le corresponde un maltrato, según la voluntad divina, eufórica (Job). El *villano exitoso*: en estos relatos, el malvado obtiene lo que quiere y no recibe ningún castigo. En nuestra cultura occidental contemporánea, vinculamos el *bien*, lo *bello*, lo *verdadero*, el *rico* y el *amigo*, con la *euforia*, y el *mal*, lo *feo*, lo *falso*, el *pobre* y el *enemigo*, con la *disforia*. Pero uno de los valores negativos puede marcarse positivamente: un religioso franciscano, que hace voto de *pobreza*, considera a esta como eufórica. Toda categorización temática remite a una axiologización: los valores no pueden dejar de marcarse, sea positiva o negativamente.

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

Semiótica

Orfeo y Eurídice

Paseando un día con sus compañeras, las Náyades, por la orilla de un río de Tracia, Eurídice, esposa de Orfeo, fue perseguida por Aristeo, quien intentó violarla. Al correr por la hierba la mordió una serpiente y murió. Orfeo la lloró y, desesperado, no vaciló en descender a los Infiernos en su busca. Con los acentos de su lira encantó no solo a los monstruos del Tártaro, sino incluso a los dioses infernales. Hades y Perséfone accedieron a restituir a Eurídice a un marido que daba tal prueba de amor, pero poniendo una condición: que Orfeo regresara a la luz del día, seguido de su esposa, sin volverse a mirarla antes de haber salido de su reino. Orfeo acepta y emprende el camino. Ha llegado casi a la luz del sol cuando lo asalta una terrible duda: ¿No se habrá burlado Perséfone de él? ¿Lo sigue realmente Eurídice? Y se vuelve. Entonces una fuerza irresistible arrastra a Eurídice a los Infiernos, haciéndola morir por segunda vez. Orfeo vuelve solo a la tierra y trata de recuperarla nuevamente, pero esta vez Caronte permanece inflexible y le impide el acceso al mundo infernal. Desconsolado, Orfeo debe reintegrarse a los humanos.

