

Libros de **Cátedra**

# Al Sur, situada y alerta

Cruces epistemológicos entre ciencias sociales,  
cultura visual y arte

María Florencia Basso y Lucía Álvarez  
(coordinadoras)

FACULTAD DE  
ARTES

**S**  
sociales

  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

# **AL SUR, SITUADA Y ALERTA**

CRUCES EPISTEMOLÓGICOS ENTRE CIENCIAS SOCIALES,  
CULTURA VISUAL Y ARTE

María Florencia Basso  
Lucía Álvarez  
(coordinadoras)

Facultad de Artes



*A Leticia Muñoz Cobeñas,  
quien nos enseñó a defender la educación pública y a construir un pensamiento crítico y comprometido.*

*A la memoria de Luciana Báez Escobar,  
profesora de Historia de las Artes y artista.*

# Índice

<b>Introducción</b>	6
---------------------	---

## PRIMERA PARTE

Epistemología de las ciencias sociales en una Facultad de Artes

### Capítulo 1

Sobre trayectorias y disciplinas	11
----------------------------------	----

*Leticia Muñoz Cobeñas*

### Capítulo 2

Epistemologías de las Ciencias Sociales desde el Sur y en imágenes	17
--	----

*María Florencia Basso*

## SEGUNDA PARTE

Epistemologías feministas y sexodisidentes

### Capítulo 3

¿El reino del revés? ¡que María Elena diga quién es!	35
--	----

*Lucía Álvarez, Germán Casella*

### Capítulo 4

No se nace “niño”, se llega a serlo. Epistemologías feministas y teatro infantil	56
--	----

*Germán Casella*

## TERCERA PARTE

Epistemologías del Sur y Estudios de Memoria

### Capítulo 5

Ni una, ni la misma: reflexiones en torno a la obra <i>Herida</i>	71
---	----

*María Julia Alba*

## **Capítulo 6**

Epistemologías del Sur en el estallido social chileno \_\_\_\_\_ 81

*Del Curto Macarena, Valentina Lazo Urrutia*

## CUARTA PARTE

Imágenes urgentes y epistemologías críticas desde la ciudad de La Plata

## **Capítulo 7**

Unir con tachas. Montajes punk para imaginar un archivo \_\_\_\_\_ 95

*Lucila Ortega*

## **Capítulo 8**

Lu: Un cuerpo utópico \_\_\_\_\_ 106

*Mnemo*

## **Capítulo 9**

Construir la nacionalidad: las poéticas visuales en los actos escolares \_\_\_\_\_ 120

*María Inés Gannon*

## **Capítulo 10**

Imágenes de una investigación \_\_\_\_\_ 135

*Delfina Eskenazi*

**Los autores** \_\_\_\_\_ 145

# Introducción

A pocos días de remitir el original de este libro a la editorial de la Universidad Nacional de La Plata, en un capítulo aparecido en el libro *Mala conducta sexual en la academia: sobre una ética del cuidado en la universidad* (Routledge, 2023), tres investigadoras denunciaron a un intelectual europeo, señalándolo como responsable de extractivismo intelectual y de acoso sexual ejercidos contra colegas del Centro de Estudios Sociales de Coimbra, Portugal, del que aquel fue Director Emérito. La socialización de la denuncia provocó la multiplicación de testimonios dirigidos hacia Boaventura De Sousa Santos y distintas manifestaciones de apoyo a las víctimas. Lejos de agotarse en la denuncia individual y la urgencia de que ésta adquiriera continuidad a través de un proceso penal, entendemos que lo sucedido devela y permite modelar las lógicas de saber-poder que dan forma y coherencia a las instituciones académicas de las que formamos parte.

¿Cómo incorporar la crítica interna que esta denuncia permite dirigir hacia nuestras propias prácticas académicas?, ¿qué hacemos con las Epistemologías del Sur?, ¿las descartamos entendiéndolas como señorío de un autor cancelado o emprendemos la tarea de revisar los supuestos que posibilitan que este locus de enunciación coincida con el nombre de De Sousa Santos? Una buena parte de esta publicación refrenda la operatividad que esta teoría ofrece para pensar las injusticias cognitivas estructuradas por lógicas coloniales, capitalistas y cis-heteropatriarcales que diseñan nuestras maneras de conocer, nuestros modelos de conocimiento y la desigual distribución de la autoridad para elaborarlo. Lejos de pretender borrar la contribución de una epistemología posicionada desde el sur, como cátedra hacemos un llamado a revisar la bibliografía y lxs autores que nos permitan seguir coordinando nuestro pensamiento *al sur, situado y alerta*.

El presente libro coordinado desde la cátedra de la materia *Epistemología de las Ciencias Sociales* de la Facultad de Artes, es el resultado de una selección de temas nucleados en problematizar y reflexionar sobre las epistemologías y la cultura visual -incluidas las artes. La principal motivación fue disponer de un material bibliográfico original y específico que fuera un recurso útil para trabajar al interior del espacio áulico con lxs estudiantes. Este libro nos permite ingresar en un contenido teórico crítico que es difícil encontrar disponible en otros lugares, ya que, si bien hay una bibliografía extensa sobre la epistemología de las ciencias sociales, no abundan textos en relación directa con temáticas específicas que trabajamos en la formación en Historia de las Artes Visuales. Entendemos, entonces, que esta publicación es un aporte para disponer de una lectura que fomente el ejercicio de reflexionar sobre los modos en que

se construyen las miradas teóricas y sus metodologías *desde* las imágenes en general y las artes en particular.

El libro se divide en cuatro partes conformadas por diferentes capítulos según sus recortes epistemológicos: *PRIMERA PARTE, Epistemologías de las Ciencias Sociales en la Facultad de Artes*; *SEGUNDA PARTE, Epistemologías feministas y sexodisidentes*; *TERCERA PARTE, Epistemologías del Sur y Estudios de Memoria*; y *CUARTA PARTE, Imágenes urgentes y epistemologías críticas desde la ciudad de La Plata*. En un comienzo se hace un ejercicio de autorreflexividad sobre la historia de la cátedra y su configuración actual, recorriendo las perspectivas epistemológicas fundamentales para el estudio de las artes. Los siguientes tres bloques abordan, a partir de casos de estudio, las problemáticas teóricas existentes entre distintas miradas epistemológicas y las artes. Se integran textos que renuevan la mirada crítica desde las epistemologías del sur, las feministas, los estudios queer y los estudios de memoria. Proponemos, entonces, reforzar el ejercicio constante de acercar grandes pensadores –Lévi-Strauss, Marx, Koyré, Bourdieu, Foucault, Didi-Huberman, Quijano, García Canclini, Segato, etc.– a lxs estudiantes desde una escritura cercana, situada y enfocada en la formación específica en artes y cultura visual.

En la primera parte, Leticia Muñoz Cobeñas -gran profesional de nuestra casa de estudios y titular de la materia durante muchos años previos a la conformación de la cátedra actual- nos relata el surgimiento y trayectoria del área disciplinar de la Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Artes de la UNLP, desde el año 1986 y su consolidación a partir del 2005, en su capítulo titulado “Sobre trayectorias y disciplinas”. El segundo capítulo que conforma esta parte, “Epistemologías de las Ciencias Sociales *desde* el Sur y *en* imágenes” de M. Florencia Basso, recorre diferentes áreas de estudios actuales que, de forma situada, cuestionan conceptos tradicionales en relación a la epistemología de las Ciencias Sociales y nos ayudan a pensar *desde* las imágenes y el arte. Este abordaje retoma concepciones teóricas de pensadores franceses, de la teoría decolonial, de las epistemologías del sur y de los estudios de memoria, historia oral e historia reciente, entre otras.

En el primer capítulo de la segunda parte, Germán Casella y Lucía Álvarez examinan, desde la crítica cultural feminista, recuperaciones recientes de la obra de María Elena Walsh interrogando los regímenes de producción que buscan incorporar su vida y obra como feminista, haciendo foco en ciertas ansiedades históricas por delimitar, en dicha producción, la verdad probatoria de una identidad lesbiana. Dicho capítulo, titulado “¿El reino del revés? ¿que María Elena diga quién es!”, se articula en torno a la pregunta: *¿de qué hablamos cuando hablamos de feminismo en la obra de María Elena Walsh?* Por su parte, en el capítulo “No se nace “niño”, se llega a serlo. Epistemologías feministas y teatro infantil” Germán Casella aborda, desde la antropología crítica y las epistemologías feministas, la producción del teatro para las infancias en la ciudad de La Plata a partir de una entrevista realizada a agentes seleccionadoras del área de Programación de Teatro y Danza del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha. La propuesta del texto consiste en problematizar tres dimensiones: la reducción semiótica del teatro junto con la minoriza-

ción de las infancias espectadoras, la heterosexualidad como régimen obligatorio y la maternalización de las mujeres cis, entendiendo al sujeto “niño” como significativo político que delimita performativamente la esfera de inteligibilidad de las infancias.

La tercera parte comienza con el capítulo de M. Julia Alba que reflexiona sobre la obra *Herida* de Luis Pazos (1973), recreada por Juan Carlos Romero en el 2003 para el Museo de Arte y Memoria de la ciudad de La Plata.” Ni una, ni la misma: reflexiones en torno a la obra “Herida” recupera una experiencia artística y política que habilita preguntas sobre nuestra propia historia y sus devenires sociales, entre ellas: ¿cuál es el lugar de enunciación y de lectura de esa recreación?, ¿qué tiempo se reactualiza en esa acción?, ¿qué relaciones de poder hay detrás de ellas? Continuando con la temática de la parte, en el capítulo “Epistemologías del Sur en el estallido social chileno” Macarena Del Curto y Valentina Lazo Urrutia analizan, desde la mirada de las Epistemologías del Sur, una selección de imágenes callejeras producidas al calor del estallido social chileno del 19 de octubre de 2019. Apelando a una ecología de saberes, indagan sobre la aglomeración de sentidos presentes en las imágenes callejeras y se preguntan: ¿qué dicen estas imágenes sobre la lucha abisal en Chile?, ¿qué demandas aglutina esa población en lucha?, ¿qué desigualdades se señalan, entre stencils y pegatinas, y qué presupuestos sociales se ponen en cuestión?

Con el capítulo “Unir con tachas. Montajes punk para imaginar un archivo” de Lucila Ortega, comienza la última parte. La autora reflexiona sobre los modos de producción de la memoria a partir de la exposición virtual *Mi memoria es 1 kaos*, un proyecto de archivo e invención visual y audiovisual, que se inició como trabajo de graduación de la cátedra Escenografía Básica de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, y que se desarrolló a partir del relevamiento de artefactos sensibles producidos por la contracultura punk en la ciudad de La Plata durante la primera década de los años dos mil. La propuesta de Lucila consiste en identificar y reconocer, por un lado, las estrategias de montaje que dan forma a este acervo inicial, y por el otro, las políticas visuales de intervención sobre este archivo, a partir del diálogo con las nuevas imágenes diseñadas para la exposición. A continuación, en el capítulo “Lu: Un cuerpo utópico” Mnemo reescribe un trabajo realizado en 2018 a partir de la exposición de Luciana Baez Escobar *Voy a estar re bien* en el Centro de Arte de la UNLP, proponiendo que su ausencia física obliga a otro tipo de conversación con Lu, con sus amigxs y lxs docentes que la acompañaron en el proceso de inventar estrategias para hacer de los tránsitos de su cuerpo por una enfermedad, un lugar para prometer un lugar otro, un cuerpo utópico con el cual mantenernos comunicados. Mnemo propone desalojar el texto de autores que hablen *en lugar de*, por la posibilidad del conocimiento que puede provocar la memoria de quienes recuerdan *con Lu*. Lu Baez Escobar fue estudiante de la cátedra en el año 2015 y se recibió de Profesora en Historia de las Artes con Orientación en Artes Visuales a fines del año 2019. A continuación, el capítulo de María Inés Gannon, titulado “Construir la nacionalidad: las poéticas visuales en los actos escolares”, analiza las imágenes y las corporalidades de las acciones performáticas llevadas a cabo en los actos escolares para la conmemoración de efemérides en dos escuelas públicas de la ciudad de La Plata durante el 2017. Se analiza y reflexiona sobre las producciones estéticas -escenografías,



murales, dibujos, cuerpos-personajes y disfraces- para los eventos correspondientes del 25 de mayo y el 9 de Julio. Estos trabajos enmarcados en los actos escolares demuestran estar arraigados a las vivencias y experiencias docentes y, por lo tanto, dan cuenta de sus *habitus* (Bourdieu, 1988), como costumbres que son comunes a la institución educativa en todos sus niveles. Por último, Delfina Eskenazi, a partir de una investigación desarrollada en torno al autorretrato como dispositivo de autorrepresentación disensual en personas privadas de su libertad, va reconstruyendo la experiencia de la investigación en primera persona, en un recorte empírico que implica el rol de tallerista en contextos de encierro e interpela directamente la propia práctica. Las preguntas que guían este texto reflexionan sobre problemáticas centrales de la investigación y sus metodologías: ¿cómo estudiar la otredad?, ¿cómo opera la cuestión afectiva en el trabajo intelectual?, ¿qué lugar ocupa, dentro de la investigación, la experiencia como tallerista?, ¿constituyen el objeto de estudio las producciones o los vínculos afectivos que las engendran?, ¿qué descubren las imágenes analizadas?, ¿dónde entran aquellos detalles que no son resultados pero los conforman?

## **PRIMERA PARTE**

---

### **Epistemología de las ciencias sociales en una Facultad de Artes**

# CAPÍTULO 1

## Sobre trayectorias y disciplinas

*Leticia Muñoz Cobeñas*

### La apertura democrática

Este capítulo tiene por objetivo dar cuenta del surgimiento y la trayectoria de la disciplina *Epistemología de las ciencias sociales*, desde los inicios en el año 1986 y su consolidación a partir del año 2005. Esta historicidad pretende hacer énfasis en los esfuerzos académicos que se pusieron en juego en la apertura democrática, con el llamado a concursos para cubrir cátedras. Estos concursos, dieron lugar a perspectivas teóricas que pudieron reeditarse, en diálogo con las artes, luego de la oscura noche de la última dictadura cívico-militar. Es con la apertura que pudieron volver a tener existencia luchas disciplinares que habían quedado acalladas con del terrorismo de estado. Las ciencias sociales vinieron a dar cuenta de sus luchas, de las búsquedas y necesidades que también tenían las disciplinas artísticas. Cuando hablo de luchas, me refiero a las tensiones, pugnas de poder y de sentido presentes desde la constitución misma de las ciencias. Los paradigmas hegemónicos de las ciencias llamadas “duras” atravesaron el siglo XX e intentaron consolidarse en su hegemonía. El campo de las artes, a través de sus reformulaciones, tuvo mucho que aprender de esas pugnas hegemónicas por el sentido. Es a comienzo de los años ochenta que el giro epistemológico, dentro de las ciencias sociales, comienza sus desafíos.

Este recorrido se vio actualizado con los posteriores estudios de posgrado, la formación, la investigación y la responsabilidad académica de los docentes que estuvieron a cargo de la asignatura. Allí, se articularon novedosos y necesarios marcos teóricos en diálogo con preguntas y aportes de las artes, sobre todo si tenemos en cuenta que, a partir del año 1994, la Facultad de Artes, en ese entonces Facultad de Bellas Artes, ingresa a la investigación dentro del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. A esta trayectoria, se suma el esfuerzo de los últimos años por formular miradas que nos acercaran a una epistemología desde el sur, con sesgos problematizadores en lo latinoamericano.

## Caminante... no hay camino

En los inicios de la apertura, muchos de los intelectuales que fuimos cesanteados, dejados prescindibles, y/o exiliados, comenzamos a buscar instituciones alternativas por fuera de las universidades que habían sido intervenidas, lugares en los que pudiéramos intercambiar marcos teóricos e ideológicos que habían sido enmudecidos en las universidades intervenidas, en el caso particular de la Universidad Nacional de La Plata, por la Marina.

Antecedente de esta situación, es el nombre y la identidad de la Facultad de Artes, llamada, por breve tiempo, Facultad de Artes y Medios Audiovisuales, que fue una verdadera innovación de corto período. Por resolución, el 30 de diciembre de 1974 vuelve a ser identificada como Facultad de Bellas Artes. El 13 de diciembre del mismo año, por resolución N° 108, se deja sin efecto toda modificación introducida en los Planes de estudio de la Facultad de Bellas Artes con posterioridad al 25 de mayo de 1973. El 27 de junio de 1976 se declara por resolución N° 953 “en estado de extinción” la carrera de Cinematografía y se cierran, también, las carreras de Pintura Mural, Canto, Vitreaux, Violín y Violoncello (Adulp - CTA, 1999). ¿Qué nos señala esta situacionalidad?, la envergadura de la represión y la clausura de sentidos.

## Los comienzos: se hace camino al andar

Los concursos de los años ochenta abrieron paso a las discusiones, debates y reediciones teóricas e ideológicas que habían quedado truncas y que fueron durante los años sesentas y setentas muy renovadoras, señeras, “antimperialistas” en términos setentistas. Marxismo, Funcionalismo, Estructuralismo por poner sólo algunos ejemplos, pudieron tener voz nuevamente, ser observadas, aceptadas, rechazadas o parcialmente consideradas como cualquier otra opción. Al mismo tiempo, comenzaban a surgir nuevos giros epistemológicos que descubríamos con la misma intensidad con que abríamos las discusiones no saldadas de los años setenta.

En el caso particular de *Epistemología de las ciencias sociales* encuentra al Maestro Santiago Wallace, alias “Piqui”, antropólogo, militante político, dejado prescindible en la primera intervención que se realizó en la UNLP, en el año 74/75, y que, luego de una detención en los primeros años del golpe de estado, fue liberado pero queda sin poder ejercer su profesión, con compañeros y amigos detenidos -desaparecidos y muchos de ellos en el exilio; resiste estos años, con trabajos alternativos. Realiza estudios de posgrado, en algunos reservorios ideológicos de aquellos años. La apertura democrática lo encuentra finalizando una Maestría en Ciencias Sociales otorgada por FLACSO. Su trayectoria ha sido central para entender el curso teórico e ideológico que dio lugar a la actual *Epistemología de las ciencias sociales*. Santiago concursa en la Facultad de Artes en equipo, en el año 86, como adjunto y, como titular, el Lic. Roberto Ringuet, también antropólogo que traía su formación de posgrado realizada en Brasil y su trayectoria en México. Ese equipo estuvo conformado, además, por la arqueóloga Mercedes Perez Meroni y el sociólogo Ernesto Castillo.

¿Qué proporcionó este concurso en particular a la Facultad de Artes? La materia concursada se denominó *Historia de la cultura 1-3*. Se suponía que debería tener una correlación de tratamiento histórico de la historia de la humanidad y la cultura, sin embargo, el programa analítico de Santiago Wallace, introducía durante el primer año de la asignatura, montones de problemáticas y críticas reflexivas que habían sido configuradas durante los años de resistencia y ocultamiento. Santiago había formado parte del equipo de Mario Margulis, en los años previos a la dictadura, y su formación se vinculó estrechamente con este sociólogo. Luego, en los primeros años del Programa de Incentivos, Mario Margulis formó parte de nuestro primer proyecto de investigación 1994/1996 en la actual Facultad de Artes, en el cual trabajamos sobre el consumo de cine-video en la ciudad de La Plata.

Otro de los referentes académicos en aquellos años ochenta, que estaban dando cuenta de la resistencia y la apertura democrática que se avecinaba, fue Félix Schuster. Se destacaba como un referente de la epistemología de las ciencias sociales. En especial, destaco su acercamiento a las disputas entre arte y ciencia. Muchos de esos temas fueron el marco teórico de las primeras unidades que, a partir del año 1987, comenzaron a desarrollarse en la cátedra: el sentido de objetividad y su problemática (Schuster F. G.; 1986).

En mi caso, pude acceder durante los años 83 al 85 al CEHASS, *Centro de estudios históricos, antropológicos y sociales* que dirigía el abogado Adolfo Colombres y el antropólogo Ricardo Santillán Güemes, en el área de *Antropología de la cultura y el arte*. Estas búsquedas y acercamientos permitieron ir armando un entramado teórico con aportes que, si bien rememoraban a las disputas de sentido de los años setenta, daban cuenta de las necesidades latinoamericanas luego de las salidas, algunas de ellas incipientes, de las dictaduras del Cono Sur.

Cuando se formula el nuevo plan de estudios en el año 2004/2005, pudimos nombrar lo que se estuvo haciendo desde el año 86, con el nombre *Historia de la cultura 1*. La Facultad de Artes ya había entrado con esfuerzos de gestión institucional en un camino de profundización de la calidad y compromiso académico y un lugar destacado en la investigación y el posgrado hasta la actualidad.

Herederas de esta trayectoria, fueron las categorías teóricas que se desarrollaron desde el año 86. Algunas de ellas, *clima social* como:

(...) el estado peculiar de una cultura en un momento histórico dado, ocurre muchas veces que ciertas cuestiones o problemas, que agitan el ambiente de una sociedad en un determinado momento promueven una concentración de la atención y el interés en ciertas áreas. El clima social cumple una función muy importante en la dirección del pensamiento tanto a nivel de la vida cotidiana como el de la científica. (Barreiro de Nudler, 1975, p. 8).

Dentro del campo artístico, el clima social es el que habilitó el surgimiento de las vanguardias artísticas, verdaderos faros que iluminaron las rupturas y las miradas de varias disciplinas durante el siglo XX. Reclamamos por préstamos disciplinares o por diálogos interdisciplinares, en palabras de García Canclini:

Debemos tener ante el pasado teórico de la estética y la sociología una actitud tan experimental como la de algunos artista ante el pasado del arte, ser capaces de pensar desde Marx o Luckás las contradicciones del arte contemporáneo con la libertad con que Duchamp pensó desde Leonardo cuando pintó a la Gioconda con bigotes”, (1979, p. 13).

Muy desveladora es la noción de *supuesto básico subyacente*. Los S.B.S (Gouldner, 1979), nos permiten acercarnos a la noción de ideología, pero con una semántica menos complicada y abarcativa, y más operativa cuando accedemos a las teorías y las prácticas:

Estos supuestos son tales por no ser explicitados. Son supuestos por tanto y en cuanto se cree en ellos. Son algo así como ‘actos de fe’, convicciones muy profundas, incorporadas a la persona del investigador y en muchos casos a los conjuntos sociales como las comunidades académicas. Creencias, convicciones, actos de fe muy profundamente incorporados desde la socialización temprana, creencias, que constituyen la ‘infraestructura teórica’ de lo que es luego explicitado y que podríamos llamar, por ejemplo, *hipótesis*”. (Neufeld y Wallace, 1998, p. 49)

## Nunca es una visión reciente

La *mirada está cargada de teoría* y el *problema de los observables* fueron parte de nuestras inquietudes y de nuestros recorridos disciplinares. Si la visión fuera, en última instancia, reducible a un hecho perceptivo “puro”, no tendría sentido la expresión “aprender a ver”. En un pasaje de sus memorias, Buñuel nos recordaba las funciones de los primeros cines de Zaragoza, donde, además del pianista tradicional, había un explicador que comentaba la acción.

Entonces el conde Hugo ve a su esposa en brazos de otro hombre, y ahora, señoras y señores, verán ustedes al conde sacar del cajón de su escritorio un revólver para asesinar a la infiel. (...)

El cine constituía una forma narrativa tan nueva e insólita que la inmensa mayoría del público no acertaba a comprender lo que veía en la pantalla ni a establecer una relación entre los hechos. Nosotros nos hemos acostumbrado insensiblemente al lenguaje cinematográfico, al montaje, a la acción simultánea o sucesiva e incluso al salto atrás. Al público de aquella época, le costaba descifrar el nuevo lenguaje. De ahí la presencia del explicador. Nunca olvidaré cómo me impresionó, a mí, y a toda la sala por cierto, el primer *travelling* que vi. En la pantalla, una cara avanza hacia nosotros, cada vez más grande, como si fuera a tragársenos. (Buñuel, 1982, p. 37).

El problema de los observables y las cuestiones sobre el *ver* nos comprometió a trabajar la noción de objetividad con varias significaciones pragmáticas al mismo tiempo: como lo verosímil, como predicado de lo metodológico, como verdad o como imparcialidad.

La relación entre arte y ciencia, hoy un tema transitado por los ámbitos científicos y artísticos, era, en esta instancia, un tema inicial de la cátedra. Logramos tempranamente tensionar los sentidos en torno a esta dupla. Nos vinculó con el sentido común acerca de cómo se comprendía la ciencia y cómo se comprendía el arte. Luego de algunos años, pudimos sintetizar en pares opuestos de sentido, que nos habilitaron a desvelar su arbitrariedad, la ciencia entendida como racional, vinculada a la verdad, con lógica y rigor, utilitaria y vinculada con lo duro y lo material, movida por juicios fácticos y con necesidad de consensos, en oposición el arte, vinculado con lo irracional, con la emoción, la pasión, la imaginación y el goce estético, subjetivo, vinculado con la fábula y las ficciones, blando y espiritual, no utilitario, ornamental, y que crea con total libertad y emite juicios de valor, como así también, parecería no necesitar consensos. Félix Schuster sostiene que no hay una diferencia sustancial entre las ciencias naturales y las sociales -incluimos a la Historia del arte- sino de grados. Ambas, arte y ciencia, compartirían matices diferenciales de estos atributos tratados como esenciales desde el sentido común y, podemos agregar, en la academia también. Aunque podemos afirmar que, como fruto de la lucha de tantos años, estas tensiones sobre la esencialidad de una y otra, han ido disminuyendo en la efervescencia con que se sostenía durante el siglo XX.

## Diálogos argentinos con *lo francés*

Quizás la cátedra haya sido precursora en introducir en los años ochenta los estudios de Pierre Bourdieu dentro de las problemáticas de las artes y sus condiciones sociales de producción, circulación y consumo. Tenemos que recordar que Néstor García Canclini hizo el doctorado en Filosofía y Estética con Pierre Bourdieu, quien fue su director de Tesis. Estos estudios son los que conformaron su libro *la Producción Simbólica* (1979) que termina de editarse cuando García Canclini se exilia en México. Llevó allí todo el trabajo de campo realizado en las artes en Argentina y especialmente en la ciudad de La Plata. Imprescindibles desde entonces, los aportes de Bourdieu -marxista weberiano- nos hablarán de la noción de campo artístico, de agentes legitimadores, la noción de capital/capitales, sobre el gusto y las disposiciones estéticas en su texto *La distinción, bases sociales del gusto* (1988). Los mismos constituyeron los cimientos de los diálogos entre las preocupaciones artísticas, estéticas, antropológicas y sociológicas sobre consumos de arte y las nociones de clase y disposiciones estéticas en Latinoamérica y, a su vez, fueron parte del diálogo permanente, hasta los años noventa, con los múltiples sentidos de lo popular.

## Para finalizar

Esta disciplina fue la *puerta abierta para ir a jugar* con las categorías acalladas de los años setenta y vueltas a revisar con las fuerzas y los deseos de consolidar las prácticas sociales y artísticas que dieran lugar a la construcción de saberes al servicio de lo social y lo latinoamericano.

Los contenidos de los primeros programas -concursados- nos permitieron, inicialmente desde el año 1987 en la carrera de Historia de las artes visuales, introducir una mirada crítica y reflexiva sobre la propia disciplina. Nos conformamos como un espacio aúlico de discusión e intercambio y de análisis, en frontera entre las construcciones del sentido común, la doxa y las problematizaciones académicas.

Esta ha sido una breve reseña, para no perder el origen, situar las experiencias, observarlas en su historicidad y valorar las construcciones colectivas que hemos realizado en nuestra facultad, la Facultad de Artes.

## Referencias

- Barreiro de Nudler, T. (1975). La quiebra de la ciencia social acrítica, en *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 12 Número 32.
- Boudieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Ed. Taurus.
- Buñuel, L., (1982). *Mi último suspiro*. México: Ed. Plaza y Janés.
- CTA, Adulp, (2000). Procedimientos y acción represiva de la dictadura militar en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata iniciada el 24 de marzo de 1976.
- García Canclini, N. (1979). *La producción simbólica*. México: Ed. Siglo XXI
- Gouldner, A. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y ciencias sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En *Antropología social y política, hegemonía y poder el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schuster, F. G. (1986). Los límites de la objetividad en las Ciencias Sociales. En Gaeta R. Robles N. (Comp.) *Nociones de epistemología*. Buenos Aires: EUDEBA.



## CAPÍTULO 2

# Epistemologías de las Ciencias Sociales desde el Sur y en imágenes

*María Florencia Basso*

*“¡Oh mi cuerpo, haz de mí un hombre que interroge siempre!*

Frantz Fanon, *PIEL NEGRA, MÁSCARAS BLANCAS*

Iniciaremos un recorrido por distintas teorías y autores que nos permitan ver cruces conceptuales entre las epistemologías de las ciencias sociales, la historia del arte, los estudios visuales y otras áreas que, actualmente, continúan creciendo como los estudios de memoria, la teoría decolonial y las epistemologías del sur.<sup>1</sup> Partimos de preguntas que ponen el foco en las imágenes culturales y artísticas: ¿cuáles son los aportes epistemológicos de las Ciencias Sociales que podemos recuperar para el estudio de las imágenes y la cultura?, ¿con qué problemáticas epistemológicas nos confrontan las visualidades y, más específicamente, el arte?

Para ir tejiendo redes posibles en estas áreas de interés, nos centraremos en un primer momento en autores franceses que han cuestionado conceptos del pensamiento moderno-occidental, desarrollados, especialmente, en torno a la escuela epistemológica anglosajona de principios de siglo XX. Las ideas de *objetividad*, de *neutralidad axiológica*, de *verdad* científica, de *universalidad* del conocimiento, del monismo metodológico, entre otras, serán reconfiguradas por pensadores que pusieron el foco en la “responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social de ese conocimiento” (Díaz, 2007, p.18). En esta misma línea, continuamos el capítulo introduciendo desarrollos teóricos de corrientes epistemológicas críticas que reflexionan sobre la forma en que se construye el pensamiento -con sus paradigmas y metodologías- desde un lugar situado y comprometido con correrse de las matrices de poder ligadas al colonialismo, al capitalismo y el patriarcado. Pensar *en* imágenes, visualidades y producciones culturales desde la teoría decolonial, las epistemologías del sur, y los estudios de memoria, historia oral e historia reciente, entre otras, nos abren la mirada a problemáticas que también están presentes en la historia del arte.

---

<sup>1</sup> Este capítulo está pensado para que los estudiantes de la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Artes (UNLP) dispongan de un texto introductorio que explique a grandes rasgos el contenido de la materia. Se irán mencionando teorías y autores de forma general e introductoria, para luego poder profundizar en el espacio áulico a lo largo de toda la cursada.

## Epistemologías. Paradigmas en un campo de batalla

Cuando hacemos un primer acercamiento al estudio de la epistemología o la teoría del conocimiento científico, advertimos que hay una larga historia de disputas por la legitimación de teorías y/o corrientes de pensamiento. Esto sucede tanto en los distintos paradigmas científicos como, asimismo, en las perspectivas epistemológicas que reflexionan sobre esos mismos paradigmas. Es por esto que, desde un principio, proponemos el plural en la misma enunciación del campo de estudios, para acentuar el carácter complejo, poliédrico y conflictivo que implica hablar de *Epistemologías*. Desde nuestra mirada, consideramos que una manera de entrar a estos estudios de forma crítica y reflexiva para abordar los ejes centrales sobre su desarrollo disciplinar, especialmente en la cultura moderna occidental, es a partir de la llamada escuela epistemológica francesa. Con ella se introducen cuestionamientos y problematizaciones a un gran conjunto de premisas originadas por la llamada “línea fundadora” (Díaz, 2007, p. 19), desarrollada por epistemólogos modernos de principios de siglo XIX identificados con el pensamiento anglosajón, que, con sus diferencias internas, se nucleaban en torno al empirismo o positivismo lógico, el racionalismo, el formalismo, entre otros. A grandes rasgos, este modelo de racionalidad tiene su origen principalmente a partir de la revolución científica del siglo XVI -condensando la teoría heliocéntrica de Copérnico, las leyes de Kepler sobre las órbitas, las leyes de Galileo sobre la caída de los cuerpos, la mecánica newtoniana y la teoría filosófica de Bacon y Descartes- y fue desarrollado y consolidado en los siglos posteriores en el dominio de las ciencias naturales (De Sousa Santos, 2018, p. 35).

Para poder avanzar en las problematizaciones críticas de pensadores franceses sobre reflexiones epistemológicas -y posteriormente los desarrollos teóricos latinoamericanos y caribeños-, mencionaremos sucintamente algunos de los principales supuestos que se fueron asentando en este paradigma hegemónico del pensamiento moderno occidental: la valoración del conocimiento científico en detrimento del conocimiento del sentido común; la separación entre la naturaleza y el ser humano y la mirada de la naturaleza como cosificada, pasiva, dominada y controlada por el ser humano; la premisa de que las ideas que presiden a la observación y la experimentación son las ideas *claras y simples*. A su vez, el lugar destacado dado a la *matemática* -considerada como el instrumento, la lógica y el modelo de representación de la materia- con lo cual “conocer” significa *cuantificar*; la reducción de la complejidad y la clasificación para conocer; la *causalidad* de los fenómenos por medio de leyes generales y universales; el aislamiento de las condiciones iniciales del objeto -sin enmarcarlo en un tiempo y espacio determinado- como parte del método científico; entre otras. Una de las filosofías que expresó fuertemente el pensamiento moderno fue el racionalismo cartesiano, cristalizando la idea de la concepción del mundo moderno como un mundo-máquina -el *mecanicismo*-, implicando una forma de conocimiento “que se pretende utilitaria y funcional, reconocido menos por la capacidad de comprender profundamente lo real que por la capacidad de dominarlo y transformarlo.” (De Sousa Santos, 2018, p. 40)

Como ya adelantamos, esta matriz de pensamiento desarrollada en las ciencias naturales fue profundizada con la ilustración del S. XVIII y se condensó en el llamado positivismo. Las llamadas ciencias sociales surgieron -como disciplina- en parte bajo este paradigma, en sus “dos formas de conocimiento científico —las disciplinas formales de la lógica y de la matemática y las ciencias empíricas según el modelo mecanicista de las ciencias naturales— las ciencias sociales nacerán para ser empíricas” (De Sousa Santos, 2018, p. 41). Retomando a Lores Arnais (1986), agregamos algunos de los supuestos epistemológicos de las ciencias naturales y formales que son trasladados a las ciencias sociales, como por ejemplo la idea de *objetividad* en el estudio científico, lo cual implica una neutralidad valorativa, axiológica; la *misión tecnocrática* que concibe que el conocimiento científico y técnico es aplicable a problemas sociales; y el *privilegio de las pruebas documentadas*, minusvalorando las interpretaciones.

Desde algunos pensadores franceses se pueden ver confluencias en las perspectivas a la hora de abordar problemáticas epistemológicas que implican una “racionalidad ampliada e histórica” (Díaz, 2007, p. 18), donde se introducen aspectos claves que eran desvalorizados por los pensadores anglosajones: la relación de la ciencia con lo cultural, lo social, lo psicológico, lo histórico y lo político. Como afirma Esther Díaz,

es un debate (sin solución de continuidad a la vista) acerca de a) la ahistoricidad, forzosidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico, o b) de la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente, sesgado, interpretativo y atravesado por lo político-social de ese conocimiento. (2007, p.18)

La mirada que proponemos, entonces, destaca la lectura y reflexión de textos que, de un modo u otro, abonaron en esta segunda dirección con conceptos claves como el *obstáculo epistemológico* y la *ruptura epistemológica* de Gaston Bachelard (1974), la *vigilancia epistemológica* de Pierre Bourdieu (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2013), la influencia de la *actitud estética* en el pensamiento científico desarrollada por Alexandre Koyré (1977), y todo el desarrollo teórico que elabora Michel Foucault (1986), basándose, en muchas ocasiones, en la filosofía nietzscheana para profundizar en nociones claves como la de *verdad y poder*. Desde estas perspectivas -y especialmente desde el pensamiento decolonial y las epistemologías del sur que introduciremos más adelante en el capítulo- es que nos interesa reflexionar sobre cómo el conocimiento científico está condicionado en distintos niveles, entre ellos por los *supuestos básicos subyacentes* (Gouldner, 1979) y lo *obvio*, el *clima social* y el *paradigma* (Barreiro de Nudler, 1975). Adherimos a la propuesta de Esther Díaz, filósofa y epistemóloga argentina, de construir una *epistemología ampliada* a lo político-social, donde:

[...] la premisa de que la racionalidad del conocimiento, aun la más estricta y rigurosa, hunde sus raíces en luchas de poder, factores económicos, connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales

y pluralidad de nutrientes que no están ausentes, por cierto, en el éxito o el fracaso de las teorías. (2007, p. 24)

En esta misma dirección, también nos resulta importante destacar la mirada epistemológica que nos ofrece una *teoría de la práctica*, donde se propone un camino que va más allá del giro lingüístico para pensar en perspectivas alternativas como el giro histórico, giro “material” y el giro icónico (Spiegel, 2006; Moxey, 2008). Retomamos las nociones del materialismo histórico de *praxis* (Marx y Engels, 1979) y *hegemonía* (Gramsci, 2017; Williams, 1980) para derivar en los aportes de Pierre Bourdieu en torno al *campo artístico*, las luchas por el *capital simbólico* al interior del mismo, y los *habitus* que se ponen en juego, llegando a las nociones de *táctica* y *estrategia* de Michel De Certeau (2008) para pensar las prácticas cotidianas.

Antes de continuar hacia otras corrientes teóricas que nos interesa introducir en este espacio, queremos citar la mirada politizada y comprometida de Oscar Varsavsky, un matemático y epistemólogo argentino, quien pone el foco en las luchas de poder que hay detrás de los laboratorios de las ciencias y desarrolla el concepto de *cientificismo*:

(...) la ciencia actual no crea toda clase de instrumentos, sino sólo aquellos que el sistema le estimula a crear. Para el bienestar individual de algunos o muchos, heladeras y corazones artificiales, y para asegurar el orden, o sea la permanencia del sistema, propaganda, la readaptación del individuo alienado o del grupo disconforme. No se ha ocupado tanto, en cambio, de crear instrumentos para eliminar estos problemas de fondo del sistema: métodos de educación, de participación, de distribución, que sean tan eficientes, prácticos y atractivos como un automóvil. Aun los instrumentos de uso más flexible, como las computadoras, están hechas pensando más en ciertos fines que en otros. Aunque el poder político pasara de pronto a manos bien inspiradas, ellas carecerían de la tecnología adecuada para transformar socialmente, culturalmente –no sólo industrialmente– al pueblo, sin sacrificios incalculables e inútiles. (1972, p. 16)

[...] científicista es el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su ‘carrera’, aceptando para ella las normas y valores de los grandes centros internacionales, concretados en un escalafón. El científicismo es un factor importante en el proceso de desnacionalización que estamos sufriendo; refuerza nuestra dependencia cultural y económica y nos hace satélites de ciertos polos mundiales de desarrollo. (1972, p. 39)

Nos interesa avanzar en el presente texto introduciendo autores de geografías más cercanas que, de forma similar a Varsavsky, cuestionan, entre otras cosas, estos modos de operar del *cientificismo* en sus dependencias de los “polos mundiales”. A continuación, mencionaremos

conceptos claves de pensadores anticoloniales, decoloniales y otrxs pertenecientes a las llamadas Epistemologías del Sur, que fomentan la construcción de un conocimiento *situado* espacial y temporalmente.

## Desde el Sur: epistemologías situadas y decoloniales

Para el abordaje de las Epistemologías de las Ciencias Sociales desde un pensamiento crítico, comprometido, “desobediente” y “fronterizo” (Mignolo, 2015), es fundamental pensarnos *situadxs* en un espacio-tiempo concreto, con una historia propia signada por la expansión europea y sus múltiples formas de dominación y explotación desde fines de siglo XV. Es, entonces, imprescindible recorrer las miradas de pensadores tanto latinoamericanxs, caribeñxs, como de otras geografías -también colonizadas- que han generado cambios epistemológicos en las formas de pensarnos y comprender el pasado, el presente, y proyectar el futuro, cuestionando la matriz moderno-occidental. Desde mediados del s. XX, el pensamiento de Aimé Césaire y Frantz Fanon, dos caribeños martiniqueses, han introducido un pensamiento anticolonial, situado desde la *geopolítica* y la *corpopolítica del conocimiento* (Mignolo, 2015; Grosfoguel, 2007), profundamente desarrollada en sus textos y sus militancias políticas. La expresión de Frantz Fanon: “¡Oh mi cuerpo, haz de mí un hombre que interroge siempre!” (1974, p. 204) condensa la importancia del cuerpo situado, el cuerpo que no responde a la matriz hegemónica moderno-occidental del hombre universal, blanco, patriarcal, heteronormado, racional, joven, bello, -y un largo etcétera- sino que, a partir “la percepción biográfica del cuerpo negro en el Tercer Mundo” se ancla “una política del conocimiento que está arraigada en el cuerpo racializado y en las historias locales marcadas por la colonialidad” (Mignolo, 2015, p. 176).

A grandes rasgos, mencionamos algunos de los movimientos de los años sesenta y setenta que han abonado en este sentido en nuestra geografía, como la *Pedagogía crítica* encabezada por el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire, la *Teología de la liberación* con su lema principal de “la opción preferencia por los pobres” llevada a cabo por los Sacerdotes del Tercer Mundo y los llamados curas villeros, y la *Filosofía de la liberación*, un movimiento intelectual, filosófico, con Enrique Dussel como uno de sus principales gestores. Algunos años más tarde, hacia la década del ochenta, se desarrolla toda una escuela de pensadores anglosajones de origen asiático y africano -pertenecientes a excolonias europeas- que retoman el pensamiento posestructuralista francés y el anticolonial, y que son nucleados bajo los *Estudios poscoloniales*. Entre lxs intelectuales destacados en esta corriente, mencionamos al historiador y fundador del *Grupo de Estudios Subalternos*, Ranajit Guha; Gayatri Spivak; Edward Said y Homi K. Bhabha, entre otrxs. Durante la década del noventa y llegando al siglo XXI, se conforma el *Grupo Modernidad/colonialidad* a partir de una serie de encuentros de intelectuales que ya venían trabajando sobre el *pensamiento decolonial* en América Latina. Entre ellos, mencionamos a Aníbal Quijano, Immanuel Wallerstein, Sylvia Wynter, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gomez, Walter Mignolo, Catherine Walsh, José David Saldívar, entre otrxs. En la actualidad, y desde

hace algunos años, viene desarrollándose, desde diferentes geografías del Sur global, lo que Boaventura De Sousa Santos denomina como *Epistemologías del Sur*, retomando el recorrido realizado por el pensamiento pos y decolonial, y avanzando hacia propuestas nuevas que implican una *ecología de saberes*. (De Sousa Santos, 2018)

Para recorrer algunos de los conceptos claves de estas perspectivas teóricas, retomamos una de las ideas principales del grupo Modernidad/colonialidad, desarrollada por el teórico peruano Aníbal Quijano, en relación a que el colonialismo en América -período histórico de dominación directa política, social, cultural, religiosa de los conquistadores europeos sobre los colonizados- continúa en forma de *colonialidad del poder* en nuestro territorio. Es decir, las estructuras coloniales de poder que produjeron clasificaciones sociales bajo la idea de raza desde la conquista de América -o una ideología, el *racismo* (Todorov, 1991)- continúan hoy en día como categorías intersubjetivas y científicas de significación ahistórica, y coexisten con otras relaciones sociales como las clasistas o patriarcales:

[...] si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante". (Quijano, 1992, p. 12)

Este proceso histórico que existe en nuestro continente desde hace más de 500 años es parte constitutiva de la modernidad eurocentrada y del desarrollo científico tanto de las ciencias naturales como sociales. En este sentido, el supuesto de "verdad", "objetividad" y "neutralidad axiológica" en la construcción del conocimiento científico -exacerbado en el paradigma positivista pero presente en el conjunto de las ciencias- es parte del mito de una Europa "auto-generada", insulada, que no depende de nadie en el mundo, y que construye un sujeto racional y universal. Este mito epistemológico de un sujeto por fuera de un tiempo y espacio y de las relaciones de poder mundial, es posible, siguiendo a Enrique Dussel, porque "es el sujeto cuya localización geopolítica está determinada por su existencia como colonizador/conquistador, como Ser imperial" (2007, p. 64). El *ego cogito* cartesiano se enuncia, entonces, desde el lugar del *ego conquirus* imperial:

se trata, entonces, de una filosofía donde el sujeto epistémico no tiene sexualidad, género, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación con nadie fuera de sí" (Grosfoguel, 2007, p. 64).

Resulta fundamental corrernos, en palabras del político y poeta afrocaribeño Aimé Césaire, de este universalismo “descarnado” (1955) y localizar el sujeto de enunciación “en la geopolítica y la corpo-política del conocimiento” (Grosfoguel, 2007, p. 71). Actualmente, desde las Epistemologías del Sur se propone construir un conocimiento decolonial en una relación sujeto-sujeto anclada en las experiencias de resistencia de los grupos del sur-sur antiimperial, epistemológico, compuesto por muchos sures- oprimidos sistemáticamente por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Boaventura de Sousa Santos<sup>2</sup> formula, entre su vasto desarrollo teórico-práctico, una sociología de las ausencias, trasgresora, en donde sean reconocidos los conocimientos y saberes considerados por las epistemologías dominantes como “no existentes” o producidos por sujetos “ausentes”, en este sentido,

[...] es la investigación de las maneras en que el colonialismo, en la forma de colonialismo del poder, saber y ser, opera junto con el capitalismo y el patriarcado para producir exclusiones abismales esto es, para producir ciertos grupos de personas y formas de vida social como no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos, en suma, como descartables o amenazantes”. (2018, p. 307)

En la sociología de las ausencias estos sujetos se tornan en sujetos presentes, invocan necesariamente otras ontologías y los saberes de las luchas y sus resistencias contra la opresión.

Ahora bien, centrándonos en el campo de estudios de los estudios visuales y/o la historia del arte, podemos sostener que dicha estructura colonial también se reproduce. Como ya veníamos mencionando, la modernidad occidental ha construido un tipo de conocimiento científico que provocó, entre otras cosas, un *epistemicidio*, una destrucción de saberes que se encontraban del otro lado de la línea abismal, del lado de los colonizados, los excluidos y los considerados “sub-humanos” y no-existentes (De Sousa Santos, 2018). Esta destrucción de saberes implicó, como es sabido, al mundo de las imágenes. Fue, también, una

[...] colonización del imaginario de los dominados. (...) La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual” (Quijano, 1992, p. 12).

Desde las epistemologías del Sur y la sociología de las ausencias, nos parece imprescindible cuestionar los abordajes de los estudios visuales, artísticos y culturales que trabajan sobre estas problemáticas para contribuir a una “justicia cognitiva global” (De Sousa Santos, 2018: 294).

---

<sup>2</sup> En el momento en que se está editando el presente libro para su publicación, fue denunciado de acoso sexual al intelectual Boaventura de Sousa Santos. Recomendamos leer la introducción en donde nos hacemos algunas preguntas en torno a lo sucedido.

Otra perspectiva que enriquece el estudio de las imágenes y la cultura en clave latinoamericana, es la mirada del teórico Néstor García Canclini (1995), quien formuló la idea de *hibridación* para reflexionar sobre las culturas contemporáneas que, a su vez, están arraigadas en modos de hacer ancestrales en nuestro territorio. Haciendo estallar las dicotomías simplificantes que adjetivan a las culturas como tradicionales o modernas, urbanas o rurales, cultas o populares, subalternas o hegemónicas, García Canclini propone un análisis de la hibridación intercultural para analizar “las manifestaciones que no caben en lo culto o lo popular, que brotan de sus cruces o en sus márgenes” (p. 263). Para eso, desarrolla tres procesos que son claves para explicar la hibridación: “la quiebra y mezcla de las colecciones que organizaban los sistemas culturales”, “la desterritorialización de los procesos simbólicos” y “la expansión de los géneros impuros” (p. 264). En este sentido, uno de los objetivos de su reflexión es analizar e interpretar la reorganización cultural del poder -pasando de una concepción *vertical y bipolar* a otra *descentrada y multideterminada*:-

Cruces entre lo culto y lo popular vuelven obsoleta la representación polar y relativizan por tanto la oposición política entre hegemónicos y subalternos, concebida como si se tratara de conjuntos totalmente distintos y siempre enfrentados. Los paradigmas clásicos con que se explicó la dominación son incapaces de dar cuenta de la diseminación de los centros, la multipolaridad de las iniciativas sociales, la pluralidad de referencias -de diversos territorios- con que arman sus obras los artistas, los artesanos y los medios masivos. (p. 323)

[...] El incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si sólo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales. El poder no funcionaría si se ejerciera únicamente de burgueses a proletarios, de blancos a indígenas, de padres a hijos, de los medios a los receptores. Porque todas estas relaciones se entretejen unas con otras. Pero no se trata simplemente de que al superponerse unas formas de dominación a otras se potencien. Lo que les da su eficacia es la oblicuidad que se establece en el tejido. (p. 324)

Luego de este breve recorrido introductorio por la teoría decolonial y las Epistemologías del Sur, resaltamos el uso de ciertos conceptos centrales, como *corpopolítica* y *geopolítica*, que nos ayudan a pensar críticamente la producción del conocimiento y su institucionalización. A su vez, también trasladamos las problemáticas mencionadas a la reflexión sobre las imágenes latinoamericanas. Algunas de las preguntas para continuar pensando que nos hacemos son: ¿cómo el racismo puede ser parte constitutiva de una imagen en su propia conformación como dispositivo?, ¿qué implicancias tiene enmarcar las imágenes de pueblos originarios y/o latinoamericanas en la institución “Arte” o en la idea de las “Bellas Artes” ?, ¿cuáles son aquellas imágenes subalternas que abonan a la sociología de las emergencias?



## En torno a los estudios de memoria: herramientas epistemológicas para reflexionar sobre las imágenes

Las perspectivas epistemológicas de los estudios de memoria, la historia reciente y la historia oral nos abren preguntas claves a la hora de mirar ciertas imágenes, entre ellas: ¿qué tipo de memorias son/representan?, ¿qué especificidades tienen los dispositivos visuales y/o artísticos para la transmisión/transformación de una memoria familiar y colectiva?, ¿cuál es la relación entre memoria, tiempo e imagen?, ¿qué relación existe entre el ritual, el duelo y el arte?, ¿qué lugar ocupa el arte en el espacio público y en la conformación de la memoria colectiva? ¿cómo se vinculan con los testimonios orales y escritos?, ¿cómo opera la relación entre “verdad” y “ficción”?, ¿qué implica mirar las producciones artísticas como “fuentes” o documentos de investigación?<sup>3</sup>

Desde hace algunas décadas vivimos en lo que suele definirse como la *era de la memoria*, signada por la continua necesidad de mirar hacia el pasado y conservar las memorias de las víctimas en sus múltiples formas. La proliferación de proyectos sobre testimonios, archivos históricos orales, la cultura de memoriales, la nueva museología y prácticas en torno a las memorias, es una manifestación de la necesidad de construcciones culturales e institucionales que puedan incorporar las historias que están ausentes en los archivos históricos (Jelin, 2012; Huyssen, 2007). En esta era, la imagen y, especialmente, la imagen artística, ocupa un lugar central.

Desde los estudios de memoria e historia reciente podemos hacer una relectura sobre los modos en que la producción artística y cultural interpreta nuestro pasado, revalorizando otras voces, historias e interpretaciones: la memoria es subjetiva, multiforme, cualitativa, mediada por el presente –sin responder directamente al tiempo cronológico y lineal–, moldeada por los acontecimientos y reflexiones posteriores que modifican el recuerdo, está en transformación permanente. Las memorias “individuales” están encuadradas en marcos sociales (Halbwachs, 2011). Es valioso, entonces, desde esta perspectiva poder reflexionar sobre aquellas prácticas culturales y/o artísticas que, realizadas por víctimas, familiares afectadxs, o la comunidad en general, expresan su dolor sobre experiencias límites que la mayoría de las veces son silenciadas institucionalmente –en nuestro caso argentino, por ejemplo, han proliferado las expresiones artísticas que trabajan sobre las heridas traumáticas generadas por la última dictadura cívico-militar argentina.

Tzvetan Todorov (2008) hace una distinción importante sobre qué tipo de memorias aparecen en esta sobreabundancia de información y qué uso se hace de ellas. El autor destaca –en contraposición al uso literal– el uso ejemplar que se puede lograr con los recuerdos, esto es la capacidad de poder utilizar la memoria recuperada de un hecho singular traumático del pasado en una situación nueva. Transformar un escenario doloroso en un ejemplo o modelo que ayude a

---

<sup>3</sup> Una parte del desarrollo de este texto es retomado del libro: Basso, M. F. (2019). *Volver a entrar saltando: Memoria y arte en la segunda generación de argentinos exiliados en México*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

interpretar y comparar los hechos con el presente implica una doble operación: por un lado, a nivel individual se neutraliza o margina el dolor personal, como en un trabajo de “duelo”; por el otro lado, al abrir ese recuerdo a la “analogía y a la generalización”, se construye un *exemplum* y con ello se extrae una lección que incumbe ya a la esfera pública y no sólo a la privada. La pregunta sobre el recuerdo traumático se focaliza, entonces, no tanto en el pasado, sino en la proyección de ese pasado hacia el presente y futuro: “¿para qué puede servir, y con qué fin?” (2008, p. 56). A su vez -y en perspectiva inversa- el trabajo de lxs *emprendedorxs de la memoria* (Jelin, 2012) devuelve a la memoria reificada una corporalidad, intimidad, e individualidad que le otorga una dimensión afectiva a la historia. Este recuerdo convertido en memoria, a su vez, aspira a ingresar al espacio de la historia para continuar con la tarea de elaborar el pasado aun cuando explora los mecanismos mismos de la memoria. Es en este sentido que se destaca el rol que ocupa la producción poética-testimonial en esta continuidad (sesgada, interferida) de la transmisión del recuerdo individual. Como afirma Enzo Traverso, el hecho de testimoniar no sólo tiene una función pedagógica para generaciones posteriores, sino que también cumple “una útil labor de ‘moralización de la historia’, pues la memoria de la ofensa es una condición esencial para restablecer la justicia” (2001, p. 192).

Desde la historia cultural y los estudios visuales nos resulta fundamental mencionar toda una serie heterogénea de pensadores que han cuestionado los supuestos básicos de la historia del arte tradicional y han dirigido su atención a la memoria. *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg es una de las propuestas más peculiares e importantes en este sentido. Este atlas visual –inacabado–, compuesto entre los años 1924 y 1926, manifiesta una forma de comprender las imágenes en “paneles móviles”: en cada panel hay un montaje de imágenes heterogéneas, tanto de producciones artísticas como de la cultura visual. El objetivo del *Atlas* es explicar el proceso histórico de la creación artística del Renacimiento en Italia que retoma fundamentos de la Antigüedad. Lo novedoso en esta forma de exposición de los temas es la manera de entender a través de un dispositivo visual la propia historia de las imágenes, lo que instaura un orden espacial, acercándonos a una perspectiva más antropológica y distanciándonos, a su vez, de una historia del arte tradicional, evolucionista, estético-formalista. En este dispositivo visual, Warburg pone de relieve a la memoria, *mnemosyne*, al afirmar que el lenguaje gestual, las formas cargadas de expresividad –que él denomina como “engrammas de la experiencia emotiva”– son “patrimonios hereditarios de la memoria”. Se focaliza, entonces, no sobre la “evolución estética de las formas, sino ante la búsqueda profunda de los fundamentos psicológicos e internos de la creación artística, ese “intrincado subterráneo de raíces” que el historiador encuentra en el estudio del gesto patético a través de la Antigüedad y el Renacimiento” (Checa, 2010, p. 140). En este sentido, Warburg cuestiona a la disciplina tradicional, ya que considera que hay que abordar no solo el polo apolíneo-racionalizador propio de todas las ciencias “duras”, sino, también, el polo dionisíaco-movimiento, introduciendo el *pathos* en la historia de las imágenes.

Actualmente, y desde hace dos décadas, existe una bibliografía extensa acerca de Aby Warburg y su forma de entender la cultura visual. Ha sido redescubierto y profundizado por

muchos intelectuales, entre ellos, Georges Didi-Huberman. Retomando entonces estos estudios, en conjunto con otros grandes pensadores como Walter Benjamin y Carl Einstein, Didi-Huberman ha estado (re)construyendo una historia de las imágenes diferente a la tradicional. Nos interesa –dentro del amplísimo repertorio de conceptos críticos que se han estado desarrollando en el campo– el problema epistemológico que surge con la cuestión del tiempo –y, por consiguiente, de la memoria– en la disciplina historia del arte. Didi-Huberman, en su libro *Ante el tiempo* (2011), retoma a los autores ya mencionados y explica que cuando estamos ante una imagen, estamos ante un tiempo complejo, un montaje de tiempos heterogéneos que forman anacronismos. En este sentido, propone un abordaje crítico de la imagen desde los diferenciales de tiempo –tanto de los “más-que-pasados” como de los “más-que-presentes”–, desde las anacronías que surgen en esta proliferación de tiempos diversos, es decir, atendiendo a la dinámica propia de la memoria. Propone ahondar en esa paradoja existente en la disciplina de la historia en la que, por un lado, para estudiar una época es fundamental tener una linealidad cronológica y “evitar” el anacronismo –especialmente dentro de la historia positivista y objetiva–, pero, por el otro, se acepta que unx historiadorx siempre va a abordar la historia desde su presente y, entonces, va a interpretar los hechos desde, al menos, un anacronismo. Didi-Huberman propone profundizar en esta doble faceta del anacronismo, en tanto que actúa como *phármakon* de la historia: el anacronismo-remedio y el anacronismo-veneno, es decir aquello que ayuda a repensar la historia desde otro punto de vista o aquello que genera un “delirio” de interpretaciones subjetivas. En este sentido, nos recuerda también que la disciplina histórica no es tanto una ciencia del pasado (no existe tal pasado objetivo) como un montaje del saber, una memoria y una poética. Solo hay historia dialéctica, historia de los síntomas, entendiendo síntoma como algo que aparece e irrumpe el curso normal de la representación y, a la vez, algo que es anacrónico en la linealidad cronológica.

Otra de las problemáticas claves en la relación entre arte y memoria, es la cuestión del duelo. Boris Cyrulnik, neurólogo, psiquiatra y psicoanalista, nos dice que el arte es una de las mejores vías para elaborar el trauma, para desarrollar la resiliencia: “En Ruanda después del genocidio, hacen poesías...es el único medio que tienen de decir lo que les ha pasado. Si contaran lo que les pasó, es tan horrible, que todo el mundo se pondría a llorar y les dirían que se callaran (‘venga, para ya, la guerra ha terminado’)”, y continúa: “La poesía, la obra de teatro o el dibujo se convierten en un acto de liberación porque les permiten compartir con otros lo que les pasó, pero controlando las emociones”. (Lara, 2009, p. 45). Del latín *resilire* –volver a entrar saltando o rebotar–, la resiliencia es la capacidad que tenemos para afrontar un evento traumático, o situación adversa, y salir fortalecidxs a partir de esa experiencia. La vía artística contiene estas dos dimensiones: por un lado, posibilita un duelo personal, familiar y/o colectivo impulsado por medios artísticos específicos que favorecen el trabajo con la memoria traumática y, por otro lado, transmiten y socializan esas memorias al resto de la comunidad en un espacio público. Nos parece importante destacar que el duelo, además de ser personal y familiar, es colectivo y político, dado que el arte participa en espacios públicos de la comunidad. Es necesario, entonces, pensar tanto en la dimensión afectiva de la transmisión de esas memorias traumáticas como en el costado

más político de la socialización de las imágenes que se construyen con estas producciones. En este sentido, citamos dos preguntas de Dominick LaCapra que nos parecen centrales: en primer lugar, “¿dispone la sociedad moderna de adecuados rituales públicos que puedan colaborar para reconciliarnos con la melancolía y emprender procesos de duelo regenerativos, aun cuando en casos extremadamente traumáticos una concepción idealizada de una recuperación plena pueda llevarnos por un mal camino?”; y, en segundo lugar, “¿quién será lx que hará duelo y cómo puede especificarse su objeto de modo que sea ético-políticamente deseable y efectivo para reducir la angustia a límites tolerables?” (2008, p. 227). Se vuelve fundamental, entonces, pensar a lxs artistas como actores sociales —o *emprendedores de la memoria* (Jelin, 2012)—, que llevan a cabo un duelo colectivo en un contexto específico.

Desde el Cono Sur han proliferado estudios muy valiosos sobre la imagen, el arte y la memoria, como los de Ana Longoni, Leonor Arfuch, Ana Amado, Nelly Richard, Natalia Fortuny, Ludmila da Silva Catela, Luis Ignacio García, Jordana Blejmar entre muchxs otrxs. En Argentina, a raíz, principalmente, de acciones político-visuales como las conocidas rondas performáticas de las Madres de Plaza de Mayo, se han desplegado múltiples prácticas estético-políticas en relación al reclamo por la aparición con vida de lxs desaparecidxs, al pedido de justicia y condena para lxs represores, a reponer la memoria de familias que han atravesado historias traumáticas, entre otras. Ana Longoni (2010), por ejemplo, menciona tres grandes *matrices* de representación de lx desaparecidx en las políticas visuales dentro del movimiento de derechos humanos: las conocidas fotografías de desaparecidxs que formaron parte de las rondas de las Madres de Plaza de Mayo desde los años 1977 y 1978 en plena dictadura cívico-militar y las de las marchas posteriores en reclamo de verdad y justicia; la figura de la silueta —tanto en el *Siluetazo* como en las múltiples siluetadas; y los escraches de H.I.J.O.S a mediados de los noventa.

Resulta enriquecedor para el estudio de las imágenes y el arte, problematizar las categorías de tiempo, memoria, afecto, testimonio —en su doble dimensión verdad/ficción—, duelo, que nos traen estos estudios, y confrontar con los propios procedimientos visuales y artísticos que, en sus dispositivos específicos, elaboran y/o manifiestan estas reflexiones.

## En imágenes: repensar las epistemologías desde el arte y la cultura visual

Consideramos que es muy importante poder hacer un recorrido sobre las reflexiones epistemológicas *a partir y desde* las imágenes. Cuando nos referimos a “imágenes”, incluimos tanto las que pertenecen al circuito artístico como aquellas que son parte de la cultura visual. En este sentido, partimos de una mirada que implica una historia del arte ampliada, expandida a otros estudios interdisciplinarios, como el campo de estudios visuales o estudios culturales-visuales sobre lo artístico (Brea, 2005; Guasch, 2005; Mieke, 2016), un espacio en el que se integran

aportes tanto de la sociología, la estética, la filosofía como de la antropología cultural, la teoría de los medios de comunicación, los estudios culturales, entre otros.

A partir de varios estudios sobre la imagen, Nelly Schnaith (1987) desarrolla en un artículo los ejes fundamentales para comprender los condicionamientos culturales existentes a la hora de percibir, concebir o representar una imagen. Define la noción de código en la cultura visual y la distingue, para su comprensión, en diferentes planos: los *códigos de la percepción*, *códigos del saber* y *códigos de la representación*. Este texto resulta importante como punto de partida en la reflexión sobre las imágenes, porque nos hace tomar dimensión de las capas de condicionamientos que existen en una cultura determinada con respecto a las imágenes. No existe, entonces, la experiencia sensible “natural”, no hay -como afirma Ernst Gombrich- un “ojo inocente”, la percepción es un proceso activo y no pasivo: “los hombres que pertenecen a culturas diferentes no solo hablan diferentes lenguas, sino que también habitan mundos sensoriales diferentes. La experiencia será captada según la diferencia de estructura de la rejilla perceptiva entre una cultura y otra.” (p. 29). En este sentido, el espacio de representación -el cual en la historia del arte moderna de occidente estuvo regido en gran parte por la mimesis- es un espacio simbólico, metafórico, que supone una transacción entre el espacio vivido, concebido y representado y, por lo tanto, una operación de abstracción para ser conceptualizado y re-construido. El espacio ilusionista nos engaña como el modo “natural” de representar, pero, paradójicamente, es justamente parte de su artificio persuasivo: “la imagen realista, la ilusión más perfecta de la semejanza, termina por negarse como artificio ilusionista y se impone como modo de representación de la verdad de las cosas.” (p. 28)

Valoramos el potencial que tienen las imágenes para reflexionar sobre problemas epistemológicos. Es fundamental para nuestro campo de estudios pensar *desde* la imagen, realizar una descripción de la misma, observar sus detalles, su materialidad, sus procedimientos, su circulación, su gesto, darle el tiempo necesario para poder interiorizarnos con ella. Es necesario partir de los objetos para llegar a la elaboración teórica y no a la inversa -donde se “ilustra” con imágenes aquella idea que se quiere ejemplificar. La *écfrasis*, en palabras de William Mitchell la “representación verbal de una representación visual” (2009, p.138), activa la dialéctica entre imagen y texto, reconociendo el potencial de las imágenes: “(...) para mi representan un proyecto heurístico, lo que equivale a decir que las imágenes son el principio formador del pensamiento” (Didi-Huberman en Cabello Padial, 2020, p.194).

El gesto gráfico de invertir el mapa de América del Sur del pintor uruguayo Joaquín Torres García (*América Invertida*, 1943) o bailar una cueca sobre un mapa de América del Sur con vidrios rotos y entre dos homosexuales en la Comisión Chilena de los Derechos Humanos (*La conquista de América*, 1989, de las Yeguas del Apocalipsis) son acciones que nos hacen pensar en algunos de los conceptos centrales que son desarrollados en su formato teórico por las epistemologías del sur y decoloniales. Lo mismo sucede con la representación de la opresión colonial en un dibujo de Huaman Puma de Ayala que retoma Silva Rivera Cusicanqui para una *teoría iconográfica sobre la situación colonial*, en una escena del corregimiento:

en la que los allegados y serviciales, sentados en la mesa del Corregidor, beben y comen en abundancia, mientras que el personaje del primer plano recoge en una bolsa los restos de la comida. Se trata de un indio adulto, no de un niño, puesto que las cabezas y los cuerpos de los sentados a la mesa se han representado en forma desproporcionada. Hay aquí una conceptualización indígena de la noción de opresión. En lengua aymara y qhichwa no existen palabras como opresión o explotación. Ambas ideas se resumen en la noción (aymara) de “jisk’achasiña” o “jisk’achaña”: empequeñecimiento, que se asocia a la condición humillante de la servidumbre. (2015, pp. 180, 181)

En esta misma dirección, Rita Segato en un artículo donde trabaja sobre el desdoblamiento de la figura de la maternidad en la cultura brasilera -la madre biológica-jurídica blanca y la madre-niñera negra, la ama de leche o ama seca-, cita un trabajo de Rafaela de Andrade Deiab sobre fotografías de niñas con sus niñeras, donde las amas de leche que están sosteniendo el bebé son ocultadas bajo telas hasta ser expulsadas completamente de las fotografías (2015). A partir, entonces, de mirar estas imágenes sentimos el fuerte impacto que generan por su violencia simbólica, desnudando el racismo presente en esta práctica -en tanto son negras- y la cultura patriarcal -en tanto son mujeres-. Estos son ejemplos de cómo, a raíz de las imágenes, se puede empezar a trabajar teórica y epistemológicamente conceptos como el de raza y racismo. Lo mismo sucede cuando vemos las fotografías tomadas a los indígenas “prisioneros de la ciencia” (Pepe, F. M., Añon Suarez, M., y Harrison, P., 2012) -la familia del cacique Inacayal- esclavizados en el Museo de Ciencias Naturales de La Plata.

Resulta imposible en este acotado espacio trabajar cada mirada teórica que fuimos recorriendo *desde* las imágenes y las producciones culturales -este es un ejercicio que cotidianamente realizamos en el espacio áulico con lxs alumnxs. Pero si queremos destacar que, desde la docencia y la investigación, ese ejercicio representa nuestro mayor objetivo como profesionales. Seguiremos siempre abiertxs a las propuestas reflexivas -y emocionales, sensitivas, vivenciales- que nos invitan a experimentar las imágenes y las producciones culturales en general.

## Palabras de cierre

En este capítulo introducimos una suerte de “esqueleto” de aquellas teorías, autores y conceptos que a lo largo de nuestra práctica -y formación constante- fuimos interiorizando para poder compartir una mirada siempre atenta y comprometida -*desobediente*- sobre la cultura y las artes. Nos corrimos de una epistemología más clásica y normativa -la llamada corriente anglosajona y sus derivadas- para adentrarnos en un ejercicio de reflexión que constantemente requiere la *pregunta* antes que de la respuesta.

En esa búsqueda fueron surgiendo, en un primer momento, los pensadores franceses que abonaron en la construcción de las ciencias sociales con sus cuestionamientos epistemológicos

sobre los métodos y las “verdades” instaladas en el conocimiento científico de la matriz moderna-occidental, para luego ingresar en campos de estudios más cercanos a nuestro contexto y nuestra historia. Priorizamos, entonces, corrientes teóricas que nos confrontan con un saber *situado* desde el Sur, que nos cuestionan conceptos que tenemos naturalizados -provenientes de las epistemologías del Norte- y que, entre otras cosas, nos abren a problemáticas y reflexiones que tienen que ver con nuestra propia historia, procesos sociales y cultura.

Creemos que esta exploración por la pregunta y por poder acercarnos cada vez más a la complejidad que implica estudiar la cultura y el arte es constante y que, por supuesto, no se agota en este recorrido que hemos esbozado.

## Referencias

- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barreiro de Nudler, T. (1975) La Quiebra de la Ciencia Social acrítica. *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 12, N° 3, pp. 1-25
- Basso, M. F. (2019). *Volver a entrar saltando: Memoria y arte en la segunda generación de argentinos exiliados en México*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron J. C., (2013). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ed. Akal.
- Cabello Padial, G., Valle Corpas, I., Didi-Huberman, G. (2020). Pensar las imágenes, pensar por imágenes, pensar con las manos: conversación con Georges Didi-Huberman. *Theory Now. Journal of Literature, Critique, and Thought*, 3(2), 190–206.
- Césaire, A. (1955). *Discurso sobre el colonialismo*. Paris: Présence Africaine.
- Checa, F. (2010). La idea de imagen artística en Aby Warburg: el Atlas Mnemosyne (1924-1929). En Warburg, A., *Atlas Mnemosyne*, Akal, España.
- De Sousa Santos, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Didi-Huberman G. (2011). “Apertura. La historia del arte como disciplina anacrónica”. En: Ante el tiempo. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo editora.
- Fanon, F. (1974). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau (2008). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana

- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1995) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- Gouldner, A. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Grosfoguel, R. (2007) Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo trans-moderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En (Eds. Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, IESCO-UC, Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Gramsci, A. (2017). *Antología*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guasch, A. M. (2005) Doce reglas para una Nueva Academia: La <Nueva Historia del Arte> y los Estudios audiovisuales. En: Brea (Ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, pp. 59-74.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Huyssen, A. (2007). *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempo de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de memoria*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Koyré, A. (1977). *Estudios del pensamiento científico*. Madrid: Siglo XXI
- LaCapra, D. (2008). *Representar el Holocausto. Historia, teoría, trauma*. Prometeo, Buenos Aires, 2008
- Lara, (2009). Boris Cyrulnik. Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, nº 393, s/p.
- Longoni, A. (2010). Arte y Política. Políticas visuales del movimiento de derechos humanos desde la última dictadura: fotos, siluetas y escraches. *Aletheia*, 1 (1), pp. 1-23
- Lores Arnais, M., (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Marx, K., Engels, F. (1979). *La Ideología Alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Mieke, B. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Ediciones Akal.
- Mignolo, W. (2015). 8. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento sobre descolonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*, 1999-2014, pp. 173-189.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal.
- Pepe, F. M., Añón Suarez, M., y Harrison, P. (2012). *Antropología del genocidio. Identificación y restitución: "colecciones" de restos humanos en el Museo de La Plata*. La Plata: De la Campana.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 29, pp. 11-20.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.



- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo
- Schnaith, N. (1987). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *Tipográfica*. N° 4, pp. 26-29.
- Spiegel, G. M. (2006) La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico. *Más allá de la historia social*, 62, pp. 19-50.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Varsavsky, O. (1972). *Ciencia, política y cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.

## SEGUNDA PARTE

---

### Epistemologías feministas y sexodisidentes

## CAPÍTULO 3

### ¿El reino del revés? ¡que María Elena diga quién es!

*Lucía Álvarez y Germán Casella*

*Irónicamente, uno de los logros del feminismo contemporáneo es que la gente está más abierta a discutir cuestiones de género y preocupaciones de las mujeres, pero, insisto, no necesariamente desde una perspectiva feminista.*

bell hooks, EL FEMINISMO ES PARA TODO EL MUNDO

*Eran rubias, llevaban flores en el pelo y en la cintura.  
Se movían como muñecas con tristísima compostura.  
Quien no fue mujer ni trabajador,  
piensa que el de ayer fue un tiempo mejor.*

María Elena Walsh, ORQUESTA DE SEÑORITAS

Nos proponemos rastrear algunas lecturas feministas sobre la obra de María Elena Walsh mediante una crítica cultural (Richard, 2009) que nos impulse a tensionar los límites de lo dicho antes que reafirmar las propiedades de una diferencia sexual. Tras la muerte de la autora en 2011, podemos encontrar varias profundizaciones sobre su obra para ser problematizada como feminista, principalmente con referencia a sus modos de agencia y vinculación afectivo-sociopolítica con la lucha colectiva. Esta puesta en cuestión de su trabajo creativo se sostiene en varios orígenes, pero como nos atrevemos a arriesgar, el primero de ellos reside en su revalorización como lesbiana que se dedicó a la creación de productos culturales para la infancia. A pesar de que parece no haber registro de un nombramiento directo sobre su propia subjetividad, una mirada retrospectiva de sus afectos y *participaciones feministas* la acercaron a la práctica de la lesbianidad. Así, algunos autores (Liska, 2018; Sibbald, 2010) se han ocupado de rastrear marcas de género (Wittig, 2006) en el repertorio de canciones y textos de la autora y sus diálogos con su biografía, como una estrategia de pluralización de sentidos. Sin embargo, entendemos que esta práctica de abordaje implica cierto sesgo de género, en tanto se centra únicamente en su identidad sexogenérica y roza el esencialismo al pensar en el signo *María Elena-lesbiana* como un sujeto menos corrompido. Nos referimos con esto a que, quizás, algunos análisis feministas posteriores a su muerte no terminan por problematizar las distancias entre las perspectivas actuales de género y disidencias sexo genéricas y el *feminismo blanco* y *de la diferencia* que

sondean las lecturas. Teniendo en cuenta la densidad de nuestra observación, nos invitamos a desordenar los protocolos y examinar los regímenes de producción que buscan incorporar la obra y vida de María Elena Walsh como *feminista a secas*. Con una perspectiva transdisciplinar y (pos)feminista, buscaremos cómo los modos de salirse de lo estático hacen jugar el excedente de sentido en la exigencias y ansiedades (Molloy, 2012) que se inauguraron tras su ascunción como lesbiana.

Para ello, tomaremos como punto de partida un artículo publicado en la web del Ministerio de Cultura Argentina titulado “La obra feminista de María Elena Walsh” (Ministerio de Cultura, 2019). El mismo tiene como encabezado “Walsh es reconocida por su obra infantil; sin embargo, en esta nota te contamos su faceta más desconocida, militante feminista” (s/p). A partir de ello, hace nombramientos a algunas de sus obras y acciones políticas tales como sus lecturas a otras feministas, sus escritos donde critica el rol social de las mujeres, la presunción de sus relaciones sexoafectivas, su opinión de la maternidad y algunos trabajos específicos. Entre otros, retomaremos los que nos resultan significativos de discutir en relación a la puesta en tensión de los modos de inscripción de su obra como feminista. Estos son: la obra teatral musical *Doña Disparate y Bambuco* (1963), el artículo *Sepa por qué usted es machista* (1980), el programa de televisión *La Cigarra* (1984) y su participación en el primer número de la revista *Alfonsina* (1983). Revisaremos el análisis —y las exclusiones— que hace el artículo sobre estas obras para pararnos en el encabezado que citamos, específicamente en el *sin embargo* que conecta su labor cultural para las infancias y su actitud feminista. Buscaremos entonces cuestionarnos lo dicho oscilando entre dos focos: la postura respecto del *feminismo* singular que sostienen los abordajes y el maternalismo que se presupone en la variable infancias. Es decir, cómo esto que se señala como lo excepcional, en realidad podría estar más cerca de un supuesto cristalizado que ocupa las veces de novedad antes que una intervención crítica. ¿Qué hace que estos puntos mencionados en la carrera de María Elena Walsh sean representativos de su *ser feminista*? ¿Cómo se torna feminista la lectura de una obra más allá de una presencia de género inteligible? ¿Es acaso la tensión entre *lo infantil* y *el lesbianismo/el feminismo* —compulsivamente señalado— lo que pone en la mesa una serie de exigencias a encontrar en su repertorio? Como venimos sosteniendo, buscamos empañar las vacilaciones de lo que se ha dicho sobre su carrera creativa frente a su vida personal y sexoafectiva para sacudir los códigos de estructuración de sentido. Es decir, ¿en qué aspectos políticos se sostienen las preguntas que se le hacen a la obra de María Elena hoy leída como lesbiana? ¿Hasta qué punto los análisis de los procesos de representación y simbolización de su condición de lesbiana problematizan la ansiedad de posicionar su *salida del clóset* (Sedwick, 1998)? ¿Cómo tensionar las complicidades de poder entre discurso y representación que permitan a la vez reflexionar sobre la subjetividad en cuestión? Las preguntas que se le hacen a la obra de María Elena, a partir de su carácter de lesbiana dedicada a las infancias, ¿guardan *también* una compulsión androcéntrica que se sustenta en el elogio de la diferencia (Russ, 2013)?

Creemos, finalmente, que desmontar *lo que se dice y lo se busca decir* sobre María Elena Walsh como feminista lesbiana nos acerca a destejer el pensamiento universal como abstracto,

a la vez que nos permite profundizar en las teorías del discurso que atraviesan los abordajes. Podremos entonces rastrear mapas de los modos en que se vehiculizan los contenidos al mismo tiempo que producen la subjetividad que describen. Siendo así, una crítica (pos)feminista a la lectura feminista de la obra de María Elena Walsh irá en sintonía con la apuesta por rebatir la metafísica de la identidad originaria, que ata el signo *María Elena-mujer-feminista-lesbiana-artista para la infancia* a la trampa naturalista de la esencia. La pregunta rectora es, en última instancia, ¿de qué feminismos hablamos cuando hablamos de María Elena como feminista?

## María Elena Walsh, de su trayectoria como *lesbiana toposfóbica*

La carrera de María Elena Walsh osciló y combinó la literatura y la música, con momentos dedicados al folclore y a las infancias. Nació en 1930 en Villa Sarmiento (Morón, Buenos Aires, Argentina) en el seno de una familia de ascendencia inglesa con la que compartió el pasatiempo de la música. Su padre, Rodolfo Walsh, fue un empleado ferroviario inglés gustoso de tocar el piano, aspectos que parecen haber calado hondo en la infancia de María Elena. Desde niña jugaba con las palabras a hacer rimas y construcciones verbales, que encontrarán visibilidad en su primera publicación de poemas en el diario La Nación a los 15 años (Liska, 2018). Dos años después presentaría su primer libro *Otoño imperdonable* (1947) el cual obtuvo buena recepción de la crítica y fue elogiado por las figuras de la agenda literaria del momento como Jorge Luis Borges y Silvina Ocampo. Estos reconocimientos le valieron el padrinazgo artístico de Juan Ramón Jiménez, quien la invitó a realizar un viaje de estudios a Estados Unidos y marcó sus primeros acercamientos a la balada. A su vuelta, en 1951, conoce a Leda Valladares, una cantautora tucumana con quien conformaría en París el dúo *Leda y María*. Así, se posiciona como una referente del mundo del folclore musical con la decisión consciente de separarse de la élite literaria. Sin embargo, la pareja se separa al iniciar la década de 1960 y, en su vuelta a Buenos Aires, comienza a adentrarse en el universo de las canciones infantiles. Publica los álbumes *Canciones para mirar* (1962) y *Doña Disparate y Bambuco* (1963) donde presenta sus canciones más populares tales como *La pájara pinta*, *La mona Jacinta*, *Manuelita la tortuga*, *Canción para tomar el té*, *El twist del mono liso*, *El reino del revés*, *La vaca estudiosa*, *Canción del jardinero*. Todas ellas presentadas con éxito en formato varieté teatral infantil y pasando rápidamente a formar parte del acervo cultural de las niñas argentinas del momento. En simultáneo, trabaja en composiciones e interpretaciones de canciones que interpelan también al público adulto: grabó un total de veinticuatro discos y cien canciones propias para luego dedicarse exclusivamente a la composición y escritura<sup>4</sup>. Por su labor cultural fue nombrada Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Córdoba (1990), Ciudadana Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires

---

<sup>4</sup> Su obra completa puede visitarse en la página web de la Fundación María Elena Walsh. Disponible en <https://fundacionmariaelenawalsh.net.ar/>

(1985) y recibió, entre muchos otros honores, el Premio Christian Andersen en Dinamarca (1991) y el Premio Mundial de Literatura Infantil José Martí en Costa Rica (1995).

Es importante destacar que tuvo un perfil feminista –propio de la década de 1970 argentina– que comienza a gestarse en las tempranas lecturas de Virginia Woolf y Victoria Ocampo, con quien mantuvo contacto toda su vida. Si bien no tiene una participación directa en la Unión Feminista Argentina (UFA) (1970), colabora con la obra de una de sus fundadoras, María Luisa Bemberg, y se dedica a la publicación de varios textos feministas. Uno de ellos es *Carta para una compatriota* (1973), publicado en la *Revista Extra*, donde posiciona la militancia de mujeres y pobres frente a prejuicios e instituciones sexistas. En la misma línea, en la revista *Humor* escribe su punteo *Sepa por qué usted es machista* (1980) en el que enumera las prácticas patriarcales naturalizadas en un tono humorístico y denunciatorio a la vez. Continuando, destacamos que en 1984 creó y condujo, junto a María Herminia Avellaneda y Susana Rinaldi, el programa periodístico *La Cigarra* en el que acompañaban la reconquista de la democracia. Las tres conductoras recibían en su estudio a Madres de Plaza de Mayo, obreras, amas de casa, hacían señalamientos candentes sobre la economía y el clima político, lo cual les valió la cancelación del programa a los seis meses de iniciarse. En sentidos como este, en términos político partidistas nos parece importante señalar que María Elena Walsh fue muy crítica del peronismo de la década de 1950. Luego, durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) matizó su percepción al respecto, aunque finalmente manifestó adherir a la labor del alfonsinismo (Liska, 2018). Incluso estuvo presente en la Casa Rosada el día de la asunción de Ricardo Alfonsín como presidente democráticamente electo en 1983. En esa ocasión aprovechó para recordarle al reciente mandatario que una ley necesaria en la Argentina era la del aborto, confirmando así su interés y ocupación por el colectivo de mujeres. En ese mismo año prestó su imagen y opinión para ser la primera tapa de *Alfonsina, primer periódico para mujeres*, dirigido por María Moreno. Fue una revista pionera del feminismo argentino, dedicada al mismo, los derechos humanos, la diversidad sexual, la prensa y las mujeres, el lesbianismo, entre otros temas candentes en la agenda democrática.

Respecto de su vida personal, María Elena Walsh ha sido históricamente reservada, negándose sistemáticamente a asistir y dar entrevistas públicas. Únicamente en sus dos últimos trabajos –*Novios de antaño* (1990) y *Fantasmas en el parque* (2008)– puede decirse que su obra tiene rasgos autorreferenciales, aunque disimulados en una ficción continua. En la misma línea, cabe destacar la biografía autorizada *Como la cigarra* (1993) de Sergio Pujol centrada en su labor artístico-política y su reedición de 2011 con ciertas apreciaciones sobre la variable de género. Sobre ello trabaja Mercedes Liska (2018), quien entiende que las «relaciones afectivas [de María Elena] fueron un secreto a voces» (p.3), afirmando a la vez que mantuvo vínculos profesionales y sexoafectivos con Carmen Córdova, Leda Valladares, María Herminia Avellaneda y Susana Rinaldi. De todas ellas destacamos a Sara Facio, fotógrafa quien fuera su compañera durante más de 30 años, y hoy a cargo de las propiedades y de la Fundación que resguarda la obra de Walsh. Biografías contemporáneas sobre María Elena, como las del Liska (2018), Pujol (2011) y

Sibbald (2010) sondearán estos vínculos para caracterizarlos entre afectivos, profesionales, pruebas y/o puestas en tensión de su lesbianismo con sus consecuentes *marcas* en su obra.

En función de todo lo anterior, entendemos que la narración identitaria se cuenta entre las posibles tentaciones en las que incurren, incluso, aquellos proyectos cartográficos que se apropian del lenguaje y los instrumentos críticos de la teoría queer y los estudios feministas. Sobre esto insiste Paul B. Preciado (2012) al pensar en problematizar el modo en que las matrices identitarias asimilan una maniobra cartográfica que consiste en describir y dejar constancia de los itinerarios minoritarios. Desde una óptica foucaultiana, estos resultan reversibles como actas de vigilancia de las perversiones y comportamientos desviados. Esto incluye pensar en el lugar que ocupan en los límites de una geografía y un espacio heteronormativamente coordinado, cuya norma sexual y moral permanece ilesa y simultáneamente reforzada por la presencia de esas existencias disonantes. De este modo, Preciado vuelve pensable cómo «tras la nominación ‘espacios o cartografías queer’ operan dos retóricas opuestas de espacialización de las identidades gays y lesbianas» (Preciado, 2012, p. 341). Frente al *flâneur* perverso moderno, es la feminización de lo doméstico y de lo íntimo lo que confisca y produce *el carácter topofóbico de la identidad lesbiana* que se graba como una suerte de «negativo de la cartografía gay» (De Lauretis en Preciado, 2012, p. 341). Su presencia fantasmática y escurridiza será entendida y sostenida, entonces, como «un rechazo de toda espacialización y del horror a toda cartografía» (Preciado, 2012, p.6). Por tanto, nos preguntamos si el signo *María Elena Walsh* —y las variables que sostendremos en este texto— no terminan por ser una entrada a este tipo de mapeos sobre lo no dicho. Es decir, cómo el ejercicio de negativización sobre sus prácticas *atribuidamente* lesbianas encuentran una exigencia que apacigua el carácter feminista que se le atribuye a su obra.

En esta línea, destacamos como antecedente el trabajo de Sylvia Molloy y su ensayo *Secreto a voces: Traslados lésbicos en Teresa de la Parra* (2012). En él llama la atención sobre la productivización de las lagunas en las narraciones biográficas de la escritora como «espacios de vergüenza social» (Molloy, 2012, p. 267). La obligatoriedad de ciertos guiones culturales delimitan y regulan la administración de ciertas escenas de vida, como aquella en la que Parra aparece «casada con su escritura (Molloy, 2012, p. 264) una imagen que la beatifica, según Molloy, como otra *monja-escritora*, aunque peligrosamente conectada con Sor Juana Inés de la Cruz. En el tópico de la clausura se rumorea, una vez más, la producción de ese «punto muerto en el espejo retrovisor» (Preciado, 2012, p. 341) por el que la identidad lesbiana se espacializa y se diagnostica como topofóbica. Pensamos, entonces, en un pasaje de la primera edición de *Como la cigarra. María Elena Walsh, una biografía* (1993) escrita por Sergio Pujol. Allí el escritor despliega una estrategia donde la ansiedad por profundizar en la historia personal de Walsh se combina con la obligatoriedad de mantener metafóricamente a raya las presunciones de su lesbianismo

Carmen [Córdoba] recibió además un recado: debía buscar y reservar un cuarto más o menos digno en algún hotel o pensión no muy lejos del centro. Allí viviría María Elena en compañía de Leda. Carmen consiguió lo que se le

pedía: una habitación en Canning y Las Heras *inauguraba el romance de María Elena con el barrio de Palermo* (Pujol en Liska, 2018, p. 4)

La pronunciación de un romance como hito en la teleología de la narración biográfica declina y, ante la imposibilidad de ser inteligido como una relación heterosexual, el amorío se espacializa, como *el romance de María Elena con el barrio de Palermo*. Esta escena de escritura desordena aquel terror a la espacialización de la identidad lesbiana al tiempo que sostiene el imperativo por el cual la narración de la vida creativa de la escritora debe permitir inteligir ciertos guiones culturales, aún a consecuencia de que estos acontecimientos se transformen en atajos metafóricos que quiebran la posibilidad misma de instituir esos guiones, aunque los mantienen adheridos al relato como ansiedades sociales y culturales que establecen calles de sentido único (o sin salida) para la narración de las vidas que no se inscriben cómodamente en el régimen político de la heterosexualidad. Estas búsquedas por encontrar confirmaciones a su lesbianismo, y rastros de ello en las obras, son los puntos que nos interesan tensionar mediante una ampliación de miradas que descentren las prácticas sexuales como definitorias de una creación y circulación específica.

## Doña Disparate: la lesbiana prófuga frente a las dos Marías Elenas

Para iniciar esta revisión sobre lo *feminista* en el repertorio de María Elena Walsh, recuperamos uno sus trabajos mencionados en el artículo: el álbum musical y obra de teatro *Doña Disparate y Bambuco* (1963). Esta pieza no solo marca el fin de su colaboración con Leda Valladares, sino que también forma parte de sus inicios en la participación del universo simbólico infantil. Le antecede *Canciones para mirar* (1962) que fue producida por María Herminia Avellaneda y presentada como un testeo para la posterior puesta en cartel de Doña Disparate en el Teatro Municipal General San Martín (Ciudad de Buenos Aires). En esta obra María Elena pone a circular algunas de sus canciones más populares como *Manuelita*, *la tortuga*, *El twist del Mono Liso*, *Canción para tomar el té* y *Canción de la lavandera*. En un código cercano al surrealismo, Doña Disparate y su amigo Bambuco emprenden un viaje hasta París para conseguir una naranja mientras se encuentran con diversos personajes pintorescos. Así, obtuvo rápida atención de la crítica especializada, que no dudó en compararla con la Alicia de Lewis Carroll (Brizuela, 2008) y la posicionó inmediatamente como una referente de la *cultura infantil*. Ahora bien, en tanto no hay nombramientos a Doña Disparate como una obra feminista, consideramos que su inclusión en el artículo que estamos trabajando quizás guarde un origen en la composición por parte de la pareja. Sin embargo, una lectura de la crítica contemporánea nos invita a pensar en las interrupciones sobre *lo posible* en el contrato social heterosexual (Wittig, 2006) que se enmarcarían en la obra. Al respecto, Leopoldo Brizuela afirma que



Walsh concibió a Doña Disparate como la encarnación paródica del sentido común, mientras que Bambuco es la "personificación de la infancia". Pero, más profundamente, ambas representan las dos personalidades de Walsh: la rigurosa, romántica y un poco demasiado retórica de *Otoño imperdonable*, y la niña, popular, y un poco demasiado fresca de *Tutú Marambá*. Las dos salen a batirse a duelo, nunca se vencen la una a la otra y siempre renacen en la cada vez más luminosa hoguera del humor, en la valiente ordalía de crear. (2008)

Esta búsqueda por posicionar algo de la persona de María Elena en los personajes, arriesgamos que puede ser parte del sesgo androcéntrico que le exige a una obra escrita por mujeres algo autorreferencial (Russ, 2008). Pero a la vez rescatamos esta observación de Brizuela en tanto la *parodización del sentido común* implicaría ampliar las miradas hacia la problematización del régimen heterosexual obligatorio. Buscamos entonces un desmontaje discursivo de los regímenes de (re)producción sexogenérica que atraviesan al personaje de Doña Disparate Nariz de Tomate, protagonista de la obra. En una primera lectura —exclusivamente de la dramaturgia textual— se puede concebir a Doña Disparate como una práctica citacional instituida en el terreno jurídico de la economía heterosexual (Butler, 2018). Es decir, parece ser la (re)invocación que (re)invierte la ley simbólica del sexo, en tanto, por iteración, genera un terreno de (in)inteligibilidad sobre la apariencia de sustancia genérica. Con esto queremos arriesgar que hay ciertas exigencias sobre el personaje que, a través de su nombramiento de *Doña*, parecen querer inscribirla en una serie de esperables: debe ser femenina, ser maternal, ordenada, tener un varón determinante a su lado. Pero, en su contrario, la obra está plagada de momentos en los que Doña Disparate discute con los fatalismos de género, por ejemplo:

Entra la SEÑORA DE MORÓN DANGA haciendo mímica de empujar un cochecito.

DISPARATE: Bambuco, no sea caprichoso. Vamos a donde vaya esta calle.

¡Mire! ¡Allá va la señora de Morón Danga!...

BAMBUCO: Con un nene en cochecito...

DISPARATE: Bambuco qué vergüenza, yo no he traído nene... ¿Usted no me haría el favor...?

BAMBUCO: ¡Ah no, eso sí que no! Yo soy grande, yo no, no y que no. Se lo dije.

DISPARATE: Es que me da no sé qué. Parece que por esta calle hay que pasear con un nene. Ayúdeme a salir de esta terrible situación.