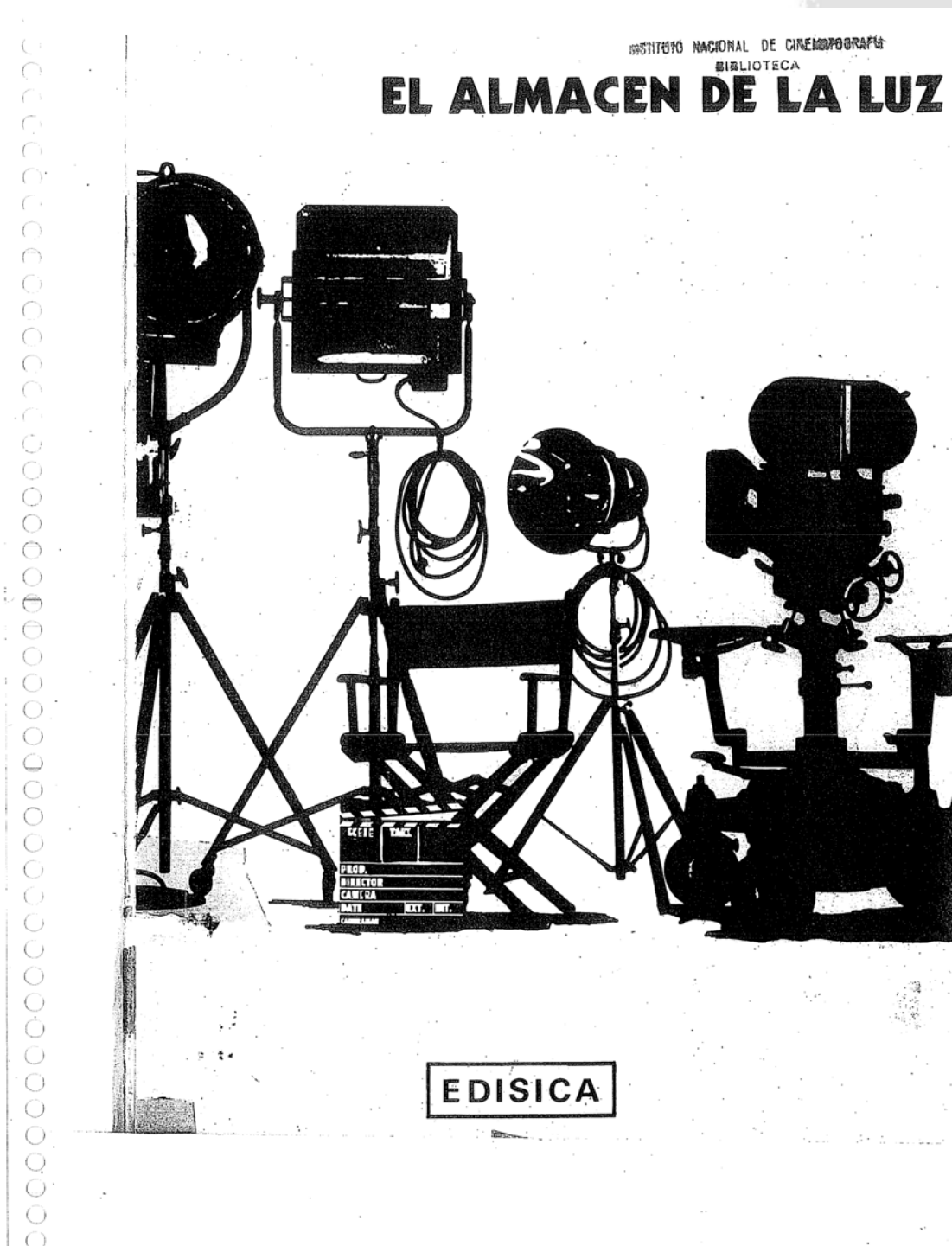
Eurídice es una Dríade esposa de Orfeo; es la causa del descenso de su marido al mundo de los muertos. Su nombre significa “la de amplia justicia”. Diosa del mundo infernal, Eurídice simboliza los misterios del Más Allá. Orfeo, de origen tracio, fue un rey de esa región vecina del Olimpo, y fundó un movimiento místico. Hijo de Eagro y Calíope (la más importante de las nueve Musas), Orfeo es el cantor por excelencia, el músico y el poeta. Toca la lira y la cítara, cuyo invento se le atribuye. Orfeo sabía entonar cantos tan dulces que las fieras lo seguían, las plantas y los árboles se inclinaban hacia él, y suavizaba el carácter de los hombres más ariscos. Orfeo participó en la expedición de los Argonautas pero, más débil que los demás héroes, no rema, dando la cadencia a los remeros. En una tempestad tranquiliza a los tripulantes y calma los elementos con sus cantos. Fue el sacerdote de los Argonautas; su misión principal fue cantar mientras las Sirenas intentaban seducirlos, y logró retenerlos al superar, con acentos más dulces, a las magas. Orfeo fue muerto por las mujeres tracias, envidiosas por su fidelidad a la memoria de Eurídice. Se afirmó también que Orfeo, no queriendo comercio con las mujeres, se rodeaba de muchachos, y así había inventado la pederastia. Otra explicación se buscó en una maldición de Afrodita quien, indignada porque Calíope la había obligado a compartir al joven Adonis con Perséfone, buscó vengarse de la musa inspirando a las mujeres tracias una violenta pasión por Orfeo; estas, que no querían cedérselo mutuamente, lo destrozaron. Se creía que de su descenso a los infiernos en busca de Eurídice, Orfeo había traído informes sobre la manera de llegar al país de los bienaventurados y evitar todos los obstáculos y trampas que esperan al alma después de la muerte.

Orfeo y Eurídice es una historia mítica del siglo V o IV antes de Cristo. En sus versiones griegas tiene un final feliz. El esqueleto básico del mito de Orfeo y Eurídice en los primeros testimonios literarios griegos estaba formado por estos motivos: 1) entrada en el Hades; 2) persuasión a los dioses infernales; 3) recuperación de la mujer; 4) muerte del héroe. Pero la versión más difundida es la reelaboración del poeta latino Virgilio en las *Geórgicas* (IV, 453-527), más poética y dramática, con final trágico: Orfeo no puede recuperar a Eurídice (siglo I a. C.). La estructura básica del mito literario latino es la siguiente: 1) muerte de Eurídice; 2) dolor por la primera muerte; 3) Infierno; 4) dolor por la segunda muerte; 5) muerte de Orfeo. Los elementos nuevos que se insertan en el mito a partir de Virgilio son: a) la aparición del oponente masculino

(Aristeo como rival de Orfeo); b) la muerte de Eurídice por picadura de serpiente; c) la imposición de una prueba por un ser superior; d) el motivo de la mirada hacia atrás; e) el fracaso del héroe; f) el intento de un final feliz. Virgilio le da mayor importancia a Eurídice, y acentúa el dolor de Orfeo por la muerte doble de su amada. Ovidio (*Metamorfosis*, XI, 61-66), partidario del triunfo del bien sobre el mal, elige un final feliz: ante la imposibilidad de unir a los dos amantes en el mundo de los vivos hace que Orfeo, una vez muerto a manos de las Ménades, se reúna con su esposa en el Hades, donde pueden volver a corretear y mirarse sin temor. Ovidio presenta una visión cómico-trágica de la condición humana.

Mariana Gardey.

ILUMINACIÓN Y CÁMARA 1



Consultar en link

http://www.artes.unicen.edu.ar/download/manual_ingr/almacen_de_la_luz.pdf