Walsh ([1963] 2014, p. 14 [el subrayado es nuestro])

Así, un análisis desde la crítica feminista como cultural nos permitirá problematizar el excedente de sentido sobre el personaje que genera desconciertos en el plano de la racionalidad comunicativa (Richard, 2009). Uno de estos se erige ya desde su nombre registral: es un disparate, es decir un absurdo que carece de lógica. En este gesto de bautizar con lo que sobrepasa lo ordinario, es donde inicia el corrimiento que propone María Elena Walsh del sentido común,

entendiendo por éste a una sintaxis que se vuelve reconocible únicamente en su transgresión (Grimson, 2014). Si Doña Disparate es la encarnación paródica del mismo, entonces queremos tensionar su figura como una prefiguración de la lesbiana prófuga de Monique Wittig (2006). Más allá de que sus prácticas deseantes no se enuncian explícitamente lesbianizadas, es en la suposición naturalista de su condición como mujer heterosexual parodizada que pueden encontrarse los rasgos de la obligatoriedad como política. De este modo, jugamos a reflexionar acerca de cómo Doña Disparate renegocia las condiciones del contrato social heterosexual al ser la deconstrucción de la artificiosidad de la categoría *mujer*. En la línea de Wittig, solo la lesbiana podrá escapar o discutir tal contrato pues es el predominio de la diferencia el que forja a la mujer como un dato anterior a lo social:

DISPARATE: *Yo no tengo ganas* de lavar la ropa en la sala.

BAMBUCO: ¿Qué hacemos?

DISPARATE: Vaya a llamar a los bomberos, Bambuco. [Bambuco llama al Bombero]

BOMBERO:

Aquí estoy de cuerpo entero / capitán de los bomberos.

Miren bien mi valentía/ meto el pie en el agua fría.

DISPARATE: ¿Trajo la manguera de fuego para apagar a este río, señor Capitán?

BAMBUCO: ¿Qué traje? ¿Qué traje?

BOMBERO:

Aquí traje mi camisa / y también mi pantalón

para ver si me los lavan / en el río con jabón.

DOÑA DISPARATE y BAMBUCO *con caras de asco y resignación*, recogen las invisibles prendas que les pasa el bombero.

DISPARATE: Con muchísimo gusto, señor Capitán, *me encanta* lavar en la sala...

Walsh ([1963] 2014, p. 25-26 [el subrayado es nuestro]).

En pautas humorísticas como las de la contradicción —yo *no quiero*/pero *debo*— pensamos que podrá valorizarse entonces su prefiguración como lesbiana prófuga, pues es un personaje que discute el poder del hombre a la vez que subraya la historia y el lazo político. Si la categoría del sexo es política en tanto funda lo social como heterosexual, la obligatoriedad en la inteligibilidad binaria es en el caso de Doña Disparate lo que se está parodiando. La dicotomía entre el varón ordenador y la mujer ordenada dispone una crítica propia de Walsh: ante la exigencia, la alianza es con Bambuco que, según las observaciones relevadas, encarna la infancia más esencialista y despojada. Así, a Doña Disparate solo le quedará poner en evidencia la artificiosidad del sistema que la reduce a unirse con otro sujeto minorizado como puede ser la niñez. Como la lesbiana de Wittig, Doña Disparate *nace por hecho* y *en la acción* mientras que *las otras mujeres* de la obra se fundan en el mito generizado:

DISPARATE: ¡Socorro, me ahogo, naufrago! ¡Los pescaditos me aprietan, la arena me da calor!

REINA: Eso le pasa por poner su sala en mi río.

DISPARATE: ¡Mi sala en su río!

REINA: ¡Me río de su sala!

Id (p. 21)

DISPARATE: Por fin tengo el gusto de conocerla personalmente, distinguidísima señora Mona Lisa.

DOÑA DISPARATE le tiende la mano y se queda esperando, con los ojos bajos, que la GIOCONDA le tienda la suya. La GIOCONDA se limita a mirar la mano de DISPARATE y a espiar hacia todos lados.

GIOCONDA: No puedo darle la mano, signora. El reglamento del Museo, ¿sabe? Los cuadros no podemos hablar con las visitas...

Id (p.46)

Es en sentidos como estos que buscamos un análisis de Doña Disparate como lesbiana en tanto desnaturaliza las marcas de opresión sobre el sexo. Si bien, como ya dijimos, no hay nombramientos a las prácticas del deseo del personaje, todo su tránsito por la obra podría leerse como la distinción entre *ser vista* como mujer y, por eso, *ser una mujer*. Frente a la concretud de la persona que se vuelve inteligible en un sistema de sexogénero con economías específicas, el mito se sobredetermina como el resultado de una relación social mandatoria. Subrayar este lazo histórico y político es labor de la lesbiana, quien para Wittig es la única capaz de escapar de la relación de servidumbre con el hombre:

DISPARATE Y BAMBUCO: ¡¡¡¡La Mona Lisa habla!!!!

GIOCONDA: Y, soy italiana...

DISPARATE: Claro, y estar callada durante tantos siglos debe darle unos calambres...

BAMBUCO: ¡Y un hambre...!

GIOCONDA: ¡Uf cómo me gustaría comer unos tallarines... unas lasagnas a la pommarola...!

DISPARATE: Venga, salga con nosotros, la invitamos...

BAMBUCO: ¿Quiere un chicle globo?

DISPARATE: ¡Sshh!

GIOCONDA: No puedo... el reglamento... Además, si como tallarines voy a engordar, nadie me va a reconocer, van a decir que soy falsificada y voy a tener unos líos con la policía...

Id (p. 47)

Siguiendo la lógica de lo que estamos tensionando, si Doña Disparate es la encarnación paródica del sentido común entonces tenemos que desordenar los protocolos para examinar cómo se disimulan los procesos imperativos que enseñan a lo heterosexual como lo social. Arriesgamos, finalmente, que el posicionamiento de este personaje desde esta mirada los pone en juego

en, por lo menos, tres sentidos. El primero está relacionado con la poetización de la obligatoriedad, que en la obra se tensiona en el encuentro del personaje con otras mujeres que encarnan el mito. Así, este foco derivaría en la problematización de su marca como mujer en tanto es una identidad que no se enuncia como tal en ningún momento. Y, por último, encontramos así la sobredeterminación de mitos que forman parte del universo simbólico de la narrativa, en tanto Doña Disparate es una defensa activa constante de su propia subjetividad. Como la lesbiana wittigiana que escapa a la clase *mujeres*, la Doña Disparate de María Elena discutirá con los esperables que la exigen como mito. Como la lesbiana, es algo que *no puede existir* en el universo heterosexual, pero que sin embargo existe. Las reglas que no se enuncian y se reconocen en su transgresión se sostienen en el sentido común que la autora, desde esta perspectiva, invita a visibilizar y problematizar. Una mirada feminista del asunto, entonces, ha de ir más allá de la marca al rojo vivo de ser una escritura de mujeres y más acá de las discusiones sobre las opresiones y los sexismos.

## **Sepa por qué usted es un machista y por qué Walsh es feminista**

Proponemos retomar la nota que María Elena Walsh publica en el número 41 de la Revista *Humor* de agosto de 1980 *Sepa por qué usted es un machista*, como parte de los materiales mediante los que el artículo publicado en la web del Ministerio de Cultura Argentina procura confirmar una lectura feminista de Walsh. La nota tiene como precedente un reportaje que Mona Moncalvillo le realiza en 1979 para la misma revista y que menciona la bajada editorial de 1980: «Desde aquel reportaje que le hicimos –y a pesar de nuestra impenitente posición machista– nos sentimos medio amigotes de María Elena Walsh» (Walsh, 1980, p. 21). La enumeración, punto por punto, de los aspectos que permiten tipificar e identificar al machista coquetea humorísticamente con la gramática de los magazines dirigidos a un público eminentemente femenino, al mismo tiempo que, el tono de escritura de Walsh asume la cadencia de un manifiesto que descomprime su lenguaje solemne a fuerza de un humor ácido que nos conecta con la apreciación que analizaremos en el contexto de la revista *Alfonsina* en torno al humor feminista.

La temperatura de estas intervenciones no solo es rastreable en materiales que, como este, se ofrecen como plataformas autoevidentes de posicionamiento político, sino que pulula en el territorio de la obra poética de Walsh, como en el caso de la canción *Orquesta de señoritas* (1976), desalentando así el deslinde de la faceta feminista de Walsh respecto de su posición como productora cultural:

Quien no fue mujer  
ni trabajador  
piensa que el de ayer  
fue un tiempo mejor.  
Y al compás de la nostalgia  
hoy bailamos por error.

En el punto 9 de la nota *Sepa por qué usted es un machista*, Walsh argumenta “Porque todo ese asunto de la gestación y el parto le da miedo y asquete, como la educación sexual al Ministro de Educación” estableciendo un punto de comparación entre el desagrado provocado por los procesos biológicos asociados a la maternidad y la introducción de la educación sexual en las currículas escolares. El punto 15 de la nota estipula que se es machista «Porque en el fondo es antisemita, antinegro, antiobrero, antijoven, pero como eso ya no corre *se desquita con la misoginia*» (Walsh, 1980, p. 21) [El subrayado es nuestro]. En dicho punto, Walsh estima que el carácter de esta coerción, si bien sería interseccional, acontece solo bajo la forma de la misoginia como la única *forma de desquite que corre*. La opresión patriarcal ejercida sobre la mujer reconstruye la agenda política que una parte del feminismo de la década de los 80 jerarquizó y que adquiere relieve en esta proclama. El punto 14 exclama «Porque *usted es culto pero culturiza fuera de la maceta*, y leyó a Julián Marías y *no a Simone de Beauvoir*», una impostura por la que Walsh denuncia una cultura letrada patriarcal y resume en la autora clásica del feminismo de la segunda ola las voces desplazadas de ese locus de enunciación masculino. El séptimo punto dictamina «Porque en realidad le gustan más los hombres, aunque no ejerza» y entendemos que aquí Walsh traza una genealogía problemática del machismo, que liga la permanencia en el closet con el ejercicio de la misoginia, una interpretación en la que reincidirá en la revista *Alfonsina*

*Una vez dijo, por ejemplo, delante de la periodista Alicia Dujovne: ‘Vivimos en una sociedad machista y, además, intensa, románticamente homosexual. Los varones insisten en crear pretextos bélicos porque adoran vivir entre ellos, sin mujeres, confinados en las fuerzas armadas y luciendo coquetos uniformes y brillantes condecoraciones...Sacralizan el deporte porque nada les gusta más que abrazarse y manosearse después del partido. Hasta son capaces de ganar y todo con tal de premiarse con esos arrebatos’ (s/a, 1984, p. 4 [El subrayado es original])*

La producción de esta relación de necesidad machismo-homosexualismo posiblemente concierna a una estrategia histórica de inscripción en el feminismo de mujeres que no colige a la opresión ejercida sobre aquellas como parte de la violencia patriarcal y heterosexista que produce a la homosexualidad como blanco de poder (Simonis, 2009). El punto 22 realza «Porque teme que las mujeres ‘pierdan la femineidad, cosa imposible de perder, salvo que usted llame así a cosméticos y pilchas» Allí el registro cómico del texto deja entrever algunos supuestos básicos referidos a la feminidad como una identidad *imposible de perder* al mismo tiempo que cosméticos y pilchas aparecen representados como versiones sobrecargadas de lo femenino. Entendemos que la introducción de este pasquín en la producción de la *María-Elena-feminista*, que el artículo del Ministerio de Cultura Argentina pretende componer como imagen de la cuentista y cantautora, opera como una forma de fijar el significante *feminista* a partir de una Walsh plantada en los principios y la plataforma política de la segunda ola, una inscripción que la nota no interroga ni problematiza, por lo que refrenda una representación compacta(da) de un feminismo que se ofrece como *el femnismo*. Por otra parte, nos interesa retomar las maneras de

remitir a Walsh hacia ese universo de prácticas y discursos, entendiendo que la producción de un *ethos* feminista reasegura, en el clima social actual, una forma de colegir a María Elena apartada de su sobrecodificación como referente de las infancias, lo cual instala la necesidad de examinar cómo esas corazas --la madre-del-feminismo y la madre-de-las-infancias-- colisionan entre sí y se trenzan como sentidos e identidades que se le exigen representar *sin fisuras*.

## ¿La madre de todas nosotras?

Pero que una mujer lesbiana le haya cantado en los sesenta a la infancia argentina, con una repercusión que reverbera hasta la actualidad, *es un gesto de transgresión que explica la necesidad de tanto silencio*

(Liska, 2018, p.7 [El subrayado es nuestro])

Nos interesa problematizar la inscripción de María Elena Walsh como madre de las infancias y del feminismo, en tanto focos de sentido desde los cuales pensar las exigencias que operan sobre las escrituras que la fijan como feminista y productora cultural o más bien como productora-cultural-feminista. El primer número de la Revista *Alfonsina* inicia con una entrevista a Walsh que la pondera como “La Madre de todas nosotras” (s/a, 1984, p. 4) pronunciando que la portada de esa primera edición conjura mediante el retrato de una María Elena que nos escruta:

*No sé si Betty Friedan, la autora de La Mística de la Femenidad y prócer sin monumentos del feminismo norteamericano le dió una cachetada a Nora Ephron cuando ésta le dedicó un artículo titulado La Madre de todas nosotras. Pero María Elena Walsh la habría comprendido; ella nunca aspiró a la condición de madre, aunque no se canse de quejarse de que la poesía no conoce un parto sin dolor* (s/a, 1984, p. 4 [El subrayado es original])

Si bien este material no fue recopilado en el artículo publicado en la web del Ministerio de Cultura Argentina nos interesa retomarlo como interlocutor en la producción de la María-Elena-feminista que dicho texto institucional asume como propósito. Por otra parte, podemos interrogar el recorte ejercido por «La obra feminista de María Elena Walsh» y la omisión de esta entrevista como gesto operativo en la construcción de *un feminismo* para la obra de Walsh que prescinde de otros enlaces e imaginarios. La entrevista comienza a instancias de esta incertidumbre sobre la exactitud de la invocación materna a propósito de una historia personal que no atravesó esos guiones de vida. La maternidad se hace lugar, en cambio, como representación y concesión en tanto «hubiera sido peor considerarla *la tía de todas nosotras*» (*Alfonsina*, diciembre de 1983, p. 4) aludiendo aquí a las formas eufemísticas de nombrar relaciones lésbicas encubiertas bajo relaciones de parentesco como la de *las tías*. En ese sentido, el encuadre materno saturó las maneras en que Walsh fue inteligida respecto a las infancias, mirilla que la posicionó como madre

de aquellas y de la canción infantil y que, en definitiva, la entalló en «un guión cultural aceptable» (Molloy, 2012, p. 263).

Hacer trastabillar esa posición e inclusive sugerir «que una lesbiana le haya cantado en los sesenta a la infancia argentina» (Liska, 2018, p.7) instala la pregunta por esos patrones de inteligibilidad y las ansiedades que se depositan en la confección de esas relaciones de parentesco, cuyos efectos no solo son heterosexualizantes sino que refuerzan una estrategia de producción subjetiva basada en la maternalización de todas las relaciones intersubjetivas. Si la María Elena Walsh maternal se constituyó en una imagen confortable y socialmente aceptable con la que rodear el universo heterosexualizado de las infancias, la construcción de Walsh como feminista-madre o como *madre-de-todas-las-feministas* demanda otras preguntas relativas a su inscripción en ese universo de prácticas y discursos. En la entrevista publicada en *Alfonsina*, Walsh es reivindicada como una figura faro del feminismo de la apertura democrática, cuya caracterización resulta cuanto menos problemática: «María Elena Walsh suele usar un humor popular y feministamente negro, *aunque hoy lo domestique o lo incube para hacerlo brotar cuando la democracia muestre la hilacha*» (s/a, 1984, p. 4 [El subrayado es nuestro]). No es posible despreciar la metáfora de la incubadora como tecnología de asistencia neonatológica que el texto hace funcionar como figuración de un humor feminista que se aletarga. Esta observación es interesante en cuanto instala la expectativa de que Walsh se vuelva combativa al momento en que queden expuestas las limitaciones o *las hilachas* del nuevo gobierno democrático. Esta *puesta en incubación* de una versión más revulsiva coincide parcialmente con las respuestas de una Walsh volcada hacia una política igualitarista, pro-aborto, pero con claros recaudos al respecto de *los destapes* del destape y el trabajo sexual. En ese sentido, Mabel Belucci sostiene que la postdictadura constituyó «un momento en que la estrategia de un amplio espectro de feministas blancas, de sectores medios y universitarias se centraba en ingresar masivamente a las instituciones; por lo tanto, el aborto voluntario, junto con el lesbianismo y la prostitución resultaban cuestiones de posible impugnación» (Belucci, 2020, p.125). Esta caracterización adquiere espesor en las declaraciones de Walsh, quien responde afirmativamente, ante la pregunta sobre si hubiese aceptado presidir un entonces hipotético Ministerio de la Mujer dentro del gobierno radical. Interrogada sobre la postura de un feminismo de mujeres y la suerte *penosamente heterosexual* de esta posición, Walsh recupera una referencia a la soltería en las mujeres y las presunciones en torno a esta como foco de vigilancia, que salta de lo personal a lo social cuando las mujeres se reúnen y reconocen sus problemas en común.

Pero hay que atender a esas experiencias personales y a las de grupo. *Una mujer que ha elegido estar sola tiene que soportar toda clase de chismes, de literatura barata en contra de ella. Aún hoy es una especie de paria* y esta opresión social se palia cuando las mujeres se reúnen, se apoyan comienzan a reconocer sus problemas en común (s/a, 1984, p. 4 [El subrayado es nuestro])

La condición de chismes y de literatura barata con que Walsh califica las voces que procuran condenar socialmente a las mujeres codificadas como *solteronas* constituye la única interrupción

en la entrevista en la que el lesbianismo se desliza como un tópico —curiosamente figurado como una existencia próxima al paria— aunque no necesariamente como un territorio de la vida personal con potencial político, al menos no uno que adquiriera autonomía o interseccionalidad con la causa común de las mujeres heterosexuales. La inscripción de la propia Walsh en el feminismo no admite la salida del closet como estrategia política. En ese sentido, si *Alfonsina* construye a Walsh como la madre de un feminismo de mujeres, no parecería posible reclamar esta maternidad sobre el territorio de un lesbianismo sobre el que la propia cantautora evitó pronunciarse públicamente y que historiográficamente parece haber constituido más un motivo de incomodidad y de atascos narrativos antes que una interrogación crítica sobre qué lecturas se aplazan o se dejan en incubación cuando se obliteran sistemáticamente estas dimensiones en la interpretación de sus producciones culturales (Molloy, 2012). En ese sentido, nos preguntamos por cuáles horizontes de interpretación crítica se vuelven caminos intransitables a propósito de esta madre-de-todas-nosotras y cómo, en la doble maternidad de María Elena Walsh —del feminismo de mujeres y de las infancias— se negocia un tipo de inscripción que avanza sobre las posteriores recapitulaciones de su obra como feminista, horma que borraría otros itinerarios como la reconstrucción de los desajustes de la heterosexualidad como régimen político que exploran algunos de los materiales producidos por Walsh.

## La cigarra: negras y judías, lo otro no.

Otro hito destacado como feminista de la carrera de María Elena Walsh en la página del Ministerio de Cultura es el programa periodístico *La Cigarra*, emitido durante seis meses del año 1984 en Canal 11. Se trató de un magazine sobre actualidad política cuyo objetivo era acompañar el renacimiento de la democracia en la Argentina. Contaba con la particularidad de ser co-conducido por tres mujeres que no eran periodistas sino referentes de las artes locales: Susana Rinaldi, María Herminia Avellaneda y la misma María Elena Walsh. Además de presentarse en el horario central —20 horas— las tres artistas llevaban invitadas que no eran visibilizadas en otros programas, como por ejemplo Madres de Plaza de Mayo o mujeres obreras para hablar de su salario. Es decir que buscaban pluralizar las voces que asistían a los medios de comunicación, a la vez que cambiaban radicalmente el enfoque sobre la participación de las mujeres en la pantalla. Susana Rinaldi luego calificó al programa como

un ejercicio libertario. Ninguna de las tres sabíamos lo que iba a decir la otra. Además, teníamos el respeto de no averiguarlo. María Elena hacía una editorial en cada programa. Yo estaba sentada a su lado, la escuchaba atenta, y pensaba cómo íbamos a seguir después de lo que decía. (Pascuariello, 2011, s/p)

Transversalmente, el programa era disruptivo no solo en sus temáticas sino también en su formato, distendido pero comprometido: a veces las tres conductoras estaban junto a un piano



tocando canciones, en un living conversando entre ellas o bien tras una mesa hablando a cámara. Como se puede prever, *La Cigarra* fue blanco de duras críticas por parte no solo de la audiencia sino también del ambiente televisivo. María Elena se lo atribuiría a varias razones entre las que Sergio Pujol (2011) destaca

los celos que el proyecto –al principio muy mimado en el canal– despertó entre gente de la TV, la vinculación que naturalmente se hizo entre las conductoras y el gobierno y los prejuicios sexistas. En efecto, las tres mujeres sostenían posturas feministas. *Además, eran lesbianas, si bien ninguna de ellas había reconocido esto públicamente.* Y para complicar más las cosas, las tres defendían valores netamente seculares, en un momento en el que la iglesia católica veía a la cultura del alfonsinismo como punta de lanza del anticlericalismo (p. 229 [el subrayado es nuestro])

Esta atribución al fracaso, en parte por el lesbianismo colectivo, guarda una serie de tensiones que tienen que ver con las presiones sobre la visibilización, y aquello que se *puede* y *quiere* decir acerca de la propia subjetividad. En el espíritu de ensayar la tensión de los límites antes que (re)afirmar y (re)instituir las propiedades de la diferencia sexual (Richard, 2009), pensamos en desenredar el lugar que la lesbianidad tuvo realmente en el programa. Al respecto Gabriela Borrelli Azara (2021) revaloriza un video-registro de un fragmento de una de las emisiones, en las que se les pregunta a mujeres transeúntes qué piensan de Avellaneda, Walsh y Rinaldi. Llamativamente, una señora las tilda de comunistas, izquierdistas y socialistas que *arruinan el país*. Al finalizar, se ve a María Elena agregando jocosamente: *debo aclarar que también somos negras y judías*. Frente a todos esos calificativos, incluso de la boca de la compositora, el gran ausente es el de *lesbianas*, por lo que Borrelli Azara destaca que “flota algo en el aire, lo que no se dice de todo lo que se dice” (2021, s/p). Con esto está haciendo un ejercicio similar al que queremos sostener, intentando buscar el *hueco* entre *negras* y *judías*, como una estrategia humorística que visibiliza los prejuicios de la clase media argentina. En ese conector, está la lesbianidad que le está exigiendo Pujol a las conductoras en su explicación sobre la mala recepción del programa por parte de la audiencia. Si bien el rechazo a la disidencia sexo genérica es un discurso real y concreto que funda la opresión, como sostiene Monique Wittig (2006), en esta atribución suelta de un *además eran lesbianas* se esconden preguntas. Algunas de ellas las rescata Borrelli Azara, al problematizar

¿por qué decirlo? ¿con qué fin decir que soy lesbiana en la radio o en la TV de aire? [más bien] ¿por qué lo diría? ¿Cuánto cuesta decirlo? ¿Cuánto me costó decirlo? ¿A qué estigmas u obligaciones me condenaba públicamente, aún en un medio de comunicación más o menos progre, “confesar” mi lesbianismo?, ¿a qué chistes? ¿A qué comentarios? ¿A qué violencias sociales me expongo si lo digo? (2021, s/p)

Es decir, si el ataque es por una sospecha comunista, y la respuesta es la parodia por la raza y la religión, ¿contra qué arremete el reclamo a la ausencia lesbiana? ¿en qué se centra el *aunque no lo dijeran*? En la suma de estas preguntas nos queremos acercar a convulsionar ese señalamiento del signo María Elena-feminista-*además*-lesbiana, para posicionar esta variable en la agenda feminista de la década de 1980.

Sobre *La Cigarra*, Mónica Tarducci (2019) dirá que fue un “programa feminista” (p. 91) que contribuyó al clima revolucionario de la televisión del momento. Sin embargo, hay un punto en este señalamiento que, contraponiéndolo a lo ya expuesto, genera ciertas tensiones sobre el lugar de Walsh en la militancia feminista argentina. En su libro *Cuando el feminismo era mala palabra*, Tarducci repone los aportes de colectivas, agrupaciones, talleres, revistas, jornadas y encuentros de los diversos feminismos de nuestro país. Llama nuestra atención que, en el capítulo dedicado a la década de 1980, la única mención a María Elena sea sobre *La Cigarra* y no figure en ninguna de las agrupaciones ni eventos mencionados. A la par, nos parece central destacar que es en esta década cuando se comienza a producir el llamado *destape* (Tarducci, 2019), es decir la participación activa de lesbianas en el plano cívico y cultural. Con la vuelta de la democracia, las reuniones de mujeres lesbianas comienzan a dejar de ser lugares *solo para entendidas* para tomar visibilidad y acción en agrupaciones feministas. Por ejemplo, se funda el grupo de estudios sobre lesbianismo de Ilse Fuskova y Adriana Carrasco (1986), apoyado en la lectura del artículo de Hilda Rais *Lesbianismo. Apuntes para una discusión feminista* (1984) en III Jornadas de ATEM (Asociación del Trabajo y Estudios de la Mujer). También, María Moreno funda la ya mencionada revista *Alfonsina* (1983) donde se publican varios artículos sobre lesbianismo; y esto va en concordancia con la participación de mujeres que se atreven a cuestionar su identidad como lesbianas y su pertinencia en el grupo Lugar de Mujer (1983). Todo culminará en la fundación del Grupo Autogestivo de Lesbianas (1987-1989) que pone a circular revistas dedicadas al tema como *Sin candado* y *Codo a Codo*. Estos grupos se nuclean desde 1985 en el llamado Movimiento Feminista, creado para coordinar las acciones colectivas feministas como ATEM, Lugar de Mujer, Tribunal de violencia contra la mujer, Alternativa Feminista, Líbera, entre otros.

Aun considerando que el trabajo de Tarducci se trata de un recorte, el nivel de detalle y ocupación que propone sobre quienes participaran de estos grupos, convierte a Walsh en, por lo menos, una pregunta por su ausencia. Entonces insistimos por la misma omisión que haría ella al tema lesbianidad ante el ataque de la señora en la calle en *La Cigarra*, pues si focalizamos en el tilde feminista del programa, nos interesa torcer el mismo en tanto cuál sería su base epistemológica. Al respecto, reponemos la opinión de Sara Facio como punto de partida para pensar que “María Elena siempre sostuvo que la mujer lo primero que tenía que hacer era tener su independencia económica. Que a partir de ahí era su libertad para hacer lo que quería de su vida” (Ministerio de Cultura Argentina, 2019) En este sentido nos atrevemos a decir que el feminismo de María Elena estaba quizás más cerca de las agendas de la segunda ola, reclamando los derechos laborales y la aparición y permanencia de *la mujer* en el plano de lo público. Así, cobra sentido el *ejercicio libertario* de Susana Rinaldi que inscribe al programa en la politización

de lo personal, premisa por excelencia del feminismo de la diferencia. Con esto nos referimos al período entre las décadas de 1960 y 1970 en el que se produce la *liberación femenina* como una forma de organización específica de debates. Habiéndose cumplido el punto de la obtención del voto para las mujeres, ahora la lucha se centra en conseguir la autonomía de las mismas más allá de las hegemonías masculinas. Temas como el aborto, el divorcio, la patria potestad, la equiparación salarial, lo femenino y el género son centrales en las agendas públicas. Aparecen en el plano las obreras, proletarias y las madres trabajadoras a la vez que se discute el lugar de las sufragistas de principio de siglo. La mayor crítica señalará que, en la lucha por el voto femenino, estas mujeres burguesas se pararon sobre el trabajo de obreras y domésticas que, sin privilegios de clase, se ocuparon de cumplir sus tareas de cuidado y hogar (Abbate, 2020). Así, es central la conquista de condiciones laborales y materiales dignas que permitan el libre ejercicio de la vida de la mujer. En la misma línea, notamos que entre las lecturas de María Elena, por ejemplo, se encontraba Betty Friedan y su texto *La mística de la feminidad* (1963), quien fuera fundadora del grupo NOW (Organización Nacional de Mujeres) y referente del feminismo radical. Friedan fue una de las impulsoras de las discusiones sobre el ámbito privado, como un eje central para la opresión de las mujeres que las posiciona en el papel opresivo de madre, esposa y ajena a lo público. Estas problematizaciones resuenan en una de las últimas declaraciones de María Elena recuperada en el mismo artículo:

Decime cuántos no verían con malos ojos que una mujer se niegue a la maternidad y diga: “Me revienta ser madre y tener hijos”. La verdad, muy pocos. Y ahí es donde se nota que en nuestro país no ha habido feminismo. O que si lo ha habido, ha sido una versión tímida, blandengue, autoencerrada por miedo, por pudor, por lo que sea. (Ministerio de Cultura Argentina, 2019)

Lejos de querer desestimar la labor feminista de María Elena Walsh, esta revisión sobre su programa televisivo nos pone de cara a cuestionar, por un lado, los anacronismos que se pueden encontrar en esa adjetivación. Una lectura más a contrapelo del perfil del programa invita a ciertas complejizaciones acerca de las miradas interseccionales, la articulación con las pluralidades e, incluso, las posturas cissexistas propias de la época. Pero, por otro lado, buscamos discutir con la exigencia de la lesbianidad como foco a ser dicho obligatoriamente para ser puesto a prueba por la audiencia. Proponemos que, en una primera lectura, *La Cigarra* se trató más de poner a *la mujer* en la agenda, antes que de hacer un programa sobre lesbianas. El feminismo al que, arriesgamos, se refieren es más cercano a la liberación femenina, entendida como la activación política de las mujeres, y un poco más lejano a las en el momento nacientes teorizaciones feministas disidentes. Quizás, entonces, el hueco que reside en el chiste, entre somos *negras* y *judías*, es el recordatorio de que lo que le estamos pidiendo a la María Elena de *La Cigarra* pertenece al plano de lo no dicho. A pesar del incipiente clima político que alentaba a la lucha lesbiana, las críticas deben contemplar, a nuestra mirada, las variables innegociables del propio deseo y la agencia.

## A modo de cierre y apertura: la torta de todas nosotras

Nos propusimos tensionar la concepción de *lo feminista* en la obra de María Elena Walsh mediante una crítica feminista-cultural que nos permita salir de las consignas de identidades y diferencias pensadas como categorías ya fijadas (Richard, 2009). Para eso, tomamos como punto de partida el artículo del Ministerio de Cultura Argentina «La obra feminista de María Elena Walsh» y tensionamos algunas de las obras mencionadas y sus ausencias. La problematización radicó en separar las ansiedades respecto de su lesbianidad de las miradas más posfeministas que pueden nutrir el abordaje. Así, buscamos coquetear entre los dos focos que parecían ser la premisa del texto: el campo de los productos culturales para las infancias y sus *contradicciones* con el estar a cargo de una persona de identidad lesbiana. En función de ello, fantaseamos primero sobre el personaje de Doña Disparate Nariz de Tomate (1963) como la lesbiana prófuga de Wittig (2006). Presentada como la periodización del sentido común, esto nos acerca a pensar en una María Elena que, mediante este personaje, poetiza sobre las condiciones del contrato social heterosexual. En la misma línea, propusimos profundizar en la nota *Sabe por qué usted es un machista* (Humor, 1980) sobre las inflexiones de la producción de Walsh como feminista en el artículo publicado por el Ministerio de Cultura. Nos interesó, en ese sentido, inquietar esa invocación e interrogar críticamente la naturalidad con que aquel texto arguye el feminismo de Walsh como una identidad sin fisuras y por momentos sin modulaciones históricas que permitan esclarecer *de qué hablamos cuando hablamos de feminismo en la obra de María Elena Walsh*. En esta línea, nos resultó central tensionar la lectura sobre el programa de televisión *La Cigarra* (1984) en tanto tildado de feminista y lesbiano pero que, sin embargo, presenta ciertas tensiones en una lectura a contrapelo. Por otra parte, la entrevista publicada en la revista *Alfonsina* nos permitió examinar el desdoblamiento de Walsh como madre-de-todas-las-feministas y madre-de-las-infancias, dos representaciones que aparentan borronearse recíprocamente en cuanto que posiciones incompatibles, escenario que abona el artículo del Ministerio de Cultura a partir de la exploración de una supuesta “faceta desconocida” en la obra de Walsh, la de militante feminista, gesto que tiende a parcelar la construcción de una identidad feminista, entendida como un apéndice o un capítulo aparte respecto de esa primera maternidad radicada en el universo de las infancias.

En el ensayo *El punto de vista: ¿universal o particular?* Monique Wittig ([1980] 2006) sostiene que no existe una escritura que sea femenina pues esto implica confundir la práctica de *las mujeres* con el mito de *La Mujer*. Pensar en que hay algo que subyace sustancialmente a la obra de una subjetividad atribuida femenina será entonces una “metáfora naturalista del hecho político brutal de la dominación de las mujeres y como tal alimenta el aparato con el que avanza la ‘feminidad’” (p. 85). Así, encontramos en esta observación algunas resonancias de las exigencias que, como arriesgamos, se han puesto sobre el repertorio de María Elena a partir de su identidad lesbiana. La búsqueda compulsiva de rasgos feministas-lesbianos entran en tensión con los fatalismos de género que posicionan a la compositora como parte del espectro de les “escritores minoritarios” (p.92). Siguiendo a Wittig, podríamos pensar que iniciar el análisis desde la variable

*María Elena-mujer-feminista-lesbiana-artista para la infancia* es entrar al asunto de por sí de manera sesgada. Es decir, referir a la *homosexualidad* como tema resulta una apuesta en la que quizás «el tema sobredetermine el sentido, acapare todo el sentido» (p.88) y termine conjugando una fórmula de la parte por el todo. Nos referimos a que inaugura una cadena de sentidos que podría leerse como: es *feminista*, es *lesbiana*, escribe *para infancias*, busquemos las *pruebas* en su obra. De esta manera, abordar su repertorio bajo este orden causal convertirá a la escritura de Walsh en un símbolo o un manifiesto que no entra en concordancia con las bases epistemológicas y posfeministas que permiten discutirlo. Preguntarnos por *lo lesbiano* y *lo femenino* entonces es tensionar los modos de pensar los puntos de vista en tanto, siguiendo a Wittig, considerar la *diferencia* —como la exigencia de adscribir a la norma androcétrica heterosexual— como un elogio es un retroceso respecto de pensar las opresiones de género. La autora sostiene que, en tal caso, el único género es el femenino pues el masculino es lo general frente a la marca de *lo femenino*. Siendo así, el punto de vista lesbiano es el que asume un punto de vista universal sin perder lo particular. Esta complejidad, arriesgamos, encuentra ciertos hilos de sentido en la obra de María Elena Walsh. Como disparador, pensamos la canción *La Reina Batata* (1966) y sus resonancias en el universo de los particularismos de las disidencias sexuales:

*Estaba la Reina Batata*  
*Sentada en un plato de plata*  
*El cocinero la miró*  
*Y la reina se abatató*

En esta canción, que se publicó por primera vez en el álbum *El país de Nomeacuerdo* (1966), encontramos un hilo del que tirar para poner en tensión la sobredeterminación del sentido y las posibilidades epistemológicas en el abordaje más allá de los signos encontrados. Al respecto, en el ensayo *Queer performativity: Henry James's The Art of Novel*, Eve Kosofsky Sedgwick rastrea los actos del habla performativos para agregar una *posibilidad deformativa* en la expresión “*Shame on you*” (traducida en algunas versiones como ¡*Qué vergüenza!*) una declaración que hace lo que dice y dice lo que hace. Se trata de una señalización (¡*Está avergonzadx!*) que “arde en la superficie de los cuerpos que se presentan ante los otros, un ardor que expone la exposición” (Ahmed, 2017, p.166) y que “involucra el gesto de ‘refugiarse’ y ‘cubrirse’” (Ahmed, 2017, p.165). Sarah Ahmed agrega que «La vergüenza también puede experimentarse como *el costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa*» (Ahmed, 2017, p.170).

Así, en función de todo lo antedicho, nos interesa repasar un episodio en el que adquieren espesor los usos de la obra musical de María Elena Walsh, puntualmente la canción de *La reina batata*, un espacio en el que la vergüenza logra inscribirse como una forma de abatamiento, es decir, como el reverso de la visibilidad plena. *Abatarse* puede figurar aquel costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa al mismo tiempo que puede trabar contactos imprevistos. En *Peregrinaciones profanas*, Fernando Noy rememora:

Mucho tiempo después, la legendaria *marchand* Ruth Benzacar organizó para su cumpleaños una fabulosa fiesta donde estaba todo el mundo, hasta María Elena Walsh. Batato apareció con un vestido tan escotado que lo dejaba semidesnudo. La Walsh, haciendo gala de su chispeante sentido del humor, le comentó: ‘No hay descubrirse tanto’. *Batato aprovechó para agradecerle el permitirle usar su nombre extraído de la reina Batata. María Elena dijo que, al contrario, el honor era suyo* (2018, p., p.189 [El subrayado es nuestro])

Podemos interpretar la concesión del nombre que salta de la canción infantil al cuerpo del clown travesti literario como un intersticio que desboca las lecturas apaciguantes del feminismo en la obra de Walsh y que, en cambio, narra el derrotero del trabajo feminista como una forma de nombrar lo innombrable y de dar gravitación y espesura a sentimientos declarados incompatibles con el imperativo de visibilidad que actúa como una forma de normativización de las buenas prácticas feministas.

## Referencias

- Abbate, F. (2020). *Feminismos radicales: creatividad para la liberación. Biblioteca feminista. Vidas, luchas y obras. Desde 1789 hasta hoy*. Buenos Aires: Planeta.
- Ahmed, S. (2017). “5. Vergüenza ante los otros” En *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Bellucci, M. (2020). *Orgullo. Carlos Jáuregui. Una biografía política*. Buenos Aires: Final Abierto.
- Borelli Azara, G. (7 de junio de 2021). El año en que las cigarras llegaron a la TV. Revista *Plaza*. <https://plazarevista.com.ar/el-ano-en-que-las-cigarras-llegaron-a-la-tv/>
- Brizuela, L. (16 de agosto de 2008). La trama secreta de una revolución poética que cautivó a chicos y grandes. *La Nación* <https://www.lanacion.com.ar/cultura/la-trama-secreta-de-una-revolucion-poetica-que-cautivo-a-chicos-y-grandes-nid1039056/>
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Grimson, A. (2014). Introducción. Políticas para la justicia cultural. En A. Grimson (comp.) *Culturas políticas y políticas culturales* (pp. 9-14). Buenos Aires: Ediciones Böll Cono Sur
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid, España: Traficante de Sueños
- Liska, M. (2018). Biografías sobre mujeres músicas: tramas de género y sexualidad en los significados de la obra musical de María Elena Walsh. *Descentrada* 2 (2), e056. Recuperado de <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe056>
- Ministerio de Cultura Argentina. (24 de octubre de 2019). La obra feminista de María Elena Walsh. <https://www.cultura.gob.ar/la-obra-feminista-de-maria-elena-walsh-8470/>
- Molloy, S. (2012). “Secreto a voces: Traslados lésbicos en Teresa de la Parra” En *Poses de fin de siglo. Desbordes del género en la modernidad*. Buenos Aires: Eterna cadencia.

- Noy, F. (2018). *Peregrinaciones profanas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pascuariello, C. (26 de abril de 2011). Una historia de valientes: María Elena Walsh por Susana Rinaldi. Patagonia Argentina.  
<http://puertomadrynychubut.com.ar/2011/04/26/una-historia-de-valientes-maria-elena-walsh-por-susana-rinaldi/>
- Preciado, Paul B. (2012). Cartografías queer: el flaneur perverso, la lesbiana tofófica y la puta multicartográfica o como hacer una cartografía “zorra” con Annie Sprinkle En J. M. (ed), *Cartografías disidentes*. Barcelona: Seacex.
- Pujol, S. (1993 [1ra. edición]). *Como la cigarra*. Buenos Aires: Beas.
- Pujol, S. (2011 [2da. Edición]). *Como la cigarra*. Buenos Aires: Emecé
- Richard, N. (2009). “La crítica feminista como modelo de crítica cultural” En *Debate feminista*, ISSN 0188-9478, N°. 40.
- Russ, J. [1983] (2013). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Editorial Dos Bigotes s/a. (1984) La madre de todas nosotras. Revista *Alfonsina*, 1(1), pp. 4-5.
- Sedgwick, E. (1999). Performatividad queer. The Art of the novel de Henry James. *Nómadas (Col)*, 10 pp. 198-214
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Sibbald, K. M. (2010). “Outing and Autobiography (Carmen Conde and María Elena Walsh)” Revista *Canadiense de Estudios Hispánicos* Vol. 35, No. 1, UN ESPACIO QUEER - QUEER SPACE (Otoño 2010), pp. 205-228. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23055675>
- Simonis, A. (2009). *Yo no soy esa que tu imaginas. El lesbianismo en la narrativa española en el siglo XX a través de sus estereotipos*. Alicante: Universidad de Alicante
- Tarducci, M. (2019). Los años ochenta. En *Cuando el feminismo era mala palabra* (pp.89-156). Buenos Aires: Espacio
- Walsh, M. ([1963] 2014). *Doña Disparate y Bambuco. Teatro*. Buenos Aires: Alfaguara
- Walsh, M. (1980). Sepa por que usted es un machista. Revista *Humor*, (41), p. 21.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.

## CAPÍTULO 4

# No se nace “niño”, se llega a serlo Epistemologías feministas y teatro infantil

*Germán Casella*

*Feminismo: cómo sobrevivimos a las consecuencias de eso que combatimos  
ofreciendo nuevas percepciones de lo que combatimos*

*Sara Ahmed, VIVIR UNA VIDA FEMINISTA*

Me propongo el objetivo de repensar los procesos de selección de obras de teatro para "niños" de la Ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina), a los cuales entiendo como aquello que termina por heterosexualizar la realidad simbólica infantil. Para eso, voy a retomar mis estudios anteriores<sup>5</sup> para profundizar en una mirada epistemológica sobre las causalidades de naturalización y opresión heterosexual que, como demostraré, son protagónicas en los modos de elegir al interior del teatro para las infancias platenses. Para realizar este desmantelamiento crítico de preceptos básicos sobre las infancias espectadoras, voy a proponer como disparador de análisis una entrevista<sup>6</sup> que realicé a las coordinadoras del área de Programación de Teatro y Danza del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha (La Plata, Argentina). Como voy a problematizar, tal material me ha permitido reconstruir por lo menos tres puntos a tensionar que se pueden dividir en: la reducción semiótica del teatro junto con la minorización de las infancias espectadoras, la heterosexualidad como régimen obligatorio y la maternalización de las mujeres cis (Casella, 2022). Así, para este nuevo análisis me centraré en dos focos de estudio que se pueden poner en diálogo como un modo de develar la economías sexuales que rigen el teatro que estudié. El primero corresponde a la antropología de la niñez, un conjunto de estudios que sostienen el extrañamiento y la pregunta por la agencia de las personas en situación de infancia. A la vez, tal disciplina teórica ofrece herramientas que articulan la diversidad y la multiplicidad posible de problematizar en el teatro infantil en toda su complejidad. Bajo esta mirada es que adhiero a la infancia --espectadora-- como una categoría donde convergen “tres dimensiones de lo social:

---

<sup>5</sup> Este capítulo se enmarca dentro del plan de mi tesis doctoral "Infancias que importan: políticas culturales, heterosexualidad y teatro para niños", Director: Dr. Gustavo Radice. El tema de investigación se centra la puesta en tensión de los procesos de heterosexualización que se conforman durante la selección y presentación de obras de teatro destinadas a públicos infantiles platenses en el Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha (2010-2020).

<sup>6</sup> La misma forma parte del corpus de análisis de tal plan de investigación y fue realizada en el año 2020.



variabilidad cultural, desigualdad social y [el] género.” (Colángelo, 2003, p.4). Por otro lado, el segundo foco de investigación es el de las epistemologías feministas de fin del siglo XX (Dorlin, 2009) --con sus particularismos-- centrándome en los conceptos de parcialidad, interseccionalidad y articulación. Estas miradas situadas sobre la opresión y la jerarquización de la diferencia sexual constituyen la llamada objetividad feminista (Haraway, 1995). Esto me ayudará a cuestionar la pretendida neutralidad que se sostiene en la variable infancia que, como vengo sosteniendo, es un elemento rector durante la selección de obras de teatro (Casella, 2020). Así, mirar teatro infantil desde una perspectiva de la articulación me invita a buscar el abordaje de investigación teatral como difractado y parcializado. Siendo así, ambos andamiajes teóricos coinciden en problematizar la noción de sujeto y en concebirlo siempre en términos relacionales, activos e interdisciplinarios. Es en conclusiones como estas desde donde me posicionaré para desgranar y generar una trama de reflexiones posibles acerca de los modos de elegir teatro infantil platense, oscilando entre la antropología de la infancia y las epistemologías feministas.

De esta manera, tal mirada conjunta sobre el objeto de estudio me habilita a tensionar los procesos de construcción discursiva de las infancias espectadoras y el sistema de sexo-género que termina por heterosexualizar la realidad simbólica infantil. Esta última, como vengo sosteniendo, se ve previamente originada en las maneras de elegir en tanto dispositivos de relación que funcionan, en última instancia, como prácticas citacionales (Butler, 2018). Con esto estoy señalando una afirmación que refiere a sí misma y, en el curso de sus ejemplificaciones, se termina por reificar como una ley universal. Es decir que, en este caso, los criterios de selección que toman como premisa al “niño” que mira teatro, responderán finalmente a un hilo de significados reconocibles que se fundan en sí mismos. Propongo con esto que hay límites constitutivos de lo que *es ser un “niño” espectador* que generan exclusiones también performativas, pues contribuyen a la esfera de inteligibilidad de la infancia. Lo que queda *por fuera* de ello es lo que, en una actitud curiosa y crítica, me permite preguntarme *¿cómo se llega a ser “niño” espectador?* ¿Qué tensiones entran en juego al momento de pensar desde la parcialidad en un teatro destinado? ¿Qué puede hacer la epistemología feminista, si debiera hacer algo, por el teatro para las infancias? ¿Es la pretendida “cultura infantil” un criterio de heterosexualización de públicos? ¿En qué medida las maneras de elegir un acontecimiento teatral para la infancia pueden entenderse como heterosexuales?

Como ya adelanté, para profundizar y poner en cuestión estas y otras preguntas retomaré una entrevista que realicé a agentes seleccionadoras de obras de teatro para las infancias del Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha en el año 2020 (Casella, 2022). Ubicado en el centro comercial de la Ciudad de La Plata, tal espacio de agenciamiento cultural depende de la Municipalidad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) y cuenta con multiplicidad de salones, cuatro salas de teatro y dos museos de arte. Tiene su propio área de Programación de Teatro y Danza, que pertenece a la Dirección General de Cultura de la ciudad, pues nuclea diversas actividades culturales. Una de ellas es la convocatoria, realizada desde la década del 2000, a grupos de teatro independientes para la presentación de obras infantiles durante los recesos invernales. Así, se conforman temporadas de vacaciones de invierno que se suelen organizar en bloques cinco días

por grupo, en presentación simultánea según la apertura de salas. Tal momento de la agenda teatral platense es el único que centraliza obras de teatro para las infancias en una programación sostenida y accesible, con un valor de *ticket* considerablemente menor al de las salas privadas. Se erige como un evento *esperado y reconocido* en La Plata, por lo cual recibe la mayor afluencia de públicos, que asisten al Pasaje incluso sin conocer las propuestas en cartelera. Una vez finalizada la temporada, que dependiendo del año ha llegado a albergar en suma entre veinte y treinta obras, las mismas se diluyen en presentaciones individuales, ciclos cortos y participaciones en festivales y concursos. Por estas razones, entre otras, es el objetivo de varios grupos teatrales formar parte de la temporada de vacaciones de invierno, por lo cual se reciben y evalúan más de sesenta propuestas infantiles<sup>7</sup> por año.

Ante tal afluencia, el área de Programación de Teatro y Danza exige, como primera instancia para la selección, una serie de requisitos explícitos que incluyen: que lxs participantes del proyecto sean platenses o se radiquen en la ciudad, un libreto preliminar, el registro de autores y una planta de luces y escenografía. Sin embargo, además de estas exigencias, hay otras que resultan implícitas. Para desandarlas realicé una entrevista a las agentes seleccionadoras de las obras que se presentaron en las temporadas de vacaciones de invierno entre los años 2010 y 2019<sup>8</sup>. En la misma participaron tres personas que se identifican como mujeres cis y, en términos de jerarquía laboral, componen el equipo con una coordinadora de área y dos empleadas municipales. La coordinadora es la única de las tres que tiene formación de grado y artística --es licenciada en Actuación por universidad pública--y, a la vez, solo ella ocupa un cargo específico. Las otras dos, aún con sus esfuerzos y buenas voluntades, no cuentan con formación en artes pero son convocadas al área por su *condición de madres*. Al encontrarme con tensiones como estas, la lectura que he hecho de la entrevista me requiere insistir en andamiajes teóricos que, como vengo sosteniendo, me permitan descristalizar la jerarquización de la diferencia sexual y el sistema de sexo género que rige al teatro infantil local. Habrá así condiciones de enunciación de la infancia espectadora que son específicas y tienen un origen androcéntrico, sostenido en la minorización y obligatoriedad propia de la economía heterosexual. Finalmente, debo aclarar que no voy a hacer una descripción notarial de la entrevista, sino que iré parafraseando algunos puntos que me resultan de interés para posicionar el estudio del teatro para "niños" al interior de las epistemologías feministas y la antropología.

---

<sup>7</sup> Las mismas son tanto dramaturgias narrativas como shows de magia y payasos, generando así una diversidad de teatralidades de las cuales, en mi investigación, tomo únicamente las obras de narrativa. Esto tiene que ver con la reconstrucción del acontecimiento y el interés en los discursos teatrales infantiles entendidos como configuraciones sociales significativas (Casella, 2020)

<sup>8</sup>El corte cronológico de la investigación está marcado por algunos hitos que son consecuencia y promoción de la desnaturalización de las relaciones de género, a saber: el decreto-ley de Matrimonio Igualitario (2010), la ley de Identidad de género (2012), los movimientos del Ni una menos (2015), la media sanción en la Cámara de Diputados de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2018), la Ley Micaela (2019), entre otras culminando finalmente con la aprobación de la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

## El "niño" y la antropología: sujeto político, significante político

Frente a todo lo antedicho busco hacerle preguntas feministas al teatro para las infancias platenses. Esto incluye, por un lado, cuestionar los procesos de construcción de la niñez al interior de tal espacio de política cultural con una mirada interseccional (hooks, 1992 [1984]). Las variables de género, clase y raza son clave para repensar a la edad como algo que condiciona pero no por ello descalifica (Szulc, 2006). Pero por otro lado, intentar mirar el objeto con una *actitud feminista* (Ahmed, 2017) me implica problematizar los preceptos más básicos y primigenios de tal teatro. Es por ello que, por ejemplo, para referirme a la categoría de "niño" uso las comillas: esta es una apuesta estético-política por visibilizar y tensionar las fracturas y la ilusión de radicalidad que reside en el significante. Con ello no solo busco pluralizar, sino también acercar el andamiaje teórico a las preguntas feministas que nacen de las discusiones de la tercera ola y de los estudios posfeministas. Las mismas cuestionan, entre otras cosas, la unicidad que reside en un *nosotras las mujeres* para preguntarse no sólo qué lugar ocupan las mismas en la politicidad de la vida social, sino también de qué *mujeres* se está hablando (Grau, 2011; Butler, 2018). Por tanto, si se me permite la analogía, me sirvo de este tipo de preguntas para moldear interrogantes que desestabilicen la universalidad de la infancia espectadora. Entonces problematizo, ¿quiénes son "los niños" en el teatro para "niños"? Y, más específicamente, ¿quién es el sujeto político en el teatro para "niños"?

Estas preguntas asoman que estoy pensando al teatro infantil como un territorio de intervención política, es decir como uno que se ve "atravesado por relaciones de poder que gobiernan a prácticas, discursos, representaciones, cuerpos e identidades mediante sistemas de imposición, subyugación y exclusión de lo que no se ajusta a sus reglas de dominancia" (Richard, 2011, p.159). En estas relaciones de poder se cristalizan sentidos sobre *lo que es infantil* y, a partir de y también por ello, se organiza un acontecimiento escénico que toma como rectora una idea de "niño". Cómo dismantelar este territorio de intervención será, bajo este modo, una tarea de desmontaje político en donde las variables de género y sexo son centrales. Para ello diré inicialmente que entiendo por infancias al conjunto de instituciones intervinientes que producen el efecto de lo que cada sociedad llama niño (Diker, 2009). En consecuencia, propongo a la infancia como un objeto discursivo en el que se inscriben operaciones de todo tipo, incluidas las que proponen políticas sexuales normalizadoras y a la vez excluyentes. El tránsito por la infancia implicará un objetivo rector --pasar a ser "adulto"-- que determina, estética e históricamente hablando, una serie de estrategias y regularidades para su cumplimentación (Casella, 2020). Como voy a profundizar más adelante, sobre ese *deber ser* de la infancia se pone en juego una adultez que tiene criterios de inteligibilidad específicos en materia sexogenérica. Pero, teniendo aquello en cuenta, no son solo los estudios de género y disidencias los que aportan al análisis del teatro infantil. La antropología más crítica, entendida como lo que contribuye a cuestionar el sentido común (Szulc, 2006) la considero protagónica para posicionar al teatro como territorio de intervención política.

En principio, tomo los aportes de Adelaida Colángelo (2003) quien se pregunta por la especificidad de la antropología y las miradas particulares que puede ofrecer sobre las infancias. Así, la autora recupera las herramientas analíticas que pueden complejizar su abordaje y reposiciona dos ejes: la diversidad como lo que rige la experiencia humana y la antropología como el esfuerzo por tomar distancia del propio sistema simbólico para reconocer la lógica del otro social. Es, por tanto, un enfoque de multiplicidad y diálogo que puede politizar y desgranar los límites etarios y sistemas de clasificación propios del momento de proyectar un teatro destinado. Así, por ejemplo, retomando la entrevista, destaco que un criterio para la selección es que las obras tengan un *mensaje interesante*, es decir que pongan en circulación valores específicos para la vida en sociedad. Este requisito, que no se termina de situar como político en el decir de las entrevistadas, tiene una doble entrada de análisis bajo esta perspectiva: qué es *lo que interesa* y qué supone entender al teatro como *transmisión de mensajes*. Sobre esto último debo decir que parece ser una comprensión específica del teatro para las infancias, limitada a entender a la teatralidad poética únicamente en su dimensión semiótica. Es decir, la circulación de signos que se procura poner en tema sobre cuestiones específicas. Así, hay una serie de fórmulas estéticas ya probadas y aprobadas (Andruetto, 2009) que posicionan al teatro infantil en un régimen de recurrencia y previsibilidad. Por tanto, coincido con Colángelo en sostener que “la niñez como grupo no comienza a existir como tal, para sus integrantes y para los demás, hasta que no es distinguida y recortada a través del conocimiento y reconocimiento de ciertas características” (2003, p. 2). Una de estas es la de insistir en lx espectadorx infantil como unx que espera ser educadx en valores específicos, por lo que las poéticas teatrales se posicionan en un rol cercano a la pedagogía. En contraposición a esto, propongo asumir al teatro como organización político poética de la mirada, para centralizar en su aspecto modelizador y de construcción de sentido (Dubatti, 2007). Así, antes que transmisión de mensajes y propuestas de signos, la teatralidad poética será la “la zona de subjetividad” (p. 36) que resulta del encuentro convivial y de expectación. Es aquí donde el recorte y la distinción por interpretación de rasgos físicos promueven un teatro de características específicas. En esta línea de investigación, puedo aventurar que priorizar el mensaje por sobre la experimentación estética, por ejemplo, está relacionado con una visión de la infancia cercana a las psicologías del desarrollo. Me refiero a la histórica clasificación de estadios en el ciclo vital que determinan las posibilidades de una persona en situación de infancia, bajo cánones de saber que luego se deshistorizan. Habrá entonces una “infancia bajo medida” (Rabello de Castro, 2001, p. 32) que, en el caso, marca las exigencias del teatro que se quiere mostrar al público imaginado. De esta manera, insisto en que la antropología de la infancia es útil para pensar estos estamentos que se ven cristalizados en fórmulas que, en última instancia, son tautológicas. No se debe perder el foco de que las divisiones etarias, que tienen centralidad en estos procesos de selección, son finalmente arbitrarias y objetos de manipulaciones dinámicas. En suma, definir al teatro para “niños” como portador de mensajes --interesantes-- es un fenómeno eminentemente político, pues se relaciona con la distribución de poder en tanto es “el resultado de una disputa de sentido por imponer una visión particular como la legítima y universal” (Colángelo, 2003, p.4).

Por otra parte, profundizando en la exigencia de un *mensaje que sea interesante*, pienso que lo que se considera *interesante* al interior del teatro infantil podría resultar descontextualizado en esta fórmula. Como vengo sosteniendo, la niñez es una categoría socialmente construida que expresa determinados intereses históricos. La antropología, como mirada en el asunto que estoy problematizando, me invita a realizar un continuo ejercicio de desnaturalización de prácticas y categorizaciones. Por ejemplo, asumir lo que es *interesante* para "los niños", sin particularizar el sujeto, supone, a mi criterio, jerarquizar un tipo de experiencia social que reposiciona a la infancia como universal y lineal al interior de un ciclo vital. Así, sostengo que esto valoriza un tipo de existencia social por sobre otra al cristalizar los efectos institucionales propios de las economías heterosexuales: se priorizan como interesantes las obras que ponen en circulación los relatos de la modernidad. Algunos de estos pueden ser *la amistad*, *la generosidad*, *la familia*, *la niñez como inocencia*, en suma, todas abstracciones que son posibles de politizar y tensionar.

Aquel requisito que me encuentro problematizando se sustenta, en el decir de las entrevistadas, en el supuesto de que *el niño es una esponja*, como alguien que está por fuera de las condiciones relacionales y no es afectado por la realidad social. En este sentido, cabe señalar que nuevamente es la antropología crítica la que ofrece la posibilidad de discutir la noción de *carencia* (Szulc, 2006) como lo que define a las infancias espectadoras. Presuponer a las infancias como receptoras pasivas de un mensaje teatral es pasar por alto la capacidad de agencia a la vez que construir un supuesto desde la falta. "El niño" que mira ese teatro que se elegirá *no* es un adulto blanco varón cis heterosexual, por lo cual su identidad estará presupuesta en la carencia ya mencionada. Habrá así, en el pretendido camino lineal en el tránsito por la vida social, un faltante que derivará en la minorización de las infancias. Con esto, me refiero a que subyace una fórmula de la niñez como un "todavía-no [frente a una adultez] como ser (que no deviene), desarrollo, ya-s" (Morales y Magistris, 2018, p. 27). En esto, los aportes de Andrea Szulc (2006) son interesantes para discutir sobre cómo "la edad no es sólo un hecho 'biológico' sino también un status social e históricamente construido. Desnaturalizar la concepción sofisticada y esencialista sobre la niñez nos conduce a reconocer que [lxs niñxs] son sujetos activos y posicionados" (p.46). Así, las variables de la carencia y la minorización, que parecen protagonizar al momento de elegir qué teatralidades poéticas podrán ser valoradas por la infancia espectadora, culminan en la existencia de un público implícito. Las agentes seleccionadoras consideran que finalmente son *los padres los que eligen qué obra* van a ver los "niños". Nuevamente, el supuesto de la incompletud posiciona a las infancias como más lejanas a la capacidad de agencia y más cercanas a la previsibilidad. Si "los padres" entran en la fórmula de selección entonces se considerarán quizás poéticas teatrales de climas sociales que pueden resultar anacrónicos, reposicionando al vínculo "adultos-niños" como uno contingente en tanto "el tiempo de la infancia es un tiempo construido por adultos" (Carli, 2002, p. 18). Finalmente, me arriesgo a decir que las lecturas antropológicas sobre esta porción de la entrevista me permiten mirar a los procesos de selección de obras como tareas de diagnóstico y anticipación (García Palacios & Bilinkis, 2015), en tanto fomentan a la vez que (re)producen una noción de "niño espectador". La misma, aunque posible

de ser situada y politizada, tiene pretensión de universalidad en la medida en que se apoya en una cadena de sentidos previos, como demostraré a continuación.

Si el sujeto político del teatro para las infancias está marcado por la carencia y la previsibilidad adulta cisheterosexual, considero que no se termina de agotar la problematización. Hay un área de reflexión que debe incluir lo que se pretende descriptivo, pero en realidad es performativo sobre las infancias que miran teatro. Quiero decir que hay un rasgo de lo *auto-idéntico* de las infancias, que puede ser problematizado para desnaturalizar los preceptos con los que me he encontrado. Por tanto, al posicionar al teatro como territorio de intervención política, me pregunto, ¿cómo se constituye el significante "niño" si, en una relación tautológica, parece ser el mismo significante lo que marca la selección de un teatro específico? ¿Cómo puede ser "el niño" un elemento rector en la creación si el mismo es el resultado de un cuadro interpretativo *disimulado* en su propia reiteración? En esta lógica de pensamiento, me resulta esclarecedor el concepto de *significante político* de Judith Butler (2018) entendido como los “signos vacíos que llegan a cargarse de investiduras fantasmáticas de diversa índole” (p. 272) para designar posiciones de sujeto antes que ofrecer descripciones previas. Para Butler existirán mecanismos reguladores que sostienen la producción de los sujetos con una fuerte tendencia a disimularse y reificarse como leyes universales. Así, todo lo que se niega en la dimensión discursiva, lo no posible, es también performativo pues lo que se constituye en ese plano no es algo estanco sino que *llega a ser*, al inscribirse en una esfera de inteligibilidad. Con esto quiere decir que existe un plano de lo que es posible y, por tanto inteligible, y otro de lo que no lo es, que funcionan como reguladores para la producción del sujeto. Compete entonces preguntarse por cómo lo que se deja por fuera de lo posible produce un exterior constitutivo si se piensa que toda fijación discursiva es inestable (Butler, 2018). Por ejemplo, en este caso, lo que se elige es un teatro que se arriesga es *para niños*, lo cual supone y a la vez propone que hay algunas personas a quienes se destina ese acontecimiento poético, y otras, a las que no. Esto incluye pensar a la categoría de "niño" como un significante político en tanto es *lo que designa la posición* de un sujeto antes que una descripción de características previas. Existe así una incapacidad en ese gesto descriptivo pues “ningún significante puede ser radicalmente representativo” (p.272) si no es en virtud de lo que se excluye. Vuelve a aparecer aquí la idea de previsibilidad y diagnóstico en tanto tal significante, que en realidad es un vacío a rellenar, se esconde en una cadena de sentidos y usos previos. En esta línea, Butler considerará que hay una “cita insistente del significante” (Butler, 2018, p. 309), que me lleva a proponer al teatro infantil como un espacio performativo de construcción de apariencia de sustancia de género con economías sexuales específicas (Casella, 2020). Finalmente, los modos de elegir no solo crean y sostienen políticas culturales y sexuales infantiles específicas, sino que además son hechos por ellas mismas en la repetición estilizada del significante político "niño" que mira teatro. Habrá una práctica iterable que lo posiciona en sí mismo como una sedimentación y renovación de previsibilidades y significantes que ya existen, pues todo significante es político “en la medida en que implícitamente cite los ejemplos anteriores de sí mismo” (Butler, 2018, p. 309). Podría, por esto, proponer yo la siguiente fórmula: las obras se eligen pensando en lo que puede atraer a "los niños", pero a éstos les atraerá lo que las agentes

seleccionen, pues la base es una apelación a la cita. Con esto quiero decir que el ideal descriptivo que reside en el significante político --"niño espectador"-- supone una serie de exclusiones sobre el ser de las infancias que constituyen a los procesos de selección como una "inestabilidad constitutiva del término [que] se produce precisamente en virtud de lo que queda excluido para que pueda darse la determinación" (p. 307). Aquellas cosas que *no pueden* ser para las infancias espectadoras son las que sostienen *lo que sí puede* --y debe-- ser, que en el caso está teñido por los preceptos modernos de incompletud y carencia. Lo que se presenta como un dato inmediato es lo que empaña la diversidad de experiencias sobre la niñez y sus respectivas consecuencias en los modos de elegir. Posicionar a lxs espectadorxs como recién iniciadx, ajenxs a los avatares sociales, condicionadx por la presencia de los padres y un laboratorio de recepción de mensajes es, finalmente, naturalizar una serie de exigencias que, como profundizaré a continuación, tienen un origen en el *pensamiento heterosexual* (Wittig, 2006).

## Epistemologías feministas: la neutralidad en las infancias espectadoras

Así como me he servido de la antropología crítica para poner en tensión algunos puntos de la entrevista, las epistemologías feministas me ayudarán a desnaturalizar los que dialogan con la conformación y sostenimiento de un sistema de sexo-género en tales políticas culturales. De esta manera, destaco que las entrevistadas se refieren constantemente a las infancias espectadoras como *el niño*, que en la línea de lo que vengo desarrollando introduce una serie de tensiones a profundizar. Aquella universalidad a la que me he referido funciona, en este caso, como un retorno al suponer que lxs niñxs no son sujetos sexuados, es decir que no se ven atravesadx por políticas sexuales. Es por eso que me propongo discutir aquello que se pretende objetivo --*es un niño y está en formación*-- a través de complejizar las formas de producción de conocimiento. En este punto, como adelanté, las llamadas epistemologías feministas (Cruz Contreras, 2018; Dorlin, 2009) me sirven para visibilizar y problematizar las marcas que tiñen los argumentos y los límites androcéntricos en la argumentación. Voy a comprender, entonces, al feminismo como lo que cuestiona lo neutral y se dirige a todas las formas de dominación y opresión (Ahmed, 2017). Podré así focalizar en los puntos restantes de la entrevista, que oscilan entre la inscripción de la infancia en la heterosexualidad obligatoria y la maternalización de las mujeres cis como comprendedoras natas de ese público.

En principio, debo decir que entiendo por epistemología feminista a lo que "designa todo un trabajo histórico, efectuado desde múltiples tradiciones disciplinarias [un] trabajo de cuestionamiento de lo que hasta entonces se mantenía por lo común fuera de lo político: los roles de sexo, la personalidad, la organización familiar" (Dorlin, 2009, p. 14). Es, por tanto, un recurso que se centra en suspender la producción de una verdad, para repensar el lugar de la ciencia en el feminismo. Con esto me refiero al esfuerzo que se implica en problematizar la relación que todo

saber mantiene con una posición de poder: es un compromiso político por reconstruir la epistemología sobre bases autoconscientes (Cruz Contreras, 2018). A la vez, acorralar prejuicios inherentes a la jerarquización de la diferencia sexual es asumir en principio que el conocimiento occidental es sexuado y masculino. El pensamiento positivista, que buscó separar el cuerpo de la razón, es el refugio para la masculinidad hegemónica que se neutraliza en la producción de un saber. Esto no implica tanto reemplazar un concepto de verdad como develar *cuáles* son las políticas de la lógica y la razón que niegan ser el resultado de imperativos específicos en materia histórica, política y sexual. Es por ello que esta crítica a la pretendida objetividad de las ciencias --masculinizadas-- es la base de las epistemologías feministas, que finalmente se sustentan en la encarnación del conocimiento. En este sentido, me resulta central el concepto de *conocimientos situados* de Donna Haraway (1995) quien entiende a la objetividad feminista como la suma de las parcialidades. La autora propone que la objetividad no es un sinónimo de neutralidad sino que se encuentra más cercano a la rigurosidad, por lo que las disputas “sobre lo que será considerado como versiones racionales del mundo son luchas sobre cómo ver” (p. 333). En consecuencia, dar cuenta de los puntos de partida ocupará un lugar protagónico en el desmantelamiento de cómo operan y se problematizan las formas de producción de saberes sobre la infancia espectadora. Las marcas sobre el sujeto de investigación es lo que lo vuelven sexuado y, por tanto, situado en la cadena iterativa de significantes en un sistema de sexo-género. Es así que, para Haraway, únicamente la perspectiva de la parcialidad promete una *visión objetiva*, pues es una práctica que favorece “la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y [trata] de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar” (p. 329). En función de ello, propongo que figurar a las infancias espectadoras en su abstracción masculina --“el niño”-- es alejarse de esta mirada epistemológica en la que los objetos de conocimiento deben ser pensados como agentes. Frente al momento de elegir una obra de teatro para las infancias, esta perspectiva permite visibilizar los supuestos ontológicos más básicos y los sexismos que están en juego. Considero por ello que el punto de vista situado, como la clave para disputar el conocimiento desde las epistemologías feministas, es una herramienta cognitiva, psicológica y política para la producción de preceptos que se alejen de los esencialismos. Lejos de ser un terreno o un recurso, concebir a lxs niñxs como actores sociales es sustraerlxs del supremacismo capitalista cissexual hetero blanco que entiende a los sujetos como un objeto de apropiación y que, en la línea de lo que he desarrollado, se puede anticipar. De esta manera, los conocimientos situados terminan por desafiar a la epistemología de la representación para posicionarse en la articulación (Cruz Contreras, 2018). En ésta objetos, hechos y agentes se configuran como prácticas cognitivas que no adhieren al conocimiento como reflejo de la realidad en la que el sujeto no interviene. Por lo contrario, las epistemologías feministas entenderán a lo real como una *articulación* entre sujeto y objeto --ambos móviles-- que da como resultado algo *difractado* (Haraway, 1995). Esto significa que entran en juego variables como lo activo, lo parcial, lo corpóreo, los intereses, todos puntos que, como vengo sosteniendo, se empañan y neutralizan al momento de posicionar a la infancia como espectadora. Si el objeto es también un agente, entonces, lo que lo vincula al sujeto es una articulación situada antes que universal,



convirtiéndose así en una *producción* antes que un *reflejo*. Podrán notarse los puntos en común con el concepto de significante político de Butler (2018) y las perspectivas antropológicas: asumir *lo infantil* es finalmente el resultado de una serie de relaciones activas que se disimulan en la neutralidad masculina. Dicho lo anterior, ¿de qué maneras se proyecta la objetividad feminista en la categoría de "niño"? ¿Es posible hacer una epistemología de la articulación sobre un acontecimiento poético que toma como objeto rector lo que él mismo define? Si los procesos de selección son también lo que diagnostica y anticipa, ¿cómo cuestionar lo que parece estar por fuera de lo político pero que, en una lectura feminista, exige la destrucción de prejuicios sexistas?

Para poner a prueba lo que estoy proponiendo, retomo que en la entrevista las agentes manifiestan sentir una *responsabilidad al elegir las obras*, en tanto entienden que el teatro *marca la vida de los niños*. Aplicar estas epistemologías del posicionamiento me hace reflexionar que esta ocupación consciente del gesto de seleccionar termina pasando por alto la totalización de la heterosexualidad como régimen obligatorio. Quiero decir que, en el acto definitorio de constituir un "niño" como asexuado y agenerizado, en realidad se lo está adscribiendo a la totalización del sistema heterosexual. Al respecto son centrales los aportes de Monique Wittig ([1992] 2006) quien encuentra en la relación heterosexual una lectura naturalista que se vuelve un límite al momento del análisis interpretativo. Así, el binarismo compulsivo se posiciona como dato anterior a la ciencia y deriva en una heterosexualidad que deviene obligatoria y totalizadora. En este sentido, no será ésta una orientación sino un régimen político basado en la opresión y el ejercicio de poder que posiciona, en su carácter mandatorio, al sexo como lo prediscursivo y un "ya ahí" (Wittig, 2006, p. 23). De este modo, parece anteceder a la sociedad y, por tanto, es una marca de opresión que *ordena* la producción de conceptos y formas de conciencia. En el caso, hay un desentendimiento de la variable sexo-género en ese "niño" pues no solo se refugia en el supuesto de *niño universal* que ya desgrané. También lo entiende como un dato inmediato, pero que no es más que la "construcción sofisticada y mítica [que] reinterpreta rasgos físicos [mediante] la red de relaciones con que se los percibe" (p. 34). Entonces, la neutralidad masculina a la que me referí, juega en esta concepción en tanto es la "sobremitificación" (p.55) del mito de la infancia: es una interpretación totalizadora del público infantil como heterosexual y binario. Así, arriesgo, la *responsabilidad* de elegir y la preocupación por la *marca la vida de los niños*, refleja una construcción epistemológica cuya base es la heterosexualidad compulsiva como único modo de volver inteligible a la persona en situación de infancia.

En la misma línea de pensamiento propongo que, en los procesos de selección, residen *sentidos heterosexuales*, pues es también un ordenador de las relaciones sociales. Esto lo encuentro, entre otras cosas, en los requisitos para ser una agente seleccionadora que ya adelanté. Además de la coordinadora de área, el equipo del área de Programación de Teatro y Danza se compone de dos personas más que son convocadas para *aportar su visión de madre*. Este punto, que me resulta llamativo, me invita a problematizar dos aspectos: las condiciones de enunciación de la infancia y el lugar de las mujeres cis en este plano cultural. Sobre el primero diré que, en tal caso, las obras se terminan por elegir según criterios de parentesco con las tensiones que eso implica. Finalmente, quizás se estén seleccionando obras para lxs

hijxs, si lo que se busca es la visión de *una madre*. En este sentido, quedan por fuera también la multiplicidad y la condición interseccional de las infancias: es muy probable que los procesos de construcción de esa niñez espectadora estén marcados por el perfil proteccionista de la modernidad. Teniendo en cuenta todo lo antedicho, serán los "niños" blancos, cis heterosexuales de clase media los que ocupen el lugar del significante político. Pero, por otro lado, esta fórmula que estoy intentando desandar tiene su contraparte en la subyugación de un sexo por parte de otro. La condición de madre, en este caso, está naturalizada en el establecimiento de la producción heterosexual: son mujeres cis que resultan de una economía sexual que las suministra como dato anterior a lo político (Wittig, 2006). En una lectura cisexista de la genitalidad, la figura de *la mujer* se cristaliza en una sensibilidad que resulta sinónimo de la maternidad como institución. Por tanto, entiendo que se conceptualiza un vínculo binómico interdependiente entre dos categorías políticas --*las mujeres y los niños*-- que se ocultan en un patrón androcéntrico responsable de tallar los paradigmas sobre la infancia espectadora. La atribución histórico política del lugar de la maternidad para las mujeres cis es un gesto que parece ser protagónico al momento de elegir las obras de teatro. Siendo así, la matriz biologicista que atraviesa la ecuación vuelve a neutralizarse en el mismo gesto que promueve relaciones de género y sexualidad específicas. Lo que se pretende como *lo objetivo* al momento de seleccionar obras infantiles se sostiene, según las miradas que propongo, en un hilo de significados reconocibles. Podría afirmar que inicia con una lectura universal y masculinista de la infancia, que niega la condición sexuada del sujeto, a pesar de inscribirle en la totalización heterosexual. Entonces, la convocatoria a mujeres cis como madres descansa en la presunción de que son *entendedoras natas* de lo que *la infancia* necesita y puede, no siendo esto más que la circulación de naturalizaciones avaladas por la cisheterosexualidad obligatoria.

## **Llegar a ser "niño" espectador**

Me propuse profundizar en una entrevista que realicé a agentes seleccionadoras de teatro para las infancias de la Ciudad de La Plata, como un modo de posicionar el estudio teatral infantil a través de la antropología crítica y las epistemologías feministas. Para eso tomé como punto de partida la idea del teatro para "niños" como un territorio de intervención política y, por tanto, como un espacio donde se tramitan las diferencias sexuales. Las economías heterosexuales, como régimen mandatorio, resultaron protagónicas en tanto los supuestos que atravesaron la entrevista se encontraban disimulados en una pretendida neutralidad. Sin embargo, ambos andamiajes teóricos me permitieron reposicionar a las personas en situación de infancia como sujetos sexuados y relacionales que se encuentran intervenidos por un sesgo generacional y de género. La epistemología de la articulación, como la base de la objetividad feminista, en combinación con la antropología entendida como la problematización del dato niñez, brindarán herramientas para problematizar los elementos que poetizan la obligatoriedad. Pensar al "niño" como significante

político colabora con buscar la cadena de significados previos que vuelven tautológica a la categoría universalizada. Son los conocimientos situados los que tornan dinámica a la significación y desdibujan la apariencia de sustancia de tal nombramiento. En el caso de la entrevista, estas perspectivas colaboraron en profundizar y poner en tensión tres focos que parecen ser neutrales: el teatro como mensaje y el desarrollo infantil, la heterosexualidad como normalidad y las mujeres como madres. De esta manera, me permito abrir nuevos interrogantes para sostener el ejercicio continuo de desconfiar de lo *auto-idéntico* de las infancias espectadoras. Quisiera aseverar que contaminar lo que refiere al *sí mismo* del "niño" va a suponer, en primera instancia, separarse de los fatalismos de género y las neutralizaciones masculinas que se esconden en la *objetividad*. Para eso, cabe preguntarse por cómo se pueden interpretar como heterosexuales y totalizadoras las prácticas de selección teatral para un público específico. A través de esto agregó, ¿cómo pluralizar las perspectivas científicas que descomponen la máquina teórica de un teatro específico? ¿Mediante qué estrategias de gestión teatral se puede problematizar a la niñez, es decir, transformar el supuesto dato inmediato, para reconocer la diversidad de experiencias incluso en el plano de lo sexogenérico?

Busqué generar un entramado de reflexiones posibles a través de epistemologías feministas, que permitan problematizar al teatro para las infancias y lo posicionen más allá del sentido común y más acá de las políticas sexuales. Y en función de ello, el título de este texto es una referencia a la fórmula de Simone De Beauvoir, pues intenté tensionar el gesto de *llegar a ser* un "niño". Esto es, a mi criterio, un modo de problematizar, por un lado, la artificiosidad de la categoría pero, a la vez, de denunciar las opresiones materiales que se ejercen sobre un cuerpo para ser inteligible (Butler, 2018). Con esta intención, además de su célebre frase, hay otra pregunta que De Beauvoir presenta y que me resulta disruptiva para este análisis epistemológico feminista: "¿la mujer es algo en lo que debe convertirse una mujer?" (Grau, 2011, p. 53). A partir de esto, entre otras cosas, la autora está sugiriendo que existen una serie de emblemas y preceptos a los que se somete una porción de carne y terminan por constituir lo que se entiende por mujer. Así, en ese *deber convertirse* no solo están en juego las exigencias de opresión, sino también la posibilidad de cambio. Al develar las condiciones de constitución, una mirada feminista es la que permitirá hacer plurales los tránsitos por la vida, alejándola de las condiciones de sumisión y de jerarquización de la diferencia sexual. Por tanto, evitando caer en extractivismos, pero intentando acercarme a las analogías entre las opresiones del supremacismo cisheteropatriarcal capitalista blanco, quiero abrir interrogantes similares que tensionen lo ya conocido en materia de teatro infantil. ¿Es acaso el "niño" algo en lo que le espectadore debe convertirse? ¿Han existido alguna vez "los niños"? ¿Cuánto de diagnóstico y anticipación hay en elegir una obra pensando en las infancias como la universalización de un modelo de "niño"? ¿Cómo valorizar, a través de la agencia teatral, al sujeto de la experiencia que se ve obligado a inscribirse en una serie de criterios de inteligibilidad específicos?

## Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra
- Andruetto, M. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos. En *Hacia una literatura sin adjetivos* (pp.31-46). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Bilinkis, M. & García Palacios, M. (2015). "El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en la escuela". *Lúdicamente*, 4(7), 1-12. ISSN 2250-723X. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/5517>
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carli, S. (2002). Introducción. En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955* (pp. 17-38). Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Casella, G. (2020). Teatro para niños y performatividad de género. El teatro infantil platense como estrategia de crianza heteronormada (Tesis de maestría). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/98494>
- Casella, G. (2022). El sexo de las infancias espectadoras: Teatro para niños e instituciones heterosexuales. *Boletín De Arte*, (23), e041. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/23142502e041>
- Colángelo, A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. En: Serie Encuentros y Seminarios. Recuperado de [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf).
- Cruz Contreras, M. (2018). Epistemología feminista y producción de testimonios de mujeres sobre la dictadura en Chile: redirigiendo el foco a la posición de la investigadora. *Prácticas de oficio*, (21) 1, 65-75.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Athuel.
- Grau, O. (2001). Por el lugar de los intersextos o de las subjetividades en intersección. En Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (Eds.), *Por un feminismo sin mujeres. Fragmentos del Segundo Circuito Disidencia Sexual* (pp. 45-55). Santiago de Chile, Chile: Territorios Sexuales Ediciones.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid, España: Cátedra.

- hooks, b. (1992 [1984]). El poder de descreer. Cambiando las perspectivas sobre el poder. En S. Chejter (comp.), *El sexo natural del Estado. Mujeres: alternativas para la década de los 90* (pp. 161-172). Montevideo, Uruguay: Nordan
- Morales, S. y Magistris, G. (2018). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. En S. Morales & G. Magistris (Comps.), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-49). Buenos Aires, Argentina: El Colectivo, Chirimbote, Ternura Revelde.
- Rabello de Castro, L. (2001). Una teoría de la infancia en la contemporaneidad. En Rabello de Castro, L (org.), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* (pp.21-51). Buenos Aires-México: Editorial Lumen- Humanitas.
- Richard, N. (2011). POSTFACIO / Deseos de...¿Qué es un territorio de intervención política?. En Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (Eds.), *Por un feminismo sin mujeres. Fragmentos del Segundo Circuito Disidencia Sexual* (pp. 159-178). Santiago de Chile, Chile: Territorios Sexuales Ediciones.
- Szulc, A. (2006). Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles. En: Wilde, Guillermo y Pablo Schamber (eds.) *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos* (pp. 25-50). Buenos Aires: Editorial SB.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España: Egales.

## TERCERA PARTE

---

### Epistemologías del Sur y Estudios de Memoria

## CAPÍTULO 5

### Ni una, ni la misma: reflexiones en torno a la obra *Herida*

*María Julia Alba*

Durante el año 2013, en el Museo de Arte y Memoria de la ciudad de La Plata, se realiza la muestra “Itinerarios”, un recorrido por la producción visual del artista Juan Carlos Romero desde la década del 60 hasta ese año. La muestra incluyó obra gráfica, fotografía, grabado, poesía visual, libro de artista y registro de obras, entre otras.

La producción de Juan Carlos Romero nos permite conocer un fragmento de nuestra propia historia, de los devenires políticos de la Argentina y América Latina del siglo XX inscripta en una gran diversidad de formatos, técnicas y soportes; es en este transitar y habitar el mundo de lo múltiple donde la mirada social y política del artista nunca dejan de configurarse. La contundencia de las imágenes y la fuerza de las palabras enuncian, desde la propuesta del conceptualismo hasta la gráfica callejera, la complejidad de la realidad argentina y latinoamericana que nos interpela desde múltiples tramas de sentido.

Es en el contexto de esta muestra que Juan Carlos Romero recrea, mediante la técnica del *stencil*, en la pared de una sala del museo la obra “Herida” de Luis Pazos (1973). La imagen consiste en la silueta de un cuerpo humano yacente, en posición de haber sido abatido de forma violenta, de cuyo costado brota un charco de sangre con la forma del mapa de América Latina. Los colores elegidos por Romero para esta recreación fueron el negro para la figura humana (en negativo) y el rojo para el mapa (en positivo). Cabe preguntarse ¿cuál es el lugar de enunciación y de lectura de esa recreación? ¿Qué tiempo se reactualiza en esa acción? ¿Qué relaciones de poder hay detrás de ellas? Coincidimos con Didi-Huberman en que:

El historiador del arte cree a menudo que el único asunto que le atañe es el de los objetos. En realidad, las relaciones organizan esos objetos, les dan vida y significación: son tanto elecciones teóricas -aun cuando fuesen inconscientes-, cuya historia y crítica piden ser desarrolladas (Didi-Huberman, 2006, p.101)

En este sentido, se hace necesario indagar en el tiempo donde esa imagen tuvo su origen, incluyendo en el devenir de la búsqueda la reproducción de la misma realizada en el año 1989 en el *Centro Cultural Escombros*, situado en una cantera abandonada de Ringuelet, cerca de la ciudad de La Plata.

*Ni una ni la misma*, el encuentro con la imagen en su recorrido errante construye nuevas relaciones de sentido que en cada una de sus apariciones. Recupera una experiencia artística y política que habilita la pregunta sobre la situacionalidad histórica, sobre ese “Sur antiimperialista” del que nos habla De Sousa Santos que no claudica y se convierte en una forma alternativa de conocimiento, una apertura a un saber valorado.

En el Atlas Mnemosyne, Aby Warburg concibió un modelo fantasmal para la historia del arte que no se rige por ciclos de vida y muerte, grandeza y decadencia, transmisiones e influencias, sino por supervivencias: reapariciones de formas y motivos, latencias, migraciones y anacronismos que las constelaciones de imágenes del atlas revelan en el montaje. La historia del arte nunca nace; vuelve a comenzar cada vez en el presente (Speranza, 2012, p. 139).

## Escena I. “Herida” de Luis Pazos, 1973

La primera aparición de la imagen “Herida” (Imagen N°1) tuvo lugar en 1973, “Pazos hizo circular el dibujo esquemático del cuerpo de un militante caído, cuya sangre dibujaba un charco con la forma del mapa de América Latina (Herida, Hexágono '71 cd, 1973)” (Davis, 2012, p.91) La obra formó parte de uno de los números de la Revista Hexágono '71, creada y editada por Antonio Vigo que contó con una edición de trece números y circuló entre los años 1971 y 1975.

El formato de la revista consistía en un sobre o una carpeta que incluía diversidad de materiales y propuestas visuales, Davis señala que “operó como una plataforma de intercambio y circulación de sucesivos ensayos, poesía visual, “proyectos a realizar”, arte correo, señalamientos y proyectos de “arte pobre”, reunidos en páginas sueltas y de formatos diversos, sin orden preestablecido” (Davis, 2012, p.91)

Situándonos en el contexto del año 1973, y ya desde los últimos años de la década del sesenta, los debates en el campo del Arte giraban en torno a la necesidad de construir un Arte Latinoamericano con perspectiva política que diera cuenta de los procesos sociales que atravesaba la región en diálogo con la posibilidad de experimentar nuevos formatos, soportes y materialidades. Durante la década del sesenta los múltiples usos del concepto “vanguardia” enunciaba la necesidad de actualización y relación con la escena internacional, una apertura a lo experimental, y a la vez un giro político hacia la revolución y la vinculación del arte con la militancia.

El cuestionamiento a los límites entre los géneros artísticos sentó las bases de una apertura hacia la experimentación ya mencionada y la innovación en las formas de producción y circulación de las obras, experimentación que, al sumar el discurso político provocó, sobre finales de la década, un conflicto entre los artistas y las instituciones que los albergaban, donde el foco de las



desavenencias tenía que ver en particular con el rol legitimador que éstas cumplían dentro del campo del arte.<sup>9</sup>

Las condiciones sociales generales en Argentina durante 1972-1973 fueron inescindibles del periodo más general que podemos denominar la doble década 60-70. El desarrollo de un movimiento de protesta social que tuvo su punto de llegada en los acontecimientos de 1969 (Rosario-Cordobazo-Rosario), constituye un hito que abre y cierra distintas tendencias desde las estrategias de poder del campo del pueblo y el campo del régimen de dominio (que incluye al complejo plano de lo institucional político).

Así, 1972-1973 establece otra secuencia de hechos sociales tales como la Masacre de Trelew (22 de agosto de 1972) donde se produce el fusilamiento de un grupo de militantes de organizaciones armadas y también el segundo retorno de Perón a la Argentina, en Ezeiza, ocurre un hecho de armas donde se movilizó un amplio movimiento de masas (20 de junio de 1973). Estos acontecimientos a grandes rasgos también están mediados por el Gran Acuerdo Nacional entre Lanusse y los partidos políticos para la institucionalización y convocatoria a elecciones como una forma de encauzamiento de grandes torrentes de luchas políticas y sociales donde les de abajo no quieren vivir como antes y les de arriba no pueden vivir como hasta entonces.

Situándonos en este contexto político y social ¿qué relaciones construye la obra/imagen para su lectura? Coincidimos con Davis en que

En un escenario en el que las urgencias del arte, auspiciadas por el vertiginoso tránsito experimental de la vanguardia sesentista, se verán (cada vez más) interpeladas y conflictuadas por las urgencias de la política, las referencias al propio contexto en las obras constituirán los signos críticos a través de los cuales éstas disputarán sus proyecciones de sentido en el tejido sociopolítico inmediato” (Davis, 2012, p. 89)

La necesidad que se impone de pensar el arte en un vínculo inescindible con la realidad social y política queda establecida en un documento llamado “El arte como conciencia en la Argentina”<sup>10</sup>, redactado por Juan Carlos Romero y Luis Pazos en el año 1972. El texto enuncia que:

[...] las expresiones de vanguardia son, en primera instancia, formas de conciencia. En la Argentina de 1972 definir el arte como la CONCIENTIZACIÓN DEL PRESENTE significa otorgarle un fuerte contenido ético y aún político. Porque tomar conciencia de nuestra realidad significa reflexionar

<sup>9</sup> Cabe recordar la ruptura producida entre los artistas y el Instituto Di Tella en el marco de las “Experiencias 68” con motivo de la clausura policial que sufrió la obra “*El baño*” de Roberto Plate, y la desvinculación del “Grupo de Rosario” a partir del “Ciclo de Arte experimental”. Ese mismo año, el acontecimiento denominado “Tucumán Arde”, sentó las bases del vínculo estrecho entre los artistas y la militancia política.

<sup>10</sup> Texto sin firma, escrito por Pazos y Romero y publicado en una gacetilla del CAYC con fecha 22-6-72, anunciando la charla “El arte como conciencia en la Argentina” a cargo de ambos artistas. La actividad se realizó durante la exposición *Hacia un perfil del arte latinoamericano* los días 30 de junio y 7 de julio de 1972. (Documento y referencia reproducidos en Davis, 2012, pp.172-173)

sobre la dependencia, el subdesarrollo y la violencia. Y toda reflexión conduce, inevitablemente, a la acción. Es decir, la toma de conciencia produce definiciones. Es aquí donde el arte y el artista adquieren sentido: cada obra, gesto o palabra pronunciada por un artista argentino debe tender a despertar y clarificar la conciencia de otros argentinos con respecto a su propia realidad” (Davis, 2012, p.172)

Ese mismo año y en la misma dirección, Jorge Glusberg acuña la definición de “Conceptualismo ideológico” para referir a las prácticas artísticas de la región, y a sus condiciones sociales y políticas, este posicionamiento queda enunciado en el catálogo de la exposición *Arte e ideología. CAYC al aire libre*:

No existe un arte de los países latinoamericanos pero sí una problemática propia, consecuente con su situación revolucionaria [...] Nuestros artistas tomaron conciencia de los requerimientos de sus realidades nacionales y se plantearon respuestas regionales, consecuentes con el cambio de todas las áreas de la vida humana [...] lo que importa es la apertura que propone este conceptualismo ideológico de los artistas argentinos como una nueva forma, que emerge como consecuencia de una problemática regional que utiliza una metodología común a diferentes contextos” (Davis, 2012, p. 89)

Tanto les artistas como sus producciones deben cumplir una función política que construya las bases del contexto social y político por fuera de las imposiciones de las culturas dominantes. En este acto de toma de conciencia, de vinculación de la obra -situada en contexto- y el público, el imperativo de la libertad y la expresión de la violencia encuentran un espacio de enunciación. En esta línea, y siguiendo a Williams podemos afirmar que “todas o casi todas las iniciativas y contribuciones manifiestamente alternativas o de oposición, en la práctica se hallan vinculadas a lo hegemónico: que la cultura dominante, por así decirlo, produce y limita a la vez sus propias formas de contracultura” (1980, p. 136) En tanto estrategia conceptual, la obra invita a una toma de conciencia activa acerca de los acontecimientos sociales y políticos del momento.

Esa silueta que se desangra, ese cuerpo anónimo herido, se convierte a través de un acto metonímico en el sujeto político y colectivo de América Latina. En un recurso visual que expresa metafóricamente los devenires sociales, la reflexión sobre la violencia y lucha, y anticipa, de manera casi premonitoria, el sentido que tendrán las siluetas en nuestro país años más tarde.

## Escena II. “La herida” de Escombros. Artistas de lo que queda, 1989

El 27 de mayo del año 1989 el *Grupo Escombros. Artistas de lo que queda*<sup>11</sup>, inaugura en una cantera abandonada de Ringuelet, la muestra colectiva “Arte en las Ruinas” para la cual convoca a cien artistas de todas las disciplinas:

Generamos nuestra propia institución. Una institución donde ningún artista necesita presentar el curriculum para ser parte de ella. En el Centro Cultural Escombros, un artista, reconocido o no, puede realizar su centésima exposición o la primera. La única tarjeta de presentación es su voluntad de crear, su capacidad de imaginar, su decisión de ejercer la libertad. Una institución que nacerá y morirá ese mismo día (Escombros, 1996, p. 4)

De Rueda señala que, “con el enunciado: somos artistas de lo que queda, se asumieron como sobrevivientes de una sociedad desbastada por los acontecimientos políticos y económicos” (De Rueda, 2018, p. 2) Asimismo, la apropiación de un espacio en ruinas para la realización de la muestra demarca simbólicamente un vínculo con la realidad del momento.

Es en esta muestra colectiva de un día de duración, que la obra “La herida” (Imagen N°2) encuentra nuevamente un espacio de realización. En una pared derruida de la cantera, y utilizando la técnica del *stencil*, el Grupo Escombros plasma nuevamente la silueta que se desangra. Esta nueva aparición varía respecto de la primera en cuanto a la técnica, el soporte, las dimensiones y la incorporación del color rojo para el charco que simula la sangre derramada. Hay una segunda variación compositiva, el mapa/charco ubicado debajo del cuerpo que yace y brota del centro del pecho. La utilización de la pared como soporte de la obra es parte de un posicionamiento estético político, dado que es en las paredes que las personas expresan su relación conflictiva con el poder.

La primera obra del grupo es del 1988, denominada “Grafitti” y realizada sobre la pared de un terreno baldío en San Telmo, al costado de la autopista, declaraba “Somos Artistas de lo que queda. Nos sorprende seguir vivos cada mañana, sentir sed e imaginar el agua”. El primer ma-

---

<sup>11</sup> El Grupo Escombros tuvo diversos integrantes a lo largo de su trayectoria. En el año 1989, quienes participaban de las actividades del grupo eran: Luis Pazos, Héctor Puppo, Raúl García Luna, Jorge Puppo, Angélica Converti, Oscar Plasencia, Claudia Puppo, Mónica Rajneri, Horacio D' Alessandro, David Edward, Héctor Ochoa, Juan Carlos Romero y Teresa Volco. En su primer manifiesto se enuncia lo siguiente: “Somos un grupo abierto y horizontal. La cantidad de nuestros integrantes no es fija ni tiene límites. Todos, sin excepción, tenemos derecho a opinar y decidir. Escombros, nace, muere y renace constantemente” Es importante remarcar, como antecedentes dentro del mundo del arte, que algunos de los artistas que integran el grupo fueron co-fundadores del Movimiento Diagonal Cero, creado por Antonio Edgardo Vigo (1968); participaron de los happenings del instituto Di Tella (1969); representaron a la Argentina en la 7ma. Bienal de París (1971); integraron el Grupo de los 13 del CAYC (1972), grupo con el que ganaron la XIV Bienal de San Pablo, etc.-

nifiesto del grupo titulado “Estética de lo roto” fue publicado en el año 1989 en plena hiperinflación<sup>12</sup>. En el mismo enuncian los principios conceptuales de su propuesta, su forma de organización y el posicionamiento político que les da origen como colectivo:

“La tortura rompe el cuerpo; la explotación irracional de la naturaleza rompe el equilibrio ecológico; la desocupación, el hambre y la imposibilidad de progresar, rompen la voluntad de vivir, el miedo a la libertad rompe la posibilidad de cambio; el escepticismo rompe la fe en el futuro; la indiferencia de los poderosos rompe la dignidad de los que no lo son; el individualismo salvaje rompe todo proyecto de unidad. En esta sociedad despedazada nace la estética de lo roto: Escombros” (Cippolini, 2003, p. 464)

Estos espacios de trabajo en ruinas, predios arrasados y abandonados por el avance de la urbanización, canteras que ya no son explotadas, lugares arrumbados, terrenos baldíos, son espacios simbólicos cargados de sentido donde lo social y lo precario se constituyen en metáforas de la realidad:

“En este contexto, el estatuto efímero de las obras no es un rasgo exclusivamente de género o una postura postmoderna sino una marca identitaria de los tiempos, de una forma de vivir la realidad o, mejor dicho, de sus discursos que se construyen cada día” (De Rueda, 2018, p. 3)

Esta nueva aparición de la obra “*Herida*” se reactualiza en un nuevo escenario de crisis política en la Argentina, cabe recordar que tras conocerse el resultado de las elecciones presidenciales el 14 de mayo (que habían sido adelantadas) la situación económica del país empeoró - pasando de un período de recesión a uno de hiperinflación- y profundizando la crisis. El 22 de mayo de 1989 comenzaron una serie de protestas, que en pocos días devinieron en saqueos y disturbios en varias ciudades argentinas. Finalmente, el 29 de mayo el presidente Raúl Alfonsín declaró el estado de sitio.

Esta segunda *herida* realizada en este contexto construye un nuevo sentido político y social que da cuenta de la crisis que atravesaba el país. Esa herida es también, esas heridas colectivas aun abiertas y que perduraron tras la recuperación democrática luego de siete años de dictadura,

No escapa del pasado el que lo olvida: esto significa que una política en presente, aunque sea construcción del porvenir, no podrá saltarse el pasado que repite o rechaza (las dos cosas suelen ir juntas). Ahora bien, las imágenes forman, al mismo nivel que el lenguaje, superficies de inscripción privilegiadas para estos complejos procesos memoriales. (Didi-Huberman, 2008, p.43)

---

<sup>12</sup> Este primer manifiesto fue firmado por Horacio D’ Alessandro, David Edward, Luis Pazos, Héctor Puppo y Juan Carlos Romero, el 22 de noviembre de 1989 en la ciudad de La Plata.

Asimismo, y situándola específicamente en su año de realización, la obra construye una metáfora no sólo desde la repetición de la imagen -que recupera y reactualiza otro momento crítico del país- sino porque el espacio de emplazamiento refuerza esta idea de un país que lucha por levantarse del derrumbe.

### **Escena III. “Herida” de Juan Carlos Romero y Luis Pazos, 2013**

En el año 2013, y en el marco de la muestra *Itinerarios*, Juan Carlos Romero estampa mediante la técnica del *stencil*, en la pared de una sala del Museo de Arte y Memoria de La Plata, la obra “Herida” (Imagen N°3) que será firmada por “Pazos/Romero”. Al igual que la versión inmediatamente anterior realizada en la cantera de Ringuelet, los colores elegidos para esta recreación fueron el negro para la figura humana (en negativo) y el rojo para el mapa (en positivo). Algo importante que es preciso señalar, es que para la realización de la imagen se utilizó la misma plantilla que en el año 1989.

Ambos artistas formaron parte de otros colectivos artísticos tales como el CAYC, Grupo Cuestionamientos y Escombros, entre otros. Resulta esclarecedor para pensar el sentido de esta tercera aparición de “Herida”, retomar el posicionamiento político que ambos enunciaron al inicio de sus trayectorias artísticas y que dejaron plasmado en el documento “El arte como conciencia en la Argentina” (1972), estableciendo que el arte debe ser un acto de concientización sobre el presente que permita tomar conciencia de la propia realidad y conducir a la acción:

[...] crear en base a su propio contexto cultural, llegar a la mayor cantidad de gente posible, dar la espalda a las proposiciones de las culturas dominantes y no temer expresar la violencia que encierran, en sí mismos, los conceptos de conciencia y libertad” (Davis, 2012, p. 173).

En un contexto diferente, en el marco de un espacio institucional como es el Museo de Arte y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria, “Herida” juega con los sentidos del pasado y los trae al presente, ese nuevo-viejo cuerpo que se desangra, interpela al espectador y le invita a reflexionar sobre las problemáticas sociales y políticas de la América Latina actual, la lucha por los Derechos Humanos y la memoria colectiva. “Ante esta imagen, de golpe nuestro presente puede verse atrapado y, de una sola vez, expuesto a la experiencia de la mirada” (Didi-Huberman, 2006, p. 12). Nuestro presente se reconfigura frente una imagen del pasado. La firma conjunta de ambos artistas al pie de la obra funciona como una acción de anclaje temporal -construye el aquí y ahora de Pazos y Romero-, reactualiza la obra y traza una huella en el recorrido conjunto de ambos.

## Cae el telón: Ni una, ni la misma

Llegados a este punto nos preguntamos ¿cuál es el lugar de enunciación y de lectura de las recreaciones de “Herida” ?, ¿qué tiempo pasado se reactualiza en cada una?, ¿qué relaciones de poder denuncian?

La idea de que “El Sur antiimperial es la metáfora del sufrimiento sistemático producido por el capitalismo y el colonialismo” (De Sousa Santos, 2009, p. 16) nos permite hilvanar las tres apariciones, pensando la última como el eslabón final de una historia abierta: la nuestra, la de nuestro continente, nuestra región, desde un presente en el cual se reactualizan los sufrimientos pero también la resistencia y las luchas, entendiendo que las obras no son productos terminados y cerrados, y que se gestan en la misma base material de la sociedad.

El recorrido trazado a lo largo del presente trabajo no es más que uno entre muchos posibles, una propuesta de indagación sobre tres imágenes situadas en tiempos y espacios diferentes, que más allá de su independencia material y física nos permiten construir un vínculo entre ellas y un acceso a nuestra historia reciente. En términos de Williams “la apertura finita, aunque significativa de muchas obras de arte, como formas significativas que se hacen posibles pero que requieren asimismo respuestas significativas persistentes y variables, resulta entonces particularmente relevante” (Williams, 1980. P. 136)

El encuentro con las imágenes, con estas tres heridas, recupera una experiencia artística y política, habilita la pregunta sobre la situacionalidad histórica y se convierte en una forma alternativa de conocimiento, una apertura a un saber valorado.

Podemos, inclusive, jugar con la idea de Warburg acerca de la “supervivencia”, como “aquello procura hacer justicia a la compleja temporalidad de las imágenes: largas duraciones y grietas en el tiempo, latencias y síntomas, memorias enterradas y memorias surgidas, anacronismos y umbrales críticos” (Didi-Huberman, 2006, p. 73)

De esta manera la obra nos invita a reflexionar sobre el pasado y sobre nuestra propia realidad, a construir mirada local sobre la región mediante una actitud activa lejos de los estereotipos del poder hegemónico que signa nuestras identidades:

“Las imágenes no nos dicen nada, nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome la molestia de leerlas, es decir de analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los “clichés lingüísticos” que suscitan en tanto “clichés visuales” (Didi-Huberman, 2008, p. 45)

Traer esta imagen desde tiempo pasado, estamparla y firmarla se transforma en un gesto político, una forma de enunciar la “supervivencia” no sólo de la imagen sino también de un arte comprometido con las luchas sociales, con la construcción de la identidad y con el rescate de la memoria colectiva. “Ante una imagen -tan reciente, tan contemporánea como sea-, el pasado no

cesa nunca de reconfigurarse, dado que esta imagen sólo deviene pensable en una construcción de la memoria, cuando no de la obsesión” (Didi-Huberman, 2006, p.12)

### Obras analizadas

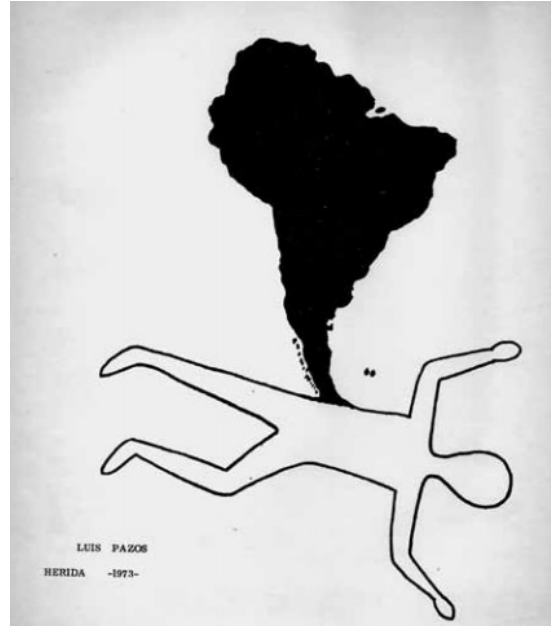
#### Imagen 1.

*Herida* (1973)

Luis Pazos

Revista Hexágono 71cd, 1973.

Fondo documental del Centro de Arte Experimental Vigo.



#### Imagen 2.

*La herida* (1990), Grupo Escombros.

Fondo Grupo Escombros-Héctor Puppo.

Realizada durante la convocatoria "Arte en las Ruinas" en 1989

Archivo de Arte. Centro de Arte UNLP.



#### Imagen 3.

*Herida* (2013), Juan Carlos Romero y

Luis Pazos. Muestra "Itinerarios" realizada en el Museo de Arte y Memoria de La Plata.

Fotografía perteneciente al Fondo documental de la Comisión Provincial por la Memoria.



## Referencias

- Cippolini, R. (Comp.) (2003) *Manifiestos argentinos. Políticas de lo visual 1900-2000*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora,
- Davis, F. (2012) *Luis Pazos. El "Fabricante de modos de vida". Acciones, cuerpo, poesía*. Buenos Aires: Ediciones Document-art.
- De Rueda, M. (17 de diciembre de 2018) "Huella y Acontecimiento en la Ciudad del Arte de Escombros" En [www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/](http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/) Revista Aletheia. Vol. 9, N°17, diciembre 2018. ISSN 1853-3701. FaHCE, UNLP, La Plata. Recuperado de: <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv9n17a06>
- De Sousa Santos, B., (2009) "Introducción: las epistemologías del sur", Transcripción de la ponencia: Jesús Gutierrez Amparán y Natalia Biffi. Título original: Boaventura de Sousa Santos, Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación. Buenos Aires: Ed.Siglo XXI, Clacso
- Didi-Huberman, G. (2006) *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Didi-Huberman, G. (2008) *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Engler, V. (19 de junio de 2017). "Las imágenes no son sólo cosas para representar", Diálogos con Georges Didi-Huberman, filósofo e historiador del arte. [www.pagina12.com.ar](http://www.pagina12.com.ar). Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/45024-las-imagenes-no-son-solo-cosas-para-representar>
- Giunta, A. (2008) *Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI,
- Speranza, G. (2012) *Atlas portátil de América Latina. Arte y ficciones errantes*. Buenos Aires: Editorial Anagrama,
- Williams, R. (1980), *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.

### Catálogos consultados:

- La estética de la solidaridad. Segundo manifiesto. Grupo Escombros, artistas de lo que queda*. Julio 1995
- Escombros, artistas de lo que queda en el Macla*. Octubre y noviembre de 2004.
- Escombros, artistas de lo que queda. 20 años (1988 - 2008)* Catálogo de la muestra realizada por el Instituto cultural de la Provincia de Buenos Aires. Julio y agosto de 2008



## CAPÍTULO 6

# Epistemologías del Sur en el estallido social chileno

*Macarena Del Curto y Valentina Lazo Urrutia*

Como toda revuelta popular, el estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 no tardó en ocupar las paredes. La ciudad entera no sólo se llenó de gente sino de imágenes que, trepadas a los muros, hicieron eco y fueron vestigio de las luchas que se estaban librando cuerpo a cuerpo. Estas manifestaciones visuales hacen presentes los posicionamientos, ya individuales o colectivos, sobre diferentes problemáticas que la sociedad chilena ha ido atravesando a lo largo de las últimas décadas, para eclosionar de manera súbita a raíz de una suba tarifaria sobre el transporte. Es por eso que se ha denominado a este acontecimiento como *estallido social* (Alvarado Lincopi y Robles Recabarren, 2020). Las promesas incumplidas con el retorno a la democracia y el desencanto frente a la representación político-partidaria acabaron por gestar el caldo de cultivo que desató un estado de lucha general, haciendo confluir diversos conflictos y opresiones, consignadas bajo la expresión *no son 30 pesos, son 30 años*<sup>13</sup>.

Sostenemos aquí que el accionar de la sociedad civil en este estallido conforma un campo de conocimiento en sí mismo, donde se ponen en juego saberes y prácticas específicas muchas veces obviados por los estudios canónicos. En línea con la propuesta de los Estudios Visuales (Brea, 2005), emprendemos así el estudio de algunas imágenes que nacen en este contexto, para entender cómo, en su existencia misma y circulación social, conforman este panorama de significados y qué papel juegan en la resistencia de la sociedad al avance de un sistema colonialista, capitalista y patriarcal. Las fotografías que dan cuenta de la presencia de estas imágenes en particular en las calles santiaguinas fueron tomadas, sin embargo, en julio de 2021, por lo que comprendemos que estos afiches pertenecen a una apropiación de los muros posterior al estallido. Sin embargo, por su ubicación y temática es posible agruparlas dentro del universo de producciones que refieren a éste. Resulta así menester dar cuenta de varios asuntos dentro del presente capítulo, ya sea el posicionamiento académico desde el cual nos proyectamos, como, en línea con este, el conflicto en que estas imágenes hallan

---

<sup>13</sup> “no son 30 pesos, son 30 años” fue una de las consignas más utilizadas durante el estallido. Hace alusión a las promesas incumplidas con el retorno de la democracia posterior a la dictadura militar. Refiere al alza del costo del pasaje en metro de \$800 a \$830 en lo que se conoce como “horario punta” dentro del transporte público.

fundamento y su lugar de emplazamiento, con las particularidades simbólicas que este porta y que suman complejidad a las mismas.

Es teniendo en cuenta todos estos factores que nos proponemos la construcción de un estudio situado sobre el tema, que atienda a las particularidades tanto de las imágenes como de su producción y circulación. Además, apostamos a la construcción de un conocimiento académico que, desde el Sur global, mira sobre su propio medio y reconoce la importancia de estas prácticas activistas muchas veces ignoradas. Así enmarcadas en las Epistemologías del Sur, optamos, como parte de un posicionamiento político y teórico, por la producción de saber en conjunto: partiendo de una conversación interandina, abordamos estas imágenes con el diálogo sudamericano como parte esencial de nuestro trabajo.

## Epistemologías del Sur

En este punto, cabe retomar los postulados del sociólogo Boaventura de Sousa Santos, quien define que las Epistemologías del Sur:

se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (2018, p. 28).

Comprendiendo que estos saberes nacen de las historias propias de cada pueblo en relación con las diversas formas de opresión impuestas por un régimen estatal y financiero, el lugar de la lucha popular resulta central en estas corrientes de pensamiento. Así, para de Sousa Santos estas formas otras de conocimiento son nacidas de las luchas anti-opresivas que libran los pueblos, en las cuales se pone en juego su resistencia, sus tácticas, su inteligencia resiliente.

En la práctica, reparar en estas formas de lucha significa dar entidad a las problemáticas propias de las sociedades oprimidas u omitidas de la razón dominante del Norte. Es en este sentido que denomina *sur epistemológico* al mencionado conjunto de saberes, comprendiendo aquellas epistemologías que, independientemente de -aunque siempre en cierta relación con- su geografía, han sido desestimadas, invisibilizadas, dadas por innecesarias, nulas. Propone entonces el autor, la práctica de una *sociología de las ausencias*, que identifique estos conocimientos y realidades empujados a la inexistencia por una razón dominante que los elude, y una *sociología de las emergencias*, que las rescate, las trabaje y las reivindique. Con estas herramientas, junto a otras que desarrollaremos a continuación, se alcanzaría lo que de Sousa Santos denomina una *ecología de saberes*, es decir, entre otras cosas, una igualdad de condiciones entre aquellos conocimientos legitimados desde el Norte epistemológico, y aquellos que conforman las Epistemologías del Sur: ninguno de ellos pasa por encima del otro, sino que se corresponden con sus situacionalidades y contextos específicos.

Para poder identificar estos conocimientos omitidos y silenciados, una de las propuestas del autor indica reconocer la existencia de la *línea abisal*, y, así mismo, las desigualdades que esta

genera. Es interesante, para comprender esta existencia, el significado de la palabra abisal. Esta refiere a aquello que se encuentra a más de dos mil metros de profundidad, es decir por fuera del talud continental. También nombrada como abismal<sup>14</sup>, esta línea delimita entonces la zona conocida, continental, de aquello que se desconoce, aquello que está en el abismo, en las profundidades, hundido, escondido, más allá de la comprensión conquistadora de la razón occidental. Allí, en la zona no explorada, no hay certezas. No hay afirmaciones, no hay seres bajo tanta presión. No puede comprenderse así aquello que no se conoce, e, históricamente, lo incomprensible o incommensurable, se descarta. Lo que existe entonces más allá de la línea abisal o abismal se pierde en una zona del no-ser. Esta diferencia se constituye en la separación, en términos del autor, entre una sociedad metropolitana y una sociedad colonial. Las epistemologías dominantes, la Razón metropolitana que se adjudica el poder de decidir qué vale la pena conocer, estudiar, y qué no, no realiza sino una negación ontológica -una negación del ser, de la existencia- de aquello que se encuentra más allá de su comprensión. Arribamos así a lo que de Sousa Santos llamará creación de ausencias. En tanto colonizadora, la lógica metropolitana hace así desaparecer el saber-otro, al no tenerlo en cuenta como válido. Hace de esa realidad colonial una ausencia (2018).

De allí se desprende lo antes enunciado como Sociología de las Ausencias, que identifica aquellos saberes que esconde la línea abisal y, seguida de una Sociología de las Emergencias, les devuelve entidad al hacerlos presentes, respetando siempre la voz de quienes los poseen. En esta línea, el objetivo de las Epistemologías del Sur consiste en “posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues sólo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones” (de Sousa Santos, 2018, p. 29). Así mismo, reconocer la pluralidad de saberes apunta también a reconocer su inteligibilidad intentando identificar puntos en común entre las diversas culturas, idiomas, formas de lucha, tradiciones. A este punto llama de Sousa Santos *traducción intercultural*, un término que da por sentada la diferencia asumiendo una posibilidad de comunicación más allá de esta. “Hay muchos lenguajes para hablar de la dignidad humana, para hablar de un futuro mejor, de una sociedad más justa” (de Sousa Santos, 2006, p. 33).

La intención de esta corriente proyecta entonces una desjerarquización epistemológica, entendida como *justicia*, donde los elementos de cada cultura logren ser vistos a un mismo nivel de importancia y validez, comprendiendo cada uno como adecuado para sus contextos particulares. La noción de *ecología de saberes* se hace así presente para señalar esta coexistencia. La imposibilidad de generar una teoría universal no es ya recelada, sino asumida y promulgada. Al no haber fórmula del éxito, se vuelve preciso analizar caso por caso antes de hacer, y proponer así siempre soluciones situadas. A esto refiere de Sousa Santos con *artesanía de las prácticas*, incentivando a la producción de saberes que no intenta hacer cuajar esquemas seriados en realidades que les son ajenas (2018).

Es con las herramientas aquí mencionadas que nos proponemos interiorizarnos en las intervenciones gráficas propias del estallido chileno de 2019, enmarcadas así en las Epistemologías del Sur para dar cuenta de cómo se producen y reproducen en la práctica social conocimientos

---

<sup>14</sup> El uso de estos términos es indistinto. La referencia al abismo funciona de igual modo que la noción de zona abisal, relacionándose también con lo desconocido.

específicos de las luchas libradas. Las piezas gráficas replicadas por la ciudad ponen de manifiesto posicionamientos políticos mientras constituyen en sí mismos un saber artístico radicado en su hacer y existir. Se erigen en conjunción de voces e historias, atravesadas por memorias de lucha, de opresión y resistencia. Contemplando estas imágenes en calidad de conocimiento situado es que nos proponemos abordarlas.

## El Centro Gabriela Mistral

De esta forma, para entender mejor el contexto de donde tomamos las imágenes de nuestro análisis, se vuelve necesario hacer un poco de historia respecto al edificio en donde se sitúan. Ello también nos permitirá comprender su participación y aporte dentro del estallido social desde las distintas aristas que complementan este estudio. Las luchas sociopolíticas se hallan integradas en el propio hacer de estas visualidades, que se dejan ver en un amplio repertorio de sopor-tes integrados al paisaje urbano propio de la protesta. Una vez más, en la creación de imágenes, un saber colectivo y un sentir común se asientan y exponen a partir de los diversos formatos, tamaños y técnicas artísticas.

Si bien el Centro Cultural Gabriela Mistral no fue el único lugar público intervenido durante la revuelta con estas imágenes, la función cultural con la que se creó este edificio estaba clara desde sus inicios, donde, en el año 1972, fue construido dentro de un periodo de 275 días bajo el Gobierno de Salvador Allende para ser la sede de la Tercera Conferencia Mundial de Comercio y Desarrollo de las Naciones Unidas, UNCTAD III. Sería luego bautizado por la ciudadanía como Centro Cultural Metropolitano Gabriela Mistral<sup>15</sup>. Posterior al golpe cívico militar de 1973, el edificio fue utilizado por la Junta Militar, quienes lo renombraron como Edificio Diego Portales<sup>16</sup>. No fue hasta años después y tras un incendio que afectó gran parte de su infraestructura en el año 2006 que la función de este edificio retoma su razón de ser para con la ciudadanía y su entorno, gracias a un arduo trabajo de recuperación que revitalizó su uso y sus funciones.

Restaurado y renombrado como Centro Cultural Gabriela Mistral (Centro GAM), sus instalaciones son utilizadas por la ciudadanía como puntos de encuentro de distintas expresiones artísticas. Es hoy ocupado no solo por lo que ofrece en su programación oficial, sino también por transeúntes, vecines, variados colectivos y hasta grupos de baile. Estas instancias se mantuvieron y acentuaron con la llegada del estallido, donde los distintos espacios que posee el Centro GAM fueron nuevamente apropiados y visibilizados, llenándose de un sinfín de intervenciones callejeras. Acciones que van desde la colocación de pancartas, serigrafías, pañuelos y grafitis,

---

<sup>15</sup> Gabriela Mistral es conocida principalmente por ser la primera chilena en recibir el Premio Nobel de literatura para el país en el año 1945. Además de ser el primer Nobel para el país, Mistral fue la primera chilena en recibir este reconocimiento. Junto con ser poeta, también se desempeñó como diplomática y profesora de educación primaria.

<sup>16</sup> Diego Portales fue un comerciante y político militar conservador chileno que, posterior a la Guerra de la Independencia, jugó un rol importante en la conformación del Estado Republicano de la época. Se desempeñó en dos periodos como Ministro de Guerra y Marina durante su carrera política y actualmente se ha vuelto a re estudiar su aporte dentro de la historia política del país.

entre otras, fueron las que modificaron la fachada de este edificio que, inserto en la arteria principal de la capital y su casco histórico, es ruta obligatoria de todas las manifestaciones.

De esta manera y bajo la mirada de las Artes Visuales, el estallido no solo fue una instancia de protesta social y de denuncia en contra de las evidentes desigualdades de la sociedad chilena, sino que dio el espacio para que estas producciones, consideradas callejeras o alternativas, tomaran protagonismo. Estas prácticas, marcadas por la reivindicación de las luchas sociales, trajeron aparejado el reconocimiento de distintas figuras de la cultura popular y de las marchas, como lo es el *perro Matapacos* o la figura de Violeta Parra. La imagen de la cacerola y una serie de frases replicadas en distintos muros de la ciudad y levantadas durante las protestas -tales como *No estamos en Guerra y Hasta que la dignidad se haga costumbre*, por mencionar algunas- van modificando las fachadas de los edificios y resignificándolas al albor de las manifestaciones. Como bien señala E. Sánchez González:

Lo que lograron los protestantes, al liberar tantos espacios urbanos de la ciudad para la expresión política cultural de protesta, fue una relación sensible y comprometida con el espacio, que por más fluido o efímero que sea, ha dejado una huella imborrable en la memoria de los manifestantes y permitió reconocer las huellas de la historia. (2020, p. 11)

## Mujeres en primera línea

Es entonces que, siguiendo lo propuesto por de Sousa Santos y aplicándolo al estudio de las imágenes, hemos seleccionado por caso tres visualidades producidas en torno al estallido chileno de 2019. Ubicadas en los muros externos del Centro GAM, creemos que con ellas es posible dar cuenta cómo los saberes específicos de la lucha social cobran forma dentro de la cultura visual.

En concreto, nuestro primer caso se trata de un mural producido en una de las entradas del centro cultural, en donde se observa un grupo de mujeres y el lema *Las mujeres siempre estamos en primera línea*, realizado por la artista Lolo Góngora [Fig. 1]. El grupo consta de cinco mujeres caracterizadas a partir de diferentes estereotipos sociales, donde se hacen presentes los distintos roles que desempeñan las mujeres dentro de la sociedad chilena. Ellas se encuentran enmarcadas en un semicírculo a modo de corona de rosas y asentadas sobre el banderín que contiene la inscripción del lema. La imagen está realizada a partir de la técnica de la pegatina, por lo que constituye una pieza gráfica reproducible que ha sido ubicada asimismo en otros espacios de la ciudad.

En cuanto a la utilización de la frase *Las mujeres siempre estamos en primera línea*, interpretamos que se estaría haciendo alusión, por una parte, a que las mujeres también pueden desenvolverse en roles los cuales comúnmente se asocian a la figura masculina. En segundo lugar, a esta primera línea conformada durante el estallido, donde fueron las mujeres quienes de alguna forma impedían el paso de carabineros -en conjunto con hombres y adolescentes-, resguardando el interno de las manifestaciones al momento de enfrentarse a las fuerzas policiales. Una última

interpretación podría referirnos a la manera en que el movimiento feminista toma un lugar importante dentro de las demandas que aborda el estallido, conformando una primera línea en el cuestionamiento de la sociedad patriarcal.

Sin más, una de las personificaciones que conforman el mural se trata de Joane Florvil, quien se volviera ícono de la discriminación interseccional en el país luego de un caso de negligencia estatal en donde se le acusó de abandono infantil y fue luego encarcelada<sup>17</sup>. Hacia la derecha de Joane vemos representadas otras cuatro mujeres con atributos que refieren a diferentes estereotipos inscritos en la sociedad chilena bajo una mirada patriarcal y burguesa. Entre ellas, no se representa a la mujer blanca, adulta y de clase alta. Es decir, se nos presentan mujeres que han sido desplazadas e invisibilizadas dentro de determinados roles en la historia ya sea por su etnia, trabajo, edad o convicciones. Podemos identificar la figura de una *dueña de casa* vestida de rosa y pañoleta roja; al centro una mujer indígena desnuda quién amamanta a su hijo; una estudiante con el uniforme característico de la educación pública; y, por último, a una mujer joven que forma parte de la movilización en primera línea.



Figura 1. Murales y afiches pegados sobre el portón exterior del Centro GAM.  
Fotografía digital por Valentina Lazo Urrutia. Julio de 2021.  
Artista: Lolo Góngora [@ologongora]

<sup>17</sup> Joane Florvil fue una mujer migrante que vivió en carne propia la discriminación por parte de Carabineros de Chile, quienes la acusaron del abandono de su hija en el hogar, pero al no saber español, ni contar con un traductor para Joane, no se le informó del procedimiento que estaba ocurriendo.

De esta manera, tanto en aquello que se encuentra representado -las mujeres marginalizadas o tratadas como un *otro* cultural- como en la manera en que estas se hacen presentes y en el emplazamiento propio de la pegatina, esta manifestación artística hunde sus raíces en un reservorio de saberes constituidos a partir de las propias luchas sociales. En particular y sin perder su conexión central con el estallido chileno, se ponen aquí de manifiesto cuestiones propias del patriarcado, alzando reclamos y reivindicaciones ligadas a las luchas feministas. Esta dimensión del sistema moderno es tratada por de Sousa como una de las caras inseparables de la opresión, dada también por su carácter colonial y capitalista. Así, los tipos de exclusiones que en este mural se ponen de relieve aluden a ambos lados de la línea abismal, incluyendo en su primera línea aquellos casos de negación ontológica ejercido sobre una mujer-otra-racializada, otra-pobre, otra-latinoamericana. El gesto de negación puede verse luego manifestado por la intervención realizada sobre el mural que al encontrarse en un espacio público, está abierto a su actualización constante por parte de la comunidad. En este caso, la acción del tachado o bien la de apelar a un tiro al blanco sobre los rostros femeninos parece continuar con esa dialéctica entre negación y resistencia.

En fin, la representación del ejercicio de la lucha social en este mural, complejizado a partir de la presencia de íconos, símbolos, figuras alegóricas y gestos, remite a conocimientos ganados a partir de esa praxis contestataria, mientras que pone en primera plana la movilización social en una acción evocativa. Podría hablarse aquí un ejercicio de la consideración de saberes de las Epistemologías del Sur, que, siguiendo a de Sousa Santos, “se centran en los procesos cognitivos sobre el significado, la justificación y la orientación en la lucha librada por aquellos que resisten y se rebelan contra la opresión” (2019, p. 30).

## Artistas a la calle

A la izquierda de este mural, sobre el mismo portón, se ha ubicado, entre papeles y pintadas, un afiche rectangular sobre el que llevaremos ahora nuestra atención. Este dispone, en un círculo que ocupa casi toda la superficie del papel, un fragmento de la obra *El ángel caído*, del pintor francés Alexandre Cabanel en 1847. El afiche, realizado por el Colectivo Sequía, cita así la obra y focaliza su intención en la mirada furiosa de Lucifer, versando a su alrededor, sobre la parte blanca del papel, las consignas *Organiza tu rabia*, arriba, y *artistas a la calle*, debajo [Fig. 2]. Al rostro del ángel se agrega, además y en guiño a la propia situación de uso, lo que pareciera ser un pañuelo que cubre su nariz y boca. Esto no puede más de entenderse por contexto, ya que esos rasgos aparecen igualmente escondidos tras su brazo. Entra entonces el juego el conocimiento específico sobre las visualidades del estallido que poseemos hasta ahora: este tipo de máscaras fueron muy utilizadas por les manifestantes para protegerse de los gases represivos de los carabineros y su presencia en las representaciones visuales se ha vuelto característica de la revuelta social chilena.

Podemos aquí retomar la herramienta desarrollada por de Sousa Santos como *apropiación contrahegemónica*. Con esta noción, el autor da cuenta de la acción simbólica realizada en muchos casos desde el Sur epistemológico en relación a producciones relativas al Norte: su utilización rebelde, su



resignificación que opera sobre la imagen trasladándola para tornar al significante contra su productor. Esta táctica propia de las Epistemologías del Sur puede verse aquí en tanto el colectivo de artistas ha tomado una imagen proveniente de la tradición europea [Fig. 3] y se la ha apropiado, tomando de ella aquello que considera útil para su lucha -la expresión de furia- y disponiéndola en otro contexto, el propio, con una intención explícita de subversión de la carga simbólica. Desde la propia iconografía utilizada pueden desplegarse múltiples lecturas, que atiendan a cómo un símbolo de la cultura católica se presenta en entorno de un universo de ideas completamente distinto y que, cabe destacar, se encuentra políticamente en las antípodas de dicha institución. Sin embargo, que sea Lucifer la figura representada, o que el llanto del ángel sea de rabia y no de angustia, no son detalles inocentes. La utilización de esta imagen apunta así a una intención simbólica que intenta rescatarse para mantener ciertas características que les artistas consideran útiles a esta ocasión. Así mismo, al rostro del personaje se suma el pañuelo de la primera línea manifestante, de modo que la apropiación de la imagen no se realiza únicamente por el traslado contextual y la suma del texto -que ya significa mucho-, sino también por la intervención directa sobre la iconografía de la pintura, agregando atributos que remiten a una situacionalidad específica y particular.



Figura 2. Organiza tu rabia, artistas a la calle. Afiche pegado sobre el portón exterior del Centro GAM. Detalle de fotografía digital por Valentina Lazo Urrutia. Julio de 2021. Realizado por Colectivo Sequía [@colectivosequia].



Nos interesa destacar de este afiche dos cuestiones: por un lado, aquello que entendemos como la subversión de las normativas coloniales de respeto a lo europeo, ya que aquí esta pieza de la alta cultura occidental se ve utilizada en contra del régimen moderno y capitalista. Entendemos que la apropiación antes desarrollada encuentra nuestro camino en esta línea. En este sentido, retomamos también lo planteado por Bidaseca:

Si la colonialidad del saber excluye a las clases subalternas de la interpelación desde lo universal, se trata de disputar y reclamar la universalidad contingente de un discurso que contesta y es contestable, un modo de construir pensamiento por fuera de los modos de enunciación que pretenden tener la última palabra (2018, p. 208).

En segundo lugar, aunque no tan distanciado del planteo anterior, recuperamos de esta imagen su cuestionamiento sobre el rol del artista. En vez de apelar a la idea de un artista pasivo, imaginador, marginado, y otros atributos largo asociados con el trabajo artístico dentro de la tradición occidental, el Colectivo Sequía tanto en la propia práctica como en el afiche en particular, llama a la acción conjunta y activa políticamente de los artistas. Incluso desde el léxico utilizado, el colectivo hace uso de un ideario que puede relacionarse con aquel conocimiento proveniente de las luchas sociales, invitando a ocupar la calle en favor de la protesta. Pueden hallarse en este planteo resonancias socialistas que, aunque de proveniencia occidental, conforman una base teórica clave en cuanto a la valoración de la lucha contra la opresión y la burguesía. Así, aunque resulte un antecedente ineludible, la propuesta de las Epistemologías del Sur respecto del socialismo, en particular de su vertiente marxista, consta de una actualización o revisión de estas ideas, entendiendo, entre otras cuestiones, que su origen occidental le condiciona en su pretensión universalista y que es necesario atender siempre a las particularidades específicas de cada caso para generar un conocimiento situado y contextualizado. En esta línea, el cuestionamiento de la individualidad y pasividad del artista en pos de un llamado a la lucha popular resulta también una lanza contra el sistema artístico y su origen capitalista-occidental.



Figura 3. *El ángel caído*. Alexandre Cabanel. 1847. 121cm x 189,7 cm. Colección permanente del Museo Fabre. Imágen de dominio público. Wikimedia commons.

## Sin líderes ni partidos

La tercera imagen que trataremos en este capítulo corresponde a un lateral exterior del centro cultural, pared sobre la cual se aglutinan numerosos afiches gráficos y notas escritas [Fig. 4]. Este muro se ha constituido en espacio de expresión popular designado, viéndose intervenido con cada nueva manifestación. En esta fotografía aparecen así carteles ubicados sobre la pared que refieren a diversos acontecimientos o temáticas, referentes algunos al estallido de octubre de 2019 o atravesados por otras problemáticas generales. Afiches, *post-its*, telas y rastros de carteles pasados se amontonan y se superponen, queriendo todos decir presente en este gran *collage* popular.

Nos interesa a partir de esta imagen referir no solo a los afiches y las imágenes visibles sino recuperar también la importancia antes explicada del Centro Cultural Gabriela Mistral como espacio de enunciación colectiva. El valor simbólico de esta apropiación nos resulta fundamental, ya como materialización de una necesidad de emergencia de las voces de lucha como también a modo de toma de posesión de un bien estatal en pos de la protesta. Estos muros dan posibilidad de anclaje y difusión a múltiples epistemologías: conocimientos que brotan de las vivencias cotidianas en forma de discursos resistentes, imágenes nacidas de un Sur presente, potente, audible y visible.

Los saberes pegados en esta pared a modo de afiches, se ubican así como un verdadero ejercicio de las Epistemologías del Sur: reconocimiento de lo dicho por quién ha sido negado; aprehensión de lo adquirido con años de resistencia; estudio de estas visualidades que brotan de la lucha social y se impregnan en los espacios urbanos buscando hacerse ver. Si las instituciones y los partidos políticos han sido construcciones occidentales impuestas por el orden colonial, en estas paredes, en denuncia de un Estado ausente y/o represivo, son las bases humanas las que reclaman para sí el poder de la palabra -y de la imagen.

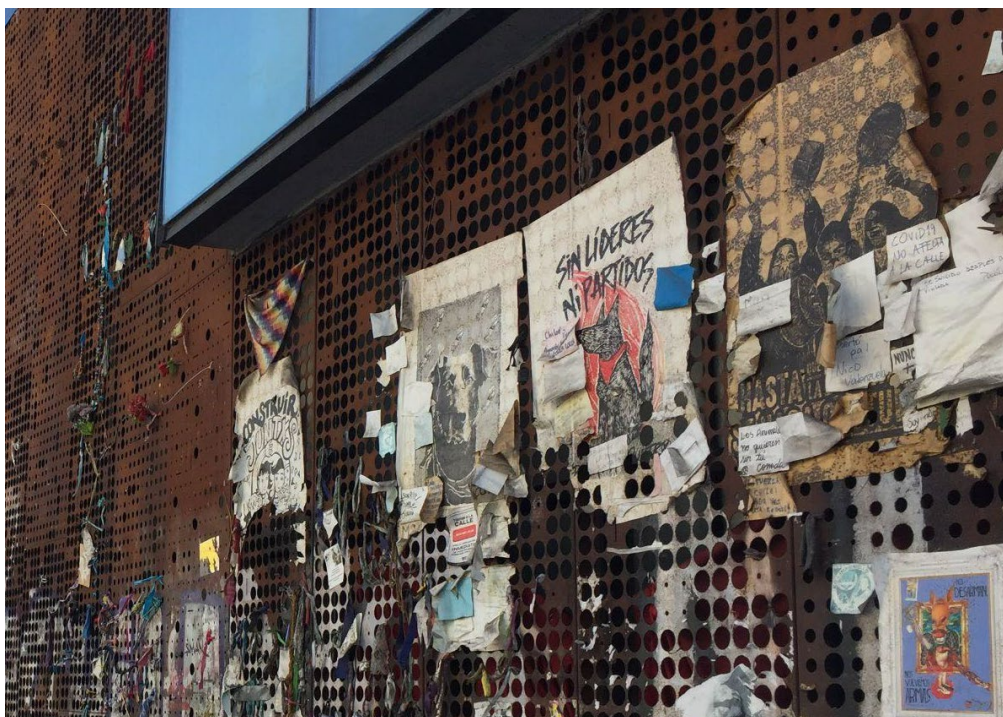


Figura 4. Afiches y papeles pegados sobre la pared lateral exterior del Centro GAM.  
Fotografía digital por Valentina Lazo Urrutia. Julio de 2021.

Volvemos así sobre nuestra foto. En ella, a la derecha y parcialmente tapada por pequeños papelitos blancos, se identifica una imagen protagonizada por tres mujeres que levantan ollas y cacerolas en señal de protesta. Esta referencia a la acción del *cacerolazo* remite inmediatamente a la lucha popular, al levantamiento generalizado y espontáneo de la población. Debajo de ellas, podemos leer el lema *Hasta que la dignidad se haga costumbre*. Antes mencionada, esta frase resulta una contundente síntesis de los objetivos perseguidos por el pueblo manifestante que se une al mar de lemas que deja el estallido para denunciar con fuerza las condiciones de vida que reclaman ya no soportar. Hablar de dignidad nos remite nuevamente hacia la negación ontológica. Este afiche, como las múltiples pancartas que empuñaron estas palabras, se alza demandando que su calidad humana sea reconocida por el poder, hasta que ya no sea necesaria su enunciación.

Otras de las imágenes identificables sobre esta pared, a la izquierda del afiche de las mujeres, apelan a una figura icónica del estallido social chileno: *el perro Matapacos*. Este emblema nace previo al estallido cuando, en las manifestaciones de los estudiantes secundarios, un perro callejero se unió a los manifestantes de una protesta y atacó a los oficiales de policía que se encontraban presentes en la represión de la misma. De allí se ganó su apodo: Negro Matapacos. Su nombre refiere a su comportamiento y su condición mestiza, su condición de *quiltro*<sup>18</sup>. Este personaje vuelto símbolo aparece así en numerosas expresiones relativas al estallido y a la lucha social en Chile, cargando consigo la llama de la revuelta. “El Negro fue apropiado culturalmente como un ícono representativo del pueblo unido que lucha, se defiende y resiste. Al mismo tiempo, alrededor de su figura emergieron historias, anécdotas y creencias que enriquecieron su identidad y mantienen viva su memoria” (AA.VV, 2020, p. 2). Podría decirse que la figura de Matapacos, como también su inclusión dentro de este trabajo, constituye un accionar de la Sociología de las ausencias/emergencias, puesto que representa -en sentido del hacer presente- historias, personas, comunidades omitidas, negadas. Las hace emerger, las afirma.

En uno de los afiches, la figura de este perro callejero se encuentra acompañada de un nuevo lema: *Sin líderes ni partidos*. La alusión a la masa es inminente. El perro es emblema de un pueblo levantado, sin autoridades extrínsecas ni pretensiones de poder. Tras el levantamiento no hay más que lucha, no hay más que pueblo, no hay más que una demanda por la emergencia de su dignidad humana. Un pueblo que busca trastocar las lógicas que lo ciñen, que busca derribar la línea abisal y atravesar la barrera de la negación ontológica hacia la zona del Ser. Que busca romper con la opresión capitalista, patriarcal y colonial.

## Hasta que la dignidad se haga costumbre

Recapitulando. Consideramos que estas imágenes nos estallan enfrente como lo que son: consolidación de saberes colectivos emergidos de las propias luchas del Sur global, y, siendo

---

<sup>18</sup> Modismo chileno para referirse a los perros sin raza definida o mestizos, proveniente del lenguaje mapudungun.

así, merecen ser señaladas y valoradas en tanto tales. Desde una teoría de los Estudios Visuales, entran en los márgenes porosos de una Historia del Arte que construimos cada día más ampliada o expandida, para poder convivir, en pos de una ecología de saberes, con aquellas imágenes producidas dentro de y para las instituciones artísticas. La incorporación de estas manifestaciones en la academia intenta dirigirnos, desde nuestro posicionamiento, hacia la existencia de instituciones artísticas menos acartonadas, burguesas y europeizantes, donde los conocimientos forjados por la historia y situacionalidad local de cada comunidad tenga un espacio, sino protagonista, suficiente. Es este el camino que pretendemos trazar.

La teoría desarrollada por Boaventura de Sousa Santos en relación al reconocimiento de estos saberes en Epistemologías del Sur nos serán de uso para poder comprender estos fenómenos e incorporarlos a nuestros estudios, no desde el lugar del otro exotizante sino desde el reconocimiento de lo propio y lo cotidiano. Bajo estos lineamientos comprendemos la manera en que estas imágenes fueron producidas en un contexto que se enlaza, en cierta medida, con los planteamientos anti capitalistas, anti patriarcales y anti coloniales del autor, poniendo de manifiesto los respectivos sesgos teóricos que dicha situación pueda acarrear.

Desde nuestro lugar, abogaremos por seguir preguntando y tensionando a los supuestos disciplinares, a las instituciones, a las visualidades. Proponemos mantener el interés por la situacionalidad, escapar a las generalizaciones universalistas e inmiscuirnos siempre por las hendiduras del occidentalismo, para acompañar, en la medida de nuestro alcance, las luchas sociales y los conocimientos que de ellas derivan, las imágenes que perforan la línea abisal y las voces que sea alzan por sobre la ausencia, para emerger en una práctica disruptiva, des-encuadrada, desobediente.

## Referencias

- AA.VV. (2020). Acerca de la imagen de tapa: El Negro Matapacos, por Caiozzama. Noviembre 2019, Santiago de Chile. *Aletheia*, 10 (20), e054. <https://doi.org/10.24215/18533701e054>
- Alvarado Lincopi, C. y Robles Recabarren, J. (2020). Introducción al dossier: Chile, hasta que la dignidad se haga costumbre. Movilización social, proceso constituyente y horizontes de posibilidad post 18 de octubre. *Aletheia*, 10 (20), e043. <https://doi.org/10.24215/18533701e043>
- Brea, J. L. (Ed.). (2005). Estudios visuales (Vol. 1). Ediciones Akal.
- Bidaseca, K. (2018). Desbordes. Estéticas descoloniales y etnografías feministas post-heroicas. En *Epistemologías del Sur: epistemologías do Sul* (pp. 165-182). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2006). “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes” En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2018) “Introducción a las epistemologías del sur”. En *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO

Sánchez González, E. G. (2020). La desobediencia civil de las memorias ¿Debe ser conservado el Centro Cultural Gabriela Mistral callejero del Estallido Social? Santiago de Chile, del 18 de octubre 2019 al 09 de marzo 2020. *Aletheia*, 10 (20), e048. <https://doi.org/10.24215/18533701e048>

## **CUARTA PARTE**

---

### **Imágenes urgentes y epistemologías críticas desde la ciudad de La Plata**

## CAPÍTULO 7

# Unir con tachas. Montajes punk para imaginar un archivo

*Lucila Ortega*

### Introducción

Este capítulo propone reflexionar sobre los modos de producción de memoria en el marco de la exposición virtual *Mi memoria es 1 kaos*, un proyecto de archivo e invención visual y audiovisual, que se desarrolló a partir del relevamiento de artefactos sensibles producidos por la contracultura punk en la ciudad de La Plata durante la primera década del siglo XXI. El objetivo de este trabajo es identificar y reconocer, por un lado, las estrategias de montaje que dan forma a este acervo inicial, y por el otro, las políticas visuales de intervención sobre este archivo, a partir del diálogo con las nuevas imágenes diseñadas para la exposición.

### Memoria conceptual del proyecto

*Mi memoria es 1 kaos* es un proyecto que surgió como trabajo de graduación de la cátedra Escenografía Básica de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Al mismo tiempo, este trabajo se desarrolló en el marco de una beca Estímulo a la Vocación Científica titulada *Procedimientos Punk: estrategias sensibles en la producción de imaginaciones críticas de la colonialidad*, dirigida por Magdalena Pérez Balbi, y co-dirigida por Nicolás Cuello, inscripta en el PID Modernidades artísticas y giro descolonial, dirigido por María de los Ángeles De Rueda y radicado en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA) de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta experiencia se orientó, en primera instancia, al acopio de material visual producido por la comunidad punk de la ciudad durante la primera década de los años dos mil, desplegada en un conjunto de espacios y dispositivos poéticos políticos vinculados con la producción de recitales, ferias, discos y fanzines. A este conjunto de producciones, se agregaron una serie de testimonios grabados por personas que participaron en este circuito asistiendo a recitales y ferias, o llevando adelante proyectos editoriales o musicales.

A partir de este acervo inicial se produjeron, por un lado, un conjunto de textiles montados sobre sitios estratégicos de la ciudad que se proponen como *parches punk* y, por el otro, una experiencia audiovisual que se formuló como programa de radio visual, en la que este archivo



precario es visitado por columnistas que reflexionan sobre las experiencias gráficas y sonoras que forman parte del archivo, como un ejercicio de activación del acervo.

## La actitud de los artefactos punk

Las contraculturas punk alentaron la producción de artefactos sensibles de maneras no profesionales o *amateurs*, que incluyeron la conformación de pequeños sellos discográficos, el surgimiento de proyectos editoriales de autoedición y la adopción de diferentes modos de vida críticos del capitalismo. André Mesquita y Fernanda Carvajal recuperan la noción de *estética del acceso* propuesta por el historiador punk Jon Savage para describir los objetos producidos por el punk, en la que cualquier persona puede “hacer mucho con poco si tiene el control de los medios de producción” (2012, p. 212). Siguiendo a estxs autorxs, el punk opera como plataforma de imaginación política que pone a circular un conjunto de prácticas para animar procesos de subjetivación críticos de las subjetividades producidas por las industrias culturales. En este sentido, la propuesta de reunir una comunidad de objetos y experiencias acercados por amigxs, amigxs de amigxs y conocidxs<sup>19</sup>, tuvo como fin poder identificar algunas de las prácticas y estrategias afectivas producidas por la comunidad punk de La Plata, a partir del relevamiento de dichos materiales. De esta manera, las tareas de recopilación de archivo se desarrollaron al calor de las siguientes preguntas: ¿Qué potencia sensible se agita en las narraciones orales? ¿Cómo se puede construir un archivo a medida de este tipo de artefactos, lugares y experiencias?

La obsesión por el pasado y por la memoria es un fenómeno que, según Andreas Huyssen, recibe su impulso del intento de mitigar el miedo que genera vivir en medio de una transformación de la temporalidad, producida lentamente, a través de la interacción entre fenómenos como los producidos por los cambios tecnológicos, los medios de comunicación masiva, los nuevos patrones de consumo y la movilidad global (2007, p. 14). En este sentido, el autor recupera las experiencias de las culturas de la memoria críticas de la actualidad, que proponen escrituras de la historia con el fin de “garantizar un futuro con memoria” (2007, p. 22). La preocupación por resguardar artefactos producidos por las contraculturas punk prolifera en fanzines, libros, producciones audiovisuales, investigaciones académicas y archivos digitales<sup>20</sup>, que vuelven posible el acceso a dichas producciones, cuyas materialidades precarias y condiciones de producción y circulación subterráneas dificultan, en muchos casos, las tareas de conservación y protección. Tomando estas consideraciones como punto de partida, el acervo se propuso como un repositorio inicial o incompleto que escapa a la pretensión de un registro

<sup>19</sup> Este método de recolección se llevó adelante entre los meses de abril y septiembre de 2020, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio, como política de cuidado durante la pandemia COVID-19.

<sup>20</sup> En este formato es posible recuperar el Archivo itinerante del punk, una experiencia coordinada por Pat Pietrafesa en el marco de las Ferias del libro punk, que propuso un tráfico de material invitando a lxs asistentes a visitar la feria con pendrives para intercambiar archivos digitalizados (Cosso y Giori, 2015, p. 6-7). Por otro lado, el Archivo de culturas subterráneas también se propone como un acervo digital que llevan adelante Pat Pietrafesa, Nicolás Cuello y Ro Inmensidades, atendiendo a la práctica de archivo en torno a “las tecnologías de historización crítica de estas experiencias”. Disponible en <http://www.archivosubterraneo.com.ar/>. Fecha de consulta: 1 de julio de 2022.



exhaustivo y riguroso, para concentrarse en el modo en que las visualidades que lo componen pueden alentar recorridos sensibles en las conversaciones que establecen con las experiencias narradas en las entrevistas y con las imágenes producidas para la exposición virtual.

De este modo, el conjunto de objetos seleccionados incluyó entradas y flyers de recitales, tapas de casetes grabados de forma casera, fotografías y páginas de fanzines editados o reeditados durante la primera década de los años dos mil en la ciudad, fueron publicados en la plataforma *Instagram* con el usuario *@mimemoriaes1kaos*. Este primer conjunto de imágenes [Fig.1] puede ser observado a través de los procesos de producción de memoria que identifican Nicolás Cuello y Lucas Disalvo en torno a estos artefactos sensibles punk. Los autores señalan una “profesión de afinidad” entre las producciones, como procedimiento de recolección y puesta en circulación poco ortodoxa, en la que las imágenes son reactivadas para “volverlas insumos desde el cual renovar e intensificar la vitalidad con la cual responderle al presente” (2019, p. 287). Esta metodología crítica de acopio caótico puede implicar una potencia sensible en torno a las políticas de archivo, en las que los artefactos punk recopilados constituyen no sólo el tema sobre el que trabaja el acervo, sino que afectan los procedimientos a partir de los cuales este archivo se conforma y es puesto a funcionar.

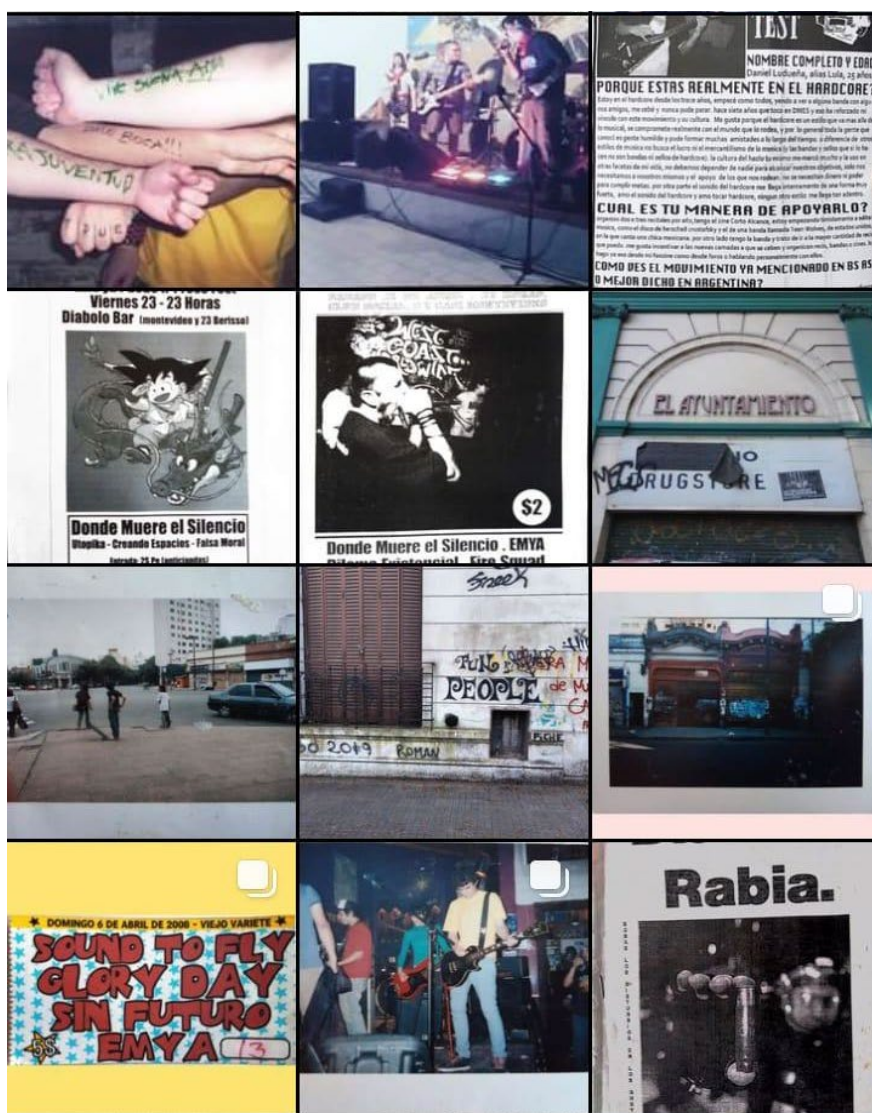


Fig. 1. Captura de pantalla del perfil de la cuenta de Instagram *@Mimemoriaes1kaos*, marzo 2021

## Las emociones como política de archivo

El conjunto de imágenes que constituyeron inicialmente el acervo dejan entrever algunas pistas sobre las estrategias políticas y afectivas que configuraron y sostuvieron la contracultura punk platense. El registro de fuentes orales a partir de los testimonios de diferentes personas que formaron parte de esta comunidad permitió incorporar las subjetividades actuales de lxs entrevistadxs, y el vínculo de cercanía o distancia que lxs une con su pasado. Según Alessandro Portelli (1991), las fuentes orales portan significados que constituyen factores diferenciadores de otros tipos de fuentes utilizadas por la historia social. Cabe mencionar que la etapa de recolección de testimonios orales tuvo lugar en el marco del Aislamiento social preventivo y obligatorio, que volvió imposible coordinar entrevistas presenciales con lxs hablantes. Por esta razón, la construcción de las fuentes orales, en este archivo, estuvo signada por un intercambio entre entrevistadxs y entrevistadorxs de manera remota, a través de la elaboración de un conjunto de preguntas que se propusieron como ejes disparadores para la grabación de audios de *WhatsApp*. Dichos ejes se orientaron, por un lado, al contacto con material musical y editorial, y a las estrategias de difusión y circulación de estos artefactos en ferias y recitales. Por otro lado, los modos de ingresar y participar en este circuito contracultural, de trabar alianzas amistosas o enfrentamientos con otras identidades subalternas, y de habitar el espacio público. Por último, se les propuso a lxs participantes reflexionar sobre el vínculo que mantienen actualmente con estas prácticas. Esta modalidad de recolección brindó a lxs entrevistadxs la oportunidad de realizar la grabación luego de conceptualizar sus ideas a partir de los distintos ejes, e incluso, de ensayar diferentes ediciones antes de enviar sus grabaciones. Un dato relevante en torno a esta etapa de recopilación es que la duración de los audios no fue pautada previamente, por lo que los registros resultan disímiles entre sí respecto del tiempo de cada narración. Mientras que algunxs participantes se concentraron en brindar datos concretos sugeridos en el conjunto de preguntas, otrxs se permitieron ensayar reflexiones y compartir episodios biográficos. Podemos afirmar que la posibilidad de edición no implicó en ningún caso la elaboración de testimonios guionados que aparezcan separados de la dimensión emocional del material sonoro. Por el contrario, creemos que la grabación de los testimonios en manos de lxs entrevistadxs alentó derivas de las memorias gracias a la utilización autónoma del tiempo.

Las grabaciones permiten trabajar con los datos sensibles que podemos encontrar en la oralidad, es decir, con rasgos que no se dejan capturar por los artificios del lenguaje escrito. El contenido emocional que se revela en los testimonios orales desborda las posibilidades de transcripción que ofrecen los signos de puntuación. En este acervo oral, lxs hablantes reeditaron sus pasados a partir de las narraciones de sus experiencias como adolescentes punk. Al mismo tiempo, el trabajo con la materia sonora revela las torsiones de la memoria, la celeridad que marca el ritmo de un recuerdo que rebota entre pasado y presente, el silencio reflexivo antes de alguna afirmación, las palabras que se alargan cuando aparecen dudas sobre algún acontecimiento, los cambios en el volumen y el pulso del relato cuando se atraviesan sentimientos de nostalgia, o risas vergonzosas en la narración de algún episodio.

En este sentido, la frase que da nombre a este proyecto es el enunciado con el que Agustín García comienza su grabación, en una sensata advertencia acerca de la imposibilidad de tener un registro total de su pasado. Reconocemos en este comentario una declaración de principios inaugural para imaginar los montajes caóticos como procedimientos a través de los cuales hacer conversar los diferentes registros que forman parte de este archivo. Siguiendo a Alessandro Portelli, podemos afirmar que la historia oral no se propone desde un sujeto unificado (1991, p. 51), sino que trabaja a partir de una multitud de voces que constituyen un registro decididamente parcial, una reivindicación del vínculo emocional con el acontecimiento histórico. De este modo, en el trabajo de edición y narración de las propias biografías en los relatos orales, se filtran y se enlazan episodios que agitaron la historia cultural subterránea punk de la ciudad.

## Dos activaciones sobre el archivo

Se propusieron dos ejercicios de activación del archivo para trabajar con la energía vital del material sonoro recopilado. Por un lado, la confección de parches, en tanto dispositivo poético y político<sup>21</sup> propio de las contraculturas punk. A partir del uso de tachas, alfileres, piercings, tatuajes y ropas desgarradas, el punk tramó estrategias para intervenir los cuerpos y producir visualidades desagradables. La utilización de parches forma parte de un repertorio visual *punk crust* cuyo procedimiento consiste en la impresión o la pintura de un retazo de tela con imágenes, consignas, o nombres de bandas, destinada a su posterior remache o costura en prendas indumentarias para su uso diario, como mochilas, pantalones, camperas o buzos. Partiendo de la potencialidad de dichos dispositivos de afectar o transformar un cuerpo, se propuso trasladar este procedimiento desde el cuerpo hacia el espacio como “una estrategia de *reokupación* de espacios públicos en clave punk y hardcore” (Ortega, 2021, p. 5). De este modo, se seleccionaron un conjunto de frases de los testimonios orales que dan cuenta de algunas de las prácticas afectivas de esta comunidad para pintarlas en parches para vestir veredas, plazas y fachadas de bares, que son nombrados de manera recurrente en las narraciones. Algunas de estas piezas revelan políticas vinculares y de cuidado que configuraron modos de estar juntxs en la calle, como *Valores amistosillos* y *Amiga de lxs amigxs de mis amigxs*. El parche *Sigo haciendo fanzines* [Fig.2], da cuenta de prácticas porfiadas sostenidas en el tiempo, como una forma de insistencia<sup>22</sup> implicada en la producción de artefactos punk, mientras que otras piezas conectan si-

<sup>21</sup> Entendemos este concepto desde Foucault, como la red que se tiende entre un conjunto de elementos, inscritos en una relación de poder (Agamben, 2014).

<sup>22</sup> La palabra insistir es trabajada en el sentido en que lo propone Juan Simonovich en su trabajo de graduación *Red de alianzas* (2019) que propone la insistencia como estrategia política para alentar formas de organización que huyan al repliegue solitario de la figura del tallerista emprendedor, e imaginen nuevas formas de trabar complicidades entre proyectos gráficos

tuaciones biográficas con lugares específicos. En este caso, las piezas *Mi primer recital anarcho-punk* y *La galería del olor*, que hacen referencia a *La galería del rock*<sup>23</sup>, un viejo local que albergó numerosos recitales durante la primera década del siglo XXI, ubicado en el centro de la ciudad de La Plata. El parche *Viajes por el conurbano*, remite a situaciones personales en torno al circuito de ferias y recitales que reúne comunidades punk de CABA y de distintas localidades del conurbano bonaerense. Todas estas piezas de tela pintada fueron remachadas con tachas, alfileres y cadenas y montadas en diferentes espacios mencionados repetidamente en los relatos. El procedimiento de montaje fue propuesto como un ejercicio de relocalización en el que las imágenes diseñadas, a partir del relevamiento del material sonoro, son montadas en los espacios estratégicos para la contracultura punk de la ciudad.



Fig. 2. Fotografía del parche *Sigo haciendo fanzines* montado en el monumento central de Plaza Italia de la ciudad de La Plata, 2021, registrado por Delfina Eskenazi.

<sup>23</sup> Este local compartió cuadra con *El Viejo Varieté*, un bar de tango también devenido en espacio para recitales, que ofició como escenario de numerosas experiencias subalternas, constituyendo un punto central de la contracultura de la ciudad.

Por otro lado, los audios recopilados también fueron utilizados para llevar adelante una experiencia audiovisual que se propuso como un programa de *radio visual*, emitido por la sección IGTV de videos en la plataforma *Instagram*, en el que los audios fueron editados y agrupados por tema en tandas para ser presentados y posteriormente comentados por Mariel Uncal, Mauro Rivas y Joan Manuel Cagnetta, encargadxs de llevar adelante la experiencia [fig.3]. El propósito de esta activación se orientó a socializar el registro oral a partir del trabajo con la materialidad sonora de los testimonios, que permitió evidenciar las características diferenciales de este tipo de testimonios. Lucas Espinoza estuvo a cargo de la filmación y de la edición, y Francisco Ortega llevó adelante la grabación y la edición del sonido. Esta experiencia audiovisual incluye material de archivo escaneado [fig.4], y registros del montaje de los parches en diferentes lugares de la ciudad.

Al mismo tiempo, lxs conductores, que forman parte de los circuitos de recitales y de ferias gráficas, intercambiaron algunas observaciones a partir de los audios. Podemos decir que este formato propició la invención de recorridos sensibles en el archivo a partir de la escucha conjunta de los audios, en la que lxs integrantes del programa de radio se sumaron a la tarea de lxs entrevistadxs de darle un sentido al pasado, intentando detectar los modos en que lxs hablantes se relacionan con la historia en sus narraciones, y produciendo derivas y puntos de contacto con sus propias biografías. En estas activaciones, la dimensión subjetiva que tiñe las narraciones recopiladas es puesta a trabajar en su potencia historiográfica entendiendo que, en los registros orales, lo que creen quienes hablan constituyen un hecho histórico, ya que la utilidad específica de este tipo de registros no se orienta a preservar el pasado, sino a detenerse en los procedimientos de la memoria por los cuales este pasado cobra sentido (Portelli, 1991, p. 43).



Fig. 3. Joan Manuel Cagnetta (Dibu), Mariel y Mauro, captura de pantalla de la primera edición de *Mi memoria es 1 kaos*, 2021.

## La producción de memoria siempre es un caos

Los modos complejos en los que las imágenes se ponen en funcionamiento para producir memoria cuando se reúnen en el archivo, pueden ser analizados desde la dimensión anacrónica de las imágenes. Georges Didi-Huberman reconoce el anacronismo como una cualidad que albergan todas las imágenes (2011, p. 38) cuya potencia radica en reconfigurar el pasado y el presente. Según el autor, esta noción constituye un valor, ya que vuelve explícito el montaje de tiempos heterogéneos en las imágenes. De este modo, el autor propone una complejización de los modelos de tiempo en los estudios de la historia del arte, que tenga en cuenta la convivencia de tiempos heterogéneos y de memorias múltiples presentes en las imágenes.

Didi-Huberman observa que la memoria es anacrónica ya que, en sus efectos de montaje, configura el tiempo a través de procedimientos de reconstrucción o decantación del pasado (2011, p. 60). Podemos decir que este proyecto ensayó agrupamientos entre imágenes, concentrándose, no sobre los contextos de emergencia de los objetos bajo el orden progresivo de la cronología, sino en la propuesta de un sistema de imágenes consteladas que se reúnen a partir de ciertas cercanías sensibles. Se procuró entonces poner a trabajar las cadenas de reenvíos entre las distancias temporales de los artefactos producidos durante los años dos mil digitalizados, en relación con el registro de los diferentes montajes de las piezas de telas.

Por otro lado, el carácter virtual de este acervo posibilitó experimentar internet como archivo en los términos que propone Boris Groys, no como medio de conservación de estos artefactos en el espacio digital, sino por su capacidad infinita de recontextualización de las imágenes (2016, p.149). En este sentido, nos preguntamos sobre el ingreso de los objetos de este archivo de manera normalizada en la plataforma virtual, en los términos en los que *Instagram* prescribe la organización y la circulación de la información. Consideramos que la masividad y el fácil acceso a esta plataforma puede volverla apropiada en la medida en que permite llevar adelante acciones que expandan la circulación horizontal de las imágenes y promuevan el tráfico de experiencias en las posibilidades de compartir, agregar comentarios, y acercar nuevas imágenes y experiencias. Al mismo tiempo, es posible asociar estos procedimientos de recontextualización con la política editorial de los fanzines de punk, cuyo principio de *copyleft* promueve la reedición de artículos y reseñas en nuevos contextos, promoviendo la copia parcial o total de material con el fin de amplificar la circulación de la información. Reconocemos en estos modos de hacer, formas posibles de *montajes punk* para los procesos de producción de memoria, que permitan imaginar archivos revueltos, cuya composición y funcionamiento esté marcada por el pulso en el que las imágenes son producidas, editadas y reproducidas por las contraculturas punk.





Fig. 4. Registro del montaje del parche Amiga de lxs amigxs de mis amigxs en la esquina de las calles 8 y Diag. 78. Captura de pantalla de la primera edición de *Mi memoria es 1 kaos*, 2021

## Algunas consideraciones finales

Este trabajo se propuso indagar sobre los modos de producción de memoria a partir de la revisión y el análisis del proyecto *Mi memoria es 1 kaos*, que reunió un conjunto de producciones y testimonios en un acervo de la contracultura punk durante la primera década del siglo XXI en la ciudad de La Plata. A partir de la pregunta sobre las formas de constituir un archivo en función de este tipo de artefactos y experiencias, se pusieron en marcha un conjunto estrategias propuestas como *montajes punk*, para articular redes de sentidos para establecer diálogos entre los flyers, las páginas de fanzines, las entradas a recitales, las fotografías y las tapas de discos y casetes, a través del principio de profesión de afinidad entre imágenes que proponen Nicolás Cuello y Lucas Disalvo.

Por otra parte, apostamos a la escucha atenta de las fuentes orales, en cuyas distorsiones y silencios pueden albergarse potentes claves de lectura, a partir del modo en que se perciben las afectaciones emocionales en las voces de quienes hablan. En este sentido, explicitar y hacer trabajar la sonoridad de las fuentes orales, puede alentar formas de escucha que no se agoten en aquello que se presenta como dato en las narraciones, sino que incorporen y trabajen sobre la dimensión emocional y corporal que marca el pulso en cada narración, y permite dar pistas sobre los modos en los que lxs entrevistadxs elaboran relaciones con el pasado.

Encontramos en los modos de hacer de estas contraculturas punk, procedimientos para producir, afectar o intervenir en los procesos producción de memoria, que alteran el orden normalizante del inventario y desorganizan las jerarquías entre las fuentes, como modo de impedir que estos artefactos y testimonios sean absorbidos por una narrativa total que la formule como un

“depósito pasivo de hechos” (Portelli, 1991, p. 45). Ensayamos entonces formas de articulación entre imágenes y experiencias, a partir de diferentes recorridos sensibles que se propusieron de manera inestable y provisoria, sin ser capturadas por narrativas en la proyección de un archivo ficcionado como total. Imaginamos estos procedimientos como artificios de montaje punk, como un modo de trabajar el archivo de forma revuelta, en el que las derivas de reunión entre objetos pueden parecerse a las imágenes que nos ofrece el punk, en el aglutinamiento entre cuerpos del lenguaje corporal del pogo<sup>24</sup>, o en la convergencia superpuesta de imágenes y palabras en el collage de un fanzine, para alentar procesos múltiples de creación caótica de significados.

## Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Carvajal, F. y Mesquita, A. (2012). P(A)NK. En AAVV: *Perder la forma humana, una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina* (pp. 221-225). Madrid: Museo Nacional de Arte Reina Sofía.
- Cosso, P. (2012). *Escritos antro-punks: rescates históricos de la contracultura y el movimiento punk en Argentina (80-90... siglo XX)*. Salta: Ediciones Fanzinerosas- Tren En Movimiento Ediciones.
- Cosso, P. y Giori, P. (2015). *Sociabilidades punks y otros marginales, memorias e identidades (1977-2010)*. Temperley: Tren En Movimiento Ediciones.
- Cuello, N. (2016). Sensibilidades punk: la bella potencia insurgente del NO. En Nicanor Aráoz. *Antología genética. Esculturas y estudios encadenados. 2006-2016*. Universidad Torcuato Di Tella / UTDT, Buenos Aires, Argentina.
- Cuello, N. y Disalvo, L. (2018). “Disonancias Sexuales. Formas de la imaginación punk interrumpiendo la asimilación gay”. En *Inflexión Marica. Escrituras del descalabro gay en América Latina*. Barcelona/Madrid: Egales.
- Cuello, N. y Disalvo, L. (2019). *Ninguna línea recta. Contraculturas punk y políticas sexuales en Argentina 1984- 2007*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Alcohol & Fotocopias, Tren En Movimiento Ediciones.
- Didi-Huberman G. (2011). “Apertura. La historia del arte como disciplina anacrónica”. En *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Huyssen, A. (2007). “Pretéritos presentes: medios, política, amnesia”. En *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempo de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>24</sup> Con el término pogo nos referimos a los diferentes modos de bailar en recitales, en el que los cuerpos van hacia el encuentro con otros cuerpos a través de repertorios abiertos de movimientos como saltos, empujones, y giros sin direcciones fijas.



- Marcus, G. (2020). *Lipstick traces. Una historia secreta del siglo XX*. Rosario, Argentina: Báez Records.
- Ortega, L. (2021). Mi memoria es 1 kaos. (Tesis de Licenciatura en Artes Plásticas orientación Escenografía). La Plata, Argentina: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/118412>
- Portelli, A. (1991). “Lo que hace diferente a la historia oral” En D. Schwarzstein (Comp). *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Simonovich Aybar, J. (2019). Red de Alianzas Gráficas. (Tesis de Licenciatura en Artes Plásticas orientación Grabado y Arte Impreso). La Plata, Argentina: Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80426/Tesis.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

## CAPÍTULO 8

### Lu: Un cuerpo utópico

*Mnemo*

Con la colaboración de **Eugenia Bifaretti, Victoria Macioci, Leticia Barbeito, Julián Duarte y Mauro Rivas.**

*Agradezco a quienes no pudieron participar aún teniendo las intenciones de hacerlo, y me disculpo con aquellxs a quienes no incluí.*

*Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, vinculado con todos los allá que hay en el mundo; y, a decir verdad, está en otro lugar que no es precisamente el mundo, pues es alrededor de él que están dispuestas las cosas; es en relación a él, como si se tratara de un soberano, que hay un arriba, un abajo, una derecha, una izquierda, un delante, un detrás, un cerca y un lejos: el cuerpo es el punto cero del mundo, allí donde los caminos y los espacios se encuentran. El cuerpo no está en ninguna parte: está en el corazón del mundo, en ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño, hablo, avanzo, percibo las cosas en su lugar, y también las niego en virtud del poder indefinido de las utopías que imagino. Mi cuerpo es como la Ciudad del Sol: no tiene lugar, pero a partir de él surgen e irradian todos los lugares posibles, reales o utópicos.*

Michel Foucault, LA ARQUEOLOGÍA DEL SABER

## Amistad

Hace unos años escribí un texto sobre la producción artística de Luciana Báez Escobar.<sup>25</sup> O así la nombraba en el escrito, pero cuando le hablaba o hablaba de ella le decía *Lu*. A Lu la conocí en la facu. No fuimos amigxs muy cercanxs, pero el contacto con su obra y la necesidad de escribir al respecto me llevaron a conocerla más. El título de la exposición que captó mi atención —o en realidad me conmovió, me hizo pelota— era *voy a estar re bien*,<sup>26</sup> y en aquel momento lo entendí como una promesa, como una especie de horizonte de posibilidad y esperanza. Y ese *estar* se sostenía sobre una *constelación afectiva* formada por amigxs y familiares. Hoy lo entiendo de forma algo diferente: diciendo *voy a estar re bien* Lu no prometía nada, sino que inauguraba una utopía sostenida sobre su cuerpo enfermo, pero *superpoderoso*.

---

<sup>25</sup> Artista e historiadora del arte de la ciudad de La Plata (Mnemo, 2019).

<sup>26</sup> *voy a estar re bien*. Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata. 2018.

Hoy vuelvo a escribir y no sé por dónde empezar. Hoy que Lu no está no puedo volver a ese momento de la misma manera, no puedo analizar de manera crítica porque me gana la congoja y me largo a llorar; no puedo encastrar una cita de autoridad para imposter conocimiento distanciado. Así que, con este texto, intentaré algo distinto. *Intentaremos*. Hay un tipo de conocimiento que solamente nos lo da la muerte. Es el conocimiento, a la fuerza, de lo desconocido: el lanzamiento hacia el vacío de lo Real. La muerte nos hace ingresar –o *egresar*, porque todo lo desconocido tiene que ver con una exterioridad– a un estado de incertidumbre –reconocer que no podemos dar sentido a la muerte–, lo que es a su vez una paradoja epistemológica: la aceptación de que *sabemos* que hay cosas que *no podemos saber*. Georges Bataille (1986) [1954] dice que «La vida va a perderse en la muerte, los ríos en el mar y lo conocido en lo desconocido. El conocimiento es el acceso de lo desconocido. El sinsentido es el desenlace de cada sentido posible» (p. 109). Pero lejos de estar ante una rendición, el querer saber se vuelve una necesidad. No quería que las citas de autoridad, como escribí, ocuparan el espacio y se tragaran lo que realmente me interesaba de la obra de Lu: la potencia vincular, la capacidad de invocar amistades como sostén, y el hecho de que en esa misma afectividad radicarán los procedimientos a través de los cuales ella conocía su cuerpo y al mundo y cómo se creaban unos nuevos. Entonces lo decidí: así como *pienso con* autores –como Michel Foucault, Georges Bataille o Maurice Blanchot– también puedo *pensar con* amigxs: amigos de Lu, pero también mis amigxs en algún caso. Porque si hay algo que la amistad y la muerte tienen en común es esa pugna epistemológica que mencioné antes, tal y como la desarrolla Blanchot:

Debemos renunciar a conocer a aquellos a quienes algo esencial nos une; quiero decir, debemos aceptarlos en la relación con lo desconocido en que nos aceptan, a nosotros también, en nuestro alejamiento. La amistad, esa relación sin dependencia, sin episodio y donde, no obstante, cabe toda la sencillez de la vida, pasa por el reconocimiento de la extrañeza común que no nos permite hablar de nuestros amigos, sino sólo hablarles, no hacer de ellos un tema de conversación (o de artículos), sino el movimiento de acuerdo del que, hablándonos, reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esa separación fundamental a partir de la cual lo que separa se convierte en relación (Blanchot, 2007 [1971], p. 266).

Así que con este texto no hablamos *de* Lu: le hablamos *a* Lu, hablamos *con* Lu, tratamos de encontrar una amiga en Lu, vos que lees también, para *pensar con* ella, para conocer el mundo como ella. El día anterior al que falleció Lu recibí un mensaje que ahora está perdido, pero la conversación fue algo así:

*Mnemo, Lu está internada en IPENSA<sup>27</sup>. Están yendo a despedirse. Por si querés ir.*

*No sé si puedo ir. No creo que llegue a verla.*

---

<sup>27</sup> Clínica médica, sanatorio ubicado en la ciudad de La Plata.

Lu estaba internada porque tenía cáncer. Por eso afirmaba, con su obra, que iba a estar *re bien*. La realidad es que decidí no ir a verla. Todavía no sé si tomé la decisión correcta, pero fue mi forma de lidiar con una experiencia dolorosa, una *experiencia límite* si pensamos con Foucault: una experiencia in-experimentable que nos sacude el yo. Lo que siguió fueron una serie de despedidas de varias formas y por distintos medios. Me acuerdo de su esquila publicada por los canales de comunicación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata, que se sumaba a la masiva cantidad de fotos en blanco y negro de quienes fallecieron a causa del COVID-19. En las redes sociales se erigió un memorial y su perfil de Instagram, que desde antes llevaba la leyenda «todavía está acá», se volvió un archivo de su cuerpo. Ya desde la exposición en el año 2018 en el Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata<sup>28</sup> había iniciado el movimiento contrario y complementario: convertir su cuerpo en un archivo, un territorio utópico. Cuando, en el marco de la muestra, Lu se tatuó la firma del Dr. Vidaurreta [Fig. 1], quien la había tratado y operado, asegurando que era *obra de su médico*, no estaba más que *re-topologizando* su cuerpo, volviéndolo una utopía; el cuerpo es el actor principal de todas las utopías. Una marca o un tatuaje no hacen otra cosa que poner «al cuerpo en comunicación con poderes secretos y fuerzas invisibles (...) entrar en un lugar que no tiene ningún lugar directamente en el mundo (...) el cuerpo es arrancado de su espacio propio y proyectado en otro espacio» (Foucault, 2008 [1966], p.15).

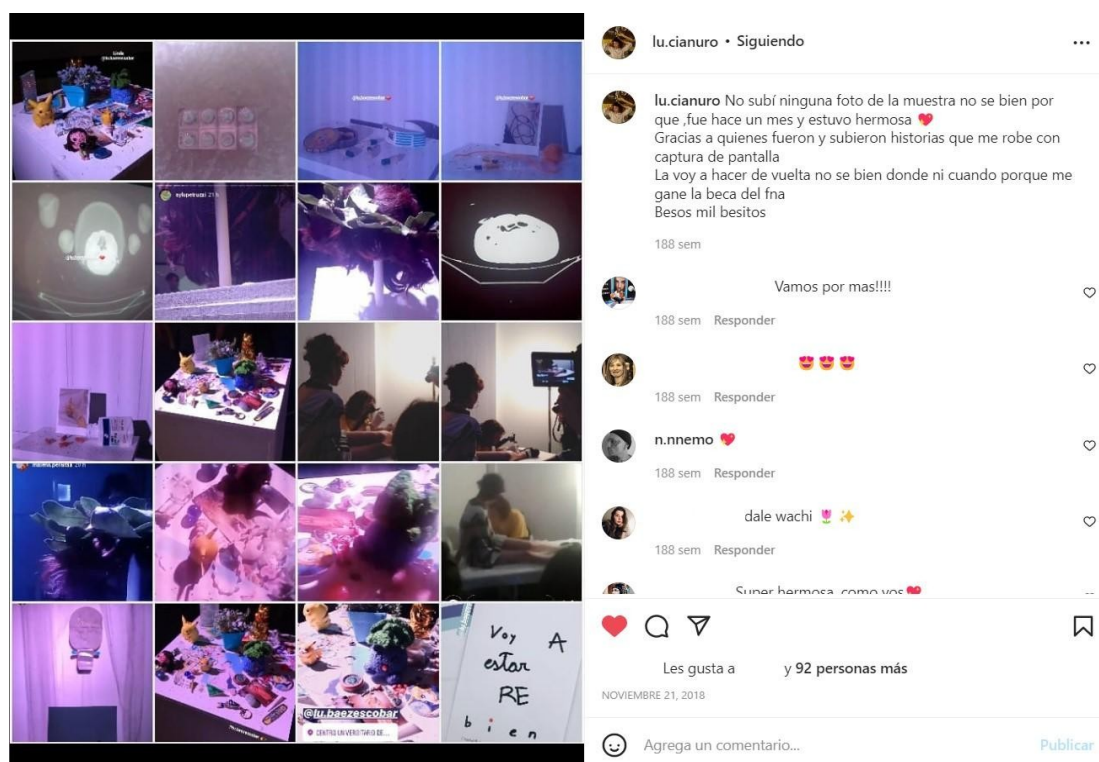


Figura 1. Captura de pantalla del perfil de Instagram de Lu. 2018.

<sup>28</sup> Para acceder al texto presentación escrito por Lu: <https://www.centrodearte.unlp.edu.ar/voy-a-estar-re-bien/>

## Conversación con Euge y Viqui (y Lu)

*Poner al cuerpo en contacto con poderes secretos.* Para pensar en esos lugares secretos o desconocidos me puse en contacto con algunas de sus amigas historiadoras del arte que la acompañaron en gran parte de su trabajo y con una docente que guió su proceso de producción de obras visuales durante el año 2019, y que sin duda tienen una cercanía mucho mayor con esa lejanía que ahora es Lu.

Hablé con Eugenia Bifaretti y Victoria Macioci, dos amigas de Lu y compañeras de la carrera de Historia de las Artes (FDA, UNLP). Nos reunimos en casa a hablar con Lu, y entonces me contaron sobre cómo las tres eran las *chicas superpoderosas*.<sup>29</sup>

**Mnemo:** *Podemos empezar por lo que fue su exposición [voy a estar re bien]. Recuerdo que vos la curaste Euge y que después surgieron otra serie de experiencias y algunas cosas que no llegaron a concretarse, como una muestra en la galería Cariño.*<sup>30</sup>

**Eugenia:** *Sí, hace poco me acordé de eso, lo había borrado de mi cabeza. Íbamos a hacer la misma muestra que en el Centro de Arte, pero en Cariño, más reducida por las dimensiones del espacio. Tuvimos una reunión, pero no se concretó. Me acordé porque me crucé a La China y no me acordaba del día en el que la había conocido más, y quería reconstruir cuándo había sido, porque después fue la pandemia. Creo que fue en febrero de 2020, ese verano, e incluso creo que habíamos dicho una fecha, no sé, junio, pero después quedó ahí en la nada. La idea era esa, después del Centro de Arte preparamos una carpeta y la enviamos a algunas convocatorias.*

**Victoria:** *porque ella había ganado la Beca Creación del Fondo Nacional de las Artes y la muestra en NOVA<sup>31</sup> fue la segunda parte. Me acuerdo de la situación porque las tres teníamos que hacer un trabajo para la materia Didáctica y comenté que Tincho Pavón me había invitado a hacer una expo en NOVA. Yo la invité a Lu Polcowñuk para hacer la curaduría, pero en ese momento no pensaba o no la tenía a Lu [Báez] como artista; la tenía tan cerca que no la veía. Y entonces ella me dice «qué bueno porque yo tengo que terminar la beca con otra actividad, otra muestra» y entonces le dije que sí, que estaba invitada y entonces lo organizamos. Se inauguró en octubre de 2019.*

**E:** *Ahora se me vienen más recuerdos. Lu con esto de la beca estaba inquieta por mostrar más su obra, se dio en NOVA, después lo de Cariño no sucedió y no hubo más, pero fue interesante esa necesidad de hacer la exposición de vuelta, como si fuera una obra de teatro, como si fueran funciones.*

**V:** *Tenemos el registro de visitas de la expo de NOVA, una serie de registros de mensajes para Lu. Luego en la expo actuó Euge, hubo lecturas de poesía; hicimos un texto curatorial para*

<sup>29</sup> También conocidas como *The Powerpuff Girls* o *Las supernenas*, una serie de animación del canal de televisión Cartoon Network (1998-2005).

<sup>30</sup> *Cariño* fue una editorial que luego se convirtió en una galería de arte. Entre 2018 y 2021 se ubicó en el Barrio Hipódromo, La Plata. Desde 2022 es una librería ubicada en Villa Elisa, La Plata.

<sup>31</sup> Escuela de fotografía con sede en la ciudad de La Plata: [www.instagram.com/nova.escueladefotografia](https://www.instagram.com/nova.escueladefotografia) [Consultado: 8/3/2023]

*la muestra en general, pero Lu tenía su propio texto escrito también por Euge, era como una burbuja de sí misma, porque era una muestra fotográfica, pero a Lu le dijimos «hacé lo que quieras», y fue prácticamente lo mismo que expuso en el Centro de Arte: las radiografías, los altares con muñequitos, la peluca, la bolsita bordada; todo excepto la parte del tatuaje. Me acuerdo que sus padres ayudaron con el montaje, también un amigo de ella; hasta en el montaje se repite esto de hacer las cosas en red, nada sola, nunca nada sola.*

**M:** *después de eso se recibieron.*

**V:** *Nos recibimos en diciembre*

**E:** *Y ahí ella volvió a tener un episodio, empezó de nuevo, un mes o tres semanas antes de eso le detectaron algo. Hablando me doy cuenta de que eliminé muchas cosas, no sé, por protección. Al final pudo ir el día de la entrega de diplomas.*

**V:** *No parábamos de llorar, la profesora lloraba también, porque habíamos pensado que Lu no llegaba a la entrega.*

**E:** *Me hace pensar en la fuerza también, porque más o menos desde el segundo año que ella estuvo así, así que también está toda la carrera atravesada por eso. Y yo siento que su obra, esa última, fue una necesidad de condensar todo eso. Pero creo que también eso a lo largo de la carrera ella lo analizaba, sacando el tabú del cáncer. Me acuerdo de no conocerla tanto y que ella me dijera «yo tengo cáncer, a los quince pasé por esto, no tengo útero», lo contaba como para sacarle peso. Cuando volvió a tener cáncer en el 2017, a hacer quimio y a usar la peluca pasaba eso, se sacaba la peluca y se cagaba de risa de que estaba pelada. Estaba bueno poder acompañarla así en vez de hacerlo desde el lugar de lo que no se habla. Conmigo se abrió muchas veces y decía cosas que eran muy fuertes, sobre cómo se sentía, que sentía que su cuerpo la odiaba, me expresaba sus miedos que eran miedos que yo tenía también, era muy fuerte estar ahí y entender que no podía darle una solución, solamente acompañarla.*

**V:** *Sí, me acuerdo de un día que nos juntamos antes de salir a Casa Unclan y hablamos; conversación de personas de veintipico, y ella empezó a contar que no se sentía cómoda con su cuerpo y me pareció loco, porque es algo de todos, sin tener una enfermedad como Lu, todos tenemos inseguridades con nuestro propio cuerpo. O sea, teniendo esto, tenía inseguridades como todo el mundo onda «soy flaca, soy gorda» y se largó a llorar. Y estaba muy hermosa, hay fotos de eso. Hablamos de eso, de vínculos abiertos: totalmente una conversación de dos personas que no tiene nada que ver con el cáncer.*

**E:** *Lu siempre fue muy activa con querer hacer cosas, aún con lo que implica lo que vivía, el cansancio que ella tenía, pero igual no lo acallaba o no lo disociaba, no quería empezar a producir otra cosa que nada que ver, estaba tan atravesada que cuando empezó a producir sobre eso me sorprendió la fortaleza de poder hacer algo sobre eso.*

**M:** *Quería preguntarles por la pandemia y la cuarentena, teniendo en cuenta esta fortaleza y sobre todo lo difícil de perder el contacto.*

**E:** *Eso es lo que a mí todavía me duele un montón, no quisiera, pero sigo sintiendo un poco de culpa sobre eso. Lu era de riesgo entonces tenía que aislarse más, era la última persona que iba a poner en riesgo nada más que para verla. Fue un montón de tiempo.*

**V:** Al principio era pánico total, nadie salía. Cuando se empezó a abrir de a poco todo a Lu le agarró una trombosis en la pierna, no podía moverse.

**E:** Entonces cuando empezó a moverse todo ella seguía en cama, aunque igual todavía no era muy seguro el tema del COVID. Entonces fuimos con Mauro Rivas a visitarla, con distancia. Porque sus padres nos avisaron que se había agravado el tema del cáncer, llegaron a una instancia en la que ya no había posibilidad de nada y tampoco la podían operar y ahí nos dijeron «vengan a visitarla». Eso me hizo mierda. Tampoco era fácil comunicárselo a amigxs, y queríamos verla, pero tampoco se podía ir a verla tanto.

**V:** Me acuerdo que estaba con Lu Polco cuando me mandaste un mensaje y las tres prendimos una velita esa noche en distintos lugares por Lu [Báez].

**E:** Para terminar de hablar del 2020, me acuerdo de que ella hizo un podcast con Guido, su compañero, sobre juegos de mesa.<sup>32</sup>

**V:** El día que fallece Lu, no, los días previos – estos días fueron muy caóticos – yo empecé a escuchar mucho mucho el podcast y dije «sos tan visionaria que te guardaste la voz en un podcast, te podemos ir a escuchar todo el tiempo», dejó miguitas por todos lados. Al toque que fallece Lu yo le mandaba un montón de mensajes a su celular, cosas que pasaban, cosas de nosotrxs, muchos. Y siempre tenía los dos tics, como que estaba recibido, y eso me reconfortaba. Y un día le mando a la noche, un domingo a la noche, esos días de angustia total, y aparece un solo tic, y entré en un raid de locura total desencajada y le mando un mensaje a Guido por Instagram; le pongo «¡Guido, le estoy mandando mensajes al celular de Lu y me aparece un solo tic, ¿qué pasa?!» así, no enojada con él, pero como desesperada, porque se rompió ese canal de comunicación. Y entonces Guido me manda un mensaje y me dice «te entiendo, yo también busco cómo hablar con Lu». El chiste es que él se había llevado el celular de Lu de viaje y justo estaba sin señal y me pidió perdón por no tener señal. También me dijo algo que me quedó marcado: «yo siempre voy a cargar el celular de Lu, pero no entro ni reviso sus mensajes, cuido su privacidad, así que mandale lo que quieras». Nunca apagó el teléfono.

**M:** Sí, también pasa con su cuenta de Instagram. Es raro encontrar la presencia de la persona en las redes sociales, es como un refugio impensado.

**V:** Me acuerdo de hablar con Mauro y decirle que cuando estábamos en IPENSA, también con Juli, me quedaron grabadas las conversaciones que tuvimos afuera, y él me dijo que no estaba, que él estaba en Bahía Blanca. Nos llamábamos, hablamos por teléfono, pero él no estaba. Estábamos desesperados y él nos bajaba, parecía que estaba ahí.

**E:** Me acuerdo de ese 31, fin de año, de que no pude ir a IPENSA. Y cuando llegó el primero ya sabíamos, era llorar un montón porque sabía. Ahí Lu ya estaba dormida y estaba bien que cada unx hiciera lo que sentía. Fue muy denso el arrepentimiento de haberla visto tan poco y no haber dicho a la mierda el COVID, pero era un círculo vicioso.

**V:** Claro, si le pasaba algo nos íbamos a querer morir.

<sup>32</sup> Ver: Cubilete mágico: <https://open.spotify.com/show/6Jlvtqa0kzAdxYqX2FNO3k?si=33609ec136994724> [Consultado: 8/3/2023]

**E:** Tuvo que pasar su tiempo después. El 12 de mayo fue su cumpleaños e hicieron un banquete en su casa, sus padres, y era como que Lu estaba ahí, en algún lado. Fue muy fuerte esa presencia.

**V:** El papá de Lu en algún momento agarra su cámara y dice «esta es la cámara de Lu, son los ojos de Lu, así que saquen fotos así las ve» y nos sacamos fotos para que quede guardado en su cámara todo el evento. Y éramos todxs amigxs y hablamos, pero de repente había un silencio y era muy fuerte.

**E:** Sus padres también son muy fuertes.

**M:** Hablando de fuerza, les quería preguntar ¿de dónde sale lo de Las chicas superpoderosas?

**V:** Yo me acuerdo, veníamos de hacer las prácticas docentes, ella estaba en búsqueda de departamento con Guido, y veníamos las tres en bici, las tres de un color diferente, de una paleta muy infantil, y ahí Lu dice: «me encanta cuando el arquetipo de las chicas superpoderosas se puede aplicar a un grupo de tres», como que los estereotipos aplicaban. Le pregunté cuál era yo y me dijo que era Bombón, pero yo quería ser Bellota. Todas queríamos ser Bellota pero Lu era Bellota. Y Euge era Burbuja. Lu fue la única que no lloró en las prácticas, porque son re intensas.

**E:** Porque ella es Bellota.

**V:** Estábamos en un momento muy intenso con la materia y otras cosas y Lu estaba re tranquila y Euge me dijo: «estamos como locas y Lu tiene otros problemas» y ahí me di cuenta de que teníamos que poner las cosas en perspectiva.

**E:** Pero nosotras también estábamos atravesadas por eso. Me acordé de cuando falleció su médico, Vidaurreta, que ella se puso muy mal y dijo algo como «se murió la única persona que me podía ayudar, que me ayudó y yo no lo pude ayudar» y un poco de ese sentimiento también surge el tatuaje de la firma. Y antes de eso había hecho un fanzine en el que se atrevió a hablar de sus miedos, no solamente del cáncer, que surge de un taller de Rosal. A raíz de eso, de trabajos en la facu u otros talleres que ella tomaba ya aparece la necesidad de hacer algo con eso.

Escribimos una historia desde el afecto. La memoria aparece insistentemente, no como recuerdo, sino en acto: *me acuerdo de...* Todo el relato es hacer memoria. También nos reímos mucho, hubo quebradura de voces y dijimos cosas intraducibles a la textualidad; se solaparon las voces y hubo pausas que indicaron significados o dieron cuenta de lo que no se podía decir. Esto que queda son nada más fragmentos. Esa dimensión de sentido que nada más lo da la cualidad sónica de las palabras también se entiende cuando Lu, como dice Viqui, deja inmortalizada su voz –que por otro lado es la representación audible de su cuerpo– en un podcast. Hay que escuchar para entender. Y así el cuerpo de Lu se va re-topologizando y construyendo un *cuerpo utópico*: sus ojos se vuelven una cámara y su memoria una memoria *flash*, leen los mensajes que le siguen llegando a su celular.



## Conversación con Leticia (y Lu)

Conociendo ahora un poco más las condiciones de producción de la obra de Lu, hablé con Leticia Barbeito, docente de Lu en la materia *Procedimientos de las artes II*, en una serie de audios para saber más sobre esa utopía que fue Lu.

**Leticia.** 13/6/22. 17.06 p.m.

Hola Mnemo, estuve repasando sus trabajos, ahora te voy a pasar las fotos. Voy a largar algunas cosas que se me van ocurriendo. Yo creo que, en líneas generales, por lo que me acuerdo de las intervenciones que le he ido haciendo, ella ya venía de una cantidad de elaboraciones que ya había hecho en sus producciones y que ya había transitado con respecto a su enfermedad, así que ya tenía bastante estetizadas algunas cuestiones. Me acuerdo que vino con las radiografías bordadas con un hilo dorado, esos destellos en algunas de las imágenes de ella, de las radiografías que no dejan de ser como una radiografía interior. Me acuerdo que vino con eso y con un fanzine. Había unas cuantas piezas, entonces el primer desafío era ver cómo profundizar ese camino y aportar nuevas cosas a ese recorrido. Entonces me acuerdo que hemos hablado y creo que es una de las cosas más importantes de lo que transitó en procedimientos que tuvo que ver, en primer lugar, con su relación con los materiales y con el mundo de lo médico, y ver cómo resignificar o revisar el uso de ese material quirúrgico o médico que tiene determinadas características: ser aséptico o estéril, por ejemplo, y llenarlo de imagen y de afecto. Ella vitalizaba y le daba mucha poética y mucha vida, mucho sentimiento a un guante de látex o a una gasa, esos materiales que teóricamente cumplen una función dentro de lo quirúrgico, generar un campo muy estéril y ascético, y ella lo cargaba de afecto, de sentimiento, de subjetividad; un poco todo lo contrario a lo que se espera de ese material. Por ejemplo, tanto en el trabajo final, *Tropical mecánico*,<sup>33</sup> como en el segundo trabajo, donde vemos las intersecciones entre la foto y el grabado, ella trabajó imprimiendo o transfiriendo sobre guantes de látex o sobre gasa estéril. Yo creo que esa reflexión sobre los materiales y el mundo de lo médico, del diagnóstico y el tratamiento ella la trabajó mucho en la materia. Después fue muy importante la cuestión de la «huella», que marca un poco la ontología de los dos campos, de la fotografía y el grabado tradicionalmente. Y ella trabajó mucho con la noción de huella en su cuerpo, a través de las cicatrices de todas las intervenciones que ella fue teniendo. Entonces, tanto en el trabajo de los guantes de látex como en el trabajo de la gasa, ella exacerbó las huellas de las cicatrices sobre su cuerpo. Entonces imagino que hay algo ahí para enlazar con el haberse tatuado la firma de su médico, esa persona que ha dejado huellas físicas, emocionales y demás en ella, y también con el tatuaje como huella, trazo o grafía sobre su cuerpo.

Como veíamos con Foucault, hay algo de la huella, de la marca sobre el cuerpo, de la cicatriz o el tatuaje –que no es otra cosa que cicatriz entintada– que re-territorializa el cuerpo, crea un nuevo cuerpo que es lo mismo que decir que crea un nuevo territorio, uno que por decisión es soberano, que decide las marcas que viste. Pero a la semiosis multifacética de la marca sobre el

<sup>33</sup> Un recuerdo: [https://www.instagram.com/p/B42d2-JA0Yd/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/B42d2-JA0Yd/?utm_source=ig_web_copy_link) [Consultado: 8/3/2023]

cuerpo de Lu se suma otro estrato: la transposición del cuerpo marcado por entero a una imagen que es, a su vez, decididamente marca y que por lo tanto engendra como marca o como huella un nuevo espacio utópico fuera del cuerpo. La topología del cuerpo se extiende a la topología de la obra, una tectónica del afecto. Así sucede con las imágenes que menciona Leticia. Tanto los guantes de látex [Fig. 2] como la gasa [Fig. 3] son un documento del cuerpo intervenido por intervención del cuerpo, como si la sombra proyectada de Lu se hubiera grabado sobre la pared.



Figura 2. Luciana Báez Escobar. s/t (2019). Gentileza de Leticia Barbeito.





Figura 3. Luciana Báez Escobar. s/t (2019). Gentileza de Leticia Barbeito.

**Leticia.** 13/6/22. 17.08 p.m.

*También hubo un trabajo en el que imprimió imágenes fotográficas de ella con una estética de radiografía impresas en una filmina, que a golpe de vista tenían la coloración de una radiografía, con los bordes redondeados y un montón de pautas como ciertos datos de la fecha, y en realidad era esa manera de existir material de ese registro fotográfico que ella había hecho de sus internaciones, por ejemplo, de su paso por las instituciones, así que creo que había también un diálogo constante con la estética de lo médico, de lo hospitalario, pero atravesado por un filtro sensible muy subjetivo y muy de ella que le aportaba una capa, un velo de poética, de una autobiografía muy potente. Creo que todo el tiempo estaba revisando las aristas de lo médico, las aristas de su tratamiento generando imagen.*

Como si la sombra de Lu se hubiera grabado sobre la filmina [Fig. 4]. Una cicatriz también es una constelación, líneas que unen puntos [Fig. 5]. Las imágenes de Lu tienden a la conversión de la experiencia límite en potencia vitalista, la explosión de una experiencia interior hacia un fuera de sí.

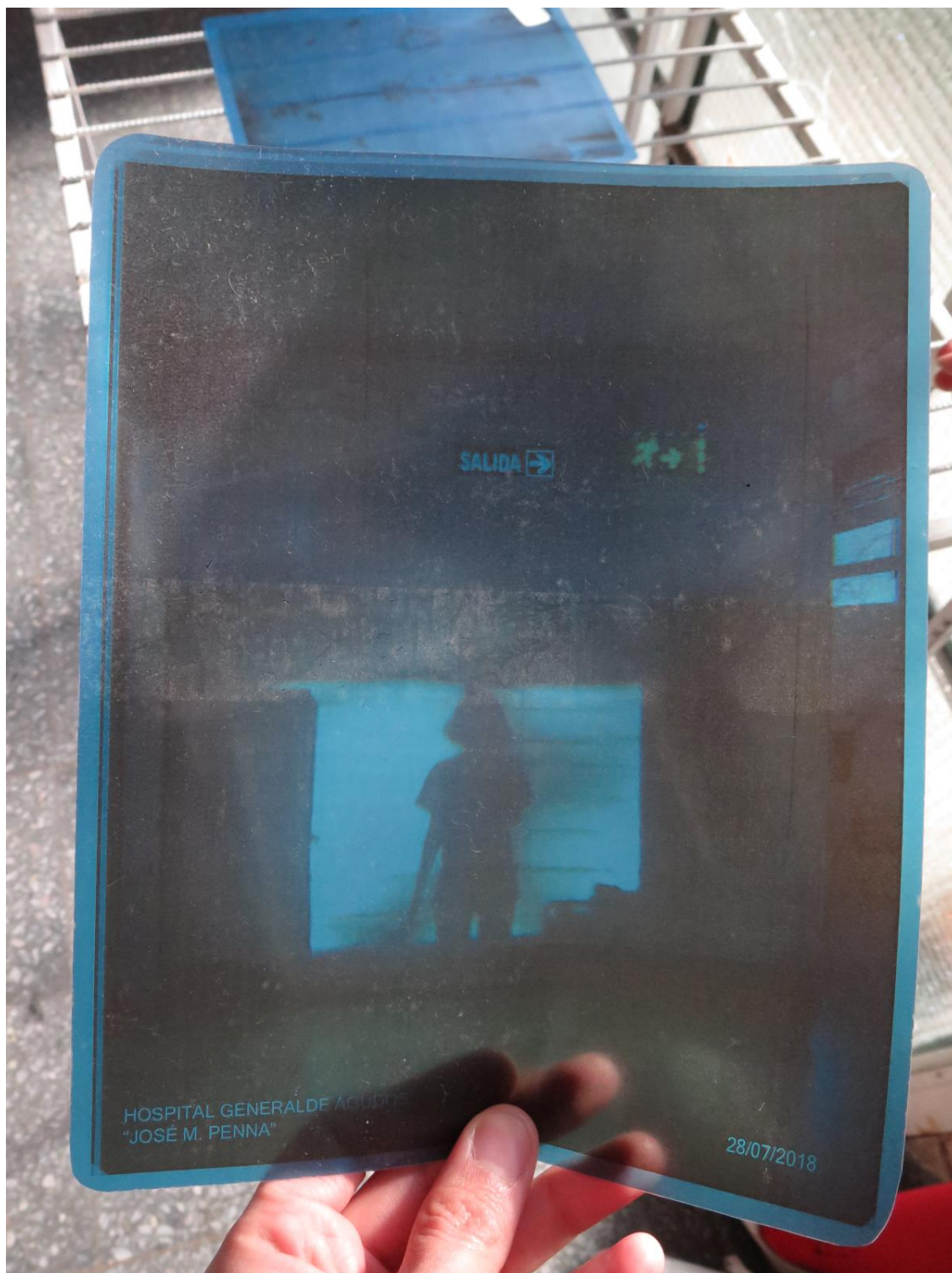


Figura 4. Luciana Báez Escobar. s/t (2019). Gentileza de Leticia Barbeito.



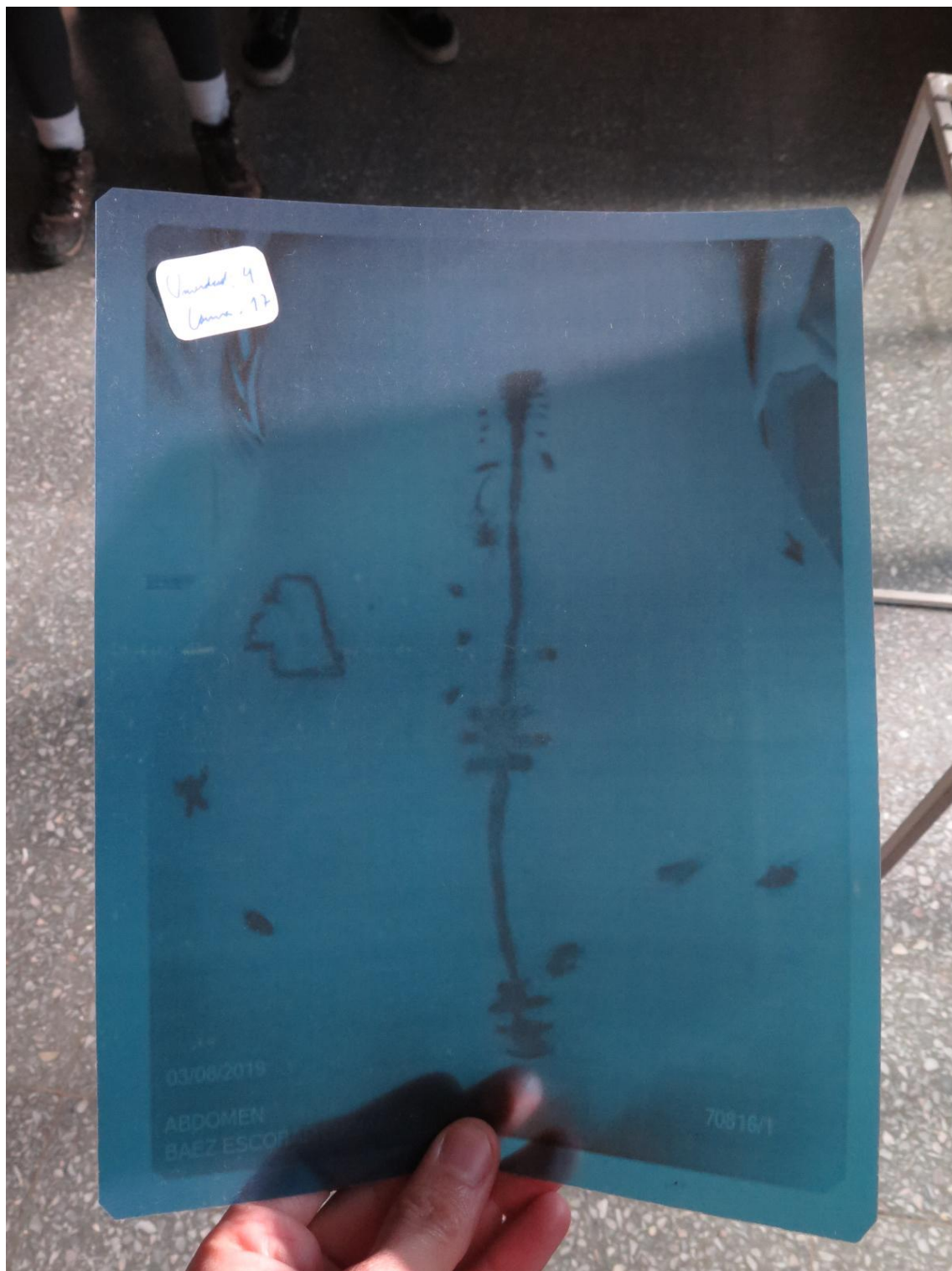


Figura 5. Luciana Báez Escobar. s/t (2019). Gentileza de Leticia Barbeito.

**Leticia.** 13/6/22. 17.12 p.m.

*En el último trabajo, en Tropical mecánico, habíamos hecho una especie de cajas, libros de artistas conjuntos y cada uno se llevó una de esas cajas. Ella lo que decidió aportar fue una gasa transferida envuelta en un papel que al abrirlo por primera vez da la sensación de que abris esas gasas esterilizadas, y adentro hay una imagen o de los grafismos que ella se dibujó sobre sus*

*cicatrices para exaltarlas o de sus autorretratos desnuda también con las cicatrices marcadas o exaltando un poco las marcas sobre su cuerpo. Yo creo que en ese brindarse, brindar toda esa intimidad, volverla pública, volverla colectiva, hay un gesto que creo que para ella y para el resto de las personas que conformaban la cursada debe haber sido muy importante, debe haber cobrado una nueva importancia cuando ella falleció, porque de alguna manera es un rastro, también una parte de ella, colectivizar su imagen, su dolor, su historia. Me parece que eso hizo que el trabajo colectivo tuviese más sentido y dejase, también, en el resto una huella. Creo que es un brindar, un brindarse, hacer circular su propia imagen y congelar, también, su imagen, y dejarla ahí de forma más permanente que su cuerpo hoy en día. Debe haber significado una cantidad de reflexiones que yo hoy las pienso de otra forma, perdurar en el tiempo en sus imágenes debe haber sido una pregunta o una necesidad, o si no fue al menos lo es para quienes nos quedamos con ese pedazo de su historia, o esa construcción, esa imagen.*

Con su cuerpo de obra que era a la vez obra de su cuerpo, Lu se creaba una utopía, es decir, un lugar imposible: la presencia incesante de lo que se siente que ya no está. Pero más allá de las marcas en su cuerpo y de su cuerpo marcado en las obras, Lu dejó, vía cuerpo y obra, una marca en nuestra memoria: *me acuerdo de...* Y su ausencia no hace más, esa brecha que es diferencia, no hace más que acercarnos a un conocimiento distinto de lo que fue.

Quiero terminar con una mención especial para Julián Duarte y Mauro Rivas, amigxs e historiadores del arte que quisieron participar, pero, por motivos de tiempos tiránicos, no llegamos a concretarlo. Cuando lo contacté a **Juli** me escribió:

*Gracias por considerar tenerme entre manos para eso  
Me habías contado algo, podríamos juntarnos algún día, me gustaría participar  
Aunque sea para repetir lo mismo que ya te dijeron, pinta llorar un poco ahí.*

**Mauro**, por su parte, me escribió:

*Qué lindo que sale ese texto de Lu, se merece un libro de los pasajes, el atlas mnemosyne y mucho más.*

Lu no solamente imprime nuestra memoria, sino también nuestra imaginación. Ya no sé, ahora, en el final del texto, cuáles son los problemas epistemológicos concretos que plantea su ausencia, su viaje hacia lo desconocido. Pero puede que ese mismo sea el punto de egreso, lo que nos haga pensar y sentir.

## Referencias

- Bataille, G. (1986) [1954]. La experiencia interior. Madrid, España: Taurus.  
Blanchot, M. (2007) [1971]. La amistad. Madrid, España: Trotta.

Foucault, M. (2008) [1969]. La arqueología del saber. CDMX, México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (enero-marzo, 2008) [1966]. Topologías. Dos conferencias radiofónicas. *Fractal*, XII (48), 39-64.

[Mnemo] Leonardi, Y. y Muños Cobeñas, L. (22 y 23 de agosto de 2019). *Constelación afectiva. Los sentimientos en la obra de Luciana Báez Escobar*. IV Jornadas Estudiantiles de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales (JEIDAP). FDA, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/85702>

## CAPÍTULO 9

# Construir la nacionalidad: las poéticas visuales en los actos escolares

*María Inés Gannon*

En este capítulo se ha focalizado en la investigación e interpretación de una selección de material relevado a partir de un trabajo de campo sobre los denominados “actos escolares”, para reflexionar sobre sus prácticas y contenidos en correlación con el uso del cuerpo y los dispositivos estéticos que se ponen en juego durante la exhibición y puesta en escena. A partir de allí, se busca interpretar lo recopilado en relación con las declaraciones provistas por los docentes a cargo de la preparación de los actos escolares.

El corpus de trabajo se conforma por cuatro actos escolares, dos alusivos a la efeméride del 25 de mayo y dos referidos al 9 de Julio, en la Escuela Graduada “Joaquín V. González” en la Escuela Primaria n° 45 “Manuel Rocha” llevados a cabo en el año 2017. Para el abordaje de las producciones, se tendrá en cuenta que, si bien ambas escuelas son de gestión estatal, pertenecen a entidades distintas: una nacional dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y, otra provincial, a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Asimismo, se propone un ejercicio de análisis que contiene aproximaciones teóricas a las nociones de *performance*, corporalidad y ritual, ejes fundamentales a la hora de abordar estas producciones estéticas.

El concepto de *habitus* es el que atraviesa transversalmente toda la investigación, un término central acuñado por el francés Pierre Bourdieu (1988) dentro de la teoría sociológica abordada por el autor. Esta noción configura la práctica social y, al mismo tiempo, explica el enclasmiento de los campos, a partir del cual se componen las identidades de los participantes, sus posiciones y sus relaciones dentro del espacio social. Partiendo de la misma, se reflexiona sobre las configuraciones que se gestan dentro de las producciones de los actos escolares, debido a que se evidencian prácticas y costumbres sumamente arraigadas a un *habitus* escolar. Asimismo, los estudios de la cultura visual (Mirzoeff, 2003 y Brea, 2005) permiten abordar estos recursos, tanto visuales como performáticos, que cobran un valor significativo en la celebración de efemérides en el ámbito escolar. Esta corriente posibilita estudiar aquellas imágenes que se gestan por fuera del circuito artístico.

Si bien este capítulo está centrado en la reflexión de aquellas imágenes que circulan en la celebración de efemérides de las escuelas seleccionadas, fueron de suma importancia referentes de distintos campos que nutrieron la investigación desde múltiples aspectos. Los estudios de *performance* de Richard Schechner (2000) y Diana Taylor (2012) fueron fundamentales, debido



a que posibilitaron el análisis de las escenas que se suceden dentro de la celebración de efemérides como *performance* en el contexto de una producción y circulación que está destinada al ámbito escolar y no al campo artístico. En cuanto a la dimensión ritual se utilizaron conceptos de la investigadora Martha Amuchástegui (1995) para retomar estas prácticas que se implementaron en la escuela como actividades con formas prefijadas y se instauraron como parte de la cultura escolar. Dentro de estas actividades, se suelen encontrar puestas en escena por parte de los alumnos y sus docentes, donde juega un rol fundamental el uso del cuerpo.

Para el abordaje de la temática, se planteó una metodología interdisciplinaria que integre las herramientas metodológicas de la historia del arte, los estudios visuales<sup>34</sup> y la etnografía escolar. El enfoque etnográfico es un método proveniente de la antropología que ha sido implementado por los científicos sociales en las investigaciones educativas, quienes lo adoptaron con la denominación específica de etnografía escolar. Desde esta metodología cualitativa, se propone describir datos de manera detallada y analítica, interpretar las actividades, prácticas, fenómenos y procesos educativos cotidianos, desde la perspectiva de los miembros del grupo y el registro de los hechos de los observadores. Este método sirvió para nutrir el trabajo de campo realizado en las escuelas públicas seleccionadas y habilitó a reflexionar sobre las prácticas visuales que se implementan en estas conmemoraciones.

## Primeras aproximaciones a las festividades escolares

Desde fines del siglo XIX la escuela se consolidó como forma educativa hegemónica y participó en la formación de la identidad argentina y del imaginario nacional. En una época caracterizada por el analfabetismo en gran parte de la población y por las oleadas migratorias provenientes de numerosos países, la institución escolar tuvo un papel estratégico y decisivo en la construcción de sentimientos nacionales. Con el propósito de transmitir un pasado común e inculcar valores patrióticos, se instauró la celebración de fechas patrias dentro del ámbito educativo bajo la denominación de “actos escolares”. Se fue conformando así, una de las prácticas más tradicionales y perdurables de la cultura de la institución escuela, teniendo en cuenta que sigue activa en la actualidad, como menciona Martha Amuchástegui “algunas prácticas de las escuelas argentinas (como los actos, la ceremonia de izar la bandera al inicio de la jornada o formar fila) las llevan a cabo los niños de hoy y lo hicieron sus bisabuelos” (Amuchástegui, 2000, p. 60). Estos actos son momentos en que las escuelas se exhiben ante las familias, pero también es una de las pocas ocasiones en que los alumnos de distintos cursos comparten una misma actividad. Es

---

<sup>34</sup> Los estudios visuales son definidos por Brea, de la siguiente manera: “Tan pronto como tales “estudios culturales sobre lo artístico” se constituyen sobre bases críticas, se derrumba el muro infranqueable que en las disciplinas dogmáticamente asociadas a sus objetos separaba a los artísticos del resto de los objetos promotores de procesos de comunicación y producción de simbolicidad soportada en una circulación social de carácter predominantemente visual. De tal manera que dichos estudios críticos sobre lo artístico, habrán de constituirse, simplemente, como “estudios visuales” o si se quiere, y valga esta paráfrasis como la mejor descripción que en mi opinión puede darse, estudios sobre la producción de significado cultural a través de la visualidad” (Brea, 2005, p.7)

una instancia de carácter colectivo donde se busca reflexionar sobre y para la comunidad escolar. Alrededor de estos festejos se amalgaman distintos hábitos y rituales en torno a su organización: preparación, ensayos, comienzo del acto, izamiento de la Bandera nacional, distribución, discursos, entonación de canciones patrias, puestas en escena, reflexiones, finalización.

Las observaciones, las interacciones y los espacios que se configuran en estos actos escolares, se registraron en notas escritas, imágenes fotográficas y grabaciones sonoras. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas a los docentes a cargo, para indagar sobre la preparación y organización de los actos seleccionados. Para el posterior análisis de los registros visuales, se utilizaron herramientas conceptuales y material crítico del campo de la cultura visual, para abordar las imágenes que se despliegan en los actos escolares al tratarse de discursos que no son producciones artísticas pertenecientes al circuito del arte. Concretamente, las visualidades que se analizan dentro de estos eventos son: escenografías, murales, dibujos, cuerpos-personajes y disfraces. Estas producciones estéticas enmarcadas en los actos escolares demuestran estar arraigadas a las vivencias y experiencias docentes y, por lo tanto, dan cuenta de sus *habitus* escolares, como costumbres que son comunes a la institución educativa en todos sus niveles, tanto en la gestión pública como privada.

Las producciones escénicas de los actos escolares se pueden pensar desde múltiples dimensiones: como representación teatral, musical, poética y/o performática. En el presente capítulo se propuso utilizar categorías teóricas que permitan comprender a estas producciones desde su carácter performático, debido a que pone el foco en su potencia transformadora. Esta perspectiva permitió abordar estas representaciones que evocan acontecimientos históricos puntuales, cuya característica principal radica en que sus participantes se modifican y cambian continuamente, al mismo tiempo que también varía la coyuntura nacional y local de cada región del país que, muchas veces, suele ser incorporada al relato.

En este sentido, se puede entender que los actos escolares son *performances* que activan la materialización del Estado y, mediante el “poner el cuerpo” las personas se recrean, imaginan y se vivencian como parte de una comunidad política. La poética performática de estos sucesos radica en permitir imaginar una Nación, posicionar y formar a sus actores en sujetos nacionales capaces de hacerlo. Asimismo, se busca que estos niños-actores/actrices y -por qué no- también, sus familiares-espectadores, reflexionen sobre el presente en relación con la memoria colectiva del pasado.

## Las producciones estéticas en los actos escolares

A partir del trabajo de campo realizado en las dos escuelas públicas, se ha recopilado un exhaustivo material fotográfico, audiovisual y escrito. En esta instancia, se focalizará en las líneas de análisis formal y en los aspectos que configuran a las visualidades que forman parte de la celebración de efemérides dentro de las instituciones escolares.

Los estudios de la cultura visual permiten analizar de forma crítica estos recursos, tanto visuales como performáticos, que cobran un valor significativo en la celebración de efemérides en

el ámbito escolar. Esta perspectiva posibilita estudiar aquellas imágenes que no necesariamente habitan en el circuito artístico, como en el caso de esta investigación, y “[...] aleja nuestra atención de los escenarios de observación estructurados y formales, como el cine y los museos, y la centra en la experiencia visual de la vida cotidiana” (Mirzoeff, 2003, p. 25).

En el plano visual de lo observado, durante la celebración del 25 de mayo en la Escuela Anexa se evidenció la presencia de figuras representativas de las distintas clases sociales de la época colonial: les realistas, les aborígenes, les paisanes, les criollos y les esclaves (Imagen 1). Estas figuras estaban realizadas en cartón y pintadas a mano y, de acuerdo a lo dialogado con las docentes, la matriz de cartón y el dibujo fueron realizados por la docente de Plástica y los alumnos pintaron dentro de estos límites. En este procedimiento se fomenta la ejecución mecánica por parte de los estudiantes, provocando que la técnica desplace a la creación. Es pertinente destacar que en el resultado final de estas imágenes no se generaron producciones estereotipadas, contrario a los modelos provistos por revistas infantiles como *Anteojito* o *Billiken*<sup>35</sup>, muy utilizadas en las escuelas para la decoración de las paredes de las aulas y salones en vísperas de alguna fecha patria.

Por otro lado, el procedimiento –pintar y rellenar en base a lo delimitado– sí fue un recurso que le otorga un rol pasivo a los alumnos a la hora de participar en la producción plástica, sin dejar espacio a la construcción propia. Si bien no es el propósito de este capítulo analizar la enseñanza de la educación artística en las escuelas, es pertinente mencionar que esta propuesta guarda relación con la consolidación de un modelo artístico hegemónico: un proceso de enseñanza que privilegia al arte occidental y a la representación mimética como forma de producción.

En la escuela n° 45, a diferencia de la Anexa, hubo presencia de escenografía y recursos visuales en las paredes y carteleros de la escuela. Por lo tanto, este acto escolar contó con la presencia de producciones plásticas y con la performance “Caminitos de Mayo” como centro de la celebración de esta fecha. En cuanto a estas producciones se pudo observar que, de la misma manera que en la Anexa, hay una creación limitada por parte de las propuestas. En las paredes se dispusieron diversos símbolos patrios en formato bidimensional: matrices de soles, palomas, Cabildos y escarapelas que fueron diseñadas por las docentes para luego ser dibujados con lápiz –en el caso de los soles con rostro– o rellenos con pequeños trozos de papel crepé, por parte de los alumnos (Imágenes 2 y 3). Nuevamente, relegando la pasividad a la participación de los mismos. Asimismo, existe una clara apuesta a la producción en serie dado que estos elementos plásticos se encontraban reiterados a lo largo del S.U.M de la escuela. En esta repetición es donde se profundiza la significación, se llena el espacio de imágenes y se aleja del vacío, contrario a la postura de la Anexa, donde no hubo producciones dispuestas en las paredes del establecimiento.

La escenografía cuenta con dos elementos principales: una carreta realizada con recortes de papeles afiches y un Cabildo con la misma técnica (Imagen 4). Conforman una típica escena

---

<sup>35</sup> El “efecto Billiken” es un fenómeno que abarca a las representaciones visuales escolares, cuya función es sumamente referencial, las cuales retoman a las visualidades de las industrias culturales infantiles. Para ampliar sobre el “efecto Billiken” consultar el artículo: Alba, J., Basso, M.F. y Muñoz Cobefías, L. “La cultura visual en el aula: propuesta para desmantelar y reactivar las disposiciones estéticas y los géneros textuales”.

de la vida colonial, donde habitan los personajes de aquellas épocas. Este pasado “revive” a través de los niños-intérpretes que trajeron los sectores sociales de 1810 al presente. Allí se pudieron observar la presencia de las clases altas y los vendedores ambulantes en una cordial convivencia dentro de las calles de Buenos Aires, sin aludir o problematizar en los conflictos sociales que podrían llegar a existir entre las distintas clases, más allá de los existentes con la corona española. Asimismo, a diferencia de la Anexa, en esta *performance* queda totalmente invisibilizada y ausente la existencia de los esclavos e indígenas al no formar parte de la escena, sin representación en lo performativo. Se reproduce, de alguna manera, lo que ocurre desde el relato de la historia oficial y dominante que repercutió en la escuela, donde indígenas y afrodescendientes fueron excluidos en la construcción escolar de la identidad argentina. Esto se evidencia tanto en las representaciones, como en los textos escolares que no incluyen a las poblaciones que habitaban el territorio antes de la llegada de los colonizadores y tampoco a las comunidades traídas de África, en pos de construir un imaginario de una Argentina “blanca” formada a partir de las inmigraciones europeas. Este proyecto se vio acompañado de la invención de ciertos mitos, utilizados como justificativo para su ocultamiento: la supuesta extinción de los pueblos indígenas y la presunta desaparición de los descendientes africanos como consecuencia de las sucesivas guerras y epidemias que, si bien diezmaron estos pueblos, no los desaparecieron totalmente. Gracias al surgimiento de estudios históricos que revalorizaron prácticas culturales y al activismo político de distintos grupos indígenas que luchan por el reconocimiento de sus derechos y contra la discriminación, se pusieron en cuestión el reconocimiento y la legitimidad de estas comunidades. Sin embargo, como vemos en este caso particular, en las escuelas persiste su invisibilización.

La *performance* sigue el modelo clásico y estereotipado que se mantiene a lo largo del tiempo en la celebración de efemérides. Desde las ciencias sociales se propone que, para una mayor comprensión y entendimiento de estas fechas, como así también para promover los lazos de pertenencia a una comunidad, se establezcan vínculos entre el pasado y el presente. Como sostiene la especialista en educación:

Desde esta perspectiva, cobra especial relevancia la revisión que cada uno realiza sobre el tema de las efemérides, buscando una articulación personal con la historia colectiva. Es un modo de vincularse al pasado desde el presente. Los niños tienen la posibilidad, entonces, de apropiarse de esas historias, incorporándolas a la propia. (Zelmanovich, 2010, p. 37)

Este recurso se utilizó en ambas escuelas, desde lo discursivo, pero los lenguajes artísticos no parecieron estar integrados a esta articulación. Este desapego por las imágenes no ocurre únicamente dentro de la celebración de efemérides, sino que es recurrente en el trabajo áulico. Como menciona Leticia Muñoz Cobeñas en su investigación:

[...] el uso de las imágenes se sucede en los establecimientos de educación formal, como mera ilustración o actividad complementaria y a veces hasta decorativa de los procesos de enseñanza aprendizaje. Efectivamente el trabajo de campo y el relevamiento visual, nos permiten afirmar que en las escuelas hay un mundo de imágenes que producen los niños, jóvenes y docentes, y que el uso y apropiación de esas imágenes, sucede como complementario, y subsidiario de la palabra y de la hegemonía racionalizadora del conocimiento que fundó la escuela desde sus orígenes dentro de la conformación del estado nación. (Muñoz Cobeñas, 2016, p.1095)

En la escuela nº 45 se proyecta lo previamente citado, las imágenes son utilizadas como elementos decorativos, como ornamentación que adorna las paredes en las fechas patrias quitándole su potencia como dispositivos generadores de conocimiento. Estas imágenes se encargan de acompañar otros saberes considerados más importantes sin embargo, en la mayoría de las ocasiones están presentes y no dejan de producirse. Forman parte de la cotidianeidad y de la cultura escolar, por tanto, “su valor y su importancia parece consistir en que son parte de los acuerdos tácitos del sentido común acerca de lo que se hace o se debe hacer en la escuela” (Milstein y Mendes, 2007, p.82). Otros factores que se repiten asiduamente son la presentación de estas producciones en formato mural y con papel como soporte principal: cartulinas, papel madera, papel crepé, papel afiche. El uso reiterado de estos soportes y técnicas convencionales –dibujar, rellenar, recortar, pegar- son otros hábitos tradicionales que se mantienen a lo largo del tiempo en las escuelas, sin implementar alternativas para la producción visual. Se evidencia una fuerte reincidencia por el empleo de producciones bidimensionales, sin ahondar o explorar en formatos tridimensionales que, tal vez, se podrían experimentar a través de materiales no convencionales. Estas estrategias se encuentran arraigadas en las vivencias y experiencias docentes, en sus *habitus* escolares. Y, así, en muchas ocasiones se continúan reproduciendo estos procedimientos sin problematizar o cuestionar, realizándose únicamente porque “hay que hacerlo”.



Foto de la autora. Escuela Anexa. 23/05/2017.



Foto de la autora. Escuela n°45. 29/05/2017



Foto de la autora. Escuela n°45. 29/05/2017



Foto de la autora. Escuela n°45. 29/05/2017

En cuanto a las observaciones pertinentes al 9 de julio, en la Anexa se optó por prevalecer el discurso musical, apostando a un cancionero popular. El hilo conductor fue la selección de canciones contemporáneas de tres artistas argentinos Víctor Heredia, Mercedes Sosa y Charly García y del grupo puertorriqueño Calle 13. El conjunto de canciones reflexiona en torno a la libertad, les artistas argentinos ponen el foco en este concepto y, en el caso de ‘Escondido en mi país’ se hace un recorrido musical por la geografía argentina. Por el lado de Calle 13, se presenta una mirada integral de las distintas luchas y problemáticas comunes a los países latinoamericanos, como así también marca las características que unen a los pueblos del territorio. De hecho, la canción está escrita en castellano y tiene un segmento en portugués, exhibiendo las dos lenguas oficiales de América Latina. Es interesante resaltar la elección del repertorio que, si bien son canciones contemporáneas, son de épocas distintas y abordan temáticas similares. Esto hizo que la *performance* de la escuela se corriera de la narrativa a la que se suele apelar para realizar estas efemérides, generalmente, el lenguaje teatral. Es menester destacar el lugar que se le otorgó a las voces y opiniones de los estudiantes dentro del acto escolar. A partir de la pregunta “¿qué significa ser libres?” se dio lectura y espacio para las respuestas que formularon, exponiendo la articulación del trabajo áulico de las efemérides con la puesta en escena de las mismas.

La última observación tuvo lugar en la escuela n° 45 y, al igual que en su puesta en escena anterior, hubo presencia de escenografía y recursos visuales en las paredes de la escuela. De la misma manera que en la representación del 25 de mayo, hubo una *performance* como centro de la celebración. En el escenario se vio la presencia de la casa de Tucumán (Imagen 5) realizada con cartulinas –blanca, azul y naranja- y dibujada con fibrón negro; guirnalda celestes y blancas en papel crepé; y dos soles en cartulinas celestes y blancas. Mientras que en las paredes se dispuso un naranjo confeccionado con papel madera (Imagen 6); cartulinas naranjas y verdes para las naranjas, algunas estaban realizadas en cartulina blanca y pintadas a mano con lápiz; naranjas en cartulina dispuestas en el suelo y un farol en cartón. De acuerdo a lo conversado con la docente de Música, encargada del acto escolar, las producciones visuales estuvieron a cargo de la docente de Plástica y, en algunos casos, fueron realizadas en conjunto con los alumnos. Esta participación podría evidenciarse en aquellas naranjas blancas pintadas a mano con lápiz color naranja. En esta instancia se reitera, como se evidenció en las producciones anteriores, que las acciones destinadas a la producción de los alumnos son limitadas a la operación de rellenar sobre lo delimitado. De esta manera, se vuelve a otorgarles un rol pasivo en la producción de imágenes a través de técnicas miméticas y repetitivas, siendo que, como propone Jorge Fasce, “[...] el docente no debería decir nada que los alumnos no puedan decir por sí mismos: todo lo que pudiera salir de los alumnos deberían expresarlo ellos.” (2007, p. 4)

Se destaca la propuesta por parte de la docente de Música por la búsqueda de nuevos enfoques y estrategias a la hora de llevar a cabo la teatralización. Desde su propuesta y puesta en escena, se evidenció su deseo de querer alejar la *performance* de las propuestas tradicionales donde aparecen los personajes de la época. Lejos de ello, su propósito fue presentar las infancias en los tiempos de esta Nación emergente, poniendo el foco en el juego y las actividades recreativas de los niños. Se marcaron las diferencias entre aquella época y la actualidad, haciendo



dialogar el pasado y el presente; se cantaron canciones y se representaron juegos típicos. Nuevamente, se puede observar la diferencia que se hace entre el relato oral y las imágenes, debido a que se evidencia desde lo narrativo y lo performático el intento por acercar y relacionar las generaciones, pero no ocurre desde los discursos visuales. Desde la escenografía se presenta vegetación del paisaje tucumano -naranjos- y la Casa de Tucumán totalmente descontextualizada de la narrativa de la performance, siendo que la trama no está situada en el monumento histórico. Se hace presente desde lo visual únicamente porque remite a la fecha patria que se estaba celebrando, solamente “porque tiene que estar”.



*Foto de la autora. Escuela n°45. 10/07/2017*



*Foto de la autora. Escuela n°45. 10/07/2017*



## Hacia una reflexión de la enseñanza visual

En los actos escolares, las efemérides nacionales ponen en juego los sentidos de Patria y Nación contruidos desde las políticas nacionales en la escuela pública. Constituyen una instancia que atraviesa a la cotidianidad institucional y a la propia región, dado que su existencia se impone ante la sociedad mediante feriados nacionales. Los casos observados y analizados, el 25 de mayo y el 9 de julio, son hitos en la construcción del Estado y Nación argentino: se recuerda el primer gobierno autónomo, el intento de formar una nueva Nación y, con la declaración de la independencia, se oficializa su existencia.

Los actos escolares devienen en actos performáticos en tanto se suceden prácticas corporales, estéticas y artísticas. Las imágenes que transitan en estos acontecimientos no están indicadas en documentos, ni en los diseños curriculares. En estos eventos, es recurrente que les encargados de llevar a cabo los actos escolares sean docentes de alguna disciplina artística. Incluso dentro de los lenguajes artísticos, se encuentran ciertas distinciones, se suele poner en el centro de la celebración las acciones performáticas que se llevan a cabo en el escenario por sobre las imágenes que circulan en las paredes de las escuelas. No obstante, se puede evidenciar que estas imágenes siguen produciéndose a lo largo del tiempo, forman parte de lo que “hay que hacer” en la escuela y en la celebración de fechas patrias.

Un factor imprescindible que influye en las producciones es el escaso tiempo con el que cuentan los docentes, más allá de la discontinuidad de clases, hecho recurrente durante el cuatrimestre de las observaciones<sup>36</sup>. Esto no hace referencia a una cuestión particular de estas escuelas y sus trabajadores, sino a una problemática estructural donde los profesores suelen tener horarios ajustados debido a que tienen cargos en diversas escuelas y puede acotar la cantidad de tiempo para destinar a la producción de los actos escolares. Esto se pudo evidenciar a la hora de realizar entrevistas debido a que las docentes hicieron mención a que debían “correr” de una escuela a otra.

En el trabajo de campo, como se mencionó previamente, se encontraron propuestas interesantes e innovadoras para la realización de actos escolares. Sin embargo, se continúan encontrando producciones de relatos e imágenes estereotipadas que se siguen reproduciendo a lo largo del tiempo. Si se puede tener en cuenta la propia trayectoria dentro del ámbito educativo, se podría decir que las imágenes y las producciones que circulan no han sufrido grandes modificaciones. De todas maneras, es importante destacar las propuestas que intentan correrse de estos supuestos básicos que se han consolidado dentro de la cultura escolar. Asimismo, sería esencial que se dimensione la potencia de las imágenes como generadoras de conocimiento y

---

<sup>36</sup> El ciclo lectivo 2017 y, en consecuencia, también la organización y la celebración de dichas efemérides, se vieron atravesadas por una coyuntura política particular, que trajo como resultado una discontinuidad de las clases debido a medidas de fuerza y paros docentes que se llevaron a cabo durante los primeros meses del año escolar. El promedio nacional de días de paro registró una media de 17,33 días sin clases. La paritaria de la provincia de Buenos Aires finalmente llegó a un acuerdo el 4 de julio de ese año. Fuente: Diario Perfil. Disponible en: <http://www.perfil.com/noticias/columnistas/el-conflicto-docente-de-este-ano-supera-al-de2017.phtml>

como producción de sentido, que pueden resultar en una estrategia pedagógica para la aprehensión de la historia argentina o, quizás, como nexo para acercar el pasado al presente. Debido a que, por el contrario, “la copia de modelos y la aceptación de estereotipos sin interés en fomentar apropiaciones profundas de los signos visuales estandarizados obturan la construcción genuina de aprendizajes a través de la producción visual” (Gago, 2018, p.45). También sería importante repensar cómo visibilizar aquellos sectores que han sido olvidados o negados en los relatos oficiales de la historia escolar, como se cuestiona Didi-Huberman:

[...] ¿Cómo hacer la historia de los pueblos? ¿Dónde hallar la palabra de los sin nombre, la escritura de los sin papeles, el lugar de los sin techo, las reivindicaciones de los sin derechos, la dignidad de los sin imágenes? ¿Dónde hallar el archivo de quienes no se quiere consignar nada, aquellos cuya memoria, a veces se quiere matar? (Didi-Huberman, 2014, pp. 29-30)

Estas reflexiones tienen como objetivo la exploración de estrategias pedagógicas y herramientas conceptuales que busquen repensar a las imágenes como protagonistas y no como accesorios y, asimismo, reformular cómo esto podría ser materializado en la escuela. Comprender a las visualidades como recurso didáctico en sí mismo para reflexionar sobre la historia, las memorias y las identidades de un país o comunidad es fundamental a la hora de abordar la producción de los actos escolares. Con esta base, se podrían elaborar dispositivos visuales dentro de la celebración de efemérides que conformen un material crítico, producto de lo trabajado y dialogado dentro del aula.

Indagar los lenguajes artísticos y dispositivos estéticos requiere de lecturas, resignificaciones, construcción de sentido y exploración de procedimientos. En el ámbito escolar, el rol del docente es indispensable a la hora de fomentar e impulsar estas prácticas, mediante ejercicios que hagan prevalecer la labor propia y creativa en pos de derribar, de alguna manera, la tradición de la enseñanza artística que privilegia la producción de obras de arte miméticas, a los parámetros y a los criterios de validación dominantes del arte hegemónico.

Consideraciones todas que podrían favorecer e incitar la construcción colectiva que impulse la capacidad crítica de creación por parte de los alumnos, como así también la búsqueda por fomentar la construcción de subjetividades. Dicho de otro modo, buscar estrategias que permitan “agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades” (Virno, 2002, citado en Duschatzky, 2005, p.3).

## Consideraciones finales

Las efemérides son fechas conmemorativas, espacios que activan la memoria social y colectiva, que permiten realizar un pasaje hacia el pasado mediante relatos y representaciones en el presente, con una proyección hacia el futuro. Estas festividades que se iniciaron como ocasiones públicas en espacios abiertos, se instauraron en el ámbito educativo en pos de un proyecto para

homogeneizar a la sociedad que habitaba el suelo argentino y, así, fomentar un pasado y valores patrióticos comunes. Estas celebraciones se consolidaron como una de las prácticas más enraizadas dentro de la cultura escolar, en torno a ellas se conformaron rituales y hábitos que siguen vigentes en la actualidad. Asimismo, en estos actos se gestan numerosas producciones visuales tales como escenografías, murales, dibujos, collages, como así también distintos discursos artísticos que pueden ser musicales, teatrales, coreográficos, entre otros.

Tal como se expuso en el capítulo, se abordó a los actos escolares como acciones performáticas que permiten dar cuenta de su capacidad transformadora, en tanto modifican a las personas que participan en ellos y cambian los contextos en los que se llevan a cabo. Esta categoría permitió analizarlos como espacios comprometidos socialmente y no como producciones estáticas o aisladas. Muchas veces se utilizan para visibilizar diversas temáticas coyunturales, esto se evidenció fuertemente en ambas escuelas: por un lado, en la Anexa se trajo a la colación el conflicto docente que estaba ocurriendo y, por otro, en la escuela n°45 se inició el acto con una reflexión sobre la soberanía política, teniendo en cuenta la influencia de las empresas multinacionales en nuestro territorio.

Los estudios de la cultura visual permitieron abordar aquellas imágenes que circulan y habitan los festejos patrios en la escuela. Al tratarse de producciones que no son propias del circuito artístico tradicional -museos, galerías, ferias, salones, centros culturales-, esta perspectiva teórica brindó herramientas sumamente importantes a la hora de su abordaje. A partir de lo observado se pudo evidenciar que, en su gran mayoría, los recursos visuales que se exponen en los actos escolares parecen ser un complemento con una función decorativa, como imágenes que “adornan” los salones y llenan los vacíos de las paredes. Generalmente se trata de producciones que pocas veces escapan del formato mural y del reiterado uso de soporte papel en sus amplias variedades, como así también priman las técnicas y procedimientos convencionales - dibujar, rellenar, recortar, pegar-. Se manifiesta una falta de exploración en las producciones tridimensionales que, tal vez, se podrían experimentar a través de materiales no convencionales o ampliar el espectro para conocer otros elementos que no sean exclusivos del uso escolar -cartulinas, papel crepé, papel afiche-.

Si bien en ciertos casos las producciones no tuvieron un resultado estándar o estereotipado, como en el caso de la Anexa, sí lo sigue siendo el proceso. En ambas escuelas se observó que se continúa relegando la participación de los alumnos a un rol pasivo donde las docentes realizaron la matriz, para luego ser rellenadas por los niños dentro de las delimitaciones pautadas. Por lo tanto, se pudo evidenciar que los recursos visuales son utilizados principalmente como elemento secundario, como ornamentación de lo que “sucede” en el marco de los actos escolares. Incluso, en la escuela n°45, se encontraron en la cartelera recortes alusivos a la fecha patria provenientes de revistas escolares, una práctica muy arraigada dentro de la cultura escolar en el marco de estas festividades.

Otro aspecto importante a resaltar es la persistencia de la exclusión de ciertos sectores sociales en los relatos. Como se mencionó previamente, los grupos indígenas y afrodescendientes siguen siendo eludidos dentro del ámbito escolar. Si bien en la Anexa tuvieron representatividad

desde lo discursivo y lo visual, en la escuela n°45 se mencionó a les indígenas como partícipes de las luchas sociales de la época, sin embargo, en lo performático esta comunidad y la afrodescendiente fueron totalmente olvidadas y silenciadas. Por lo cual se pudo percibir que, a partir de este caso, en la escuela continúa su invisibilización. Esta posición refuerza lo que Quijano denomina colonialidad<sup>37</sup>, es decir, la persistencia de una forma de sociabilidad basada en la construcción etnocéntrica de una inferioridad etnocultural del Otro (Quijano, 2014). Por lo tanto, se mantiene como una de las temáticas pendientes a seguir profundizando y reflexionando en torno al reconocimiento de estos grupos que, también, forman parte de la identidad argentina de la misma manera que les criolles, les inmigrantes, les gauchos, les paisanes. Puesto que ambas comunidades son excluidas a través de relaciones de poder desiguales, reconocerlos sería un gesto político en sí mismo. Un trabajo que se debería llevar a cabo de manera integral, desde las aulas, para luego poder exponerlo en los actos escolares. Es una posibilidad la invitación a pensar cuáles podrían ser sus problemáticas, reclamos o necesidades, como sí se planteó en la Anexa, debido a que generalmente, cuando se representa estas comunidades se las muestra en conformidad con su condición de esclavitud.

Como conclusión, durante el proceso de observación e investigación se encontraron algunas propuestas disruptivas, que salen de las representaciones clásicas y frecuentes dentro de la cultura escolar. Como sucedió con la exposición de los reclamos particulares de cada sector social, la elección de canciones populares, la presencia de manifestaciones culturales como el candombe y la elección de cancionero infantil de la época colonial. Es pertinente señalar que, en su gran mayoría, las propuestas que más se corrieron de los supuestos básicos establecidos dentro de los actos escolares fueron trazadas por las docentes del área de Música. Esto no quiere decir que no hayan surgido ideas innovadoras por parte de las profesoras de Artes Visuales, sino que los resultados se vieron atravesados por procedimientos que obturan la capacidad crítica, por parte de les alumnos en la producción de imágenes.

Se puede observar que en el *habitus* se gestan prácticas y acciones que moldean las formas de ver y producir de las personas que, en este caso en particular, habitan el ámbito escolar. A partir de lo observado, se puede percibir que las propuestas que se generan en estos espacios tienden a la reiteración o a la reproducción de modelos preestablecidos. Sin embargo, en esta línea, es interesante destacar lo propuesto por el antropólogo argentino Néstor García Canclini, quien retoma la teoría sociológica de Bourdieu e incorpora la posibilidad de transformación. Es decir que, si bien el *habitus* tiende a reproducir, no quiere decir que no puedan generarse cambios. Los nuevos grupos, los distintos contextos históricos, los diferentes marcos sociales y culturales habilitan nuevas posibilidades y “permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras” (García Canclini, 1984, p.36). A diferencia de Bourdieu que centra sus estudios en el *habitus*, el autor argentino hace énfasis en la *praxis* y la desarrolla como

---

<sup>37</sup> La colonialidad es un concepto que deriva del término colonialismo. Este último se refiere a la estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y trabajo de una población determinada lo detenta otra, de diferente identidad (Quijano, 2014). El colonialismo es un concepto más antiguo, pero la colonialidad ha demostrado ser más profunda y duradera. Sin embargo, se origina dentro de éste y su existencia permanece debido a las marcas enraizadas del colonialismo en el mundo.

un concepto que puede devenir en la transformación de la conducta y, así, se configura la posibilidad de modificar las estructuras. Para García Canclini existe la probabilidad de que el *habitus* varíe con los distintos proyectos que se gestan en diferentes grupos o colectivos.

Como comentario final sería interesante replantear(nos) el defasaje que ocurre entre nuestras formaciones como docentes de artes visuales y su puesta en práctica dentro de las aulas de las escuelas primarias o secundarias. ¿Por qué algo que se deconstruye desde el recorrido de nivel superior o académico se vuelve a poner en juego dentro del trabajo áulico? A pesar de haber hecho hincapié en las problemáticas sociales y en los tiempos escolares, y también sabiendo que este interrogante no forma parte del foco del presente trabajo, es una incógnita que hizo eco durante la investigación. Para finalizar, esta pregunta no es más que una invitación a pensar y reflexionar sobre nuestras trayectorias universitarias y la elección de estrategias para potenciar las producciones visuales de los estudiantes.

## Referencias

- Amuchástegui, M. (1995) "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En Puiggrós, A (direcc.), Carli, S. (coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp.13-41). Historia de la Educación en la Argentina, tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
- Amuchástegui, M. (2000) "El orden escolar y sus rituales". En Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp.59-78). Buenos Aires: Santillana.
- Bourdieu, P. (1988) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brea, J. L. (2005) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Didi-Huberman, G. (2014) *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.
- Duschatzky, S. (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades." En *Anales de la Educación Común*, núm.1-2, pp. 213-227. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Fasce, J. (2007) "¿Qué es una buena clase?". Entrevista en Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, núm 16, pp. 4-6. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/que\\_es\\_una\\_buena\\_clase.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/que_es_una_buena_clase.pdf)
- Gago, L. (2018) *Sistema escolar y lenguaje visual*. La Plata: Papel Cosido.
- García Canclini, N. (1984) "Introducción". En Bourdieu, P. *Sociología y cultura* (pp. 9-50). México D.F: Grijalbo.
- Milstein D., Mendes H. (2007) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mirzoeff, N. (2003) *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Cobeñas, L. (2016) Una imagen en la escuela...vale más que mil palabras. En *VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 1092-1101). Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación (USC). Recuperado de:

[https://a834729b-9328-41ca-9735-0ace437d796d.file-susr.com/ugd/79b507\\_b442e42c951f4ba68cd44babe07b03e\\_e.pdf](https://a834729b-9328-41ca-9735-0ace437d796d.file-susr.com/ugd/79b507_b442e42c951f4ba68cd44babe07b03e_e.pdf)

Quijano, A. (2014) *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

Schechner, R. (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas/ UBA.

Taylor, D. (2012) *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso.

Zelmanovich, P. (et. al.) (2010) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Imagen 1. Figuras utilizadas durante el acto del 25 de mayo en la Escuela Graduada Joaquín V. González.

Imágenes 2 y 3. Recursos visuales situados en las paredes de la Escuela n°45.

Imagen 4. Escenografía del 25 de mayo en la Escuela n°45.

Imagen 5. Escenografía del 9 de julio en la Escuela n°45

Imagen 6. Detalle del naranjo.

# CAPÍTULO 10

## Imágenes de una investigación

*Delfina Eskenazi*

*No quiero estar preso ni en una foto.*

Juan Carlos Andrade, Dieguillo Fernández, NO SER DIOS, Y CUIDARLOS

### Introducción

Este capítulo tiene como objetivo rastrear aquellas palabras que nombran y dan cuenta de las tramas afectivas e interrogantes emergentes en un tiempo y espacio articulado en diferido, que constituye finalmente la experiencia de una investigación inserta en el campo académico. Asimismo, pretende otorgar existencia a aquellas oraciones y preguntas que funcionaron como auxiliares o cuestionamientos –“borradores”- al costado del cuerpo principal, pero que motorizaron la creación de este texto que se desprende del resultado de un primer acercamiento a la investigación a través de la obtención de una beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (beca CIN). Este último, buscará dar cuenta de la fusión y construcción entre el *sujeto* que investiga y el *objeto* de la investigación, el cotidiano y el plan de trabajo, la experiencia y la palabra, la imagen y el cuerpo. A la vez que se desata y anuda como un hilo que junta sus partes desde el comienzo hasta tocar la punta de un final que no existe, porque todavía opera en interrogantes abiertos y justicias poéticas.

La división del texto intentará atravesar, desde el presente, todas las instancias que tuvo la investigación, utilizando como herramienta la primera persona del singular afectada por un entramado de trabajo y acción colectiva, que permitirá que aparezcan aquellos resabios de anécdotas personales y vivencias subjetivas.

Tomando como antecedente el posicionamiento y la redacción de Agustina Paz Frontera en su tesis, *Una Excursión a los Mapunkies (2017)*; este texto intentará surfear las estructuras para enredar los bordes hasta delinear el afecto.

### Punto de partida

*Luces bajas, el atardecer sucediendo, un instante donde se mezcla el pucho, el mate y el vino, se piden las empanadas y se sube el volumen de la voz. Lucila se acuerda de la convocatoria, frena la conversación. Se va a postular. Ana me mira: me presento solo si vos sos mi co-*

*directora. Le voy a pedir a Flor que me dirija. Empieza el debate, se abre el telón. A los lazos los une la carne que no encuentra respuesta.*

Cursando los últimos años de la carrera de Historia del Arte y con la mirada puesta en vislumbrar algún futuro, la posibilidad de obtener una beca que permita un acercamiento al mundo de la investigación, se tornó un anhelo y habilitó la búsqueda personal y el rastreo de distintas líneas de intereses y experiencias que buscaba profundizar.

En el año 2018 comencé a formar parte del colectivo-taller “El Vendaval” que construye su campo de acción en contextos de encierro, específicamente aquellos que alojan a menores de edad en conflicto con la ley penal. Me encontré completamente interpelada por el trabajo de taller y la exposición que habíamos llevado a cabo en el Museo Provincial Emilio Pettoruti, a partir de las producciones artísticas realizadas en cada uno de los talleres durante el primer semestre del año. Conformar y observar la interacción entre pibes y talleristas para hacer grupo, casa, museo y vislumbrar la posibilidad de desandar las marcas institucionales o evidenciarlas a partir de la producción artística, habilitó la aparición de preguntas en las que no hacía más que reincidir.

Varios interrogantes solo esperaban encontrar un lugar para ser puestos en orden. En este caso, la investigación no fue un proceso solitario sino que, por el contrario, retomó la posibilidad de relatar y dar forma a aquello que habíamos vivido colectivamente, otorgar sentido, volver sobre lo hecho, proyectar los efectos. En medio de este entramado afectivo, la elección de quienes iban a guiarme en ese proceso fue fundamental, no solo porque tenía que sortear las reglas de una convocatoria, sino porque antes de encuadrar la temática, sabía qué enfoques y miradas quería involucrar y qué historia recuperar; todavía intuitivamente. Para ello elegí a dos personas que marcaron epistemológicamente mi camino durante toda la carrera de Historia del Arte y cuestionaron mis posiciones estancas, directa o indirectamente. Y como hasta el día de hoy sigo sin encontrar las fronteras entre lo afectivo y lo intelectual, se mezclaban en esa elección aspiraciones, y ejemplos de existencia en el campo del arte.

En la materia Metodología de la Investigación (una de las materias que cursé dentro del marco de la beca) hacen especial hincapié en ese momento específico de una investigación, considerado *principio*. Se trata de aquella búsqueda que recapitula para conformar la elección de la temática a investigar y la fundamentación personal que cada uno puede hacer a partir de su propia historia; es decir, ese mapa nombrado como historia personal e intuitiva que encauza la búsqueda. En este caso, formar parte del colectivo “El Vendaval” representaba en mi semana un momento crucial y sus efectos atravesaban todos los ámbitos de la vida cotidiana. En él, se jugaban mis elecciones y mi deseo, mis interrogantes y disputas institucionales. La confección del plan de trabajo, entonces, estuvo repleto de restos de taller, frustraciones, expectativas en el suelo, futuros imposibles, reflejos y proyecciones inciertas. Avocarse a la tarea de desenredar algunas de las palabras e interrogantes que rumiaban en mi cabeza cuando me tomaba el bondi, o cursaba materias lejanas en el tiempo y en el espacio; implicaba organizar lo realizado en los



talleres, la metodología de trabajo, las producciones materiales y, comenzar a pensar qué hipótesis buscaba demostrar, que buscaba teorizar de esa práctica que todavía estaba aconteciendo, qué quería demostrar y a quién.

## Plan de trabajo

*Después de entregar el Plan de Trabajo, fuimos con Ana a buscar a Alexis a Glew para ir al Encuentro Nacional de Escritura en Cárceres. Era un día gris lluvioso. Pisé charcos de barro con zapatillas blancas mientras Ana se reía desde el auto. Cuando estábamos sobre la Richieri le conté a Alexis que me había postulado a una beca para contar lo que habíamos hecho en la muestra de agosto. Desde ese día, Alexis me llamó cada viernes desde Glew preguntando si había quedado; lo mismo hice yo, para saber cómo estaba.*

El plan de trabajo inicial con el que se postula la beca, resulta ser un índice necesario a lo largo de toda la investigación y en cada etapa. Una especie de receta de cocina a donde uno vuelve para ordenarse, recortar, ampliar y retomar la ruta cuando las dudas son más que las certezas. Es un momento de desarrollo pactado y preciso, pero también donde las fugas quedan asentadas sobre el cuero de la investigación. Emergen las primeras asperezas, se ponen en juego las prolijidades, la elección de palabras y el encuadre de la temática, el propio saber acumulado y la investigación bibliográfica precisa.

En este caso se trataba de una beca de corta duración donde el desafío fue el recorte bibliográfico y subsidiariamente, la búsqueda de producciones artísticas que fueran resultado de un proceso de taller en contexto de encierro, que problematice la autorrepresentación, directa o indirectamente.



*Dibujo realizado en el marco de los talleres del proyecto de Extensión El Vendaval en dos institutos de menores de la ciudad de La Plata. Material que integró la exposición "No pasarle vida al tiempo" (2019) en el Microespacio del Museo Provincial de Bellas Artes*

Brevemente, la dinámica y resolución del plan de trabajo buscó analizar y comparar dos cuerpos de producciones visuales y artísticas de dos colectivos que trabajaban en contexto de encierro desde una pedagogía horizontal y un posicionamiento antipunitivista. En el plan de trabajo, titulado: *El autorretrato como dispositivo de autorrepresentación disensual en personas privadas de su libertad*; se analizó un corpus de producciones estéticas realizadas por personas privadas de su libertad durante los talleres semanales dictados por el Colectivo-Taller “El Vendaval”, cuyo campo de acción se ubica con jóvenes en la ciudad de La Plata y alrededores desde 2014, y el Colectivo “Fotocreisi” que trabaja en cárceles para mayores en la periferia rosarina desde 2013. Tuvo como principal objetivo estudiar el potencial poético del autorretrato en contextos de encierro como condensador de identidad y memoria, asumiéndolo como una herramienta al alcance del sujeto para construirse por fuera del entramado de poder que lo rodea. Para ello se analizaron diferentes superposiciones de subjetividad que el autorretrato como dispositivo visual logra articular y condensar, éstas fueron: la subjetividad construida por fuera del contexto de encierro, la subjetividad atravesada por la institución y la subjetividad socialmente estereotipada; y, por último, la subjetividad vuelta una construcción consciente y crítica en su autopercepción. Los autorretratos que se analizaron fueron el resultado de un trabajo de taller donde se intentaba pensar la autorrepresentación como construcción identitaria a partir de la autopercepción. Resulta importante aclarar que se trataba de una investigación sin antecedentes en la temática elegida: las producciones en contexto de encierro han sido analizadas y valoradas a través del tiempo, pero en este caso, lo inédito resultaba del enfoque propuesto en la hipótesis y la particularidad espacio-temporal de las producciones, es decir, recientes, realizadas por jóvenes en conflicto con la ley penal y retomadas como materiales que condensan identidad y memoria. ¿Cómo cuestionar lo que no se nombra?, ¿dónde vive aquello que vemos, pero no sabemos cómo nombrar? La investigación se hace lugar en la palabra, pero primero es una experiencia que pasa por el cuerpo; en su estructura pervive la evidencia y la huella de todas las decisiones tomadas, una especie de memoria codificada que obliga a desistir de las metáforas rápidas. La pregunta se vuelve trinchera en lo oscuro, un hueco que convive y deja entrar las contradicciones por sus poros.

La construcción del plan de trabajo exigió pensar en la redacción y selección de antecedentes sobre el tema, localizar y encuadrar las aspiraciones de la investigación en conjunto con las del proyecto de investigación que lo albergaba, en este caso “Artes, Medios y Tecnologías. Estudio de Prácticas híbridas locales para la producción de nuevas teorías, conceptos y categorías”; los objetivos y la metodología, los pasos a seguir para conseguir los objetivos propuestos. En esta acción que implica ordenar afectos e intereses en estructuras blandas, por momentos rebalsaban los cuestionamientos. El plan de trabajo se resolvió como se resuelve la primera posición en una jugada, sin mucha vuelta y con el reloj en contra, pero implicó la posibilidad de vislumbrar caminos y horizontes, posibles de acción y búsqueda dentro de la investigación. Ordenó prioridades, objetivos generales y específicos, construyó hipótesis y despejó criterios de acción; sin ese esqueleto al que volver a refugiarse de las dudas, la pregunta no seguiría latente.

## Investigación

*A tres meses de decretada la cuarentena, con Lucila, nos enteramos que estábamos en el listado de las becas otorgadas. Nos llamamos por teléfono, chochas, sin poder creerlo. Me acuerdo de salir al patio gritando de emoción para contarle a mi mamá mientras colgaba la ropa. Lucila y las directoras de esta investigación fueron un pilar muy importante para sostener todos los pasos. Las reuniones virtuales con cada una de ellas no solo me inspiraron y me abrieron nuevos caminos de pensamiento, sino que me abrazaron con palabras y escucha en momentos críticos, personales e intelectuales. La “ciencia” por momentos aplasta.*

¿Qué es investigar?, ¿qué porción investigo?, ¿cuáles son los pasos a seguir?, ¿desde dónde me paro?, ¿dónde estoy?, ¿por qué?, y podría seguir hasta llegar al esqueleto de la primera pregunta, pero sería volver sobre lo mismo una y otra vez. No encontré las respuestas a ninguna de ellas, no creo que exista una única respuesta, pero sí fueron los principales interrogantes con los que me enfrenté a la hora de comenzar la beca CIN una vez otorgada. En la cotidianidad monótona y pandémica, me encontré cumpliendo los plazos propuestos en un plan de trabajo escrito en plena presencialidad y actividad de taller semanal.

A modo de diario íntimo que acompañó mi investigación, camuflado y al fondo en una carpeta de *drive* compartida con mis directoras, existía un documento nombrado *Proceso*. Allí se gestaban mis principales interrogantes y todas mis inseguridades a la hora de escribir, podían volverse palabra en un solo lugar. Fue allí donde comenzó a gestarse la pregunta por los restos, aquello que sobra, los bordes recortados, lo que queda fuera, lo que parecía no tener un lugar académico o al menos, no encontrarlo. Es en esta instancia donde comienzan a jugarse los estereotipos propios de la ciencia, aquella imagen construida y cristalizada socialmente rellena de esfuerzo, altos promedios, resultados únicos, objetivos, plazos exactos y estructuras teóricas fuertes. Como tallerista, todos estos preconceptos no hacían más que poner en crisis la posibilidad de escribir una experiencia viva: ¿qué lugar ocupaba, dentro de la investigación, mi experiencia como tallerista?, ¿cómo iba a escribir e insertar aquellos recuerdos que delineaban las producciones?, ¿desde qué lugar?, ¿tenía que obviar justo aquello que fundaba la instancia de investigación? La palabra *investigación* y *científica* en conjunto, tienen una imagen social insoportable. Primero como un horizonte lejano y para pocos, luego repleto de delantales blancos, números y descubrimientos que arreglan el ser y estar del hombre en el mundo. Lo cierto es que sortear esa imagen que comprime y obtura la construcción de un camino propio, es un momento esencial y constante en la investigación, el cara a cara con aquellos clichés puede ser una puerta de entrada al pensamiento y proceso propio; o una pared contra la que chocar. En este caso y con un acompañamiento activo tanto del grupo de investigación como de las directoras, fuimos construyendo un marco teórico que no diera lugar a estos preceptos y fundamente la experiencia de una manera integral. Allí toman fuerza las elecciones operativas y aquellos lugares y posiciones (director-codirectora) dentro del campo, que demuestran que existe una posibilidad de formación real a partir del acompañamiento, registro y se-

guimiento del proceso activo del becarie. Los interrogantes relativos a los procedimientos establecidos para una investigación se resolvieron escalonadamente y como una conjunción a partir de los testimonios de amigos, compañeros, directores, bibliografía y materias restantes, y mucha voluntad para cortar la duda y tomar el riesgo de escribir; en cierta medida, se trataba de construir un posicionamiento y probarlo empíricamente a partir de las producciones elegidas como ejemplo; el problema era que, como en cada etapa de un proceso, se abrieron nuevos interrogantes e incluyeron diferentes actores a medida que la profundidad aumentaba; al revés que una imagen, los velos se corren y la luz no vela sino que habilita.

Otro momento comenzó al enfrentarme con la materialidad de las imágenes para ser estudiada y seleccionada y así construir un corpus visual que permita probar la hipótesis planteada: *El autorretrato como dispositivo de autorrepresentación de personas privadas de su libertad, como constructor de disenso y de identidades complejas constituidas por varios tipos de subjetividades superpuestas*. Llegó el momento de tomar decisiones respecto a qué imágenes iba a utilizar para conformar ese corpus, las que conviven en una publicación o las producciones en crudo, salidas del taller. Decidí utilizar aquellas que conviven en las publicaciones ya que permitían dar cuenta que formaban parte de un dispositivo más amplio. Esto desencadenó mis principales interrogantes ¿cuál es mi objeto de estudio?, ¿mi objeto de estudio son esas producciones o los vínculos afectivos que las engendran?, ¿Son objeto o sujeto?, ¿qué obtura la imagen?, ¿qué descubren las imágenes analizadas, en mi memoria como tallerista? ¿cómo transmitirlo en el marco de una investigación? ¿Cómo dar cuenta de la investigación como un proceso de conocimiento? ¿dónde entran aquellos detalles que no son resultados, pero los conforman?

Intenté saldar estas dudas a partir del texto de Rosana Guber, *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad* (2011). En él encontré respuestas codificadas por títulos y subtítulos pero que comprendían a la investigación como un proceso activo. El texto se posiciona desde un enfoque etnográfico que invita a meter *los pies en el barro*, en vez de charlar desde atrás de un escritorio o escribir sobre algo que todavía no sucedió, es decir, promueve la presencia consciente del investigador en el contexto, la cabeza en acción. La investigación propuesta implicaba una experiencia de campo previa que tenía como resultado las producciones analizadas, por lo que las palabras y la organización de la estructura era a posteriori: en vez de tratarse de una experiencia por venir, se trataba de la conceptualización de una experiencia atravesada. La autora propone un desarrollo teórico desde su propia práctica que desarrolla hasta dar con aquellos conceptos actualmente reconocidos en el campo de la investigación como por ejemplo la *observación participante*, donde si bien resultan categorías que cristalizan en definiciones, el relato que las acompaña permite ahondar el propio y aprovechar derivas, opciones y cuestionamientos, justamente aquellos lugares ambiguos y contradictorios como una imagen, que posibilitan y motorizan el desarrollo de la investigación. Tomando como base el lugar del investigador en el campo de estudio, sus emociones, la valoración del relato oral, su historia de vida, etc. la autora logra poco a poco legitimar a través de su relato aquellos interrogantes con tintes personales, los cuales el sentido común de delantales blancos, no permite imaginar dentro de la teoría.

Lo importante es que seamos consecuentes con el principio que postula que el conocimiento de lo real forma parte de un proceso de construcción que lleva a cabo el sujeto, con sus respectivos bagajes, de manera tal que es imposible concebirlo como independiente del conocimiento de sí mismo. Un buen registro es, a la vez, una ventana hacia afuera y hacia adentro. (p..109)

En este caso, la entrevista como herramienta formal fue un intercambio con mate de por medio en plenas tardes de taller, charlas grabadas y frases tatuadas en la piel, sin un horizonte que anticipara la posibilidad de dejarlo por escrito en algún lado, aunque como bien registra la autora, permitió encontrar las *preguntas* sobre las que se sustentaría el ánimo de la investigación. La observación participante puso en juego las diferentes *reflexividades* presentes en el encuentro, la propia, la colectiva y la resultante en cada taller, se desplegó presente en el recuerdo sensible y las anécdotas: la producción de imágenes se sucedió en un ambiente repleto de acuerdos, desacuerdos, frustraciones y festejos con gaseosa y reggaeton. Precisamente aquello que relata Guber, descubre los velos: la construcción de conceptualizaciones que no sean necesariamente estancas y que, a la hora del encuentro, permitan no caer en posicionamientos quietos que anule identidades, historias, sujetos, el lugar del investigador en el contexto, la afectación de este último y su reflexión a partir de la experiencia. Tanto el texto de Rosana Guber para construir una metodología de análisis e incluso mi posicionamiento dentro de la investigación como tallerista, y el de Agustina Paz Frontera para construir mi propia voz en la experiencia y rescatar pequeños detalles afectivos y poéticos; permitieron y dieron impulso a ciertas *libertades* que incluso, presa de mis propios prejuicios sobre el campo académico, no me animaba a poner a jugar. Con esto quiero destacar la importancia de la escritura y organización de los procesos con resultados publicados y socializados, ya que son estos marcos los que permiten adentrarse en una búsqueda que puede tomar formas y enfoques diversos, derrotar imágenes, estereotipos y acercarse a una metodología personal o que al menos permita sintonizar aquello vivenciado en la experiencia. En este caso, el espacio de taller y su dinámica se traducían en las imágenes y terminó por doblegarlas a su impulso ¿cómo podía dar cuenta de todas las imágenes que contenía una sola producción?, ¿cómo podía dar cuenta que la letra era de la tallerista y fue dictada por el pibe porque no sabía escribir? La horizontalidad como metodología y posicionamiento pedagógico se traducían en las imágenes y en las consignas de taller, pero para ello tenía que hacerle preguntas, rastrear textos que me concedieran nuevos puntos de vista sobre el análisis de la imagen. Encontré estas respuestas y comprendí la importancia de que mi beca estuviera inserta en un proyecto de investigación más grande y con integrantes de largas trayectorias, luego de la primera reunión con el grupo de investigación. La directora del proyecto había propuesto la lectura y la relación del texto “*La ciencia de la imagen*” de W.T.J Mitchell con la temática de cada uno. A partir de esta consigna empezaron a encajar piezas con nombre de respuesta: la imagen material resultante como autorrepresentación, incorporaba las relaciones sociales y de poder que se juegan en ese contexto; y se constituía como una herramienta que posibilita la exploración de otras realidades, proponiendo una consciencia fugaz que en el proceso de materialización permite la pregunta sobre lo propio. Esta noción de la imagen como un cuerpo vivo que no elimina el contexto, sino

que lo introduce funcionando como un ecosistema queda plasmado en una cita del libro *La ciencia de la imagen*: “Una imagen es una relación y una apariencia; sería más apropiado, de hecho, pensar en las imágenes como eventos o sucesos más que como objetos, con el fin de registrar su temporalidad a menudo fugaz” (2019, p. 37). Aquella fue la primera reunión a la que asistí, y resultó realmente enriquecedora y motivadora para seguir trabajando. Compartir espacio con personas que investigaban hacía tiempo o tenían varias experiencias en este territorio, me animó a construir mi propio espacio y posición, romper un poco el prejuicio y ese estereotipo de delantales blancos y resultados cerrados y únicos. Traducir la mirada afectiva implicó ubicar mi posicionamiento y el de los participantes de taller en un lugar activo dentro de la experiencia de la investigación; ya que, eran justamente estos diálogos no pautados, espontáneos pero encuadrados en un horario y un espacio particular como lo era un centro de menores en las horas de taller, aquellos que realmente animaron la investigación y sus resultados, que aluden a la construcción consciente de subjetividad y memoria observados en los autorretratos, en aquellas fugas que se escapan de lo judicial e institucional y aparece el barrio, las marcas, la anécdota, el presente sin condena. Una memoria de taller, afectiva y corporal, un invierno en un centro de menores, un final en un museo.

VEO LA CALLE ~~AMPA~~ POR LA VENTANA, MIRANDO EL SOL.  
ESTOY EN MI CASA.

EN LA CALLE HAY AUTOS Y MOTOS. LA CALLE SE  
DIVIDE A LA CIUDAD. HAY UNA RATIBLA.  
TIENE BARCOS Y LA GENTE SE SIENTA.  
ES TEMPRANO, LAS 10 O 11 MÁS O MENOS.  
ESTOY CON MI ARTIGO MÁS EN NUESTRO  
BARRIO, LOS HERENOS.

*Escrito realizado en el marco de los talleres del proyecto de Extensión El Vendaval en dos institutos de menores de la ciudad de La Plata. Material que integró la exposición “No pasarle vida al tiempo” (2019) en el Microespacio del Museo Provincial de Bellas Artes*

## Objetivos alcanzados

*Dos semanas antes de entregar el informe final, una pibe me robó la riña en Tolosa y me quedé quieta. ¿Cómo hacer aparecer un cuerpo? Me acordé de una frase que nos repetía mi papá cuando éramos chicas: si una persona pone en riesgo tu vida, es porque tampoco valora la suya. O la valora demasiado, papá.*

*No pude volver sobre la investigación de la misma manera, no pude existir siendo la misma. Espero que nos hayamos hecho aparecer.*

Luego de un recorrido que implicó la publicación de textos relativos a la investigación en diferentes congresos y jornadas como estrategia institucional para evaluar su concreción y su debido avance y desarrollo; llegó el momento de completar el informe final, plagado de oraciones inquebrantablemente claras y carillas contadas. Pulir y construir un texto que diera cuenta del proceso fue un ejercicio que me permitió nuevas asociaciones y como siempre, cierres que vaticinaban comienzos.

En el proceso, lo que estereotipadamente se considera objeto de estudio, se invistió como sujeto gracias a aquellos marcos teóricos que me permitieron abordarlo como tal: fue realmente necesario dar cuenta de esos cruces, esos lazos invisibles que unían la producción material con la dinámica del taller y conformaban esa complejidad que era un sujeto integral, que también me incluía. Aquellos cuestionamientos intentaron recomponer al sujeto, su acción y su capacidad de creación aún en un espacio-tiempo que lo condena. En ese conjunto de contextos entreverados tiene lugar y presencia la lógica judicial relacionada al contexto de encierro, pero también como una instancia visual que me permitió comparar las imágenes que construye un legajo judicial con las imágenes que construye la práctica artística. Comencé a establecer comparaciones sobre las que ya había escrito en uno de los textos presentados a congresos; muchas de las imágenes estudiadas hibridaron imagen y palabra o palabras e imágenes, eso me permitió pensar y cuestionar la selección de preguntas y procedimientos que atraviesa una pibe cuando se enfrenta al sistema penal, aquello que, en conjunto, conforma un expediente o legajo ¿qué se valora?, ¿cómo?, ¿desde qué enfoque?, ¿qué pasaría si la respuesta fuera la descripción de su lugar favorito?, ¿qué lugar hay en la lógica judicial para que aparezca la subjetividad y la memoria?.

Como un cuerpo que se teje y desteje, crece, rompe y regenera con el tiempo y la experiencia; una investigación se macera con los meses y sus alcances y vestigios no pueden ser previstos. Como todo aquello que construye subjetividad e identidad en una persona, una investigación pone en juego intereses, relaciones y decisiones a tomar. Ese posicionamiento, construye una nueva forma de estar en el mundo, una nueva mirada y la posibilidad de *hacer* memoria. El proceso de investigación, de volver consciente aquellos pasos a seguir, los objetivos a comprobar, la experiencia a teorizar y confrontar con la hipótesis pronunciada; encauza distintas variables de un mundo personal si logra reconstruir su génesis subjetiva.

Es por ello que articular el mundo afectivo, los lazos, los dichos, las preguntas, las curiosidades, las respuestas descartadas, los consejos; puede refundar nuevas venas de contacto. Nuevas formas de articular tiempo y espacio.

La investigación se transforma en cuerpo y no deben dejarse fuera aquellos meses, actividades, materias, experiencias y contextos habitados durante el desarrollo de la beca. La construcción de una respuesta, aún rellena de preguntas, atraviesa la experiencia entera y habilita otras formas de comunicar este proceso: algunas invitan a jugar y evaluar la pertinencia de otras materialidades y formatos. Un fanzine devela otra respuesta posible, otro lenguaje, es funciona como respuesta a otra consigna; pero ese dispositivo es posible porque previamente existió un movimiento encarnado de prejuicios y preguntas que se enfrentaron hasta que encontraron lugar en este texto, donde hay espacio para los dos.

## Referencias

- De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Frontera, A. P. (2017) *Una excursión a los Mapunkies*. Buenos Aires: Tren en movimiento.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Andrade, J. C. y Fernandez, D. (Dir.) (2008). *No ser Dios y cuidarlos* [Película] INCAA.
- Mitchell, W. T. J. (2019). *La ciencia de la imagen*. Madrid: Ed. Akal/Estudios Visuales



## Les autores

### Coordinadoras

#### **Basso, María Florencia**

Magíster en Historia y Memoria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Especialista en Epistemologías del Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Profesora en Historia de las Artes Visuales, Facultad de Artes (FA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente en Epistemología de las Ciencias Sociales, titular, FA, UNLP y docente en Historia Sociocultural del Arte, Universidad de las Artes (UNA), ayudante. Su tema de investigación se centra en las relaciones entre arte, memoria y exilio. Publicó el libro *Volver a entrar saltando: Memoria y arte en la segunda generación de argentinos exiliados en México* (2019). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Posadas: Universidad Nacional de Misiones; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

#### **Álvarez, Lucía**

Profesora en Historia de las Artes con Orientación en Artes Visuales, Facultad de Artes (FdA). Doctoranda del Doctorado en Historia de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (EIDAES) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Docente de Epistemología de las ciencias sociales, JTP, FdA. Becaria Interna Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es integrante de tres proyectos de investigación radicados en la FdA y en la UNSAM y participó de un Proyecto de Extensión dirigido a jóvenes privados de su libertad. De manera independiente, formó parte de los equipos de trabajo de diversos proyectos editoriales gestados en la ciudad de La Plata. Fue beneficiaria de una Beca Creación grupal (2018) y de una Beca de Circulación y Promoción (2019) otorgadas por el Fondo Nacional de las Artes (FNA).

### Autores

#### **Alba, María Julia**

Profesora en Historia de las Artes Visuales graduada de la Facultad de Artes de la UNLP (FdA). Profesora titular interina de la Cátedra de Historia de la Cultura de la FdA, docente en las materias

Formación Visual e Historia del Arte en el Liceo Víctor Mercante, asimismo dicta cursos sobre historia del arte en el PEPAM (FaHCE, UNLP). Publicaciones: “Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza. Contribuciones desde América Latina” (2018) “Ensayos entre el arte y las ciencias” (2016) “La imagen y la palabra: Un recorrido por la muestra Itinerarios de Juan Carlos Romero” (2013). Desde el año dos mil dos participa en proyectos de investigación sobre educación, arte y memoria en la Facultad de Artes del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación.

### **Casella, Germán**

Magíster en Estética y Teoría de las Artes, Profesor en Historia de las Artes con Orientación en Artes Visuales y Doctorando en Artes, Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (FdA, UNLP). Docente de la Cátedra Historia de las Artes Visuales II (Renacimiento-Colonial), ayudante diplomado (FdA, UNLP). Docente en Análisis de la Dramaturgia y la Literatura I y II, Titular, Escuela de Teatro de La Plata (ETLP). Publica en diversas revistas de investigación en artes. Dedicado al tema teatro para las infancias y género, se desempeña como investigador, productor y dramaturgo. Becario CONICET de finalización de doctorado. Director del Grupo de Estudios de Artes Escénicas del Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (FdA, UNLP). Dicta seminarios de posgrado. Participa en jornadas y congresos afines al área en carácter de expositor. Organiza jornadas y encuentros del IHAAA.

### **Del Curto, Macarena**

Profesora en Historia de las Artes, orientación Artes Visuales, por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta a la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales en la misma institución desde 2021. Becaria EVC-CIN con el tema “Imágenes circulando. El llamado de la gráfica platense a ocupar el espacio público”, cohorte 2021. Colaboración en proyecto de investigación sobre Historia del Arte, Cultura Visual y Estética de los medios, en el Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Artes, UNLP. Supervisora ejecutiva en la Red Latinoamericana de Estudiantes de Historia del Arte (LEHA). Estudiante de la Licenciatura en Música, orientación Música Popular, en la Facultad de Artes UNLP. Texto del currículum breve: Arial 10, 1.5, sin sangría.

### **Eskenazi, Delfina**

Profesora en Historia de las Artes, con Orientación en Artes Visuales, Facultad de Artes (FdA). Se desempeña como docente de plástica en la Escuela Graduada “Joaquín V. Gonzalez” de la UNLP. En 2020 y en el marco del PID “Historia del Arte, Cultura Visual y Estética de los medios. Estudio de casos argentinos para la producción teórica local” obtuvo una beca CIN dirigida por M. Florencia Basso y co-dirigida por Ana Contursi. Actualmente trabaja en una Defensoría de familia dependiente del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires y forma parte del equipo que organiza y cura exposiciones a partir del acervo, archivo y oficio en la Suprema Corte de Justicia de la provincia de Buenos Aires. Desde el 2018 se desempeña como coordinadora de

un proyecto de extensión, El vendaval, dirigido a jóvenes privados de su libertad. Participó en muestras individuales y colectivas. Integró el colectivo fotográfico Creadores de Imágenes.

### **Gannon, María Inés**

Actualmente se encuentra finalizando la Especialización en Museos, transmisión cultural y manejo de colecciones en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Profesora y Licenciada en Historia de las Artes orientación Artes Visuales por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FA-UNLP). Docente de nivel medio en escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; guía en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) y tallerista a cargo de actividades artísticas destinadas a niños/as y adultos/as en el Buenos Aires Museo (BAM) de C.A.B.A. Adscripta a la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales entre los años 2015-2018. Texto del currículum breve: Arial 10, 1.5, sin sangría.

### **Lazo Urrutia, Valentina**

Bachiller en Humanidades por la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Estudiante de Licenciatura en Teoría e Historia del Arte UAH. Representante por la UAH en la Red Latinoamericana de Estudiantes de Historia del Arte (LEHA) desde el año 2020 al presente. Pasante en el departamento de Colección y Restauración del Museo Nacional de Bellas Artes (Chile), 2021. Pasante en el área de aprendizajes del Centro Cultural La Moneda, mayo – septiembre, 2022.

### **Mnemo**

Profesore en Historia de las Artes, con Orientación en Artes Visuales. Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata (FdA, UNLP). Correctore editorial en Papel Cosido (FdA, UNLP). Becarie doctoral de la UNLP y doctorande del Doctorado en Artes (FdA, UNLP). Entre sus publicaciones a destacar se encuentran: Compost Reader (ctulhu books, 2022, impreso) y Xenoarqueología (Caja Negra, 2022, digital). Integrante de proyectos de investigación sobre Arte y Archivo en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL, FDA, UNLP). Participante del Programa de Artistas, Críticos y Curadores de la Universidad Torcuato Di Tella (2023-2024).

### **Muñoz Cobeñas, Leticia**

Doctora en Antropología Social, Universidad de Barcelona (UB), Magíster en Análisis del discurso, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Licenciada y Profesora en Historia de las Artes Plásticas, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de posgrado en Maestría en Estética y Teoría del arte (UNLP). Publicaciones: MUÑOZ COBEÑAS L. (2012). *Las antígonas y el estado: aflicción y resistencia en el relato de mujeres*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Biblos. MUÑOZ COBEÑAS L. (2004). *Los usos del pasado: prácticas sociales juveniles*. Ciudad de La

Plata: Edulp. MUÑOZ COBEÑAS L. (1987) *Arte indígena actual: noroeste argentino*. Capital Federal: Búsqueda Yuchan. Directora de Proyectos de investigación dentro del Programa de Incentivos, Ministerio de Educación de La Nación. Premio a la labor científica, tecnológica y artística, año 2015, UNLP. Mejor promedio año 1985, Facultad de artes, UNLP. Excelente “cum laude”, tesis final de doctorado, UB.

### **Ortega, Lucila**

Licenciada y profesora en Artes plásticas por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata (FdA- UNLP). Se desempeñó como docente en la materia Historia de las artes visuales en el rol de ayudante rentada (FdA-UNLP y Universidad Nacional de las Artes). Participa en la residencia curatorial “La gráfica reside aquí” organizada por el Centro de arte de la UNLP junto con el Palais de Glace y el Museo Nacional del Grabado. Formó parte como becaria CIN del PID “Modernidad artística y giro descolonial” radicado en el Instituto de Historia del arte argentino y americano FdA-UNLP. Es coordinadora de actividades en un programa de extensión de la FdA desarrollado en institutos de menores. Participó en el Programa de formación en arte, curaduría y cultura contemporánea del Centro de Arte de la UNLP, y fue seleccionada en el programa de formación para artistas Escuela de artes y oficios del Centro Cultural Kirchner.

Basso, María Florencia

Al Sur, situada y alerta : cruces epistemológicos entre ciencias sociales, cultura visual y arte / María Florencia Basso ; Lucía Álvarez ; Julia Alba ; Coordinación general de Lucía Álvarez ; María Florencia Basso. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga  
ISBN 978-950-34-2557-2

1. Historia del Arte. 2. Epistemología. 3. Ciencias Sociales. I. Álvarez, Lucía II. Alba, Julia III. Álvarez, Lucía, coord. IV. Basso, María Florencia, coord. V. Título.  
CDD 709

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata  
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina  
+54 221 644 7150  
edulp.editorial@gmail.com  
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025  
ISBN 978-950-34-2557-2  
© 2025 - Edulp

**S**  
sociales

  
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA