

TRIDECAEDRO

**JÓVENES INVESTIGADORES EN
CIENCIAS SOCIALES DE LA UNLP**

María de la Paz Echeverría y Pamela Vestfrid
Coordinadoras

TRIDECAEDRO

**JÓVENES INVESTIGADORES EN
CIENCIAS SOCIALES DE LA UNLP**



Vestfrid, Pamela

Tridecaedro: jóvenes investigadores en Ciencias Sociales de la UNLP / Pamela Vestfrid y María de la Paz Echeverría; coordinado por Pamela Vestfrid y María de la Paz Echeverría. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2010. Internet.

ISBN 978-950-34-0660-1

1. Ciencias Sociales. 2. Investigación Científica. I. Echeverría, María de la Paz II. Vestfrid, Pamela, coord. III. Echeverría, María de la Paz, coord. IV. Título CDD 300.711

Fecha de catalogación: 29/06/2010

TRIDECAEDRO

JÓVENES INVESTIGADORES EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNLP

María de la Paz Echeverría y Pamela Vestfrid (Coordinadoras)



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata

Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina

Tel/Fax: 54-221-4273992

e-mail: editorial_unlp@yahoo.com.ar

www.unlp.edu.ar/editorial

La EDULP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

1° edición - 2010

ISBN N° 978-950-34-0660-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2010 - EDULP

Impreso en Argentina

ÍNDICE

Introducción.....	9
Aportes para pensar la relación entre trabajo, campo artístico y trayectorias profesionales de jóvenes graduados <i>Verónica Ardenghi</i>	11
Innovaciones en la enseñanza: El desembarco de los talleres verticales en arquitectura (1955-1966) <i>Martín Carranza</i>	25
La generación del sesenta: ¿Cine argentino de (la) transición? <i>Martín Díaz</i>	44
Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt <i>Anabella Di Pego</i>	62
De penas y castigos: construcción social de sentidos sobre la inseguridad <i>María de la Paz Echeverría</i>	75
Ética y estética en el arte transgénico <i>Natalia Matewecki</i>	92
Cosmopolitismo e Identidad Nacional en la Arquitectura y las Artes Aplicadas en torno al Centenario (1900-1930) <i>Luciano Passarella</i>	105
El componente textural en las composiciones para guitarra de Juan Falú <i>Juan Pablo Piscitelli</i>	119
Pueblo a pueblo. Fragmentos de la comunidad argentina en el cine moderno <i>Marcos Tabarozzi</i>	131
Jóvenes, educación y construcción del proyecto futuro. La noción de educabilidad y la construcción de sentidos <i>María Soledad Veiga</i>	148

Cambios curriculares y memorias de la formación a partir de la normalización universitaria en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP <i>Pamela Vestfrid</i>	161
Los jóvenes, la lectura y la escritura a través de los medios <i>Rossana Viñas</i>	174
La corriente autonomista y la integración latinoamericana: una visión desde la periferia durante la Guerra Fría <i>Zurita María Delicia</i>	184
Autores.....	201

Introducción

Este libro es el resultado de la iniciativa de un grupo de becarios de investigación (iniciación, perfeccionamiento y formación superior¹) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) interesados en visibilizar su trabajo y el conocimiento que producen en las diversas disciplinas de las cuales forman parte.

Representa para nosotros, jóvenes investigadores, la materialización de un deseo: el haber tenido la posibilidad de diseñar y gestionar una publicación propia con la libertad y autonomía que debiera promoverse siempre desde los ámbitos de producción científica.

Pensando en un público diverso, el mismo recopila trece artículos escritos en un lenguaje sencillo, que dada la heterogeneidad de sus temáticas, se ordenan alfabéticamente por apellido de autor. Los mismos, fueron aprobados tras sucesivas evaluaciones, entre aquellos que se presentaron a la convocatoria abierta realizada en 2008.

Resaltamos el arduo pero a la vez interesante proceso de aprendizaje que implicó la evaluación con referato para los autores, quienes enriquecieron sus artículos con las sugerencias y comentarios de destacados investigadores de la UNLP, seleccionados por su trayectoria académica y su vinculación con la formación de recursos humanos. En este sentido, la mirada externa fortaleció esta producción.

Nos interesa destacar que tanto los procesos de investigación que sustentan los artículos como la publicación de este libro se realizan en el marco de una universidad nacional que se preocupa por sostener y promover el desarrollo de un sistema de investigación propio y una editorial dedicada a difundir las producciones académicas de sus integrantes, vinculando el interés por la formación de investigadores con la posibilidad de hacer pública la producción de conocimiento, jerarquizando y legitimando -en este caso- a investigadores en formación.

Agradecimientos: A Florencia Saintout, Directora de la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp) por darnos la posibilidad de publicar el libro.

¹ La UNLP otorga tres tipos de becas: Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior a fin de que profesionales egresados de Universidades nacionales se capaciten en tareas de investigación o desarrollo Científico, Tecnológico y Artístico, siendo el objetivo la formación de Postgrado. Estas becas se obtienen por concurso e implican para los investigadores en formación dedicación exclusiva (40 hs. semanales) a la investigación. Actualmente, cada uno de estos niveles de beca es de un año renovable a dos; en total, este sistema de becas dura hasta seis años.

A todos aquellos que actuaron como evaluadores de los artículos, por su compromiso y responsabilidad: Manuel Argumedo, Marcelo Belinche, Mónica Caballero, Magalí Catino, María Raquel Coscarelli, María De Los Ángeles De Rueda, Nancy Díaz Larrañaga, Fernando Gandolfi, Pedro Karczmarczyk, Juan Piovani, Martín Retamozo, Eduardo Russo, Florencia Saintout, Alejandro Simonoff, Mauricio Schuttenberg, Germán Soprano, María Silvina Souza y Carlos Vallina.

Por último, al grupo de becarios de investigación de la UNLP que integran este proyecto, por mostrar a partir de su trabajo que la aventura de la investigación científica es posible, aún en contextos adversos, y promover que los análisis realizados y resultados obtenidos sean compartidos con el resto de la sociedad de la que formamos parte.

María de la Paz Echeverría y Pamela Vestfrid

Editoras y coordinadoras

Aportes para pensar la relación entre trabajo, campo artístico y trayectorias profesionales de jóvenes graduados

Intentamos recorrer los aspectos que nos resultan *núcleos problemáticos* en la investigación de las trayectorias laborales en el campo artístico de los graduados de Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Focalizamos nuestra atención en tres problemas: el primero la dificultad para conceptualizar el arte como trabajo; el segundo la heterogeneidad de los itinerarios de formación que el arte asume y el tercero la complejidad tanto a nivel conceptual como de aplicación práctica de la denominación *artista*. Entre las conclusiones que presentaremos, encontramos que las trayectorias circulan por diferentes áreas que se articulan en una *tensión*: las actividades vinculadas a la producción artística y la docencia. El campo de la producción parece ser valorado como el más *prestigioso*. Se naturaliza desde el discurso, cierta capacidad *innata* atribuida a una fortaleza de carácter para pertenecer y sostenerse en dicho campo. Concluimos que esta *toma de posición* se relacionaría con el *habitus y los posibles*, no con una capacidad *natural innata* y tendría que ver con una estrategia de *inversión a plazo*.

Aportes para pensar la relación entre trabajo, campo artístico y trayectorias profesionales de jóvenes graduados

Verónica Ardenghi

En una investigación que estamos desarrollando¹, buscamos analizar las trayectorias laborales y profesionales de los graduados de la carrera de Artes Plásticas de la UNLP.

Aunque investigar trayectorias laborales tiene cierta tradición en la sociología, el campo artístico ofrece peculiaridades que lo tornan complejo y atípico para ser abordado desde una perspectiva tradicional. En el presente artículo tomaremos algunos conceptos que consideramos funcionan como *núcleos problemáticos* y que pensamos nos ayudarán a comprender y problematizar las trayectorias laborales en el campo artístico.

El artículo se estructura en tres partes; en la primera intentaremos ver cuál es la relación entre el campo del arte y el concepto de *trabajo*. En la segunda puntualizaremos sobre los distintos itinerarios formativos que la actividad artística ha desarrollado a lo largo de la historia. Finalmente en la tercera presentaremos algunos avances de nuestra investigación.

Si bien la vinculación entre el arte y el trabajo ha sido una temática marginal para las ciencias sociales y humanas, intentaremos recuperar los aportes conceptuales principales que nos permitan reflexionar sobre ella.

Por último, reconocemos que ser graduado de una carrera artística no es sinónimo de ser *artista* pero consideramos que desde esa perspectiva socio-profesional nos podemos acercar mejor para pensar a estos graduados. Aunque egresar de una institución de

¹ Se trata de un proyecto de beca de iniciación a la investigación de la UNLP con el tema “Trayectorias profesionales y laborales de jóvenes universitarios graduados de la carrera de Artes Plásticas de la UNLP” asimismo este proyecto forma parte de uno mayor denominado “Trayectorias educativas y laborales de jóvenes universitarios”, radicado en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.

Bellas Artes no delimita quién *es o no es artista*, coincidimos con Bourdieu cuando se pregunta

¿Qué es lo que uno aprende en las Escuelas de Bellas Artes? Uno va allí sabiendo lo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí aprende razones para amar el arte y también todo un conjunto de técnicas, de saberes, de saber-hacer, que hacen que uno pueda sentirse, a la vez, inclinado y apto para transgredir legítimamente las *reglas del arte* o simplemente, las convenciones del *oficio* tradicional [...] En una palabra, en el campo artístico, como en el campo científico, es necesario tener mucho capital para ser revolucionario. (2003: 30)

Por esto consideraremos que quienes se gradúan de esta carrera cuentan con el capital cultural pertinente para emprender una trayectoria artística, en todo caso, si no la desarrollan, también será tema de nuestro interés.

Trabajo y campo artístico

Cuando se consulta la no muy extensa bibliografía que se ocupa de las actividades laborales en el campo artístico, encontramos que aunque se haga referencia a países centrales y con larga tradición artística, como Francia por ejemplo, la constante a la hora de caracterizar a los trabajadores del arte es que muchos ejercen una doble actividad. Es decir, tienen además de las actividades propias de su quehacer, alguna otra actividad laboral que les asegure ingresos. En general lo que se sostiene es que la incertidumbre acerca del éxito profesional es una característica de esta actividad. Esta incertidumbre, es la que explicaría que la actividad artística es acompañada de otra ocupación en forma paralela. Asimismo el éxito profesional tampoco asegura una remuneración en términos económicos. Por esto pensamos que en el campo artístico la trayectoria profesional no necesariamente coincide con la trayectoria laboral. Entonces, una primera cuestión a tener en cuenta al considerar a los artistas, es la existencia y frecuencia de situaciones laborales de *multiempleo o pluriempleo*. Nuestro trabajo de campo evidencia una tendencia en este sentido; hemos realizado encuestas y entrevistas y encontramos la casi inexistencia de graduados de esta carrera que desarrollen un solo trabajo.

Exceptuando a quienes se desarrollan laboralmente en docencia y tienen relativa antigüedad en esa ocupación, las actividades artísticas asumen formas intermitentes de trabajo. Si bien se puede trabajar contratado con un empleo permanente, lo que más ha

umentado es la discontinuidad del trabajo. Esto que hoy por hoy parece producto de la flexibilización laboral de la década del noventa, en el sector cultural ya se desarrollaba previamente, y ha sido la manera mediante la cual los sectores culturales se han desenvuelto bajo modalidades de trabajo que antaño parecían poco frecuentes

La cultura es un sector-faro en el laboratorio de nuevas formas de empleo. Nos referimos al empleo intermitente, auto gestionado, de diversa especialización a lo largo de una carrera [...] Con ello no se quiere indicar que esas formas precarias de empleo sean los geniales resultados del laboratorio, sino que las propias necesidades de los sectores culturales han exigido una experimentación de formas de prestación consideradas durante muchos años como atípicas. (Delgado, 1997)

En cuanto a los tipos de contratación hallamos que en la actividad artística se utiliza con frecuencia el *empleo zafral* (Benhamou, 1997) es decir que el trabajo es temporáneo a fin de desarrollar un proyecto puntual (realizar un mural, una escenografía, etc.).

Otra característica propia del sector, es que funciona como un *sistema de estrellas-star system* (1997), el valor de cambio de una obra o de un trabajo depende de cuan consagrado y reconocido sea el artista. Los *consagrados* son altamente cotizados y obtienen grandes ganancias por sus servicios o la venta de su obra. Un graduado entrevistado por ejemplo, nos mencionaba que el valor de su obra pictórica fue subiendo a medida que iba ganando premios y logrando ser conocido.

Llegado a este punto nos preguntamos si es desde el concepto de *trabajo* que podemos pensar las actividades profesionales del campo artístico.

Neffa (2003) presenta una separación entre el arte, el juego y el trabajo, considerándolas tres actividades humanas diferenciadas. El trabajo diferiría del arte y del juego porque utiliza herramientas para dominar la naturaleza y obtener recursos para sobrevivir, busca generar bienes destinados al autoconsumo o la obtención de recursos económicos.

En el juego en cambio, los jugadores aceptan reglas o convenciones con el fin de distraerse, la finalidad es interna y tiene que ver con la propia satisfacción y el placer.

Señala Neffa siguiendo a Borne y Henry (1944) que

el arte aparece como juego y trabajo conjugados. La actividad del artista, de modo idéntico que la del operario, está ordenada a realizar una obra real, hacia cuya ejecución se orienta y cuyo resultado lo va a sobrevivir. De alguna manera, por su relación con los materiales de la naturaleza, el artista es siempre un artesano, “trabaja con sus manos”, debe someterse al medio con el cual trabaja para crear una obra que le es exterior. Es una actividad elegida por la persona, que no puede dar sus grandes frutos si no dispone de libertad, y está sometido a restricciones de tiempo. Su resultado nunca es una copia exacta de la realidad, tiene libertad frente a ella, pues es una expresión directa de su personalidad. El resultado del trabajo del artista también tiene una utilidad; pero en el orden de la perfección intelectual, por eso el trabajo está por debajo del arte. (2003: 226)

Para Bourdieu en cambio, lo que caracteriza a los artistas es que son productores de objetos sagrados, de fetiches. Las obras de arte son objeto de creencia, amor y placer estético, y lo que crearía el valor no es la rareza del producto sino la rareza del productor, manifestada en el valor que adquiere la firma (Bourdieu, 1990: 236-237).

Becker (2008) piensa la actividad artística denominando *mundos del arte* a las relaciones y redes de cooperación que se desarrollan en este sector. Considera que la actividad artística es un trabajo en el cual existe la cooperación y la división del trabajo al igual que en otros sectores laborales. Una vez producido un trabajo artístico necesita ser distribuido y es aquí donde se genera una diversidad de situaciones;

los trabajos artísticos siempre tienen la impronta del sistema que los distribuye [...] cuando los artistas se autofinancian con fuentes no artísticas, el sistema de distribución tiene una influencia mínima; cuando trabajan de forma directa para alguien esa influencia adquiere mucha importancia [...] La distribución tiene un efecto esencial en la reputación, lo que no se distribuye no se conoce y, por lo tanto, no puede apreciarse ni tener importancia histórica. El proceso es circular: lo que no cuenta con una buena reputación no se distribuye” [...] la participación en el sistema de distribución establecido es una de las señales importante por las cuales los participantes del *mundo del arte* distinguen a los artistas serios de los aficionados. (Becker, 2008: 118-122)

Becker está pensando la actividad artística como una trama de relaciones sociales, la organización de los *mundos del arte* articula una red de productores, personal de apoyo,

distribuidores y público. La complejidad de las redes varía acorde a las características del *mundo* particular. En estos *mundos del arte* las formas de generación de ingresos económicos pueden ser variadas, desde la autofinanciación, al patrocinio, la venta, la intermediación de *marchands* y empresarios o las industrias culturales.

Hasta hace algunas décadas el arte era considerado como *no trabajo* como un hacer no productivo. Esta situación ha ido modificándose y en la actualidad las industrias culturales, el diseño y la estetización de los productos son parte del campo productivo de las economías;

lo que ha sucedido es que la producción estética actual se ha integrado en la producción de mercancías en general: la frenética urgencia económica de producir constantemente nuevas oleadas refrescantes de géneros de apariencia cada vez más novedosa [...] asigna una posición y una función estructural cada vez más fundamental a la innovación y la experimentación estética. (Jameson, 2005: 17)

No obstante, la actividad laboral que con más frecuencia se repite entre los graduados de Bellas Artes de la UNLP es la docencia en los distintos niveles del sistema educativo y en educación no formal. No reconocen en esta actividad la mayor realización profesional pero es la que les ofrece continuidad, estabilidad y beneficios sociales

En el resto de las actividades laborales los graduados de plástica y quienes son trabajadores del arte se encuentran frecuentemente en una situación de trabajo precarizado. El autoempleo, la contratación por proyectos o temporal e incluso el trabajo no remunerado económicamente –*trabajar por amor al arte*– y sin seguridad social, son una característica recurrente. Si bien esto es una realidad actual del mercado de trabajo argentino en su conjunto, en el campo artístico pareciera actuar, más allá de las coyunturas económicas, como una constante que evidencia un reconocimiento parcial de estas actividades como un trabajo y como una actividad profesional. Esta situación hace que muchos graduados se inclinen por la docencia, la cual si se formaliza como un trabajo, encuentra la forma de empleo y como tal es remunerada.

Educación y formación profesional artística

Otra cuestión que se torna compleja para analizar, es la necesidad o no de realizar estudios formativos para pertenecer al campo artístico.

Pierre Bourdieu introduce el concepto de *campo* para pensar las relaciones que se producen en el ámbito artístico. Un *campo* es un espacio social estructurado de posiciones e interacciones objetivas, cuyas propiedades pueden ser analizadas en forma independiente de los agentes que participan en él, centradas en la producción, distribución y apropiación de un capital. Con esta noción pone el acento en las estructuras implícitas, las jerarquías internas, los conflictos y las posiciones al interior y exterior del *campo*. En el *campo artístico*, operan ciertas *reglas* y se estructuran los *capitales* de una manera particular. Al igual que Becker, Bourdieu (1990) piensa el trabajo artístico como una trama de relaciones, pero si lo que caracterizaba a los *mundos del arte* de Becker era la cooperación, para Bourdieu el *campo del arte* es objeto de luchas. El criterio para que se reconozca la existencia de un artista es que ocupe una *posición* en el *campo del arte*, en relación con la cual tendrán que situarse los demás. De esta manera, la aparición de un artista está marcada por el hecho de que su existencia genera *problemas* para los ocupantes de las demás posiciones y es objeto de luchas (1990: 233).

Todo campo y las luchas en él, tienen una historia; si indagamos los orígenes más lejanos, lo que podríamos considerar antecedentes del campo artístico serían los gremios.

El gremio por oficios, hermandad o compañía era muy común en la edad media y organizaba a los artesanos de un oficio particular; a través de este se realizaba el aprendizaje del oficio apoyándose en el sistema de maestro-aprendiz. Por ejemplo, en el siglo XIV en el gremio florentino se nucleaban boticarios-cirujanos y pintores, dado que compartían los materiales de trabajo; hacia 1360 los artistas se desprenden en una rama especial (Williams, 1981). Con el tiempo el gremio por oficios, hermandad o compañía cambió hacia la unión por oficios o ramos y este status se convirtió en status económico relacionado con el desarrollo del comercio capitalista.

Va entonces a surgir una nueva forma de organización que será la *academia*. Estas marcarán una clara división entre las *artes* pintura-escultura y los *oficios*; si bien artistas

y artesanos trabajan con las manos, los artistas serán los portadores de *la genialidad creadora* que les asignó el renacimiento. Asimismo, este período denota la importancia decreciente de la Iglesia como sostén del arte, dando lugar a la aparición de formas seculares en el arte.

El propio término *academia* –que alude a la escuela platónica– indica en que sentido es la distinción con el *gremio*. El acento va a estar puesto en el concepto de educación artística más que de enseñanza de un oficio, sustituyendo la relación maestro-aprendiz por la de profesor-alumno, ubicando a las artes y la educación en un plano más secular e independiente (1981). Un claro ejemplo de la institucionalización de la formación artística, será la conocida Academia del Disegno de Vasari que data de 1563. Las academias van conformando el campo artístico, alejándose de los gremios y generando como espacio de legitimación las exposiciones anuales. Hacia el siglo XVIII se intensifican las críticas por el *academicismo* que estas instituciones generaron en el arte, la enseñanza de principios y reglas iba en contra de la enseñanza de un arte original. Será a fines de ese siglo que el sustantivo *artista* se impone definitivamente, pasando a denominar a pintores y escultores antes calificados como *artesanos* (Heinich, 2003).

En el siglo XIX y principios del XX va a desarrollarse la organización independiente de los artistas. Estos van generando una ruptura en respuesta a la academia y su prescripción de reglas. Asimismo el nuevo escenario también se va configurando con el desarrollo y expansión de las exposiciones y la importancia creciente de las condiciones de mercado que siguieron al patronazgo. Los grupos de ruptura –que evidencian luchas al interior del *campo*– organizarán sus propias exposiciones discutiendo el monopolio y los criterios de selección que imponían las academias.

En la actualidad la formación artística encuentra múltiples caminos para transmitirse. Podemos explicarnos la coexistencia de diversos canales formativos por los propios recorridos que el arte ha proseguido. Tal es así, que hoy en día coexiste la enseñanza del arte en universidades, escuelas superiores, academias, y continúa siendo vigente la enseñanza en talleres de artistas reconocidos, donde se reproduce el vínculo de maestro-aprendiz.

Para la sociología, las *profesiones artísticas* son un desafío para el análisis. El problema surge al intentar definir quienes se podrían considerar exactamente *artistas* y quienes no. La UNESCO para resolver esto decidió considerar artista a todo aquel que declarase

serlo. No obstante no logró de esta manera resolver este problema de definición teórica y de aplicación práctica (Heinich, 2003: 78). Un criterio específico que se ha tenido en cuenta en investigaciones² sobre artistas, ha sido construir un indicador de *notoriedad o visibilidad social* considerando las menciones y apariciones en revistas de arte, catálogos de venta etc. Este criterio en otras profesiones no es más que un aspecto marginal, pero en el campo artístico el reconocimiento público es un capital de mayor importancia.

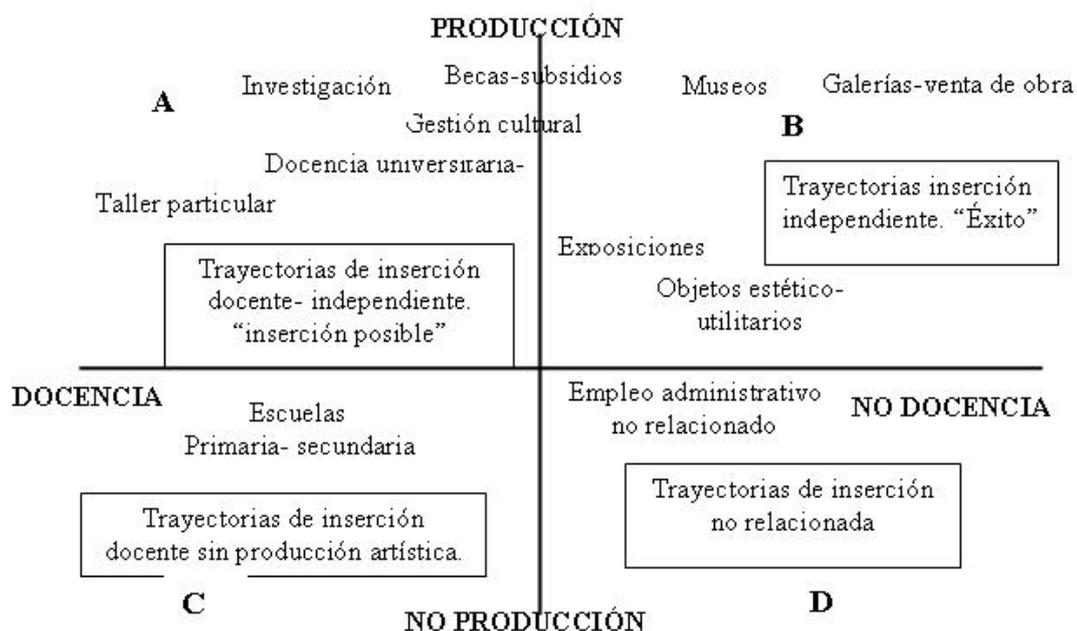
Intentar definir quienes son artistas presenta dos límites de demarcación que en su aplicación práctica se tornan difusos. Por un lado, más allá de la aceptada transdisciplinariedad que es hoy reconocida en el campo artístico, todavía en el quehacer concreto se evidencian fronteras entre *artes mayores* y *artes menores*, oficios artísticos y artes aplicadas. Otra frontera radica en la dificultad de definir quienes son artistas profesionales y quienes aficionados. Desde una perspectiva tradicional de la sociología de las profesiones, para otras actividades esto resulta relativamente sencillo; se considera el título obtenido, los ingresos o la pertenencia a asociaciones profesionales. Pero diversas investigaciones señalan que es común que los artistas tengan otras ocupaciones que les proporcionen ingresos, como señalábamos anteriormente, y que la actividad artística se orienta parcialmente a una finalidad económica. Otra cuestión que complejiza el asunto, es que la práctica artística “puede aprenderse sin pasar por la enseñanza oficial y las estructuras de afiliación colectivas prácticamente no existen desde el fin de las corporaciones y la caída de las academias, en un universo fuertemente individualizado” (Heinich, 2003: 78).

Asimismo Heinich (2003: 79) de acuerdo a la encuesta llevada adelante por Raymond Moulin, notaba que muchos artistas con formación declaran ser *autodidactas*. En otras actividades profesionales, la formación y la posesión de credenciales educativas es un determinante para ejercer una actividad. En cambio, en el caso del arte aún pervive la representación moderna de artista, que desde la época romántica “privilegia el don individual por sobre el aprendizaje, el mérito personal por sobre la transmisión colectiva de los recursos y la inspiración por sobre el trabajo”.

² Heinich (2003) se refiere a la realizada por Raymond Moulin en 1985 denominada “Los artistas”.

Campo artístico e inserción profesional

Recuperando las problemáticas mencionadas, hemos realizado entrevistas en profundidad a jóvenes graduados de la carrera de Artes Plásticas de la UNLP. A partir de sus respuestas hemos podido construir una configuración del campo laboral artístico que presentamos en forma de gráfico.



Una primer observación es que no hemos encontrado entre los graduados situaciones de desempleo, pero si bien estos jóvenes poseen trabajo, las trayectorias de inserción difieren unas de otras. Nos preguntamos entonces cuáles son los aspectos que *marcan* distintas trayectorias, a pesar de poseer la misma certificación educativa.

En las entrevistas, fuertemente aparecía la distinción y tensión entre el ejercicio de la docencia y/o la producción artística; por esto hemos utilizado estos dos grandes ejes como articuladores de subáreas en el gráfico presentado. A partir de estos dos ejes, hemos construido cuatro cuadrantes que describirían los subcampos de inserción por los que circulan los jóvenes artistas. Estas subáreas distinguirían trayectorias generales vinculadas a:

- A. la docencia y la producción artística,
- B. la producción artística independiente,
- C. la docencia,
- D. trabajos no relacionados con el arte.

Remarcamos que estos jóvenes *circulan* por el campo artístico, es decir que *mueven sus posiciones* por el campo de acuerdo a sus oportunidades y a sus percepciones sobre el mismo. La trayectoria laboral en esta actividad es descrita por los graduados como un “*descubrir el propio camino*”; “*acá no hay caminos trazados como en otras profesiones*”.

Una porción pequeña de jóvenes graduados se ubica en el campo D, es decir se dedican a actividades que no guardan relación con la carrera estudiada.

En forma más o menos explícita los entrevistados describen las actividades relacionadas a trayectorias del espacio B, como aquellas más vinculadas a la realización profesional; al *éxito*. El área C es vista como *amenaza*, en reiteradas entrevistas los jóvenes artistas mencionaban su temor a que la docencia en escuelas primarias y secundarias los alejara de producir, les “*quitara tiempo para lo verdaderamente importante*”, aquello que en principio los acercó a estudiar esta carrera. Se evidencia una tensión entre el campo C y B, porque la docencia es la actividad que les brinda estabilidad de ingresos y seguridad social. Por esto la *inserción posible* se encuentra mayoritariamente en el campo A. Los jóvenes graduados intentan combinar actividades en docencia y en producción. Al menos, al principio de sus trayectorias laborales, la docencia es vista como *actividad de paso*, de paso hacia el campo B. No obstante, entre quienes llevan más años de graduados esta actividad es (re)valorada y considerada como un camino de realización profesional.

El problema surge, como declara un entrevistado porque “*no somos considerados profesionales en la parte de producción (B), sí en la parte docente (A y C)*”. Las actividades vinculadas a la realización de exposiciones raramente se hallan remuneradas. Exponer en galerías si bien permitiría lograr ventas, implica la incertidumbre permanente acerca de los ingresos. Por otra parte el *prestigio* que significa el área B va acompañado de relaciones laborales sumamente flexibilizadas y precarias; “*son irregulares y poco protegidas [...] presentan características propias del sector informal y por lo mismo no están integradas al aparato de prestaciones sociales, seguros médicos, tributación, sistemas jubilatorios, etc.*” (Stolovich, 2005: 58). Notamos una característica que pensamos como propia del sector artístico: *las actividades profesionales reconocidas como las más prestigiosas o las más ligadas a la carrera artística, son las que asumen formas precarias o informales.*

Otra cuestión que llamó nuestra atención, es la referencia de los entrevistados a cierta *disposición de carácter* para poder dedicarse a las actividades del campo B. Hacen alusión a cierta fortaleza y perseverancia que pareciera ser propiedad de *unos pocos*. Lo curioso es

que esta *disposición natural* pareciera ser algo que es innato, como una propiedad del carácter que unos tienen y otros no. Es decir, para estar en el campo B hay que tener ciertas cualidades *especiales*.

Nos preguntamos entonces, si aquella vieja idea del *talento* no reaparece aquí reconfigurada, no ya como una cierta habilidad o destreza técnica, sino como una capacidad de carácter. ¿De qué se trata esta capacidad de algunos para ser arriesgados y lanzarse al campo B?, ¿por qué otros no asumen ese riesgo?

Consideramos que más que de una *disposición natural* del carácter se trata del *habitus* y *los posibles* (Bourdieu, 1995: 387-388). Entendiendo al *habitus* como un sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, que funciona como generador de principios organizadores de la acción. Con esto estamos sugiriendo que podría pensarse que quienes asumen posiciones más arriesgadas, prescindiendo del beneficio económico en el corto plazo, no son quienes detentan fortaleza de carácter, sino quienes poseen mayor *capital económico y simbólico*. Si bien no puede pensarse una relación estricta y determinante, sí podemos señalar que entre nuestros entrevistados quienes provenían de familias con mejor nivel socioeconómico y padres profesionales, se observó la tendencia a pertenecer al campo B.

Entonces, transitar y sostenerse en el campo B permite obtener beneficios simbólicos que a largo plazo pueden significar beneficios económicos y esto lo lograrían sobrellevar quienes no están obligados a tareas secundarias para subsistir. Hallamos lo que podríamos denominar un *sentido de inversión a plazo* (Bourdieu, 1995: 384) que es una disposición vinculada al *origen* más que a una capacidad o fortaleza de carácter.

Núcleos problemáticos para pensar las trayectorias de los graduados de Artes Plásticas

En este artículo hemos intentado recorrer los aspectos que nos resultan “núcleos problemáticos” para investigar las trayectorias laborales en el campo artístico. Hemos focalizado nuestra atención en tres núcleos de problemas conceptuales. El primero ha sido la dificultad para conceptualizar al arte como trabajo. Aquí vemos que por una parte las actividades de este campo son parcialmente consideradas un trabajo y por otra

parte; el pluriempleo, la informalidad y la precariedad laboral caracterizan al sector artístico. La docencia actúa como una actividad que permite sobrellevar estas situaciones y al mismo tiempo desplegar la formación adquirida.

El segundo núcleo problemático que asumimos, se relaciona con la heterogeneidad de los itinerarios de formación en el arte. Notamos que conviven trayectos formativos que dan cuenta del pasado del campo artístico. La educación informal del maestro-aprendiz coexiste con la educación universitaria en artes. Ambas son legítimas en este campo, e incluso ser autodidacta pareciera denotar un atributo positivo.

Un tercer núcleo tiene que ver con la complejidad que asume tanto a nivel conceptual como de aplicación práctica, la denominación *artista*.

Tomando estos grandes núcleos problemáticos nos interesó investigar las trayectorias de los graduados de Artes Plásticas de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Encontramos que las trayectorias profesionales, circulan por diferentes áreas que se articulan en una *tensión*: las actividades vinculadas a la producción artística y la docencia.

El campo de la producción parece ser valorado como el más *prestigioso* aunque conlleva relaciones laborales precarias e informales. Frente a esto la mayoría de los graduados despliegan trayectorias laborales que combinan la docencia y la producción. Asimismo, notamos que se naturaliza desde el discurso, cierta capacidad *innata* atribuida a una fortaleza de carácter para pertenecer al campo de la producción y sostenerse en el mismo.

Desde nuestra perspectiva, concluimos que podría pensarse que quienes asumen posiciones más arriesgadas y logran sostenerse en el área de la producción son quienes asumen una estrategia de *inversión a plazo*. Esta *toma de posición* se relacionaría con el *habitus* y *los posibles* (Bourdieu, 1995) y no con una capacidad *natural innata*.

Bibliografía

Becker, Howard, *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2008.

Benhamou, Fancoise, *La economía de la cultura*. Montevideo, Ediciones Trilce, 1997

Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*. México D.F, Editorial Grijalbo, 1990.

– – – *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama, 1995.

– – – *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Aurora Rivera, 2003.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Chile. *Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización*. Colombia, Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad editorial, 2004.

Delgado, Eduard, “Temas para el debate económico y político del contexto cultural”, en: *La Factoría*, N° 2, España, febrero de 1997.

Heinich, Natalie, *Sociología del arte*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2003.

Jameson, Fredric, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Neffa, Julio César, *El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires, Lumen, 2003.

Stolovich, Luis, “La producción cultural: agentes y mercados de trabajo”. Ponencia ALAST, CD-rom, México D.F., 2000.

– – – “La cultura: entre la creación y el negocio. Pero ¿negocio para quién?” Anuario Inc., julio de 2005, v17 N° 2, Caracas.

Williams, Raymond, *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Buenos Aires, Paidós Comunicación, 1981.

Innovaciones en la enseñanza: el desembarco de los talleres verticales en arquitectura (1955-1966)

En el año 2002 se conmemoró el cincuentenario de la enseñanza de la arquitectura como carrera de grado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En consecuencia, este escrito es parte de la producción de un proyecto autónomo –beca de Investigación UNLP–, que aporta y se entrelaza con un proyecto colectivo mayor (código U077, UNLP), consistente en reparar la memoria colectiva de una historia que no ha sido escrita todavía.

El objetivo de este artículo es contribuir a la reconstrucción de la misma, transfiriendo al ámbito académico parte de los resultados alcanzados en la investigación en curso, en el intento por erigir un breve capítulo de ese relato ausente.

En esta oportunidad, el recorte de nuestra observación indaga, en principio, las contradicciones que se detectan en el ámbito nacional acerca de la *modernización* de los modelos, técnicas y metodologías en la enseñanza disciplinar de la arquitectura, revisando su escasa historiografía. Para luego abrirnos a un período clave de la universidad argentina (1955-1966), no sólo por los ribetes de la coyuntura política de nuestro país y el mundo, sino porque enmarca el primer ciclo de una “innovadora” modalidad en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura: los talleres verticales.

Innovaciones en la enseñanza: el desembarco de los talleres verticales en arquitectura (1955-1966)

Martín Carranza

Enseñanza de la arquitectura en Argentina

La escasa historiografía sobre la enseñanza sistematizada de la arquitectura, sostiene que su inicio se produce “en el siglo XIX con Julien Guadet quien establece un modelo pedagógico afín con la visión estética y la implementa en la *L' Ecole des Beaux Arts* de París. Las obras de arquitectura hasta ese momento las realizaban artistas, ingenieros y artesanos constructores” (Azpiazu, 2004: 10-11).

Por su parte,

la problemática de la enseñanza de la arquitectura ingresó a nuestro país en el clima del debate ilustrado. Anteriormente no existieron en el Río de la Plata propuestas de estudios formales en las técnicas y artes de la construcción. Durante el siglo XIX la formación de profesionales de la arquitectura y las ciencias constructivas estuvo fuertemente vinculada al perfil de profesional técnico, definido por la figura del ingeniero y las ciencias exactas, representantes de la utopía racional-tecnológica.¹ Este modelo perduró en nuestro medio hasta el ingreso de las ideas académicas de las escuelas *Beaux Arts*. En la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza de la arquitectura dependerá del área de las ciencias exactas y naturales. A partir de la extensión del primer título de arquitecto en 1874 y la creación de la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires (1901) [iniciativa del arquitecto noruego Alejandro

¹ Como muy bien señala el arquitecto Roberto Segre, “como consecuencia del establecimiento de gobiernos republicanos en Europa nacieron nuevas escuelas de arquitectura que toman el pensamiento positivista y vinculan la enseñanza de la arquitectura con estudios propios de la ingeniería. Esta nueva visión genera, a partir de 1794, las escuelas politecnicas que producen estudios sistematizados sobre tipologías, estructuras y cuestiones formales y funcionales. Los tratados de Durand y Choisy reflejan y sintetizan con rigor el modo de composición arquitectónica vinculada al pasado histórico y al presente tecnológico”. Cfr. Azpiazu, Gustavo, 2004, p. 10. Esta paráfrasis deviene del artículo original de Segre, Roberto, “FAU 1960-1975: Los ‘años de fuego’ de la cultura arquitectónica cubana (Parte I)”, en: <www.archivocubano.org/fau_1.html>, consultada el 27 de octubre de 2008.

Christophersen], la carrera fue constituyendo un perfil propio hasta que a mediados del siglo XX comenzaron a surgir facultades de arquitectura autónomas. (Schmidt; Silvestri; Rojas, 2004: 32-44)

Es entonces cuando se inicia un proceso que intentará depurar el método de enseñanza academicista decimonónico, a fin de *modernizar* e impartir nuevos contenidos y renovar modelos pedagógicos, que estuviesen a la altura del tiempo histórico que se venía desarrollando.

Es cierto que en nuestro país, la introducción e interés disciplinar por la Arquitectura Moderna sucede mucho antes. Su punto de inflexión pareciera ser la visita del arquitecto suizo-francés Le Corbusier –Charles Édouard Jeanneret–, en 1929. Más tarde Werner Hegemann (1931), Alberto Sartoris (1935) y August Perret (1936), cada uno impartiendo su particular visión de *lo moderno*, exponiendo un cuerpo de ideas teórico-prácticas que seguramente dejaron marcada su huella en los jóvenes profesionales de la época. Sumado a esto, en junio de 1939, emerge el primer manifiesto *moderno* en clave local atribuido al grupo *Austral*² aunque por entonces convivía un suficiente y heterogéneo número de arquitectos *modernistas*, como Alberto Prebisch, Alejandro Virasoro, Francisco Salamone, Antonio U. Vilar, Amancio Williams, Antonio Bonet, entre otros. Sin embargo, no alcanzamos a detectar un marco académico propicio que buscara enseñar los valores de la Arquitectura Moderna con una clara estructura pedagógica para ese fin.³

Ahora bien, partiendo de las nuevas líneas historiográficas de los últimos tiempos, nuestra hipótesis sostiene que la enseñanza de la Arquitectura Moderna va en paralelo con el proceso de *modernización*⁴ que se fue dando en Argentina desde mediados de la década del

² “Agrupación de jóvenes arquitectos modernos, formada en la primavera de 1938 en Buenos Aires, a la que la historia canónica reputa como el verdadero inicio de la vanguardia argentina. En la década del treinta, un importante sector de jóvenes estudiantes de arquitectura constituyó el núcleo de una generación que sería determinante en el período siguiente y de la que surgiría ‘Austral’. Estos jóvenes sentían un doble rechazo hacia los ‘maestros’: identificaban a los profesores de la escuela de arquitectura con esas posiciones anacrónicas de comprender las nuevas condiciones de producción y sus consecuencias en la disciplina” (Liernur, 2004: 89).

³ Recordemos que “en la década de 1940 aún se empleaba en las Facultades y *Escuelas de arquitectura* argentinas, la muy prestigiada ‘Teoría de la arquitectura’, de J. Guadet, un clásico de *L’Ecole des Beaux Arts*” (Bidinost, 2006: 173) [el subrayado es mío].

⁴ Adoptamos con cierta flexibilidad la distinción hecha por Jürgien Habermas y Marshall Berman acerca del significado de *modernidad*, *modernización* y *modernismo*. A *grosso modo* podemos decir que la *modernidad* es entendida como una etapa histórica enmarcada en sus inicios entre los siglos XVI y XVIII, extendiéndose hasta mediados del siglo XX, la *modernización* es pensada como el proceso socioeconómico que va construyendo esa *modernidad*, y por último, en esta transformación dinámica y dialéctica, los *modernismos* serán los proyectos

cuarenta, tomando impulso con la creación del Instituto de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Nacional de Tucumán (IAU-UNT). Este innovador centro de enseñanza se enmarcó en el proyecto político de Perón (1946-1955), quien se lanza a armar una fortísima y moderna universidad en esa provincia. El giro que se dio en la enseñanza de la arquitectura se difundió paulatinamente en el país a través de los distintos arquitectos que participaron en aquella gesta proyectual y pedagógica. En este sentido, podemos afirmar que el IAU de la UNT (1946-1952) fue pionero en la enseñanza y la difusión de la Arquitectura Moderna en Argentina, ya que se reunieron algunos de los más importantes arquitectos locales de la época, como Jorge Vivanco, Horacio Caminos, Eduardo Sacriste, Hilario Zalba, Rafael Onetto, entre otros, con el objetivo de implementar una enseñanza de vanguardia a nivel local.⁵ Sin embargo, ante la ausencia de una vasta bibliografía sobre el tema, se ha generado una suerte de *historia oficial* acerca del momento en que se modernizan los contenidos del sistema de enseñanza, en este caso de la arquitectura, establecido por el relato canónico a partir de 1956.⁶ Cuando en realidad, tenemos conocimiento que tanto en la provincia de Buenos Aires como en el resto del país, la política del Poder Ejecutivo Nacional tuvo por objeto capacitar cuadros de dirigencia en la construcción, en un momento de gran demanda de técnicos en la ejecución de los Planes Quinquenales y otros más que produjo el Estado peronista. Asimismo, es notable cómo durante estos años se fueron creando y/o jerarquizando centros de enseñanza en arquitectura y urbanismo, que reciben una importante atención por parte del Estado. Por ejemplo

culturales concebidos en ese proceso, los cuales irán renovando sus prácticas simbólicas partiendo de una concepción experimental y crítica. Ver Jürgen Habermas, 1989; Marshall Berman, 1988.

⁵ Luego de la segunda posguerra desembarcaron varios destacados arquitectos e ingenieros italianos. Algunos como Luigi Piccinato y Pier Luigi Nervi pasaron fugazmente, otros como Cino Calcaprina, Ernesto Nathan Rogers y Enrico Tedeschi se radicaron en Tucumán, dedicándose a la enseñanza. La mayoría nucleados en Italia tras la revista *Metrón*, conformaban la segunda generación de arquitectos modernos, impregnados por la teoría *organicista* que difundió en los años cincuenta otro italiano, Bruno Zevi. “El valor de esta escuela no sólo estuvo en su plantel docente, sino también en los proyectos realizados, en lo novedoso de sus planes de estudio y en las vinculaciones con la ciudad y la región, realizadas con la idea de constituir alrededor del Instituto un polo de modernización en el Noroeste argentino” (Ferrari; Cusa, 2004: 23-25).

⁶ “La oportunidad de un *cambio radical* pareció entreverse con la *caída del peronismo por el golpe de 1955*, saludado por la Federación Universitaria Argentina. En poco tiempo se restauraron los principios reformistas, y las universidades recobraron su autonomía en 1956. [...] La experiencia es paradigmática en la Universidad de Buenos Aires, marcada por la inflexión progresista de las autoridades, la amplia participación del movimiento estudiantil, la creación de nuevas carreras (sociología, psicología, ciencias de la educación) y la *modernización de los contenidos de la enseñanza*” (Schmidt; Silvestre; Rojas, 2004: 37-38) [El subrayado es mío].

en Buenos Aires, la Escuela de Arquitectura dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, creada en 1901, pasó a ser Facultad en el año 1947, mediante la ley 13.045. En la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la Escuela de Arquitectura (1939-1946) durante el rectorado del Dr. Horacio Descole, se transforma en el conocido Instituto de Arquitectura y Urbanismo (IAU), y desde 1952, se convierte en Facultad. En la Universidad Nacional de Córdoba, la Escuela de Arquitectura se abrió en 1948, acompañando un período de cambios profundos en el plan de estudios, con la participación del italiano Ernesto La Padula y la incorporación de figuras como Tedeschi, Devoto, Lange y Rébora, entre otros. La conversión de Escuela a Facultad, ocurrió en 1954, aunque su tramitación se inició en 1949. Mientras tanto, por ley 14.016, a fines de 1950, se creó la Escuela de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Nacional de Cuyo, con sede en San Juan, organismo dependiente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Fisicomatemáticas. En diciembre de 1951 se crea en la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas de la Universidad Nacional de La Plata, el Departamento de Arquitectura y Urbanismo, comenzando el año lectivo de esta nueva carrera en el año 1952. La excepción ha sido la Escuela de Arquitectura de Rosario, que a pesar de funcionar escindida de la Universidad Nacional del Litoral desde 1947, no se produjeron cambios institucionales, aunque aparentemente sí hubo gestiones en su favor en 1949. (Longoni; Molteni; Galcerán; Carranza; Escanciano, 2007)

La impronta de los talleres verticales en arquitectura

Con la caída del peronismo, el 16 de septiembre de 1955, tras el golpe militar conocido como la “Revolución Libertadora”, se inicia para muchos los “años de oro” de la universidad argentina, que se quebraría abruptamente tras un nuevo golpe de Estado que instaló, el 28 de junio de 1966, la llamada “Revolución Argentina”. En este período, ha sido señalado que

hay dos experiencias fundamentales en la enseñanza [de la arquitectura] de los próximos años: la del Taller Vertical y la de la asignatura Visión. En 1956 se inició en Rosario y Buenos Aires el taller vertical, cuyo

modelo se había establecido en 1952 en la Facultad de Arquitectura de Montevideo. El taller vertical transformaba la enseñanza en una práctica mucho más vinculada con la realidad (temas comunitarios, terrenos existentes con visitas de campo), enriquecidas por el intercambio entre los alumnos. La estructura del taller contemplaba un solo jefe para los cinco cursos (de segundo a sexto año) y la participación de adjuntos y auxiliares en la idea de promover la formación en equipo, la acumulación de experiencias y de trabajos realizados. J. M. Borthagaray, F. Larguía y A. Ibarlucía fueron algunos de los primeros jefes del taller vertical en la escuela rosarina. Por su parte, C. Méndez Mosquera, G. Breyer, R. Onetto y J. Le Pera, entre otros, organizaron la nueva materia: Visión, que sustituyó las viejas asignaturas dedicadas a la representación. (2007: 38)

Una filosofía similar fue adoptada en la UBA. La arquitecta Viñuales cualifica este proceso al sostener que, la idea de innovar estaba en el ánimo de muchos y la oportunidad se presentó con los cambios de finales de 1955 y con la reorganización que planteó el interventor, arquitecto Alberto Prebisch, para encarar el año lectivo 1956. Para ello, llamó a Alfredo C. Casares, docente de la casa, quien debía formar un equipo y buscar otros rumbos para la enseñanza de la arquitectura. Así nos ilustra el relato de una entrevista que se le hizo a este profesor:

a fines del '55 se hizo cargo del rectorado de la Universidad de Buenos Aires, José Luis Romero, quedando Prebisch como decano de arquitectura. Fue entonces que me convocó para ver qué se podía hacer para levantar la facultad, estancada como estaba. Entonces surgió la idea de los talleres en vertical –de segundo a sexto año–, haciendo que el alumno siguiera a un maestro y no se viera obligado a cambios de mensajes. Nos tocó hacer un cambio radical en la enseñanza de la arquitectura. Así formamos los primeros talleres verticales.⁷ (Viñuales, 2003: 77-84)

En suma, una vez reformulado el sistema de enseñanza en Buenos Aires, la Facultad se reorganiza en cuatro departamentos: Arquitectura, Visión, Técnicas e Historia.

⁷ Fragmento de la entrevista mantenida con el arquitecto Alfredo Casares, el 15 de abril de 2003.

La creación de los Talleres de Diseño, la constitución de pares de talleres de Diseño y Visión, la búsqueda de aproximaciones del área proyectual con las áreas técnicas y de historia, la actualización de programas y metodologías didácticas en todas las áreas, y la instauración de los cursos introductorios a la Facultad –especie de *vorkurs* bauhausiano dirigido desde 1959 a 1966 por Gastón Breyer– abrevaban de la misma filosofía que la experiencia rosarina, y muchos nombres aparecen implicados en los dos proyectos. Esta filosofía inclusiva recuerda las experiencias de la Bauhaus, cuyo método, descrito por Gropius en 1923, subrayaba la concepción integral del trabajo técnico y del trabajo artístico, como también la necesidad de vinculación activa con otros campos de la cultura y la industria contemporánea. Pero más modernamente estas experiencias se colocan en relación con las versiones de posguerra de aquella utopía de “arte total”, en donde la arquitectura, gráfica, diseño industrial, música se sumaban para confluir en un “urbanismo integral”, para decirlo en las palabras de uno de los referentes de las transformaciones de entonces, a la sazón en Ulm: Tomás Maldonado. (Schmidt; Silvestre; Rojas, 2004: 38-39)

Sin embargo, en la experiencia platense tras la caída de Perón, no se implementa en lo inmediato la modalidad de los talleres verticales aunque sí se originan algunos cesanteos como los de R. Castagna, J. C. Servetti Reeves, C. Mendióroz, entre otros, sumándose “curiosas rotaciones”. Un pionero en la enseñanza de la Arquitectura Moderna en Argentina, el arquitecto A. Casares, renuncia en La Plata a mediados de 1956 y asume como decano de la FAU-UBA en el año 1957.⁸ Paradójicamente, otros tantos profesores cesantes del IAU-UNT impregnan el nuevo plantel docente en La Plata. De hecho, asume como jefe departamental, el arquitecto Hilario Zalba, acompañado por un grupo importante de profesionales que habían participado activamente en la *escuela tucumana*. También se “importan” profesores de Buenos Aires tales como Raúl Grego, Jorge M. Buschiazzo,

⁸ Cabe señalar que el arquitecto Alfredo Casares fue un importante referente en el campo de la enseñanza de la arquitectura, donde ha sido maestro y formador de la segunda generación de arquitectos modernos argentinos. En el primer período (1952-1955) de la carrera de arquitectura en La Plata, Casares fue un profesor clave dictando la materia Arquitectura I (1954-1956), sumándose a la impronta de una enseñanza moderna, otros actores de igual valía como su socio Alberto González Gandolfi, quien dictaba Teoría de la Arquitectura II (1954-1956); Rafael Onetto en Elementos de la Arquitectura (1954) y Plástica III (1954-1955); Osvaldo Moro en Elementos de la Arquitectura (1955); Raúl González Capdevilla en Historia de la Arquitectura y del Arte I (1955), Carlos Mendióroz en Plástica IV (1955); el pintor artístico Rodolfo Castagna en Dibujo de Ornato (1952), Plástica I (1953-1955) y Plástica II (1952-1954), entre otros. UNLP, Facultad de Ingeniería, Departamento de Personal: Legajos, inédito.

César Janello, Marcos Winograd, Guillermo Iglesias Molli, José A. Rey Pastor, Alfredo J. Kleinert, entre otros. Es decir, el modelo de enseñanza-aprendizaje continuó empapando a los estudiantes del conocimiento de la obra de los *maestros* de la Arquitectura Moderna: Mies van de Rohe, Frank. LL. Wright, W. Gropius, Alvar Aalto y Le Corbusier, siendo la bibliografía habitualmente recomendada lo que corrobora estas influencias. Por su parte en Plástica, los aportes teóricos y bibliográficos de Lazlo Moholy Nagy serán claves.⁹

Al respecto, merece un apartado especial la referencia insoslayable de esta transformación pedagógica, en cuyo taller del Instituto de Diseño de Chicago –bajo la dirección de Moholy-Nagy– se habían formado algunos protagonistas de entonces. Por ejemplo, el profesor que dictaba Plástica en La Plata, Rodolfo Castagna, es quien parece ser pionero en el ámbito local al incorporar la educación perceptiva del alumno desde 1952.¹⁰ Por su parte, Juan M. Borthagaray, también recibirá esta formación en EE.UU.,¹¹ para luego volcar estos conocimientos en la materia Visión en Buenos Aires y Rosario, aunque recién en 1956. Por lo tanto, apoyados en el supuesto de nuestra línea hipotética, planteamos la idea de que al menos en la experiencia platense, existió una continuidad y profundización de los valores de la Arquitectura Moderna casi desde sus inicios, dando por tierra el difundido e interesado concepto de que la enseñanza de la arquitectura se *modernizó* recién a partir de la caída de Perón.

⁹ “Pero más que el modelo de sus experiencias bauhausianas, pesarán sus escritos sobre *La Nueva Visión*. Los modelos de la New Bauhaus o de Ulm se ampliaban con aportes científicos, como los trabajos de R. Arheim, en particular *Art and Visual perception. A psychology of the creative Eye*, pilar de la psicología de la percepción. En Arquitectura, la obra de B. Zevi, *Saber ver la arquitectura* compartirá el interés con *La cultura de las ciudades* y el *Arte y técnica* de L. Mumford, *Pioneros de la Arquitectura Moderna* de N. Pevsner y *Espacio, tiempo y arquitectura* de S. Giedion. Como libro de cabecera, la recomendación pasaba por *Las siete lámparas de la arquitectura* de J. Ruskin, un pequeño tratado de ética y estética del arte y la arquitectura” (Longoni; Molteni; Galcerán; Carranza, 2006).

¹⁰ Rodolfo Castagna es egresado de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1932 y de la Escuela Superior “E. de la Cárcova” en 1938. En 1946 recibe una beca de la Comisión Nacional de Cultura para ampliar sus estudios en EE.UU. UNLP, Facultad de Ingeniería. Departamento de Personal, Legajos. Inédito. Esta formación de posgrado la realiza en el Instituto de Diseño de Chicago, bajo la dirección de Lazlo Moholy-Nagy y los cursos de Eliel Saarinen en la Academia de Arte de Cranbrook, Bloomfield Hills, Michigan, lo que le valió establecer como docente los primeros contactos del Departamento de Arquitectura y Urbanismo platense con la pedagogía y experiencia del Bauhaus. En noviembre de 1953, la cátedra de Plástica I del profesor Castagna en La Plata, realiza en el hall del Pasaje Dardo Rocha, una exposición pública de los trabajos de sus alumnos, denominada: “Un mensaje plástico para la arquitectura”, contando con un amplio apoyo oficial. En el catálogo de la muestra, se consigna la creación del GEAM (Grupo de Estudios de Arquitectura Moderna) “que tratará de despertar una verdadera conciencia arquitectónica y de crear un conocimiento serio de lo que significa la arquitectura contemporánea” (2006).

¹¹ Graduado en 1951 en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FAU-UBA) que aún no había superado por completo la injerencia clásica, “en el reducido espacio para la inserción de nuevas ideas que presentaba la UBA, logró desplegar una fugaz experiencia docente junto a Alfredo Agostini, antes de continuar en 1953 sus estudios en Chicago [Instituto de Diseño] –impulsado por Maldonado–, participando de cursos dictados por Moholy Nagy bajo la supervisión de Mies van de Rohe, e implementados por ex profesores de la famosa Bauhaus” (Vallejo, 2004: 175-176).

Los talleres verticales en La Plata (1961-1966)

Como bien señalamos, en La Plata aún no se habían implementado los talleres verticales como en las experiencias homónimas de Rosario y Buenos Aires, conjeturando como afirmación conceptual que la tardanza de su aplicación respondió a que todavía el desarrollo de esta joven carrera se encontraba en proceso de consolidación. Recordemos que por entonces existía un número reducido de estudiantes que permitía continuar la metodología de enseñanza tipo taller –aunque de forma horizontal–, y luego de una serie de circunstancias se renueva la estructura pedagógica practicada hasta ese momento, surgiendo en el centro de enseñanza platense la modalidad del taller vertical.

Desde el año 1956, una de las variables que configura este proceso de transformación es la construcción de espacios políticos que intensifican un clima de inquietud en la vida interna del Departamento de Arquitectura y Urbanismo (DAU) local, en el que se destaca la creación del Centro de Estudiantes de Arquitectura y Urbanismo (CEAU).¹²

A pesar de que el ámbito físico de la carrera se encontraba disperso y presentaba una escala casi *parroquial*, no impidió que se diera un conflicto entre Zalba y los estudiantes de la carrera, quienes se manifestaron contra el jefe departamental, tensa situación que provocó su desplazamiento y renuncia.¹³

¹² A fines de 1955, se convoca a elecciones para conformar el primer Centro de Estudiantes de Arquitectura y Urbanismo (CEAU) de La Plata. La agrupación elegida en el período (1955-1956) es ERA (Estudiantes Reformistas de Arquitectura) –la única que se conforma y presenta–, de facción radical en un amplio sentido, que además terminará conviviendo en la conducción del CEAU con los “comunistas” de AREA (Agrupación Reformista de Estudiantes de Arquitectura). En el año 1956, emerge un pequeño grupo de estudiantes humanistas de corte católico, que estarán nucleados en la agrupación MHAU (Movimiento Humanista de Arquitectura y Urbanismo). Retomando la línea reformista, en el año 1957, habrá divisiones internas en ERA (similares a lo que acontece en la estructura partidaria de la UCR). En consecuencia, se conforman dos nuevas agrupaciones estudiantiles: A18 (Arquitectura 18) –facción alineada al frondizismo–, quien conduce el CEAU en el período (1957-1959), y PRA (Partido Reformista de Arquitectura) –ligada al radicalismo más tradicional–. Esta última, sería la agrupación que conduce el CEAU en el período 1960-1966. Ver Carranza, “Informe de Beca de Iniciación”, 2007, mimeo.

¹³ Cuando Zalba se hace cargo del DAU platense a mediados de 1956, el ímpetu por el orden y mejora del sistema de enseñanza, pretendió definir el perfil de la carrera hacia una formación racionalista-tecnológica en detrimento de la visión estética-cultural de los primeros años. Incluso existió una interesante propuesta por relacionar dialécticamente la arquitectura con el urbanismo desde los primeros años. Si bien esta concepción integral parecía interesante, los estudiantes de la carrera no recibieron de buena manera que dicha transformación se resolviese “a espaldas” de su claustro a través de la conformación del nuevo Plan de estudio. Además, en el año 1957, Zalba quiso hacer eliminatorio el curso de ingreso de la carrera lo que suscitó un fuerte conflicto entre éste y los estudiantes nucleados en el CEAU (A18), deviniendo en una huelga y “escrache” al reciente jefe departamental. Esto provocó la renuncia de Zalba al frente del DAU, aunque siguió dictando clases en las materias: Teoría de la Arquitectura I y II, hasta 1964. Comunicación Personal Oral (2006). Fornari, Tulio I.; Capelli, Roberto H. Militantes estudiantiles de la agrupación A18. Egresados como arquitectos en 1959 y 1963, respectivamente. Cabe señalar, que Fornari fue más tarde decano interventor de la FAU-UNLP, en el período 1973-1974. Archivo Historia Oral (AHO). Unidad de Investigación N° 10, Director: Arq. René P. Longoni, (ex Idehab) FAU/UNLP.

En el año 1958, entre debates y movilizaciones por la educación *laica o libre*, se produce la graduación de la primera camada de arquitectos *platenses* egresados en la UNLP.¹⁴ Asimismo, fue clave como creció la matrícula de inscriptos, sumado al aumento de graduados en los años venideros,¹⁵ situación que provocó asimetrías en la relación docente-alumno, que además de no ser óptimas, se vieron agravadas por la ausencia de recursos para ampliar la planta docente.¹⁶ Todos estos atenuantes fueron indicios que incitaron la creación de una Facultad, fermento que levó nuevas horneadas de estudiantes –y algunos profesores– con vocación de ser actores del cambio que se avecinaba. Aunque también hay que señalar el fuerte apoyo y perfeccionamiento de las sucesivas autoridades.

Este proceso culminó el 23 de octubre de 1959, al aprobarse la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UNLP, por mandato de la Honorable Asamblea Universitaria. Sin embargo, para su puesta en práctica debía construirse un nuevo edificio con su respectivo equipamiento e infraestructura y aún regularizarse el nombramiento de sus profesores a través del sistema de concursos. Es a partir de entonces cuando comienza a efectivizarse un proceso de normalización, dando inicio a la consolidación y estabilidad de una nueva plantilla docente. Paralelamente, irán germinando nuevas agrupaciones estudiantiles “modelo ‘60”, que acompañan desde diferentes posiciones esta dinámica transformación.¹⁷

¹⁴ El número es reducido siendo tan sólo siete, con la particularidad de ser todos de género masculino. Ellos fueron los arquitectos: Rodolfo Daniel Ogando (10-06-1958), José Arturo Poletti (05-08-1958), Ángel Dotta (17-09-1958); Ángel Saccardo (17-09-1958), Jorge Alfredo Bustillo (16-12-1958), Julio Ángel Morosi (16-12-1958) y Delmiro Pérez (26-12-1958). UNLP, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Dirección de Enseñanza: Listado de Ingresantes y Egresados (1952-1963), inédito. A partir de la graduación de los primeros arquitectos *platenses*, muchos de estos jóvenes profesionales se incorporan a los equipos técnicos del Ministerio de Obras y Servicios Públicos (MOSP), comenzando a gestarse el embrión de lo que luego será el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires (CAPBA - Distrito 1), siendo uno de sus impulsores el arquitecto Daniel A. Almeida, profesor en La Plata entre 1960 y 1963 de la materia: Arquitectura IV. Comunicación Personal Oral (2007). Molteni, Juan C. Militante estudiantil de la agrupación EA (Estudiantes de Arquitectura). Egresado como arquitecto en el año 1967, con destacada participación en organismos técnicos del Estado provincial. Ver AHO.

¹⁵ En el período 1956-1961 la matrícula de inscriptos –que llegaron a graduarse– asciende de 48 a 92. Es decir, existió un incremento progresivo que casi duplicó el número de estudiantes inscriptos en tan sólo cuatro años. Además, es notable el aumento de graduados que va de siete –1º promoción– a treinta y tres en 1961 (treinta hombres y tres mujeres), llegando casi a quintuplicarse la cantidad de profesionales egresados por año en La Plata. Carranza, Martín, 2007.

¹⁶ En consecuencia, se originan algunas renuncias “obligadas” y rotaciones constantes de profesores. Primero, por el impedimento operativo para una organización correcta de los cursos que debieran dictarse, sumado a la inestabilidad que generaba las contrataciones bianuales. Además, era una buena excusa para algunos profesores “aves de paso” que consideraban su experiencia en La Plata como una forma de “hacer antecedentes”, para luego emigrar a otros centros de enseñanza que le ofrecieran mejores cargos, mayores salarios y una estabilidad laboral más prolongada.

¹⁷ Por un lado, aparece la agrupación estudiantil FRAU (Frente Renovador de Arquitectura y Urbanismo) de formación marxista. Alguno de sus miembros militaban en la estructura partidaria de la UCRI (Unión Cívica Radical

Al año siguiente, el 12 de agosto de 1961, se nombra –con carácter de interino– para la jefatura del DAU, al arquitecto Alfredo J. Kleinert, quien estableció una Junta Asesora –embrión del Consejo Académico de la FAU–, constituido por dos profesores, dos graduados y dos estudiantes.¹⁸ Durante su mandato, se proyecta la organización definitiva de la nueva Facultad, se consigue la adjudicación de los terrenos en 47 y 117 donde se emplazarán los nuevos edificios, se licita la construcción de aulas y talleres, y se adecua el funcionamiento de la parte administrativa, equipándola. Sumado a esto, se eleva al Honorable Consejo Académico de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas –unidad académica de la que dependía el DAU–, dos proyectos de funcionamiento de la FAU-UNLP para su aprobación y posterior elevación al Honorable Consejo Superior de la UNLP. Uno que podríamos llamar tradicional, adaptándose a las necesidades de la carrera, y otro de avanzada, estructurado en base a computadoras (Carranza, 2007).

Por otro lado, varias fuentes orales dejan entrever que el año 1961 es un punto de inflexión en el centro de enseñanza platense, ya que a toda esta dinámica de cambio, se le suma cierta “presión” que comienzan a ejercer algunos profesores del área de arquitectura, a fin de instalar un debate político-académico sobre la posibilidad de “verticalizar” los talleres de arquitectura, discusión de la que no quedaron exentos los estudiantes de la carrera.¹⁹

Se supone en principio, que la necesidad por crear los talleres verticales se debió a la creciente demanda de inscriptos en los últimos años. Sin embargo, otros argumentos –que se presumen más sólidos– sostienen que este cambio de modalidad pedagógica encauzaba

Intransigente) y también en el PSA (Partido Socialista Argentino), aunque en líneas generales adscribían al socialismo y la mayoría eran *izquierdistas* independientes. Por el otro, aparece la agrupación estudiantil EA (Estudiantes de Arquitectura), de adscripción cristiana, conformados por sectores independientes y de un humanismo más amplio que el nacionalismo. Al respecto, debemos señalar el precedente de los años 1958 y 1959, cuando el aparente giro *derechozo* que presentó la FUEL (Frente Universitario de Estudiantes Libres), produce una ruptura interna que hace desaparecer este frente estudiantil, y consecuentemente nace la democracia cristiana en el año 1960. Es ahí cuando aparecen grupos intermedios –nada clericales– que constituyen listas de transición. EA es un ejemplo en arquitectura, quienes inauguran con su accionar político y sesgo cultural de su plataforma, la primera revista estudiantil de arquitectura en La Plata (1961), denominada *Quonset*. Ver Carranza, Martín, 2007.

¹⁸ Si bien por el momento no hemos accedido a documentos oficiales que permitan cruzar y aseverar esta información, podemos mencionar alguno de los miembros que conformaron alternadamente el claustro de profesores de la Junta Asesora del DAU, desde 1961 hasta la creación de un Consejo Académico autónomo en 1965, funcionando ya como facultad. Estos fueron los arquitectos Osvaldo I. A. M. Bidinost, Jorge S. Chute, Julio Billorou y el Ing. César J. Luisoni, entre otros. Comunicación Personal Oral (2006). Héctor L. Pasquini y Hugo Fontana. Militantes estudiantiles de las agrupaciones ERA-A18 y AREA, respectivamente. Egresados en el año 1960 y miembros del claustro de graduados en el año 1961. Ver AHO.

¹⁹ Esta postura sería apoyada al menos por una de las agrupaciones estudiantiles, que por ahora no podemos determinar con certeza, pero nuestras sospechas se orientan hacia PRA, dado que desde el año 1960 y al menos hasta 1966, ganará las elecciones estudiantiles para la conducción del CEAU teniendo anualmente un fuerte apoyo electoral.

la idea de una formación profesional más integral y coherente a lo largo de cinco años de cursada en la carrera, además de calar en el alumno una “ideología proyectual” más definida. Ciertos testimonios señalan que, “quienes estaban en contra, planteaban que no podía ser que hubiera una estructura pedagógica ‘verticalista’, ya que esta, era entendida como una influencia para el estudiante demasiado marcada y que además, atentaba la formación de su ‘libre pensamiento’. Si bien es cierto que quienes estaban a favor de esta nueva metodología sostenían, que una estructura rígida o ‘verticalista’ en la formación de un estudiante de arquitectura, tal vez podría acotar una diversidad de miradas, en contraposición también es cierto, que a pesar de no dar garantías en cuanto a formar grandes arquitectos, con este modelo de enseñanza se podían establecer criterios integrales y coherentes en los contenidos de las materias ‘base’ de la carrera –fundamentalmente ‘las arquitecturas’–, permitiéndole al alumno comprender progresivamente los conceptos de una práctica proyectual con diferentes grados de complejidad a lo largo de cinco años de cursada en un mismo taller”.²⁰ Al menos, ratifican sus defensores, “el proceso de aprendizaje en un taller vertical de arquitectura formaría profesionales con herramientas válidas para ejercer su profesión de manera correcta, con un discurso claro que evitase ambigüedades o confusión”.²¹

En el fulgor de este debate se llega a declarar una huelga de dos o tres meses, lo que motivó la intervención de la Junta Asesora, en el afán por destrabar un nuevo conflicto interno. En decir, superada la mitad del año 1961, terminó cambiándose sobre la marcha la modalidad de taller en “las arquitecturas”, pasando de la tradicional forma horizontal a funcionar como talleres verticales. Esta cuestión suscitó un cambio cualitativo en la organización de la carrera, cambiando sustancialmente el sistema de cursada en algunas materias clave. De la conocida modalidad de los talleres organizados por cátedras (un profesor titular por asignatura y nivel de cursada) pasaban a funcionar de forma vertical (un profesor titular por taller vertical), lo que supuso “coser” ciertas asignaturas “troncales” de la carrera, que dejaron de funcionar como cátedras autónomas.

²⁰ Comunicación Personal Oral (2006) García, Tomas O. Dirigente estudiantil del Colegio Nacional y militante universitario de la agrupación estudiantil PRA en la FAU-UNLP. Egresado como arquitecto en el año 1971 y Decano de esta unidad académica en dos períodos consecutivos, entre 1989 y 1995. Ver AHO.

²¹ *Ibidem*.

Consecuentemente, habrá un ajuste en la estructura curricular de la carrera –aunque no del Plan de Estudio vigente desde 1953–,²² ya que se “verticaliza” y jerarquiza un puñado de materias pertenecientes al grupo de arquitectura y urbanismo: Introducción a la Arquitectura, Elementos de la Arquitectura, Arquitectura I, II, III y IV²³ –todas materias correlativas de primero a sexto año–²⁴, donde los alumnos debieron optar por los nuevos jefes de cátedra, de los ahora, nuevos coordinadores de cada uno de los talleres verticales de arquitectura. Incluso en abril de 1962, se retocaron algunos nombres de asignaturas sin alterar sus contenidos,²⁵ mientras que el innovador modelo organizativo y pedagógico de los talleres verticales se hará extensible en las materias del grupo de plástica: Plástica I, II, III y IV, sin tener por el momento la exactitud de quienes llegaron a dictarlas. Inversamente, habrá algunas precisiones, respecto a los profesores titulares de los talleres verticales de arquitectura: Arq. Daniel A. Almeida (1961-1963); Arq. Osvaldo Ivo A. Bidinost (1961-1965); Arq. Jorge S. Chute²⁶ (1961-1966); Arq. Juan M. Molina y Vedia (1961-1964; 1966); Arq. Horacio Pando (1961-1962); Arq. Rodolfo D. Ogando (1962-1964); Arq.

²² Segundo Plan de Estudio, 1953. Ciclo Preparatorio. *Primer Año*: Introducción a la Arquitectura, Plástica I, Introducción a la construcción, Sistemas de representación I, Matemáticas I, Educación Física I. *Segundo Año*: Elementos de Arquitectura, Plástica II, Teoría de la Arquitectura I, Sistemas de representación II, Matemáticas II, Educación Física II. Ciclo de Aplicación. *Tercer Año*: Arquitectura I, Plástica III, Teoría de la Arquitectura II, Historia de la Arquitectura y del Arte I, Construcciones I, Construcciones e Instalaciones Complementarias I. *Cuarto Año*: Arquitectura II, Plástica IV, Historia de la Arquitectura y del Arte II, Construcciones I, Construcciones e Instalaciones II, Tecnología de los Materiales. *Quinto Año*: Arquitectura III, Historia de la Arquitectura y del Arte III, Construcciones III, Sociología Urbana, Organización de Obra. *Sexto Año*: Arquitectura IV, Urbanismo y Planificación, Legislación y Reglamentaciones. UNLP-FAU. Secretaria de Extensión: Acta N° 11, 23 de marzo de 1953, sesión del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas de la Universidad Nacional de La Plata.

²³ Constituye el grupo de materias centrales de la carrera, a través del cual se considera impartir los conocimientos propios de la arquitectura, determinando la intensidad y oportunidad en que han de concurrir las disciplinas complementarias que integran la obra arquitectónica, Historia de la Arquitectura, Plástica, Instalaciones Complementarias, Construcciones, etc. La importancia de este grupo principal radica en una serie de factores determinantes como la relación del hombre y el medio físico; el rol social de la arquitectura; la estructura como factor arquitectónico con sus posibilidades y limitaciones; el espacio como problema arquitectónico; la proporción y la valoración de los materiales. *Ibidem*.

²⁴ Las restantes asignaturas de este grupo: Sociología Urbana y Urbanismo y Planificación (quinto y sexto año), continuaron funcionando como talleres horizontales.

²⁵ Este “maquillaje” en la estructura curricular estaría basado en la reformulación del Plan de Estudio que hizo Hilario Zalba en 1957.

²⁶ En el año 1957, el arquitecto Jorge Chute, quien fue profesor en La Plata entre 1960 y 1966, además de Decano de la FAU-UNLP en este último año, había estado como docente en un curso preliminar de la Facultad de Arquitectura de Montevideo (Uruguay), establecimiento pionero de los talleres verticales en arquitectura. En un artículo plantea que los mismos se organizaban en talleres, donde se dictaban los cursos de proyectos de arquitectura de primero a quinto año, quedando su organización totalmente librada al criterio del director de cada taller. Mientras que los saberes complementarios de la disciplina (materias técnicas y culturales) eran dictadas por otros profesores. En síntesis, Chute encabeza este escrito poniendo en valor que “este curso fue estructurado teniendo en cuenta, no solamente el medio de aplicación y las características de los conocimientos que se tratan de desarrollar, sino también como introducción a un aprendizaje integral” (Chute, 1958: 39). Firmado en Montevideo el 18 de noviembre de 1957.

Mario Soto (1963-1966); Marcos Winograd (1965-1966); Eithel F. Traine (1965); Arq. Carlos E. Lenci (1965); Javier H. Rojo (1966) y Tulio I. Fornari (1966). Hay que remarcar la valía de estos docentes, ya que muchos de ellos superaron las fronteras locales dejando su impronta en otras ciudades como Buenos Aires y Mar del Plata, también provincias como Córdoba, Chaco y Tucumán e inclusive otros países como México y España.²⁷

No obstante, la innovadora y rica experiencia de los talleres verticales en nuestro país, al menos en las ciudades de Rosario, Buenos Aires y La Plata tuvieron un abrupto corte. Los avatares de otro golpe militar, el 28 de junio de 1966, conocido como la “Revolución Argentina”, provocó masivas renunciaciones de profesores y equipos docentes completos en todas las universidades nacionales, no estando exentos de esta nueva coyuntura quienes habían consolidado esta novedosa organización pedagógica en la carrera de arquitectura platense.

Ciertos mitos y algunas afirmaciones

En el transcurso de la investigación sobre esta “pequeña” historia hemos encontrado algunas respuestas y detectado nuevos problemas. Por un lado, se revelan ciertas contradicciones en relación al mito generalizado que se ha construido acerca del comienzo de la enseñanza de la Arquitectura Moderna y el proceso de “modernización” en la enseñanza que se dio en los centros de aprendizaje de arquitectura en nuestro país. Es decir, partiendo de la historiografía “oficial” nuestro supuesto refuta o al menos relativiza que este proceso se dio recién a partir del año 1956, ya que se omiten algunas acciones clave llevadas a cabo por la gestión peronista (1946-1955), sumado a cierto solapamiento de actores y personajes poco reconocidos en este período. Por lo tanto, además de sostener que el punto de inflexión acerca de la enseñanza de la Arquitectura Moderna en nuestro país se da con la creación del IAU-UNT (1946-1952), se agregan a esta “verdad universal” nuevas miradas sobre lo que aconteció, por ejemplo, en las carreras de arquitectura de Buenos Aires²⁸ o La Plata²⁹, que siguen desmitificando afirmaciones estancadas en el tiempo.

²⁷ UNLP, Facultad de Ingeniería; Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Departamento de Personal: Legajos y CV, inédito.

²⁸ En 1997 el ex decano de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Juan Manuel Borthagaray escribió un artículo sobre “Universidad y política 1945-1966” que fue publicado en el primer número de la revista *Contextos* (Nº 1, Buenos Aires, FADU-UBA, 1997, pp. 20-29). Por tratarse de una publicación oficial de la facultad y no existir allí otro texto sobre el tema, podía pensarse con cierta lógica que el artículo expresaba la visión “oficial”. A juicio de

A través de nuestro estudio, entendemos que la experiencia pedagógica platense en la enseñanza de la arquitectura nació con la ventaja de ser moderna casi desde su cuna e incluso inconscientemente parece consolidarse una suerte de “escuela” que se revela de peso en el ámbito local. Mientras que la FAU-UBA tuvo que eliminar todo rastro de academicismo para iniciar la enseñanza del “proyecto moderno”.³⁰

Paradójicamente, a pesar de que la metodología proyectual de la Arquitectura Moderna logró desprenderse del resabio lingüístico *Beaux Arts*,³¹ parece no suceder lo mismo al indagar sobre el origen de los talleres verticales como modelo de enseñanza integrador en arquitectura. Ciertas fuentes complementarias plantean que la inventiva de enseñanza tipo taller no fue tan novedosa como suponíamos,³² ya que su origen estaría signado por la más tradicional estructura de *atelier* de arquitectura, y en el período de nuestra investigación

Ramón Gutiérrez, las afirmaciones vertidas en ese escrito son maniqueas y simplistas –aunque Borthagaray prevenía que se trataba de una versión “autobiográfica”–, por lo que considera oportuno matizar ese relato, dispensable según él, desde un rigor histórico. Ver al respecto Gutiérrez; Ramón, 2003, pp. 33-52.

²⁹ Ver Longoni, René, “Grandes mitos y pequeñas historias. El Departamento de Arquitectura platense (1952-1963)”, en actas: *III Encuentro - Taller de Docentes de Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad*, 2008. Este escrito es una visión personal del autor sobre los avances de un proyecto colectivo en el marco del programa de incentivos (U077), que viene desarrollando la Unidad de Investigación N° 10 (ex Idehab) FAU-UNLP, en el que también participan los arquitectos Juan Carlos Molteni, Virginia Galcerán, Martín Carranza y el señor Ignacio Fonseca, desde el año 2006.

³⁰ Es cierto el inicio de la carrera de arquitectura y urbanismo platense fue una empresa con grandes dificultades, pero respecto a la introducción de la enseñanza de la Arquitectura Moderna se diferencia notablemente de lo que aconteció en la experiencia homónima porteña. Si bien ambos centros de enseñanza comparten varios profesores en la década del cincuenta, la tradición *Beaux Arts* en el modelo académico de Buenos Aires estaba demasiado arraigada, incluso antes de la creación de su Escuela de Arquitectura, en 1901. Mientras que en La Plata este tipo de influencia fue rápidamente removida por la “juventud” que presentaba la carrera, creada recién a fines de 1951. Asimismo, es importante señalar que en este último centro de enseñanza, un grupo de docentes sentó no sólo las bases de una formación proyectual definitivamente moderna (en particular, Alfredo C. Casares, Osvaldo J. Moro, más tarde, Horacio Pando y luego el primer discípulo local, Carlos E. Lenci), sino que llegaron a difundir una derivación en esta clave conocida como *organicismo* –fusión de obra y naturaleza, búsqueda de la espacialidad interior, profundo conocimiento de las propiedades de los materiales constructivos, regreso a la naturaleza, a la subjetividad, a la pureza primigenia–, llegando a configurar en el tiempo una línea pedagógica que parece perdurar hasta nuestros días. De alguna manera, esto es verificable en la obra construida de varios de los arquitectos locales que pasaron por sus manos, *huella* material que nos lega el paisaje urbano de la ciudad de La Plata y su diáspora en el territorio bonaerense, especialmente en Mar del Plata, de la mano de Roberto Kuri, Héctor Oddone, Héctor Tomas, entre otros.

³¹ Sobre el modo académico de componer ver también el clásico trabajo de David Van Zanten, “Architectural Composition at the École de Beaux-Arts from C. Percier to C. Garnier”, 1977. Cfr. Aliata, Fernando, 2006, pp. 82-88.

³² “La utilización del término [taller] proviene del *atelier*, espacio de práctica artística por excelencia. En el caso educativo, infería la permanencia de los estudiantes por períodos prolongados en las aulas, acondicionadas con el equipamiento necesario –tableros de dibujo, espacio para maquetas, área de guardado– y con la supervisión de sus profesores, generando un clima propicio para el intercambio y el aprendizaje. Posteriormente se introduciría el concepto *Beaux-Arts* de taller vertical, en el que la impronta del ‘maestro’ es aún más destacada”. Cicutti, Bibiana. “Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Rosario: Su formación y desarrollo 1923-1980”. *múmeo*. Cfr. Parera, Cecilia; Müller, Luís, 2007.

sólo sería “modernizada en sus modelos, técnicas y metodología”.³³ Si bien esta afirmación pone en crisis el concepto “innovador” atribuido en este escrito a los talleres verticales “creados” a mitad del siglo XX en el Río de La Plata, entendemos que la continuidad de *L`Ecole des Beaux Arts* no necesariamente se manifiesta en toda su magnitud, sobre todo en los términos de la enseñanza de una “práctica proyectual”.³⁴

En este sentido, debe aclararse que

la Reconversión Industrial (1919-1950), originó una nueva cultura en la que la Realidad era entendida como unidad. El proyecto de arquitectura dejó de ser esencialmente formal-simbólico [como en el siglo XIX] y fue también materia, construcción, economía y uso. (Bidinost, 2006: 174)

En suma, la interacción enseñanza-aprendizaje de la arquitectura en nuestro país comenzó a utilizar pedagógicamente estas variables, pretendiendo no sólo entrelazar la autonomía de los saberes disciplinares con la realidad y el contexto productivo de la época, sino también instalar la idea de una construcción colectiva del conocimiento.³⁵

³³ “Como nota Borthagaray, la reproducción exacta de los talleres de Moholy Nagy era imposible en una Facultad [la de Arquitectura de Buenos Aires] que comenzaba a ser masiva: lo que aquí se denomina taller no es un taller práctico, en que se trabajan directamente los materiales y los objetos, con un espíritu cercano a la mística del artesanado, sin distinción de disciplinas [como si lo fuera en la Bauhaus de Dessau o en la Escuela de Diseño de Ulm], sino la más tradicional estructura del *atelier* de arquitectura, modernizada en sus modelos, técnicas y metodologías” (Schmidt; Silvestre; Rojas, 2004: 39).

³⁴ “La práctica artística [impartida por *L`Ecole des Beaux Arts*] consistía en trabajos con lápiz, tinta, carbonilla, acuarelas, gouache, etc., en temas de naturaleza viva o muerta y dibujos de desnudo. Esas prácticas estaban supervisadas por profesores-artistas, no arquitectos, e iban dirigidas a objetivos propios de la Escuela de Arte y no a las formas de Representación Gráfica específicas de la arquitectura [...] No se habla de proyectar, sino de componer con los elementos de los órdenes: los que eran la ‘verdadera belleza’. El papel esencial que se atribuía al planeamiento de la producción (el proyecto), se desvinculaba de la producción misma (la obra), que fraccionaba la realidad en Materia y Espíritu: los arquitectos se prestigiaban socialmente por ser ‘hombres de espíritu’ y la obra era ‘solo materia’” (Bidinost, 2006: 173-174).

³⁵ Como “botón de muestra” en la experiencia platense, el testimonio de una alumna del taller vertical de arquitectura conducido por el arquitecto Juan M. Molina y Vedia, nos relata al respecto: “por primera vez aprendí que antes de ponerme a dibujar había que armar un programa de necesidades, y con todo cuidado. Recuerdo que en segundo año tuvimos que viajar a Berisso y decidir cada uno que necesitaba la ciudad, si era un centro cultural o lo que fuera, pero todo a partir del contacto con la realidad, y eso era rarísimo para nosotros. Después estaban los “esquicios”, que era una experiencia que había echo Molina y Vedia en el Chaco, donde daban un tema por nivel a ser desarrollado en los ‘encierros’. Éste duraba una semana y trabajábamos de ocho de la mañana a ocho de la noche, concentrando toda la actividad en esas doce horas de trabajo. Al terminar el día no podíamos sacar nada del aula, dejábamos todo ahí, y al otro día continuábamos. Era lo más humano que te puedas imaginar, nos íbamos conociendo entre compañeros y con los docentes. Ahí comíamos, charlábamos, tomábamos mate, discutíamos”. Comunicación Personal Oral (2005) Igarzabal, María E. Egresada como arquitecta en el año 1965, desempeñándose desde entonces como docente en el área de Diseño Estructural hasta la actualidad. Se destaca su actividad profesional en el ámbito público, en dependencias técnicas-ministeriales del Estado provincial. Ver AHO.

Bibliografía

Aliata, Fernando, “Lógicas proyectuales. Partido y sistema en la evolución de la arquitectura contemporánea en la Argentina”, en: *Block*, N° 7, Buenos Aires, UTD, 2006.

Azpiazu, Gustavo, “Enseñanza y práctica de la arquitectura. Semblanza del proceso histórico”, en: *Arquitectos*, N° 80, La Plata, CAPBA 1, 2004.

Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid, Siglo XXI, 1988.

Bidinost, Osvaldo, *Arquitectura y pensamiento científico*. La Plata, UNLP, 2006.

Bortahagaray, Juan M., “Universidad y política 1945-1966”, en: *Contextos*, N° 1, Buenos Aires, FADU/UBA, 1997.

Castagna, Rodolfo, *Escuela de Arquitectura y Urbanismo*. Catálogo de la exposición realizada en el hall del Pasaje Dardo Rocha, La Plata, 1953. (Gentileza del Arq. Eduardo Gentile)

Carranza, Martín. *Informe de Beca de Iniciación*. 2007, mimeo.

Cicutti, Bibiana, “Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Rosario: Su formación y desarrollo 1923-1980”, *mimeo*.

Comunicación Personal Oral, en: Archivo Historia Oral, Unidad de Investigación N° 10, Director: Arq. René P. Longoni (ex Idehab) FAU/UNLP, inédito.

Chute, Jorge, “Curso preliminar de Arquitectura”, en: *Nuestra Arquitectura*, N° 339, Buenos Aires, Contemporánea, 1958.

Ferrari, Mónica y Cusa, María Isabel, “Instituto de Arquitectura y Urbanismo de Tucumán”, en: Liernur, Jorge y Aliata, Fernando, *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, AGEA, 2004.

Gutiérrez, Ramón, “Una mirada diferente sobre la pequeña historia. Un contexto para aproximarnos al casablanquismo desde la universidad”, en: Gutiérrez, Ramón (compilador), *Casablanco. Una propuesta alternativa*. Buenos Aires, CEDODAL, 2003.

- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.
- Liernur, Jorge F. y Aliata, Fernando (directores), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, AGEA, 2004.
- Liernur, Jorge F., “Austral”, en: Liernur, Jorge y Aliata, Fernando (directores), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, AGEA, 2004.
- Longoni, René, “Grandes mitos y pequeñas historias. El Departamento de Arquitectura platense (1952-1963)”, en actas: *III Encuentro - Taller de Docentes de Historia de la Arquitectura, el Diseño y la Ciudad*. Buenos Aires, 2008.
- Longoni, René, Molteni, Juan Carlos, Galcerán, Virginia, Carranza, Martín y Escanciano, Marcelo, “Los Planes Quinquenales y la Universidad Nacional de La Plata”, en: *Actas V Jornadas de Investigación en Arte y Arquitectura en Argentina*. La Plata, FBA-IHA, 2007.
- Longoni, René, Molteni, Juan C., Galcerán, Virginia y Carranza, Martín, “Vanguardias y enseñanza del arte y la arquitectura en La Plata (1956-63)”, en: actas *III Encuentro Regional XXI Jornadas de Investigación SI+hct historia, crítica y teoría “Del clip al territorio”*. Buenos Aires, FADU, 2006.
- Parera, Cecilia y Müller, Luis, “La enseñanza de la carrera de arquitectura en Santa Fe. La disciplina en debate, entre lo público y lo privado (1923-1985)”, en: *Actas XIº Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Tucumán, UNT, 2007.
- Segre, Roberto, “FAU 1960-1975: Los ‘años de fuego’ de la cultura arquitectónica cubana (Parte I)”, en: <http://www.archivocubano.org/fau_1.html>
- Schmidt, Claudia, Silvestri, Graciela y Rojas, Mónica, “Enseñanza de arquitectura”, en: Liernur, Jorge, Aliata, Fernando (directores), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, AGEA, 2004.
- UNLP, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Dirección de Enseñanza: Listado de Ingresantes y Egresados (1952-1963), inédito.
- UNLP, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Secretaria de Extensión: Acta N° 11, 23 de marzo de 1953, sesión del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas de la Universidad Nacional de la Plata, *inédito*.

UNLP, Facultad de Ingeniería, Departamento de Personal: Legajos, inédito.

UNLP, Facultad de Ingeniería; Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Departamento de Personal: Legajos y CV, inédito.

Vallejo, Gustavo, “Borthagaray, Juan M.”, en: Liernur, Jorge y Aliata, Fernando, *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Buenos Aires, AGEA, 2004.

Van Zanten, David, “Architectural composition at the École de Beaux-Arts from C. Percier to C. Garnier”, en: AA.VV. *The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts*. Nueva York, MOMA/MIT, 1977.

Viñuales, Graciela, “La vida en los talleres”, en: Gutiérrez, Ramón (compilador), *Casablanco. Una propuesta alternativa*. Buenos Aires, CEDODAL, 2003.

La generación del sesenta:
¿Cine argentino de (la) transición?

El presente trabajo tiene como objetivo principal reflexionar en torno del primer nuevo cine argentino, surgido en la década del sesenta, a partir de la exploración y el análisis de la *opera prima* de un grupo de realizadores jóvenes a los que la crítica y la historiografía específica denominaron la generación del sesenta. Se trata de un conjunto de películas que innovaron en sus formas de representar la vida social y cultural argentina. Se observa en ellas una innovación en los modos de uso del lenguaje cinematográfico que empiezan a configurar nuevos universos narrativos que se inscriben en el contexto de la época y dan lugar a obras singulares, provocando rupturas con la tradición cinematográfica argentina marcada por la era de los grandes estudios. Estos jóvenes realizadores lograron captar la atención de la crítica y los festivales internacionales, aunque no siempre con el mismo éxito la del público argentino.

La generación del sesenta: **¿Cine argentino de (la) transición?**

Diego Martín Díaz

“Somos una generación de transición. No nos dejan hacer ni decir cosas.

Sólo nos queda ayudar a nuestros hijos a que las digan”.

Los Jóvenes Viejos (1962), Rodolfo Kuhn

El cine es un arte considerado desde hace tiempo una de las más poderosas maquinarias de representación social; concebido, incluso, como “el vehículo de las representaciones que una sociedad se da a sí misma” (Jacques, 2008). En este sentido, el cine puede ser estudiado en su dimensión *significante* –socialmente *significante*– como espacio abierto de disputa permanente por los sentidos que intervienen en las múltiples narraciones que una sociedad construye sobre sí misma. En los estudios cinematográficos, la importancia de la representación emerge, ante todo, en el potencial de los términos visuales, comprendiendo que se trata de una operación por la cual se “ordena y nombra el mundo exterior, y que, por lo tanto, pertenece a la economía del signo, al orden de lo simbólico” (González Requena, 1988). Es a partir del estudio de las representaciones donde adquieren relevancia las formas en las que la imagen cinematográfica enlaza con el mundo y le atribuye un sentido; un modo particular de simbolización en el cual su relación con lo real se basa en que *construye* el objeto representado.

En esta operación el cine despliega todo su potencial como dispositivo cultural de significación. Como explica Pierre Sorlin,

la construcción filmica es el proceso por el cual el cine de una época capta un fragmento del mundo exterior, lo reorganiza, le da una coherencia y produce, a partir de ese continuo que es el universo sensible, un objeto determinado, cerrado, discontinuo y transmisible:

en otros términos la construcción funda la imagen cinematográfica de la sociedad, la sociedad tal como se la muestra en el cine. (1985)

Tomando como punto de partida estas referencias generales, el presente trabajo intenta situar la trama representacional de los films seleccionados, en diálogo con otros elementos como la crítica cinematográfica especializada o la discusión sobre la legislación y la regulación de la actividad por parte del Estado. Pero también, con el clima social, político y económico.

Así se orienta el acercamiento teórico-metodológico con el que se pretende estudiar una parte de las películas producidas durante los primeros años de la década iniciada en 1960 por un grupo de jóvenes realizadores argentinos, que se conocen bajo el nombre de *generación del sesenta*. Se trata de poder explorar la significación de una experiencia cultural analizando el universo de representaciones sociales que estos textos pusieron en circulación en una época determinada.

Como el corpus de películas y directores que participaron de esta experiencia es vasto, en este artículo se retoman solamente algunas de las óperas prima del grupo, consideradas importantes para el análisis en la medida que inauguraron una ruptura en la tradición cinematográfica argentina. Antes de comenzar con el análisis de algunos de los elementos representacionales que se trabajan en las películas, proponemos repasar rápidamente el proceso de conformación de la denominada *generación del sesenta* y su contexto.

¿Qué fue la *generación del sesenta*?

La *generación del sesenta* ha despertado en los últimos años un especial interés en diversos ámbitos académicos, que ha dado lugar a variadas publicaciones sobre el tema, ciclos específicos de reposición de los films, y proyectos de investigación en el ámbito universitario. Esta revisión recuperó no sólo las películas y sus autores, sino también todo un universo de complejas variables sobre las cuales emergieron las obras de estos jóvenes realizadores. Retomaremos ahora algunos de los trabajos más significativos para reconstruir parte de este contexto y ensayar respuestas a la pregunta planteada en este apartado.

Uno de los primeros antecedentes respecto del tema específico es el libro *La generación del sesenta* (1990), de Simón Feldman. Desde la particular mirada¹ de quién evoca una época de la cual fue protagonista, el trabajo logra dar cuenta de una experiencia de significativa trascendencia y compleja definición. Al respecto, una primera aproximación: “no existió un movimiento, ni una labor conjunta específica que hubiera puesto en marcha un programa o algo similar. Hubo sí características comunes nacidas de una voluntad de expresión más auténtica frente a la realidad cotidiana y de la necesidad de escapar de condicionamientos de forma y fondo”.

Reconocer que no se trató de un *movimiento* homogéneo o formal, es un punto de partida indispensable para empezar a explicar la *generación del sesenta*. Todavía hoy, muchos de sus protagonistas se empeñan en indicar el carácter *anárquico*² con que los jóvenes realizadores de aquellos días comenzaron a protagonizar una transformación en las formas de hacer cine. ¿Qué los unía?, ¿cuáles de los elementos presentes en sus films permiten pensar en una cohesión?, ¿qué preocupaciones y búsquedas compartían en sus formas narrativas o en sus universos temáticos, aún sin saberlo o ser conscientes de ello? Este conjunto de interrogantes orientan las explicaciones hacia el análisis de sus películas. Pero quizá también deban sumarse preguntas como ¿en qué medida es lícito hablar de una significación homogénea?, ¿cuáles son las tensiones y oposiciones que incluso dentro del mismo grupo pueden advertirse? Y también ¿cómo influyeron en este proceso de cohesión elementos externos como la decadencia del sistema cinematográfico tradicional, la creciente regulación estatal, o la renovada crítica especializada?

Estos interrogantes vuelven aún más interesante y complejo el estudio de la *generación del sesenta*, cuyas películas pueden ser interpretadas hoy como el resultado de una época especial, en la que múltiples factores se combinaron para dar surgimiento, por primera vez, según emerge en las denominaciones de la prensa y la crítica de aquellos años, a un *nuevo cine argentino*.

¹ Simón Feldman fue uno de los jóvenes realizadores que formó parte de la generación del sesenta, sobre todo sus largometrajes *El negocio* (1959), y *Los de la mesa 10* (1960).

² En una entrevista a propósito de esta investigación, Manuel Antín (*La cifra impar*, 1962; *Circe*, 1964; entre otras), explica: “Nosotros no nos veíamos ni teníamos ningún tipo de contacto entre nosotros. Yo creo que ni siquiera veíamos nuestras películas. Fue tal vez la generación más anárquica que ha tenido la Argentina en ese sentido”.

Entre los factores que configuraron este contexto especial pueden mencionarse: la caída y cierre de los grandes estudios y con ello el inicio de una profunda crisis en el sistema de producción industrial; el impulso de una legislación favorable a la producción nacional originada durante el gobierno militar de Pedro E. Aramburu; la creación de organismos públicos como el Instituto Nacional de Cine (INC) y un Centro de Experimentación³ que significaron, aún con sus vaivenes, un aliento significativo a la producción cinematográfica (no) industrial; el auge de los cine club y la renovación de la crítica; y la proliferación de asociaciones de trabajadores de la industria que reclamaron desde diferentes sectores un mayor apoyo y fortalecimiento de las políticas públicas destinadas a la promoción del cine.

En otra de las publicaciones que constituyen un antecedente importante, *Cine argentino la otra historia*, compilado por Sergio Wolf, se advierte:

la aparición de la generación del 60 fue una consecuencia lógica para ocupar el espacio que dejaban los estudios [...] en sus primeros años se favorecen con la ley cinematográfica (decreto ley 62/57) y por los viajes que Torre Nilsson realiza a festivales extranjeros con la finalidad de informar sobre el “nuevo cine” que se gestaba en el país.
(Castagna, 1993)

En su mayoría, estos jóvenes realizadores venían de una nutrida experiencia en el cortometraje y un dedicado paso por los cine club. En muchos casos se puso de manifiesto una relación estrecha con la literatura, que puede advertirse en la participación que escritores como David Viñas, Augusto Roa Bastos, Julio Cortázar o Paco Urondo tuvieron en los guiones. Sus películas, a las que no siempre el público respondió con asistencia masiva en las salas, alcanzaron un considerable reconocimiento en diferentes festivales internacionales y tuvieron un aprecio notable por una parte de la crítica.

La presencia cada vez mayor que empezaron a tener en algunas publicaciones, terminó de fortalecer el proceso de irrupción de este cine joven. De todas las revistas que

³ El Instituto Nacional de Cine y el Centro de Experimentación fueron dos de las principales iniciativas que se desprendieron del decreto ley 62/57 impulsado por el gobierno de Pedro E. Aramburu, promulgado en enero de 1957. Lo interesante de la ley fue justamente la combinación de estas dos propuestas, sobre todo que, a la creación del INC (hoy INCAA), que comenzó a funcionar ese mismo año, se estipulara además, en el artículo 17, inciso F, la creación y participación en el sostenimiento de un Centro Experimental destinado a la formación de cineastas. La creación efectiva de la escuela de cine se concretó en 1965, cuando la dirección del Instituto Nacional de Cinematografía era ejercida por el Lic. Alfredo J. Grassi.

recogieron este impulso, la más emblemática por su proximidad artística e ideológica con muchos de los realizadores fue *Tiempo de Cine*, cuyo director Salvador Samaritano, dedicó páginas enteras no sólo a las críticas y anuncios de estreno de películas, sino que además estimuló la producción dando lugar a la voz de los realizadores para comentar sus proyectos e ideas sobre el cine. Allí escribían además muchos de los críticos consustanciados con la idea de que la renovación en el cine nacional era necesaria y urgente, como Agustín Mahieu, Víctor Iturralde y Héctor Vena.

En septiembre de 1961 se realizaron las primeras *Jornadas del Nuevo Cine Argentino* en la Universidad de Buenos Aires, y el acontecimiento fue tomado como un hito por algunas de las publicaciones especializadas. Una breve cita de las crónicas escritas al respecto, permite vislumbrar el lugar de *Tiempo de Cine* en este contexto de transición y renovación:

El nuevo cine que descubrimos en nuestro país es consiente de su responsabilidad artística y humana; está forjado por gente que asume una posición vital y valiente, comprometida a decir verdades y decirlas con un lenguaje nuevo. Nuestro país tiene un rostro ignorado y ese cine sale a descubrirlo. A reflejar también, polémicamente, sus problemas. Esto también debe conocerse. (Mahieu, 1961)

En la relación entre el “nuevo cine” y las publicaciones especializadas, subyace además otro de los elementos cruciales para entender a la *generación del sesenta*: la influencia de cierto cine internacional, sobre todo de corrientes europeas como el neorrealismo y la *nouvelle vague*. Las películas argentinas de este período evidencian una oscilación que va de la admiración a la copia de buena parte del renovado(r) cine europeo.

La generación del 60 copió la puesta de cámara de los films de Antonioni contemplando los problemas generacionales de los jóvenes de Barrio Norte y Olivos. Pero a diferencia del autor de *La Noche*, nuestros personajes, evadidos a lugares turísticos de inmediato reconocimiento, necesitaron de la palabra para subrayar su hastío, y consecuentemente, simular la nula marcación de una puesta en escena. (Castagna, 1993)

Este elemento presente de múltiples modos en la obra cinematográfica de la *generación del sesenta*, fue a su vez una de las herramientas más usadas por parte de la crítica que,

a diferencia de *Tiempo de Cine* y otras publicaciones, decidió mirar desde un lugar menos entusiasta las transformaciones que estaban teniendo lugar.

Pese a que una parte de la crítica catalogó como superficiales los temas abordados en estas películas, en todas es posible advertir un clima de época profundamente atravesado por dimensiones políticas y de alta conflictividad social. Sus películas parecen ser un ensayo sobre esa generación de jóvenes de la que se sienten parte, y a la que intentan explicar, definir, entender, o simplemente mostrar. Respecto de los protagonistas de *Los jóvenes viejos* (estrenada el 5 de junio de 1962), de Rodolfo Kuhn, él mismo explicaba días antes de su estreno: “los jóvenes viejos se sienten viejos. A veces sienten un placer masoquista en decirlo y en hablar de su frustración”.⁴

Así, la cuestión generacional se hace evidente en el impulso cinematográfico. En los años sesenta, los jóvenes emergieron como actor colectivo protagónico de la sociedad, y esa visibilización se puso de manifiesto en muchos sentidos. Buena parte de los temas que preocupan en las películas de la generación del sesenta están asociados con la juventud, con la mirada de los jóvenes y el ser joven en una época marcada por la búsqueda: individual o colectiva, artística o política. Una generación esperanzada pero que se percibe a sí misma como atravesada por la incertidumbre.

Hacia el año 1966, la *generación del sesenta* estaba ya en su fase final, aunque no así sus realizadores que encontrarían, cada uno, un rumbo diferente. Los motivos fueron diversos, pero entre los más importantes, cabe mencionar sin duda el impacto del golpe de estado liderado por Juan Carlos Onganía, y los modos en que este afectó al cine tanto desde las políticas de financiamiento como la cada vez más evidente y marcada censura. En mayo de 2003, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) presentó la muestra cinematográfica *60/90 Generaciones*, impulsada por el crítico e historiador Fernando Martín Peña. Se trató de un ciclo de cine (con más de setenta películas) y un libro de ensayos y entrevistas en los que se recuperaba la experiencia de la *generación del sesenta* poniéndola en diálogo con el *nuevo cine argentino* de los años noventa. Contra la insistencia sistemática de la crítica, que durante muchos años señaló el fracaso de los jóvenes realizadores del sesenta, en el prólogo del catálogo de la muestra se puede leer:

⁴ “Los jóvenes viejos”, artículo publicado en el diario *El Mundo*, el 18 de octubre de 1962.

El fracaso de la generación fue, evidentemente, una mentira más. Contra la censura sistemática, la dependencia del Estado, los golpes militares, los distribuidores, las cifras medias de espectadores, y todos los mitos, los cineastas de los 60 lograron hacer películas propias y de manera independiente. Es decir, triunfaron.

Intentar desentrañar estas miradas y tensiones, es uno de los objetivos fundamentales del proyecto de investigación en el cual se encuadra el presente trabajo.

Por último, y para completar las referencias a los aportes que desde la historia del cine se han hecho en la reconstrucción de la experiencia de la *generación del sesenta*, citamos el trabajo dirigido por Claudio España, y publicado por el Fondo Nacional de las Artes en el año 2005: *Cine argentino: modernidad y vanguardias 1957-1983*. Son dos tomos en los que entre otros procesos se presta especial atención a este que analizamos aquí.⁵

A continuación propongo explorar algunas de las dimensiones que aparecen en las principales *ópera prima* de la *generación del sesenta*, como una aproximación al estudio de las representaciones sociales de la época.

La presencia política y la crítica social

Hay en casi todas las *ópera prima* (y también en buena parte de todo lo que se filmó después) de la *generación del sesenta* una asunción no panfletaria del clima político, sobre el cual se opina a través de la puesta en escena del conflicto social en su índole diversa y en sus múltiples escenarios.

En *Los jóvenes viejos* (Kuhn, 1962), aparece en una de las primeras escenas un diálogo llamativo entre los tres protagonistas:

- Viví el presente. Hacé como los muchachitos de las películas extranjeras.
- Se pasan la vida diciendo que las guerras los pusieron así.
- Por lo menos tienen las guerras.
- ¿Qué decís? ¡Estás loco!

⁵ Ver sobre todo el capítulo “La generación del 60, la gran transformación del modelo”, de Gonzalo Aguilar.

- Por lo menos tienen las guerras para justificarse. Pero nosotros ¿qué podemos usar?
- ¿Para justificar qué?
- Para justificar.
- Usémoslo a Perón, es lo más cómodo y bastante influyó.

¿Qué es lo que quiere justificar la *generación del sesenta* con el cine que hace? Quizá la apatía, el desinterés, o el estancamiento. Antes, Kuhn hablaba también de frustración. Ese es el punto: la frustración de una generación leída en clave histórica, asumida y representada. La *generación del sesenta* se pelea con los viejos realizadores, con buena parte de la tradición del cine anterior (incluso la crítica utilizó las innovaciones de las nuevas películas como excusa para hablar del cine anterior en un tono más crítico), pero lo hace en un contexto de transformaciones y búsquedas artísticas y políticas constantes. Tanto en los films como en las declaraciones y testimonios, aparece una valoración crítica de un tiempo histórico nuevo, que se había inaugurado con el derrocamiento del gobierno de Juan Domingo Perón. Simón Feldman escribe en su libro: “Esta irrupción, fue posible por el clima de libertad expresiva de fines de la década del 50 y apoyada por una serie de medidas que, aún limitadas en el plano económico, llevaron a la concreción de vocaciones que se habían ido formando en los años anteriores” (1962: 101).

La escena de *Los jóvenes viejos* referida más arriba, significa entonces un encuadramiento, un marco de referencia desde donde concebir los conflictos identitarios de una nueva generación en un contexto político particularmente gobernado por las consecuencias de la caída del régimen peronista.

Más aguda resulta en este contexto la crítica social que en múltiples sentidos emana de las películas de la *generación del sesenta*. Desde el mundo secreto del deporte y los medios de comunicación (principalmente la televisión), la cultura de masas y el consumo⁶, el individualismo y la hipocresía de las clases altas, hasta la denuncia del desigual acceso a las oportunidades de mejoras en la calidad de vida.

⁶ El 5 de agosto de 1965, Rodolfo Kuhn estrenó la película *Pajarito Gómez, una vida feliz*, en cuyo argumento se desarrolla, en clave de comedia satírica, una de las más profundas críticas al modelo de producción industrial de la cultura y su impacto en el consumo de masas, a través de la vida de un cantante “nuevaolero”, como denominó la crítica en su momento.

Los intereses y negocios oscuros que se esconden detrás del éxito de un jugador de fútbol, son desmontados con astucia crítica y realismo en *El Crack* (estrenada el 16 de agosto de 1960), de José Martínez Suárez, y un poco menos en *El Centro Howard murió al amanecer* (estrenada el 22 de junio de 1961), de René Mugica⁷. Aquí el espacio urbano contribuye en la construcción de una crítica social, y el film construye una opinión contundente sobre los negociados en el fútbol y la forma en que los medios de comunicación también participan de ellos. No sólo el fútbol, sino también los medios son mostrados desde adentro, desde su propia lógica. En una escena, Osvaldo Castro, futbolista en ascenso, es advertido por su representante respecto de un periodista: “este les oculta las otras noticias que hay en el mundo, las de miseria, sangre, mugre. Eso es lo que te hace comprar esto (señalando el diario deportivo) antes que un libro, ir a la cancha antes que al teatro. Son los inventores de una nueva religión para los opas: el fútbol”. Aquí el problema no es tanto el fútbol en sí mismo, como todo lo que genera en los medios y en el público masivo. La crítica es mucho más profunda porque no denuncia una forma de negociar solamente, sino los modos con que el fútbol opera sobre la conciencia colectiva.

En una crítica publicada en *Clarín* el 18 de agosto de 1960, el autor del artículo se detiene en otro aspecto de la película que denuncia algo similar: “y, sobre todo, la primera plana del diario, con una nota a cuatro columnas del ‘crack’, y apenas un recuadrito a una, destacando el invento de un sabio argentino”.⁸

Con un motivo parecido, aunque sin el mismo anclaje realista, se encuentra *El Centro Forward murió al amanecer*⁹ (Mugica, 1961). Allí la crítica de fondo no es hacia el deporte, sino que se intenta una reflexión general sobre los modos en que el capitalismo lo ha copado todo: el arte, la ciencia, e incluso, el deporte. El protagonista, un futbolista reconocido con múltiples ofertas de transferencia, es obligado a aceptar la compra del misterioso señor Lupus, para salvar de la quiebra al club para el que juega. Pero resulta que Lupus no es un empresario del fútbol, sino un millonario que colecciona seres

⁷ La pertenencia de René Mugica a la generación del sesenta es referida en muchos trabajos. Sin embargo, es pertinente señalar que su extracción y composición como cineasta es diferente a la del resto de los integrantes. Es cierto que este fue el momento de su debut, pero tenía en esta época alrededor de cincuenta años, y contaba con una extensa trayectoria como intérprete y guionista, lo que podría asociar su figura con la era de los grandes estudios.

⁸ “El crack: Biografía para un domingo cualquiera”. Artículo publicado en el diario *Clarín*, el 18 de agosto de 1960.

⁹ El guión está basado en una obra de teatro escrita por Agustín Cuzzani a mediados de la década del cincuenta. Desde su estreno, la obra recorrió el continente y hasta fue traducida. La aparición de la película estuvo marcada con el relevante pasado exitoso de la pieza teatral, lo que incidió en su recepción crítica.

humanos, los mejores en su clase. En su mansión tiene una bailarina, un actor, un científico, y después de la millonaria compra, también un deportista. Garibaldi, el protagonista, termina intentando huir de la mansión en la que permanece esclavo, pero para hacerlo deberá asesinar al señor Lupus. Finalmente, es encarcelado. La anécdota describe la lucha del hombre frente al sistema; la lucha vana y sin perspectiva de buen final. La película obtuvo una crítica dividida, del mismo modo en que su relato se parte al medio, separando el realismo de la primera parte, donde el mundo del fútbol es bien descrito y el clima claramente captado, con el de la segunda, cuando Garibaldi ingresa en un universo surrealista. Una inteligente estrategia narrativa que permite profundizar la crítica propuesta.

Por último, hay tres películas en las que esta misma crítica es representada de un modo más crudo y directo: *Río abajo* (estrenada el 28 de julio de 1960), de Enrique Dawi; *Shunko* (estrenada el 17 de noviembre de 1960), de Lautaro Murúa; y *Crónica de un niño solo* (estrenada el 5 de mayo de 1965), de Leonardo Favio. En las tres se privilegia una forma narrativa que conjugada con las elecciones de puesta de cámara, se asemeja al género documental. En el caso de *Río abajo* y *Shunko* porque no solamente el drama que exponen, sino también la espacialidad juegan en este sentido. En *Crónica de un niño solo*, es en la inmersión en la villa cuando mejor aparece esta modalidad.

En *Río abajo* incluso la crítica señaló su valor documental como el principal aporte. Más allá de la anécdota, el esfuerzo de una familia lituana por integrarse a la vida en las islas del Ibicuy, se construye una reflexión más amplia sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, que logra poner en escena el modo de vida hostil que está presente en regiones argentinas alejadas de los centros urbanos. El crítico francés Anouk Lenair, escribió sobre la película: “por su manera, se avecina a la escuela de los documentalistas como Flaherty o Grierson. En el simple relato de la vida de esos hombres y de esas mujeres en lucha contra una naturaleza hostil, esta película llega a la epopeya” (1960).

En un registro parecido aunque con una más elaborada reflexión aparece *Shunko*, una adaptación de la novela homónima de Jorge W. Ábalos. El registro documental de los títulos abandona poco a poco el rasgo descriptivo e ingresa en un terreno reflexivo que se despliega desde la mirada del maestro al integrarse al medio rural. Al principio, la película muestra un choque entre el maestro y el lugar, que luego se desplaza a los lugareños. En el medio de ese conflicto está la escuela, y las diferentes visiones que

sobre ella encarnan unos y otros. Algunos padres, empobrecidos, cuestionan el sentido de la institución escolar cuando ellos ni siquiera tienen plata para comprar hojas; entonces, aparecen las promesas del gobierno de la mano de su representante en el lugar: el maestro. Lo que el maestro va descubriendo en este tránsito inesperado es, no solamente el sentido de su propia vocación, sino el que la escuela tiene en los sectores populares.

Por último, *Crónica de un niño sólo* (Favio, 1965), suma a la mirada política y la crítica, la función social de la autoridad estatal en un sentido amplio. La idea de autoridad, unida a la de represión y marginalidad, se conjugan de un modo complejo, desnudando una trama feroz de la que los sectores más empobrecidos resultan su víctima principal.

Primero está la autoridad de la institución correccional donde se encuentra detenido Polín, el protagonista. Luego, la autoridad que visita la villa miseria y determina que el cadáver de un hombre pobre no necesita autopsia porque su muerte ha sido accidental; y finalmente la policía, omnipresente en el relato del film, que adquiere una relevancia significativa sobre el final, al devolver al niño al correccional. Lo que aparece en la película de Favio, y que completa el recorrido de una mirada crítica, social y política, es la presencia del Estado como autoridad de control y represión. El modo con el que esos mecanismos de gestión de la pobreza y la exclusión son asimilados en la vida de los hombres, y lo determinante de sus formas que no permiten el escape, hasta el punto de deshumanizar el sufrimiento y la muerte. Paradójico o perceptivo, el primer film de Favio, que coincide con un tiempo de declive de la *generación del sesenta* y un estrechamiento de las zonas de expresión y promoción que se habían gestado desde el Estado, viene a representar un grito que reclama libertad en una sociedad que en su tránsito por el aburrimiento, la apatía, la hipocresía y el individualismo negaba esa otra realidad existente.

La ciudad salvaje

Con distintos motivos y variantes, el cine de la *generación del sesenta* puso definitivamente sus cámaras en la calle e inundó la pantalla de exteriores que en su espacialidad revelaban un aporte significativo al argumento. El espacio urbano que estaba en creciente reconfiguración fue narrado por el cine, pero no sólo desde lo visual,

sino también dramáticamente. La ciudad era el escenario donde emergía y se desenvolvía el conflicto de cada film, pero también, el de la sociedad en general. En esta puesta, la ciudad fue una especie de mapa sobre el que se dibujaron los itinerarios y las diferencias que unían y separaban a cada uno de los personajes. Pero fundamentalmente, la ciudad fue cada vez más el espacio público creciente, que en la oposición con el mundo privado, operaba como catalizador de los conflictos.

En algunos casos más exhaustivos que otros, es posible hablar de un cine que hizo cartografía de la ciudad emergente, con un profundo sentido crítico: “como la ciudad desarrollada es la fachada moderna por la construcción de nuevos edificios y el crecimiento de la cultura del automóvil, las películas del nuevo cine ofrecieron un comentario pesimista sobre las posibilidades de liberación de vida contemporánea urbana”.

Un ejemplo fundamental es la *ópera prima* de David José Kohon, *Prisioneros de una Noche* (estrenada el 30 de enero de 1962), sobre la que su propio director reconoció: “El otro factor que me interesó fue que era un recorrido por Buenos Aires” (Naudeau, 2006). La trama se sucede casi en su totalidad en ámbitos situados en el espacio urbano, destacándose el uso de la ciudad como escenario.

La película se inicia con una escena en un remate (rodada en Escobar) en la que se conocen los protagonistas. Luego, sucede una larga secuencia en el tren, de regreso a la ciudad, donde la pareja profundiza su vínculo. A partir de allí se mostrarán alternadamente lugares que se integran tanto a la acción como a la identidad de los personajes: el Parque Japonés, la avenida Corrientes, y el mercado del Abasto, entre otros. Es por la naturalidad en la forma con la que los personajes se desplazan en el espacio, y la articulación integrada desde la composición visual y actoral, que la cámara parece describir un recorrido casi documental. Pero en este recorrido, los espacios no son simplemente mostrados sino que en ellos aparecen sus antagonismos: la miseria de los changarines que trabajan en el mercado, la soledad y los miedos de las calles de la ciudad, el ruido, la música y la muchedumbre del esplendor de una avenida. Y en el medio, el tránsito de una pareja rumbo al amor que no podrá ser, paradójicamente, por las contradicciones que esa misma ciudad engendra y que en ella anidan.

Se advierte en el film una tesis sobre los vínculos en esa ciudad cambiante de principios de los años sesenta. La crítica de la época destacó este punto como su principal acierto:

“lo más entrañable es la manera en que la ciudad se entrelaza con el drama de los protagonistas, hasta el punto de que es muy difícil imaginarlos a éstos sin el constante acompañamiento de la urbe”.¹⁰

En *El crack* (Martínez Suárez, 1960), donde el argumento y el conflicto son diferentes, la ciudad vuelve a tomar relevancia especial en la medida que asume el sentido de la distinción social. Principalmente filmada en el barrio de La Boca, la película cuenta el ascenso acelerado y con final trágico de una “promesa” del fútbol local: Osvaldo Castro. El fútbol como posibilidad de ascenso social es el principal motivo sobre el que trabaja la película. Pero el anclaje de la vida cotidiana del protagonista en su hábitat, y la recreación del drama en escenarios naturales, aportan un significativo detalle a la construcción de la dramaturgia.

Una de las primeras secuencias del film es un recorrido por las calles de la ciudad visto desde la caja de un camión en el que viaja Castro junto a sus compañeros y amigos, luego de un partido de fútbol. Recorren la ciudad de norte a sur, y atraviesan desde los barrios más ricos hasta su llegada final a La Boca. Con una original puesta de cámara donde el camión es utilizado como carro de traveling, se descubre una ciudad desigual que se confirma en la apreciación que Castro lanza al ver las construcciones monumentales: “*estos oligarcas tienen de todo*”.

Tener y no tener es el dilema. Y el deporte es el vehículo que puede habilitar el paso de una vida a otra, de un lugar en la ciudad a otro. El jugador exitoso, reconocido, cuyo pase han comprado desde el exterior, vive en un amplio y luminoso departamento del centro de la ciudad. Pero Castro no, es una promesa que debe confirmarse para abandonar su arrabal natal.

La ambición de los hombres y mujeres también se recorta sobre el mapa simbólico que representa la ciudad y sus espacios. Los principales personajes femeninos, la madre y la novia del protagonista, están siempre esperanzadas con salir del barrio en el que viven, al que asocian con la pobreza y la miseria. En una escena entre Castro y su novia, este le pregunta que le pasa, frente al silencio y la indiferencia de ella. Se encuentra con una

¹⁰ “Prisioneros de una noche. David J. Kohon en borrador”. Artículo publicado en la revista *Tiempo de Cine*, febrero de 1962.

respuesta contundente: “¿qué me pasa? Un padre sucio y borracho, una pieza de chapa y un baño para 34 inquilinos. Eso me pasa”.

En *El crack* sucede algo interesante: las calles de la ciudad también narran más allá del juego que establecen con los personajes. Se destaca en este sentido el recorrido por un callejón de La Boca, cuando la barra de amigos está llegando al bar del padre de Castro, y se descubren las pintadas políticas en la pared con la inscripción “Perón vuelve”. Ese detalle es revelador del modo en el que la ciudad se narra a sí misma y es captada por la cámara para ser representada.

Quizá porque el motivo del argumento es semejante, un rol parecido ocupan los exteriores en la ciudad en la película *El Centro Foward murió al amanecer* (Mugica, 1961), al menos en la primera parte, donde el fútbol es tomado como excusa para poner de manifiesto las distinciones entre clases sociales, y la (im)posibilidad de ascenso. Cacho Garibaldi, el protagonista, también vive en el barrio de La Boca junto a su tía, quien permanentemente le insiste con la idea de que la venta a un club más grande es una oportunidad única que no puede dejar pasar. Pero la ciudad, y más específicamente el barrio, tienen aquí una connotación que puede vincularse con la identidad y el arraigo. Sobre todo, porque en la metáfora que intenta el film, Garibaldi resulta ser mucho más que un futbolista, y se convierte en un *héroe popular*, tal como la crítica lo interpretó en aquel momento. Las calles son el escenario donde su (la) popularidad puede ser construida y reproducida, incluso más que la cancha de fútbol; aunque sean las calles de un barrio pobre del sur de la ciudad.

Algunos años después, en 1965, los mismos suburbios de la ciudad serán explorados desde la mirada de un niño en la opera prima de Leonardo Favio, *Crónica de un niño solo* (estrenada el 5 de mayo de 1964). Polín escapa del establecimiento correccional donde está detenido y es sometido a tratos degradantes, y el lugar al que se dirige es su hogar natal. Paradójicamente, en ese universo inundado por la miseria y la falta de oportunidad, Polín recupera su libertad, al menos por un día.

Aunque Favio inició su carrera en el largometraje en los años en los que las producciones de la *generación del sesenta* empezaban a menguar, su nombre puede incluirse en este grupo, y su tardía aparición parece completar de manera llamativa un ciclo en el que las imágenes de la ciudad parecen unirse para narrar una historia de endurecimiento, soledad y marginación crecientes. La ciudad representada es salvaje,

cruel e inesperada. Esa es la Buenos Aires que los jóvenes cineastas pusieron en pantalla.

La ciudad introduce una dinámica dramática interesante en la mayoría de estas películas: el tránsito. Los personajes están siempre moviéndose en una trama urbana donde el posicionamiento en uno u otro lugar adquieren una significación social. Van de la cancha de fútbol al barrio; de un remate al centro de la ciudad, de la villa al correccional. Pero ese tránsito no es elipsado sino narrado, como una forma de potenciar la conciencia de los personajes y los conflictos que los atraviesan. En *Los jóvenes viejos* (Kuhn, 1962) este tratamiento resulta emblemático. Al diálogo comentado más arriba de las primeras escenas, le sigue la decisión de los jóvenes de abandonar la ciudad de Buenos Aires y hacer un viaje repentino a Mar del Plata. Un viaje sin sentido, un viaje porque sí. Mientras ellos abundan en sus conflictos existenciales y su afán por vivir el presente, la cámara acompaña la salida de los jóvenes de la gran ciudad y descubre, a los costados del camino, los barrios marginados, la pobreza, las villas, la exclusión. Los jóvenes no hablan de lo que ven. El lenguaje se opone a las imágenes como una forma de denunciar la ceguera, o volver evidente lo invisible. No lo que las imágenes muestran, sino la contradicción a la que esas imágenes se someten frente a la apatía de los protagonistas, que también podrían ser el público.

La preocupación social estuvo siempre presente, desde los primeros hasta los últimos, como una forma de autoconciencia de época, en los films de la *generación del sesenta*. Y en la ciudad, muchos encontraron más que una excusa, un escenario donde hacer explotar los conflictos que necesitaban para que un nuevo cine pudiera emerger con fuerza.

El cine justo para una época precisa

Todo cine es hijo de una época, tal vez porque desde los hermanos Lumiere a esta parte, toda época necesita su cine. Ese vínculo es tan inevitable como fascinante. Este trabajo pretende ser una contribución más a la reflexión en torno de este problema, a partir de la ubicación espacio temporal de una experiencia cinematográfica concreta en un momento histórico específico y su significación social. El concepto de transición que Rodolfo Kuhn dispara desde su ópera prima tiñe toda la reflexión. La historia, el arte, la política, y la sociedad de entonces transitan un pasaje, una transformación. El cine

transformado y transformador de esa época capta con agudeza el volumen de los cambios, y los pone en la pantalla no como reflejo natural sino como ensayo reflexivo sobre los acontecimientos.

Los retazos de una Argentina que se construye sobre las brechas que fundan la desigualdad; la resignación y la desesperanza como los sentimientos que dominan a la juventud; el pasaje de la euforia política al descreimiento; y la vida fácil que prometen y no dan los medios de comunicación y la cultura de masas; son los elementos que componen una escena ocultada por una fachada distinta, que habla de un país modernizado y modernizante.

Indagando en esa fachada que también buena parte del cine industrial-comercial reprodujo, se encuentran las películas de la *generación del sesenta*. Quizá todavía hoy, puedan verse, al igual que otros procesos artísticos de la misma década, como un aporte significativo para la comprensión de esa época. Es a través del estudio minucioso del modo en que sus películas representan los imaginarios y los sentidos, que puede valorarse la participación del cine en la construcción crítica y reflexiva de la memoria histórica de una nación. Cómo se expone más arriba, este trabajo no intenta clausurar sino contribuir al fortalecimiento de búsquedas que se abren en la pantalla y se remontan al estudio de las condiciones en que esas películas fueron producidas y los modos con que fueron apropiadas. En esa dinámica de construcción de sentidos emerge el verdadero problema del cine como vehículo de representación social.

Bibliografía

Anouk Lenair, “Con *Río abajo* surge un nuevo director”, en: *El Mundo*, Buenos Aires, 2 de agosto de 1960.

Aumont, Jacques, *Estética del cine*. Buenos Aires, Paidós Comunicación / Cine, 2008.

Castagna, Gustavo, “La generación del 60. Paradojas de un mito”, en: Wolf, Sergio (compilador), *Cine Argentino la otra historia*. Buenos Aires, Ediciones Letra Buena, 1993.

González Requena, Jesús, “Del lado de la fotografía: una historia del cine en los márgenes del sistema de representación clásico”, en: Pérez Perucha, J. (coordinador),

- Los años que conmovieron al cinema –Las rupturas del 68–*. Valencia, IVAC, 1988.
- España, Claudio (director), *Cine argentino: modernidad y vanguardias 1957 / 1983*. Tomo II, Buenos Aires, Ediciones del Fondo Nacional de las Artes, 2005.
- Feldman, Simon, *La generación del 60*. Buenos Aires, Legasa, 1990.
- Mahieu, Agustín, “Nuevo cine argentino”, en: *Tiempo de Cine*, N° 8, octubre-noviembre, Buenos Aires, 1961.
- Naudeau, Javier, *Un film de entrevista. Conversaciones con David José Kohon*. Buenos Aires, Ediciones del Fondo Nacional de las Artes, 2006.
- Peña, Fernando Martín (editor), *60/90 Generaciones*. Buenos Aires, Ediciones del MALBA, 2003.
- Pérez, Perucha, J. (coordinador), *Los años que conmovieron al cinema. Las rupturas del 68*. Valencia, IVAC, 1988.
- Podalsky, Laura, *Specular City: transforming cultura, consumption, and space in Buenos Aires (1955-1973)*. Philadelphia, Temple University Press, 2004.
- Sorlin, Pierre, *Sociología del cine: la apertura para la historia de mañana*. México, FCE, 1985.
- Wolf, Sergio (compilador), *Cine argentino la otra historia*. Buenos Aires, Ediciones Letra Buena, 1993.

Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt

Al momento de emprender desde la filosofía el estudio de la política, resulta ineludible afrontar la carga que el siglo XX nos ha legado: el totalitarismo. Tal como advierte Michel Foucault, la política sobre la vida de las personas, devino en el sistema nazi, en una completa posesión –o dominación– de la vida por parte de la política. De modo que, la biopolítica constituye la simiente que hace posible el advenimiento del totalitarismo. Giorgio Agamben advierte que, casi veinte años antes que Foucault, los desarrollos de Hannah Arendt en *La condición humana* ya daban cuenta de esta dimensión biopolítica de la modernidad. Sin embargo, objetó que Arendt no establece conexión alguna entre esta dimensión biopolítica y sus estudios previos en torno del totalitarismo. En polémica con esta interpretación, procuramos mostrar que en *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt presenta dos líneas argumentativas que dan sustento a un abordaje biopolítico del nazismo: por un lado, la tesis del ascenso de lo social y su primacía sobre la política, y por otro lado, su análisis de los campos de concentración y exterminio.

Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt

Anabella Di Pego

La modernidad en el horizonte de la biopolítica

En los últimos años, la noción de biopolítica se ha tornado central en la filosofía política contemporánea. Si bien, la aparición de esta noción se remonta a comienzos del siglo pasado,¹ cobró relevancia a partir de los trabajos que Michel Foucault consagrara a su estudio hacia mediados de 1970. En el curso *Defender la sociedad* (2000), que dictó en 1975-1976 en el *Collège de France*, Foucault advierte que además del poder disciplinario sobre los cuerpos de los individuos, hacia fines del siglo XVIII se desarrolló un biopoder dirigido al manejo de la población en su conjunto. Esta nueva “técnica de poder no disciplinario” que configura la biopolítica, está dirigida a la población en tanto “masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera” (Foucault, 2000: 220). De este modo, el “hombre como ser viviente, como perteneciente a una especie biológica” (Castro, 2004: 45) se vuelve objeto de la política, que procura regular a la población y mantener su equilibrio, valiéndose para ello de las estadísticas y otras formas de medición que permiten realizar proyecciones a largo plazo. Así, el control de la natalidad y de las enfermedades, y la extensión del promedio de vida, constituyen sólo algunas de las tecnologías regularizadoras de la vida que utiliza el Estado. Pero este poder que ejerce el Estado para “hacer vivir” también incide “sobre la manera de vivir y sobre el *cómo* de la vida” (Foucault, 2000: 224), es decir, constituye un poder sobre la

¹ En relación con la aparición del término biopolítica y su posterior desarrollo en el siglo XX, ver Esposito, 2006, capítulo I: “El enigma de la biopolítica”.

vida misma, que acaba tomando posesión de ésta;² inclusive, hasta llegar a delimitar qué vida merece ser vivida y cuál no, y por tanto, debe morir. Por eso, Foucault sostiene que “fue el surgimiento del biopoder lo que inscribió el racismo en los mecanismos del Estado” (2000: 230)³, y esto explica en gran parte el posterior advenimiento del nazismo.

Le debemos particularmente a Giorgio Agamben el haber recuperado los aportes de Hannah Arendt para pensar desde un enfoque biopolítico el derrotero de la modernidad.⁴ En *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida* (2003), Agamben destaca que veinte años antes de las primeras formulaciones de Foucault en torno de la biopolítica, Arendt advertía en *La condición humana* (2001) respecto del “proceso que conduce al *homo laborans*, y con él a la vida biológica como tal, a ocupar progresivamente el centro de la escena política del mundo moderno” (Agamben, 2003: 12). Sin embargo, Agamben objeta que los límites de los desarrollos de Arendt residen en el hecho de que “en *The Human Condition* la autora no establezca conexión alguna con los penetrantes análisis que había dedicado con anterioridad al poder totalitario (en los que falta por completo la perspectiva biopolítica)” (2003: 12). De este modo, se produciría la situación paradójica de que Arendt restringe su abordaje biopolítico a la deriva de la modernidad en las sociedades de masas de la posguerra, pero deja fuera de este análisis a los sistemas totalitarios y a los campos de concentración, que constituyen, según Agamben, la máxima realización de la biopolítica en el siglo XX. Así, Agamben sustenta una interpretación de la obra de Arendt, que la muestra escindida entre un análisis filosófico de la sociedad de masas que incorpora una dimensión biopolítica, y un estudio histórico del totalitarismo en el que ésta se encuentra ausente.

En el presente trabajo polemizamos con esta interpretación de Agamben, procurando mostrar que existe una estrecha vinculación entre los desarrollos de *Los orígenes del totalitarismo* (Arendt, 1999) y de *La condición humana* (2001), y que en su abordaje del

² La articulación entre las tecnologías de la disciplina y las tecnologías de la regulación, conduce al poder a hacerse cargo de la vida en su integridad desde lo corporal hasta lo biológico, desde el cuerpo individual hasta la población. Ver Foucault, 2000, p. 229.

³ Ver también Foucault, 2007, p. 359, en donde las razas aparecen como una cuestión referida a la población de la que se ocupa la biopolítica.

⁴ Esta lectura permite posicionar en un nuevo marco el pensamiento político de Arendt, que durante muchos años había quedado restringido a ciertas reapropiaciones por parte de las concepciones comunicativas de la política. Al respecto, ver especialmente Benhabib, 1998.

totalitarismo, Arendt esboza un enfoque biopolítico, que se pone de manifiesto en dos líneas argumentativas centrales del libro: en su tesis del ascenso de lo social, por un lado, y en el análisis de los campos de concentración y exterminio, por otro. De este modo, la interpretación biopolítica del totalitarismo de Arendt, resulta predecesora y se encuentra en continuidad con las posteriores investigaciones de Foucault, e incluso, tal vez pueda aportar elementos para desbrozar algunas complejidades que se plantean en torno de la biopolítica⁵.

El ascenso de lo social como configuración de la biopolítica

En *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt advierte respecto de los riesgos que la perversión de la noción de igualdad trae consigo. La igualdad es una precondition de la política: sólo donde nos reconocemos como iguales puede constituirse un espacio político, pero, para que este espacio sea político, también es necesario que sea posible que cada uno pueda distinguirse y manifestar su singularidad. La política, entonces, requiere que nos reconozcamos como iguales, pero que por sabernos distintos, nos aprestemos al diálogo y a la acción con el otro.⁶ En cambio, lo social es un ámbito que se caracteriza por la homogeneidad tendiente a la asimilación. Por eso, en el ámbito social no puede hablarse estrictamente de igualdad sino de igualación o indistinción.

En la época moderna, el ámbito social ha fagocitado la noción política de igualdad tornándola en indistinción. Es decir, la igualdad trasladada hacia lo social conlleva un énfasis en la integración que actúa en desmedro de la preservación de las diferencias entre los individuos, en la medida en que, a través de la uniformidad, persigue la asimilación. Se vuelve un imperativo social que todos seamos lo más parecidos posible, y la diferencia, entonces, es vista como un estigma que amenaza la preservación de la sociedad misma. Esta es la tragedia de la modernidad, aferrándose a la igualdad política acaba sumiéndola bajo la asimilación social, que amenaza a la preservación de las diferencias.

⁵ Debido a la extensión limitada de este trabajo, no abordaremos específicamente los aportes de Arendt a la perspectiva biopolítica, pero esto constituye el marco de sentido más amplio en el que la presente iniciativa se inscribe.

⁶ Ver Arendt, 2001, capítulo V, sección 24, pp. 200-205.

Allí donde la igualdad se torna un hecho mundano en sí misma [...] hay noventa y nueve probabilidades de que será confundida con una cualidad innata de cada individuo que es «normal» si es como todos los demás y «anormal» si resulta diferente. Esta perversión de la igualdad, de un concepto político a un concepto social, es aún mucho más peligrosa cuando una sociedad no deja el más pequeño espacio para los grupos e individuos especiales. (Arendt, 1999: 105)

En la cita precedente de *Los orígenes del totalitarismo*, puede apreciarse que ya está operando la distinción entre lo social y lo político. El solapamiento en la época moderna del ámbito político por el ascenso de lo social constituye uno de “los elementos que más tarde cristalizaron en el nuevo fenómeno totalitario” (Arendt, 1999: 17). Mientras el antisemitismo era de carácter político y se basaba en la noción de delito, podría haber conducido a una legislación antisemita o a una expulsión en masa de los judíos, u otras formas políticas de castigar el delito; pero sólo cuando el antisemitismo se desplaza hacia el ámbito social y se estigmatiza como vicio se abren las puertas para el exterminio porque “un delito tropieza con el castigo; un vicio sólo puede ser exterminado” (1999: 141).

Era preciso que lo social acaparara el ámbito político para que el exterminio fuese posible, porque cuando lo social se impone, prevalece la lógica de la uniformidad y de la indistinción, por lo cual todo debe ser, o bien asimilado, o bien eliminado.

Además, en el ámbito social no hay posibilidad de vida “calificada” sino sólo de vida en el sentido biológico. Por eso, la tesis de Arendt del ascenso de lo social ya procura explicar cómo la política se va tornando en biopolítica, es decir, en una política sobre la vida⁷, que indefectiblemente culmina en una “*tanatopolítica*” (Esposito, 2006: 18). En la medida en que una política sobre la vida implica definir previamente qué vida se quiere reproducir, conduce a la eliminación de las vidas que se consideren inasimilables e indeseables. En la época moderna, entonces, la expansión de lo social con su consecuente auge por la igualación, coloniza el ámbito político, transformándolo en una biopolítica dispuesta en función del mantenimiento y la reproducción de la vida deseable, que conlleva

⁷ Siguiendo a Esposito utilizamos la noción “política sobre la vida” distinguiéndola de “política de la vida”. Esposito considera que esta distinción también puede expresarse a través de los conceptos de biopolítica y biopoder, entendiendo por el primero “una política en nombre de la vida, y por el segundo, una vida sometida al mando de la política” (Esposito, 2006: 26). Aunque seguiremos su primera distinción, no consideramos que haya que reservar el término biopolítica para referirse a una política sobre la vida. Por el contrario, entendemos que la biopolítica es un fenómeno complejo de dimensiones contrapuestas que pugnan en su interior.

también a una *tanatopolítica*. Así, la perspectiva de Arendt se muestra en consonancia con el análisis de Esposito cuando éste señala que “la experiencia nazi representa la culminación de la biopolítica, al menos en la expresión caracterizada por una absoluta indistinción respecto de su reverso tanatopolítico” (2006: 20).

En *La condición humana*, Arendt retoma esta idea de que una de las particularidades de la modernidad es el surgimiento de lo social, como una esfera híbrida entre lo privado y lo público, que pone de manifiesto que ya no es el ámbito privado en donde debe asegurarse la reproducción de la vida sino que ahora éste es un problema social que la política debe afrontar. La política queda, entonces, subordinada a la sociedad, siendo su principal cometido la seguridad y la reproducción social. El proceso que conduce hacia el predominio del *animal laborans*, y que Agamben reconoce como la tesis biopolítica de Arendt, no puede explicarse si no en relación con el ascenso de lo social sobre la política que ya había sido formulado en *Los orígenes del totalitarismo*, y cuyo carácter biopolítico hemos puesto de manifiesto. El ascenso de lo social implica, por tanto, el ascenso de la vida y de sus necesidades hacia el ámbito político.

Los campos de concentración y exterminio como consumación de la biopolítica

En el capítulo “Dominación total” de *Los orígenes del totalitarismo* (1999: 533-557), Arendt emprende el análisis de los campos de concentración y exterminio, centrándose fundamentalmente en los campos del nazismo porque constituyen la realización más extrema del mal. Arendt clasifica los campos de concentración en tres tipos que se corresponden con tres concepciones de la vida después de la muerte: el Hades, el Purgatorio y el Infierno. Al Hades corresponden los campos de concentración de los países no totalitarios donde se recluía a los elementos indeseables (apátridas, refugiados, desempleados, etc.). El Purgatorio corresponde a los campos de trabajo forzado de la Unión Soviética donde la muerte convive con el trabajo debido a la absoluta desatención. El Infierno corresponde a los campos de concentración perfeccionados por los nazis, a tal punto de procurar antes de la muerte, convertir a los seres humanos en cadáveres vivientes (volveremos sobre esta cuestión más adelante). El infierno de los

campos de concentración puso en evidencia la ilimitación del poder de los hombres para cometer las más terribles atrocidades y para alcanzar la dominación total.⁸

La dominación total constituye precisamente la particularidad que trajeron consigo los campos de concentración. Pero para llegar a la dominación total se requieren tres pasos previos y sucesivos. En primer lugar, es necesario matar a la persona jurídica, situando a categorías de personas fuera del marco de la ley a través de la desnacionalización. Una vez consumado esto, el segundo paso hacia la dominación total consiste en la aniquilación de la persona moral, a través de la corrupción de toda posible forma de solidaridad humana y de artilugios para hacer equívoca cualquier decisión de la conciencia, implicando, incluso, a los internados en la maquinaria de asesinato masivo.⁹

Una vez eliminada la persona jurídica y la persona moral, se procedía a la aniquilación de cualquier rastro de individualidad e iniciativa humana. Desde el comienzo mismo del reclutamiento las personas eran tratadas como una masa informe, se los hacinaba dentro de vagones de trenes en los que permanecían durante días apiñados. Este era sólo uno de los diversos mecanismos a través de los cuales las personas eran despojadas de cualquier vestigio de individualidad, limitándose sólo a reaccionar ante estímulos y volviéndose incapaces de realizar algo imprevisto.

Destruir la individualidad es destruir la espontaneidad, el poder del hombre para comenzar algo nuevo a partir de sus propios recursos, algo que no puede ser explicado sobre la base de reacciones al medio ambiente y a los acontecimientos. Sólo quedan entonces *fantasmales marionetas* de rostros humanos que se comportan todas como el perro de los experimentos de Pavlov, que reaccionan todas con perfecta seguridad incluso cuando se dirigen hacia su propia muerte y que no hacen más que reaccionar [...] La sociedad de los *moribundos* establecida en los campos es la única forma de sociedad en la que es posible dominar enteramente al hombre.¹⁰ (Arendt, 1999: 553)

⁸ En este sentido, los campos también significaron el fin de la creencia en el Juicio Final puesto que a partir de su instauración los peores perdieron el temor a ser castigados, y los mejores perdieron la esperanza.

⁹ El caso más terrible, sin lugar a dudas, lo constituyen los comandos especiales (*Sonderkommando*) conformados por internados que debían ocuparse de evacuar a las víctimas de las cámaras de gas y de transportarlas hacia los hornos crematorios.

¹⁰ [El subrayado es mío].

En la cita precedente, puede apreciarse que cuando se consuma la dominación total a través de la eliminación de la persona jurídica y moral, y luego de la aniquilación de todo rastro de espontaneidad e individualidad, lo que queda son “fantasmales marionetas” que sólo pueden reaccionar ante estímulos. Arendt también utiliza términos como “moribundos” y “cadáveres vivos” para dar cuenta de que la dominación total vuelve a los seres humanos irreconocibles como tales, los transforma en vivientes en los que no nos es posible reconocer caracteres propiamente humanos. Estos seres irreconociblemente humanos son los llamados musulmanes (*Musulmänner*) que Primo Levi describe en sus escritos como

la masa anónima, continuamente renovada y siempre idéntica, de no hombres que marchan y trabajan en silencio, apagada en ellos la llama divina, demasiados vacíos ya para sufrir verdaderamente. Se duda en llamarlos vivos: se duda en llamar muerte a su muerte, ante la que no temen porque están demasiados cansados para comprenderla. (Levi, 2005: 120-121)

En los campos de concentración y exterminio, la dominación total genera un ámbito completamente aislado, en donde la vida y la muerte son despojadas del sentido mundano que poseen en nuestra existencia. Por eso, los que se encuentran en un campo de concentración están en un estatuto intermedio entre la vida y la muerte, no están plenamente vivos y no están completamente muertos.¹¹ La vida es meramente vida biológica incapaz de tomar la iniciativa, y la muerte ya no constituye el cierre que dota de significado nuestro paso por el mundo. Así, la vida y la muerte son subsumidas en el ciclo biológico donde todo resulta repetible y no susceptible de singularización, resultando la vida y la muerte de un individuo, indistinguible de la de cualquier otro miembro de su especie. Esto es lo que constituye la radicalidad y la aciaga novedad del totalitarismo. La dominación total propia de los campos de concentración demostró que, en relación con la vida y la muerte, era factible realizar algo que, hasta ese entonces, parecía imposible: eliminar toda espontaneidad y voluntad de un ser humano sin que esto implique su destrucción física, y posteriormente, asesinarlo pero privándolo del significado de su muerte como cierre de un trayecto de existencia singular. La novedad

¹¹ Esto explica que quién sale de un campo de concentración tiene la sensación de que lo que padeció no fue completamente real, sino tal vez una horrible pesadilla. El sentido común de la gente normal se rehúsa a creer en semejantes horrores, así como el mismo sistema político-legal y sus conceptos resultan inadecuados y absurdos para castigar y comprender crímenes a escala tan vasta.

del totalitarismo no reside en sus atrocidades sino en que éstas no estaban vinculadas con motivos utilitarios o de interés propio sino que se desarrollaban bajo el principio “todo es posible”¹².

Hasta la irrupción de la experiencia totalitaria, parecía que por la simple condición de estar vivos podíamos tomar la iniciativa, podíamos hacer algo inesperado. Así, la espontaneidad parecía inherente a la natalidad, porque con el nacimiento de cada persona se abren potencialidades de nuevos comienzos en el mundo. Sin embargo, la dominación total al aniquilar la espontaneidad, socava los cimientos de estas condiciones aparentemente básicas de la vida humana, escindiendo, de este modo, el estar vivo y el ser capaz de comenzar algo nuevo.¹³ Por eso, Arendt advierte que “una victoria de los campos de concentración significaría para los seres humanos el mismo destino inexorable que el empleo de la bomba de hidrógeno sería para el destino de la raza humana” (1999: 539). Los campos de concentración implican la extinción de los seres humanos por su transmutación en “especímenes del animal humano” (Arendt, 1999: 552), en donde la vida carece de espontaneidad y la muerte de sentido. He aquí la consumación de la biopolítica.

De modo que, la terrible particularidad de los campos reside no sólo en el exterminio masivo de personas sino también en mostrar que es posible hacer de ellas un mecanismo biológico sumido en la inercia del ciclo de la vida. Es importante rescatar el carácter cíclico de la vida de estos seres, para quienes, despojados de toda espontaneidad, ni la vida ni la muerte posee significado alguno. No hay un deseo de mantenimiento de la vida ni tampoco temor por la muerte, sólo la continuidad cíclica del proceso biológico.

¹² Tal como advierte Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, la pretensión “utópica” de que todo es posible se torna en un principio siniestro en el marco del nazismo: “Los campos de concentración y exterminio de los regímenes totalitarios sirven de laboratorios en los que se pone a prueba la creencia fundamental del totalitarismo de que todo es posible” (1999: 533). Los crímenes del nazismo no pueden ser encuadrados en el principio de “todo está permitido” en tanto sea útil para determinado fin –utilidad económica, provecho personal, ansias de poder, etc.–, sino que desafían esto, procurando realizar lo imposible.

¹³ Esposito formula una crítica directa a Arendt cuando señala que “contrariamente a quienes vieron en la novedad del nacimiento el presupuesto, simbólico y real, para una acción política renovada, el estupro étnico hizo del nacimiento el punto culminante de la conjunción entre política y muerte” (Esposito, 2006: 14). Resulta insoslayable releer críticamente a Arendt a partir de este señalamiento de Esposito. Aunque este no es el propósito de este trabajo, contribuimos colateralmente señalando que Arendt misma había advertido las limitaciones de la potencialidad política de la natalidad, en la medida en que los campos de concentración mostraron que el nacimiento y la espontaneidad que con él adviene, en lugar de ser condiciones inherentes, pueden ser escindidas del ser humano. Es decir, los seres humanos pueden ser transformados en seres incapaces de cualquier iniciativa, y a esto remiten precisamente las expresiones de Arendt: “especímenes del animal humano”, “cadáveres vivos” y “fantasmales marionetas”.

Desde la perspectiva de Arendt, a través de la fabricación de estos “cadáveres vivos”, la biopolítica alcanza su máxima realización en los campos nazis de concentración y exterminio, que constituyen la institución central del poder totalitario en la medida en que son el modelo de sociedad que estos regímenes pretenden instaurar.¹⁴ El rasgo distintivo de los campos de concentración, entonces, no reside meramente en una *tanatopolítica*, sino en una biopolítica que lleva consigo una *tanatopolítica*.

Proyecciones de la biopolítica

Para concluir, reconstruiremos someramente las dos líneas argumentativas que desarrollamos para mostrar que en *Los orígenes del totalitarismo*, Arendt ya sustenta una perspectiva biopolítica. Al mismo tiempo, esperamos poner de manifiesto algunas consecuencias que se siguen de esta relectura de Arendt en relación con la biopolítica. En primer lugar, destacamos el papel que la distinción entre lo social y lo político desempeña como factor explicativo del totalitarismo. El ámbito social se caracteriza por la expansión de la homogeneidad, y remite a los procesos de asimilación –entre ellos el de los judíos pero también de otras minorías–, predominantes en las sociedades modernas estructuradas en torno de las identidades nacionales. Lo social como ámbito de la asimilación, es decir, de la no diferenciación de los individuos, remite al plano de vida biológica, y se opone a la política como espacio de potencial realización de la espontaneidad de las personas. En la modernidad, se ha producido un solapamiento entre estos ámbitos, que ha conducido a una primacía de lo social sobre la dinámica política. De este modo, la indistinción social sustentada en la vida biológica, se torna el principio rector de la política, dando lugar a la biopolítica.

En relación con esta impronta biopolítica de la tesis arendtiana del ascenso de lo social, quisiéramos esbozar dos breves comentarios. La tesis del ascenso de lo social, obra en Arendt como factor explicativo de la particularidad del derrotero de la política en la modernidad. En este sentido, existe una tendencia semejante en los desarrollos de Arendt, de Foucault y de Esposito, en la medida que procuran develar, sin negar ciertas

¹⁴ “Los campos de concentración [...] no son sólo *la société la plus totalitaire encore réalisée* (David Rousset), sino la guía ideal social de la dominación total en general” (Arendt, 1999: 533).

continuidades subyacentes, la dimensión “específicamente moderna”¹⁵ de la biopolítica. En este sentido, la perspectiva arendtiana próxima a la posición de Esposito, se distancia de Agamben que enfatiza que “la inclusión de la *zoe* en la *polis*” (2003: 18) no es característica de la modernidad sino que ya se encontraba en el surgimiento mismo de la política en la antigüedad. Baste aquí sólo con mencionar esta divergencia, que amerita ser abordada en mayor profundidad en otra ocasión.

Por otra parte, Agamben objeta que según Arendt la dominación total ha hecho posible la emergencia de la nuda vida, es decir, que la dominación totalitaria explica y conduce al surgimiento de la biopolítica. Al respecto, Agamben señala que a Arendt

lo que se le escapa es que el proceso es, de alguna manera, inverso y que precisamente la transformación radical de la política en espacio de la nuda vida (es decir, en un campo de concentración), ha legitimado y hecho necesario el dominio total. (2003: 152)

Sin embargo, creemos que esta objeción de Agamben puede ser respondida a partir de la relectura de Arendt que hemos propuesto. Precisamente, hemos intentado mostrar que la tesis del ascenso de lo social, que implica una reconfiguración de la política como biopolítica, es central en la perspectiva arendtiana para explicar el posterior advenimiento del totalitarismo y de los campos de concentración. Es decir, fue preciso el previo ascenso de lo social sobre la política, y por tanto la constitución de la biopolítica, para que pueda configurarse la dominación totalitaria en los campos de concentración. A la luz del carácter biopolítico de la tesis arendtiana del ascenso de lo social, se disipa la objeción de Agamben y se muestran las profundas afinidades que sustentan ambas posiciones.¹⁶

La segunda línea argumentativa desarrollada, rescata que la terrible novedad de los campos de concentración y exterminio, según Arendt, no reside solamente en la muerte en serie, sino fundamentalmente en mostrar que es posible aniquilar al ser humano antes

¹⁵ Para Esposito la especificidad de la biopolítica en la modernidad sólo puede apreciarse “si se la vincula conceptualmente con la dinámica inmunitaria de protección negativa de la vida” (Esposito, 2006: 17). Así, la biopolítica puesta en perspectiva inmunitaria abre un camino para reconsiderar las ambigüedades foucaultianas respecto de la relación entre biopolítica y modernidad.

¹⁶ A partir de la lectura de Arendt que proponemos, las siguientes palabras de Agamben, no sólo no muestran la particularidad de su posición frente a la perspectiva arendtiana, como pretende Agamben, sino que incluso ponen en evidencia la confluencia de sus concepciones: “Sólo porque en nuestro tiempo la política ha pasado a ser integralmente biopolítica, se ha podido constituir, en una medida desconocida, como política totalitaria” (2003: 152).

de darle muerte física, y posteriormente, arrebatarle la significación de su propia muerte. En los campos de concentración se procuraba despojar de toda espontaneidad a las personas, transformarlas en seres solamente capaces de responder a estímulos, adiestrarlas hasta extinguir toda posibilidad de diferenciación, es decir, hasta volverlas una masa indistinguible. Así, en el campo las personas son despojadas de toda iniciativa y espontaneidad –que se encuentran en la base de cualquier condición política–, y se vuelven meramente vidas sumidas en el ciclo biológico, en donde el nacimiento y la muerte en tanto específicamente humanos carecen de sentido. De este modo, en los campos se expresa en su mayor radicalidad posible la transformación de la política en biopolítica, quedando la “vida sometida al mando de la política” (Esposito, 2006: 26). La biopolítica en los campos de concentración se consume en la absoluta disponibilidad de la vida, que se vuelve completamente manipulable, intercambiable, indistinguible y eliminable.

En definitiva, a través del análisis de estos dos ejes: la pérdida de la distinción entre lo social y lo político, por un lado, y la singularidad de los campos de concentración, por otro, esperamos haber puesto de manifiesto que la perspectiva biopolítica, se encuentra ineludiblemente presente en el abordaje que Arendt realiza del totalitarismo.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Traducción de Antonio Gimeno Cuspinera, Valencia, Pre-textos, 2003.

Arendt, Hannah, *Los orígenes del totalitarismo*. Traducción de Guillermo Solana, Madrid, Taurus, 1999.

– – – *La condición humana*. Traducción de Ramón Gil Novales, Barcelona, Paidós, 2001.

Benhabib, Seyla, “Models of Public Space: Hannah Arendt, the Liberal Tradition, and Jürgen Habermas”, en: Landes, Joan (editor), *Feminism, the Public and the Private*. New York, Oxford University Press, 1998.

Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas, Prometeo, 2004.

Esposito, Roberto, *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Traducción de Carlos R. Molinari Marotto, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

Foucault, Michel, *Defender la sociedad*. Traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, FCE, 2000.

Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica*. Traducción de Horacio Pons, Buenos Aires, FCE, 2007.

Levi, Primo, “Si esto es un hombre”, *Trilogía de Auschwitz*. Traducción de Pilar Gómez Bedate, Barcelona, Aleph, 2005.

De penas y castigos: construcción social de sentidos sobre la inseguridad

En los últimos años la problemática de la inseguridad se ha convertido en un tema ineludible, tanto por el tratamiento que de este tema se hace en los medios masivos y las campañas políticas, como por la importancia que se le asigna en vinculación con los modos de vivir y la calidad de vida. Este tema ha sido poco indagado desde perspectivas socioculturales y especialmente comunicacionales, por lo tanto, este trabajo pretende dar cuenta de la problemática mediante análisis realizados en un proyecto de investigación que propone reconocer las representaciones que los sujetos poseen sobre *inseguridad*, cómo se construyen y de qué modo operan en sus modos de vivir la *vida cotidiana*.

De penas y castigos: construcción social de sentidos sobre la inseguridad

María de la Paz Echeverría

Punto de partida

En los últimos cinco años, el tema de la inseguridad ha sido ampliamente retomado especialmente desde los medios masivos de información (por ser uno de los principales temas de agenda), desde diversos organismos especializados tanto estatales como privados (principalmente los de derechos humanos), y desde diferentes disciplinas de análisis de lo social (entre las que se destacan la sociología y la criminología). Debates sobre endurecimiento de penas, creación de cárceles, estados y condiciones de vida en los diversos centros de detención (tanto para hombres y mujeres, como para mayores y menores), gatillo fácil, portación de armas, formación de la policía, bajas en la ley de imputabilidad de los menores, vinculación entre el delito, la pobreza, y las drogas, entre otros, dan cuenta de la necesidad de rediscutir ciertos temas de urgencia social y de buscar modos de intervención al respecto que permitan mejorar la calidad de vida.

Sin embargo, estas lecturas que generalmente se realizan desde perspectivas macro, aunque permiten reconocer condicionamientos estructurales que podrían ser entendidos como causas de la compleja situación social que vivimos, no siempre permiten comprender –por ejemplo– por qué siendo comprobado que las denominadas “políticas de mano dura” no redundan necesariamente en la baja del porcentaje del delito ni en mejoras de la calidad de vida de los ciudadanos, se siguen reclamando como solución al *problema* de la inseguridad medidas punitivas que requieren castigo, penas más fuertes, orden y control.

En este sentido, este trabajo presenta una lectura desde lo *micro* que propone el análisis de la *vida cotidiana*¹ como el espacio en que la ideología opera como tal y en donde el sujeto da cuenta de la sociedad que se representa. La recuperación de la vida cotidiana como una esfera donde se entrecruzan la vida pública y la vida privada, permite reconocer la dimensión política que la vida cotidiana posee y acercarnos a la comprensión de los modos en que los hombres en el día a día producen, reproducen y recrean sus formas de ver, vivir y construir el mundo.

Relevancia social y preocupación política

Este texto presenta algunas reflexiones a partir de la investigación que me encuentro realizando², que releva en un estudio exploratorio cuáles son las representaciones sociales que los ciudadanos del casco urbano de la ciudad de La Plata³ poseen sobre *seguridad/inseguridad*, y cómo operan estas representaciones en sus vidas cotidianas⁴, desde una perspectiva sociocultural de la comunicación y desde una mirada constructivista de los fenómenos sociales, que nos posibilita pensar que es en la relación del sujeto con la sociedad donde éste se constituye como tal y construye las representaciones y los sentidos que conforman su modo de comprensión/creación del mundo.

¹ Retomo el concepto de vida cotidiana presentado por Heller, 1987.

² Este proyecto tiene por objetivo indagar cuáles son las representaciones que se construyen socialmente sobre inseguridad en la ciudad de La Plata, prestando especial atención a los modos de construcción de estas representaciones en dos grupos etarios (18-30 y más de 40 años) y a la dimensión temporal como dimensión constituyente de las mismas. La realización del mismo da línea de continuidad a las reflexiones que realicé sobre este tema en mi tesis de grado de la Licenciatura en Comunicación Social, cuyo título es “Representaciones sociales sobre inseguridad en Balcarce” y a los dos últimos proyectos de investigación del Programa de Incentivos de los que formé parte: “Construcción de temporalidades y formación de sujetos: comunicación, ámbitos y prácticas socioculturales” (2004-2005-2006), y “Representaciones temporales y prácticas sociales: invariancia o cambio” (2007-2008-2009), ambos dirigidos por Nancy Díaz Larrañaga.

³ Ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se compone de un Casco Fundacional y 17 Centros Comunales. Esta investigación se realizó sólo en el casco fundacional, también llamado casco urbano, cuya población total asciende a 186.524, según Censo Nacional de la Población 2001.

⁴ En este sentido, es necesario aclarar que las categorías de *seguridad* e *inseguridad* fueron construidas a partir de las definiciones de los propios entrevistados, y no propuestas a priori. En el proceso de realización de entrevistas, se preguntó sobre los modos de vivir la vida cotidiana y los cambios que hubo en ella –si es que hubo– en los últimos tiempos. Es interesante ver cómo el tema de la inseguridad emerge espontáneamente en todas las entrevistas asociada casi exclusivamente a lo delictivo (salvo en dos entrevistas), y definiéndola como un rasgo propio de la vida urbana de La Plata, que se acentuó en los últimos diez años.

Varios son los motivos que me acercaron a este tema: mis experiencias profesionales previas⁵ me permitieron pensar que la *inseguridad* es –junto al desempleo– la principal preocupación de los habitantes de la provincia de Buenos Aires. En concordancia con ello, el modo en que esta inseguridad es percibida define con fuerza las prácticas cotidianas de los habitantes de esta Provincia. Por tanto, teniendo en cuenta que las representaciones conforman las prácticas que los hombres realizan, resultaba necesario analizar cuáles son las representaciones existentes acerca del tema de la inseguridad, y aproximarnos a los modos de construcción de las mismas, en un proceso que no es armonioso, sino activo y complejo, resultante de conflictos y tensiones.

En aquel momento me interesó especialmente ver cómo se vivía la inseguridad en una ciudad mediana (Balcarce, provincia de Buenos Aires, con un alto nivel de percepción de inseguridad⁶), en la que –según lo dicen sus habitantes– no poseían los problemas de las grandes urbes, pero tampoco conservaban las costumbres pueblerinas a las que estaban acostumbrados una década atrás. Posteriormente, y con el comienzo de la beca de iniciación a la investigación, me dediqué a analizar cómo se fueron transformando los modos de vivir la *vida cotidiana* en La Plata, por ser una ciudad extensa geográficamente y de alta densidad poblacional, como con el fin de complejizar la mirada y la experiencia del trabajo anterior.

A este interés, se sumó la centralidad que el debate en torno a la seguridad/inseguridad adquirió en la agenda pública y en los medios masivos de información. En este sentido, si bien no podemos dejar de pensar a los medios de comunicación masivos como uno de los principales actores que participan de la formación de estas representaciones, no son éstos mi objeto de estudio dado que otras investigaciones previas se han encargado de hacerlo y que mi interés radica en ver cómo los hombres particulares viven la *inseguridad* cada día.

⁵ Experiencias vinculadas tanto al ámbito académico como profesional desde la consultoría de estudios de opinión pública (en el marco de esta experiencia participé durante tres años de la realización de estudios cualitativos y cuantitativos que relevaban, entre otros temas, cambios sociales contemporáneos en los que emergía como problema la inseguridad).

⁶ Los continuos estudios realizados durante 2004-2005 en Gran Buenos Aires (GBA), comúnmente llamado *Conurbano*, mostraban que el índice de percepción de inseguridad oscilaba entre 45% y 50,4%. En Balcarce, el porcentaje alcanzaba el 53,6%. *Fuente: Consultora Estudios Sociales*. La población de Balcarce es de 42.039 según Censo Nacional 2001.

Es llamativo ver que existe un área de vacancia sobre este tema en el campo latinoamericano de la comunicación. Los pocos estudios que se han desarrollado en los últimos años sobre inseguridad, son frecuentemente abordados desde el tratamiento que los diferentes medios masivos realizan sobre este tema;⁷ pero son todavía incipientes los estudios en los cuales se plantea la relación entre *inseguridad y vida cotidiana*; y aún más escasos aquellos donde se analiza la inseguridad desde una mirada comunicacional-sociocultural.

Hoy, finalizando el trabajo de campo de este proyecto, considero que la *inseguridad* es un tema de relevancia social y urgencia nacional, que no es analizado con la profundidad que el mismo requiere, porque la inseguridad no es solamente delictiva sino social, como tampoco se trata de una cuestión meramente económica, sino que está fuertemente vinculado a cuestiones culturales e ideológicas. En esta línea, me interesan y preocupan especialmente las consecuencias políticas y sociales que este tema genera y las perspectivas de futuro que podrían darse si, tal como lo afirman algunos de los entrevistados, la inseguridad refuerza el aislamiento, y si se siguen reclamando medidas de represión y control como forma de dar respuesta a esta situación.

Representaciones sociales: formas de pensar y crear la realidad social

La recuperación del espacio social de la cotidianidad –como escenario desde el cual interrogar sobre el problema de la inseguridad– permite pensar, ya no como tema, sino como lugar metodológico, a la cotidianidad de los sujetos y a los espacios sociales como lugares de mediación (entre los escenarios culturales inmediatos y el orden de la estructura social) que expresan densidad social y cultural y permiten reconocer los

⁷ Entre algunos de los trabajos que vinculan medios e inseguridad pueden verse: en la UBA encontramos a Vilker, S., quien recupera los fenómenos de Axel Blumberg y Cromañón como dos hechos históricos que cambiaron la historia de la sensación térmica de la inseguridad. Por su parte, S. Martini y M. E., Contursi (UBACyT S109), realizaron dos encuestas (2005 y 2008) sobre la inseguridad en la vida cotidiana y la relación entre la “sensación de inseguridad” y la información difundida por los medios. En UNSA, S. Castilla analiza la construcción de la figura de las mujeres delincuentes en la prensa escrita salteña. En el ámbito de la FPyCS, encontramos las siguientes tesis de grado: “Medios, inseguridad e imaginarios sociales: la construcción del menor delincuente en los principales diarios argentinos durante la crisis de la inseguridad julio 2003-julio 2005” de R. Cravello y L. Gutiérrez; y “Civildad, policiamiento, marginalidad. La seguridad ciudadana de la provincia de Buenos Aires” de M. Belloni, A. Martinuzzi y E. Bagnato. Por su parte, Germán Rey, G., “El cuerpo del delito. Representaciones y narrativas mediáticas de la (in)seguridad ciudadana”, en <www.c3fes.net>, Centro de Competencia para la Comunicación es quien analiza la relación entre medios y seguridad a través de las transformaciones de las noticias sobre seguridad y delito en diarios latinoamericanos. Más cercana a mi línea de trabajo, en la UNC, Susana Morales analiza la relación entre representaciones sobre inseguridad y los modos de construcción de ciudadanía.

procesos y prácticas de comunicación. Pero el análisis de este tipo de objetos desde una perspectiva comunicacional sólo es posible si dejamos de pensar lo comunicacional exclusivamente asociado a “medios”, “transmisión” e “información”, y recuperamos su dimensión humana y social.

Un planteo de estas características no implica olvidar la existencia de esos actores macro, ni su participación social, sino prestar mayor atención a los actores que suelen ser menos reconocidos en estudios sobre los procesos sociales.

No comprenderíamos nunca correctamente los procesos sociales si no estudiásemos el significado de las interrelaciones –basadas en la particularidad inmediata–, precisamente en la vida cotidiana, en el teatro real de su resolución. (Lukács, 1987: 10)

Pensar la comunicación y los sujetos como productores de sentido requiere, por un lado, comprender los micro-procesos en condiciones materiales e históricas concretas, y por otro, situarlos en coordenadas más amplias, en contextos macro. Así, la comunicación como campo de saber puede dar cuenta de cómo se constituyen, articulan y configuran los procesos sociales de construcción de significados en el marco de las profundas transformaciones culturales contemporáneas. Además incorpora al análisis comunicacional la discusión acerca de las formas de participación social, el ejercicio de hacer política y los procesos de identidad.

En este marco, parto por definir a las representaciones sociales como formas de pensar y crear la realidad social que están constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Desde la definición de Serge Moscovisci (1984), las representaciones sociales son aquellas que se constituyen y son constituyentes de un imaginario social en el cual pueden encontrarse anclajes significativos determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas sociales.⁸

Partir de una definición de representaciones sociales como construcciones permite que las mismas puedan ser desnaturalizadas. Hasta las cosas más “obvias” de nuestra cultura

⁸ Realizo un análisis más profundo sobre la definición de las representaciones sociales y la justificación de su elección para mi investigación en Echeverría, María de la Paz, “La industria del miedo: modos de vivir (por) la inseguridad”, 2008.

occidental y argentina, pueden ser puestas en discusión: ¿quién dice que deben existir las cárceles?, ¿por qué debemos castigar a quien roba?, ¿la cercanía de zonas habitadas por personas en condiciones paupérrimas o estructurales, es un factor para sentirse atemorizado?, ¿por qué depositamos en la policía el rol de “vigilar”?

En esta línea, al pensar cuáles son los modos de acercarse a estas representaciones, la primera respuesta nos acerca al lenguaje: es el lenguaje (no pensado como medio o instrumento para perfeccionar la comunicación, sino como una poderosa herramienta cognitiva) lo que permite la formación y complejización de las representaciones y ha posibilitado el intercambio de esas representaciones entre los miembros de una especie; cotidianeidad que puede ser observada en lo que se dice de ella, que da cuenta de las representaciones que el hablante tiene de la misma.

Precisamente, es en los discursos donde pueden reconocerse nociones operantes que los sujetos tienen sobre otras prácticas, discursos y conocimientos. Por lo tanto, el análisis de la cotidianeidad implica de manera extensiva trabajar con el análisis de los discursos con que los sujetos adhieren a un orden social, encontrando su referencia y sus modelos de actuación.

En este caso, este análisis de los discursos no fue textualista sino interpretativo, dado que –siguiendo a Jorge Huergo y a Rosa Nidia Buenfil Burgos– además de interrogar a los discursos como un modo de acceder a las articulaciones entre prácticas y representaciones en el contexto de lo cultural y lo político, fue necesario considerar las configuraciones sociales como discursos, en tanto son significativas, y a los discursos no sólo como palabras, sino como modos materiales de regulación de experiencias y de formación subjetiva.⁹

El problema de la inseguridad

Para quienes habitan la provincia de Buenos Aires, el *problema* de la *inseguridad* está presente de modo permanente: en los medios de comunicación, en las campañas

⁹ Este posicionamiento de análisis discursivo interpretativo, me lleva a ubicarme en la triangulación metodológica como punto de partida teórico-metodológico para su realización, y a realizar el análisis con el método de comparación constante de Glasser y Strauss, que permite conocer lo que la gente dice para producir teoría en relación con ello y, posteriormente, hacer una interpretación fundada en los datos.

electorales, en los discursos de los gobernantes y en las demandas de los ciudadanos que reclaman por ejemplo: “más seguridad”, “condiciones dignas de vida”, “que se tomen medidas” y “encarcelar a los responsables”.¹⁰ En este contexto, se utilizan indistintamente términos como *seguridad*, *inseguridad* y *sensación de inseguridad*, poniendo en un mismo plano el tema de la inseguridad –planteado especialmente y con creciente espectacularización por los medios masivos– con la seguridad como problema. Pero ¿qué se entiende por cada uno de estos términos?, ¿a qué se refieren los ciudadanos cuando hablan de *inseguridad*?, ¿cómo operan estos modos de percibir la inseguridad en sus vidas cotidianas?

Reconociendo que este estudio no pretende ser explicativo sino, en esta instancia, descriptivo de las representaciones que los habitantes de La Plata poseen sobre inseguridad, retomaremos algunos de los puntos que pueden resultar más interesantes para su análisis:

En La Plata, la inseguridad se ha tornado un importante –sino el principal– eje organizador de los modos de vida de la *vida cotidiana*. *La inseguridad* es la incertidumbre de no saber lo que va a pasar, que *obliga* a los ciudadanos a prevenirse y defenderse. Las representaciones sociales que los sujetos poseen sobre inseguridad, aunque no siempre encuentren correlato con aquello que podríamos decir que *objetivamente* sucede, son significativas desde su forma de percibir el mundo.¹¹

Para la mayoría de la población de La Plata, el término *inseguridad* es asociado de manera directa con el robo, y en segundo lugar con violaciones y homicidios. Es decir que hay una percepción que reconoce a la inseguridad como estrechamente vinculada al denominado *delito común*.

Frente a esto, las formas de prevención y defensa están prioritariamente asociadas a la adquisición de dispositivos de seguridad para la casa o el comercio, entre los cuales se destacan: poner rejas, candados, alarmas y, en algunos casos, muros, porteros eléctricos, portones en las entradas y portones automáticos en entradas de automóviles. Además,

¹⁰ Citas extraídas de entrevistas realizadas durante el 2008.

¹¹ Esto no significa desconocer que existen hechos delictivos –y que la violencia es un rasgo de los hechos delictivos de esta época pero sí preguntarnos ¿por qué para la mayoría de los entrevistados el principal problema de la ciudad es la inseguridad?, ¿cómo la viven?, ¿por qué cuando se habla de inseguridad se hace referencia al delito callejero?, ¿no existen otros delitos?, ¿y otras inseguridades?

en los lugares en los que está permitido, poseer perros es una generalidad. En familias con mayores recursos económicos, es general la instalación de alarmas, el pago de seguros contra todo riesgo y/o la contratación de seguridad privada. Tal como sucede en Balcarce, la *casa* sigue siendo el lugar más defendido, porque es el lugar en el que sienten que pueden protegerse y *adquirir* mayor seguridad.

Haciendo referencia a las prácticas, todos los entrevistados afirman haber modificado sus prácticas en función de preservar su seguridad. Algunas de ellas son generalizadas como: no cruzar determinadas plazas de noche, o no caminar sólo de noche por el barrio, tomar remises en lugar de taxis, dejar luces prendidas en las casas de noche, no dejar sola la casa si se van de vacaciones, no dejar automóviles, motos ni bicicletas en la calle (y en caso de que sea el único recurso, se dejan con candados, trabas para volantes, alarmas, entre otros).

Con respecto a prácticas no individuales, se vinculan especialmente a la particularidad del caso de La Plata de poseer una importante cantidad de comercios en la localidad. En este sentido, la mayoría de los entrevistados que son comerciantes afirman haber sido asaltados al menos una vez en los últimos dos años (esto llega a 17 veces en un año en el caso de un dueño de una estación de servicio). Fundamentalmente entre comerciantes se destaca la participación en foros de seguridad comunitarios, la creación de redes de vecinos que comparten tareas de vigilancia y control, y la creación de grupos de vecinos que se unen para reclamar al gobierno por medidas de seguridad.¹²

Recuperando lo anteriormente planteado, podemos decir que existe una estrecha vinculación entre el miedo y la sensación de inseguridad.¹³ En estos casos, el

¹² Extensamente se ha discutido sobre la participación comunitaria en materia de seguridad. Para Marcelo Saín, “La participación comunitaria, en materia de seguridad, ha sido un mito en la década del ‘90 al que yo mismo adherí, desaprensivamente. Pensábamos que con la participación quebrábamos el monopolio policial en la materia. Nos equivocamos, porque la participación (si no va acompañada de un proceso de reestructuración y descentralización policial territorial) sólo sirve como una instancia de articulación de demandas insatisfechas que golpean primero al gobierno local, al intendente. Pero no siempre resulta como un actor de elaboración de estrategias locales, lo que es (además) su límite en el mejor de los casos. La participación comunitaria, cuando funciona, lo hace generalmente para sectores de clase media o clase media alta. Entre la población indigente hay un grado de desarticulación que impide proponer demandas intermedias. Y, ojo, que son los que padecen mayor victimización de la violencia delictiva. Es un mito creer que el robo a mano armada y las lesiones en riña victimizan especialmente a la clase media, mucho más lo sufren los sectores pobres. La participación comunitaria no se da igual en el centro de San Isidro que en La Cava o que en la parte de atrás de José León Suárez. Tiene que haber estrategias diferenciadas”, en Wainfeld Mario y Veiras, Nora “Hay que despolicializar la seguridad”. Entrevista a Marcelo Saín, 2006.

¹³ El análisis del miedo, especialmente en su vinculación con los modos de vivir la ciudad, ha sido mucho más extendido. Entre los que se destacan podemos citar el trabajo de Susana Rotker en torno a la violencia urbana; el de Jesús Martín Barbero, quien analiza la confusión, el desorden y el conflicto como inherentes a la ciudad y problematiza la idea de los miedos sólo referidos a la violencia producida por la criminalidad; también la importante

condicionamiento que ejerce la inseguridad se ve en la planificación de actividades que la gente hace para no sufrirla. Cuantas más precauciones toman, más protegidos se sienten. Esto se ve en frases como “Me da mayor sensación de seguridad tener un paredón en el patio” o “Si veo caras raras, me corro, tomo distancia”. Siguiendo a Reguillo (2000), “El miedo no es solamente una forma de hablar el mundo, es además una forma de actuar”.

Si tenemos en cuenta que en el caso de La Plata, en palabras de los entrevistados, el *miedo* es miedo a que atenten contra su vida y la de su familia, a las consecuencias que podría implicar ser partícipes de un acto de violencia (trauma, parálisis, daño físico), a sentirse desprotegidos, a perder lo que tienen y a no poder andar tranquilos; se podría decir que lo que *actualiza* el miedo es la violencia con la que estos hechos delictivos ocurren –violencia *innecesaria* que encuentra su causa en la droga como principal desencadenante– y la falta de profesionalismo de quienes los realizan, que “ya no tienen códigos, como antes”. En relación a ello, Daniel Miguez presenta un estudio en el cual da cuenta de que en los últimos diez años hay cierta tendencia a abandonar ciertos códigos delictivos, por nuevos modos que rozan la improvisación y la violencia, pero afirma que esto no tiene que ver con una *voluntad* de ser violento, ni de una utilización sistemática de la misma, “sino que sería resultado del carácter improvisado del delito y de una mayor carga de resentimiento social en quienes los cometen, que llevaría a ocasionales ‘estallidos emocionales’ de violencia” (Miguez, 2002).

Por último, existe una *necesidad* social de dotar a la inseguridad de rostro y nombre. Si bien se habla principalmente de tres actores de la inseguridad (los *jóvenes* –en estrecha vinculación con la droga y la pobreza–, la *policía* y los *ladrones* en general); se evidencia la construcción de la figura del joven delincuente como el principal responsable de los delitos, proponiendo un sistema de equivalencias en el cual pareciera ser que se termina haciendo responsable al sujeto de la acción, que si bien es responsable del hecho delictivo realizado, no podemos decir que sea –o al menos no únicamente– del contexto sociocultural más amplio que da marco a esta acción.¹⁴

investigación de Rossana Reguillo Cruz, quien indagó desde la vida cotidiana en México la construcción social del miedo; y el trabajo en Argentina de Gabriel Kessler, quien aborda el *miedo al crimen* como campo de investigación y preocupación política.

¹⁴ Varios son los autores que se han encargado de mostrar que la delincuencia no es patrimonio exclusivo de los jóvenes (aunque se reconoce que el delito juvenil ha aumentado), y de explicar las causas por las que estos jóvenes

Este modo de construcción en el que el delito pareciera remitirse a los delitos micro, cotidianos, callejeros, propone una lectura de la delincuencia asociada a la pobreza porque –tal como vemos en los testimonios de los habitantes de La Plata– parecieran ser “los pobres” quienes tienen mayor probabilidad por sus condiciones sociales de vida, de cometer este tipo de delitos. En este sentido, como afirma Alejandro Isla (2002), quien analiza las características de la delincuencia profesional actual, “el delito no es patrimonio de los pobres y tampoco está circunscripto a las villas” ni a sus habitantes, tradicionalmente estigmatizados como conjuntos de delincuentes.

Es llamativo que mientras que la mayoría de las causas expresadas por los entrevistados se inscriben dentro de la esfera económica-social –haciendo especial alusión a la falta de empleo y de educación, seguidas por la inoperancia del gobierno, el mal desempeño policial, el mal desempeño de la justicia y la corrupción– la mayoría de los adultos entrevistados hasta el momento reclaman medidas vinculadas a la necesidad de mayores penas, orden y control. Es decir que si bien se reconoce que el problema es de origen social, se reclaman medidas de penalización que puedan tener resultados efectivos a corto plazo.

Además, entre los entrevistados de mayor edad se suma un nuevo elemento que es el de la venganza, que se presenta en frases como “hay que cortarles las manos para que no roben más”, “hay que meterlos presos y que se mueran en la cárcel”, “hay que darles castigos severos” o “meterlos presos y que los maten adentro” entre otros.

Tal vez el reclamo de orden y control exprese que frente al miedo, una de las formas de volver a recuperar la sensación de seguridad es sentir que se están tomando *medidas* al respecto. La pregunta entonces sería ¿qué tipo de medidas?

En este sentido, la única diferencia significativa que se encuentra entre jóvenes y adultos es que la mayoría de los jóvenes consideran que la solución pasa por mejorar las condiciones sociales de vida y muy pocos creen que la solución está en aumentar la represión y el control.

participarían del círculo delictivo. Ver, por ejemplo, la amplia producción del sociólogo Marcelo Urresti (1994, 1997).

Entendiendo la angustia que en la comunidad platense genera la sensación de inseguridad delictiva (en el marco de las múltiples inseguridades sociales), podríamos decir que en los adultos, la expectativa puesta en el castigo también da cuenta del descreimiento del sistema de justicia y la notoria percepción de impunidad entre quienes cometen actos delictivos –especialmente si son menores de edad– y un cierto pesimismo en la creencia de la reeducación y reinserción social de quienes infringen las normas.

La industria del miedo

El caso de La Plata es un ejemplo de cómo se está construyendo desde distintos discursos una visión en la cual la *inseguridad* está asociada a lo que denomino *delitos callejeros* como hurtos, robos, asaltos (que pueden estar seguidos de muerte), y hasta violaciones, estableciendo una relación estrecha, casi indisociable entre violencia e inseguridad. En este marco, es extendida la *naturalización del robo*, como algo lógico que es parte de la vida y ya casi no se pone en discusión, así como también la asociación directa entre ciudad e inseguridad. Esta definición de inseguridad traslada el debate de la *inseguridad social*¹⁵ (que remite a las múltiples inseguridades que afectan a un sujeto que vive en una ciudad como La Plata hoy) a una problemática específicamente delictiva (y que además deja afuera otros tipos de delito como por ejemplo la corrupción) presentando soluciones asociadas a la pena y el control. Estas percepciones son ampliadas por los discursos promovidos especialmente por el Estado y los medios masivos de información, generando una exacerbación del miedo, una *industria del miedo* que pareciera no tener fin.

Pero ¿por qué se construye actualmente la relación que existe entre los miedos sociales y esta definición de inseguridad asociada a lo delictivo?, podríamos decir que la respuesta se encuentra en la articulación entre dos principales factores: la *necesidad* de los seres humanos de tornar los miedos en algo identificable, controlable, sobre lo cual se puede intervenir, para poder enfrentarlos; y por otra parte, la *necesidad* de ciertos grupos de poder de imponer lecturas del mundo que resulten funcionales a sus intereses.

¹⁵ Castel, 2004.

En relación al primero, para la mexicana Rossana Reguillo Cruz, el individuo en su socialización aprende a quién, a qué y cómo tener miedo, a utilizar y a controlar sus propias reacciones e incorporar un conjunto de saberes, formas y alternativas de respuesta, ante las amenazas percibidas. Esta incorporación es tan fuerte que el hombre tiende a pensar que sus miedos, son *los* miedos y esos miedos son compartidos por el grupo en el cual vive. Pero los miedos pueden ser diferentes en distintos grupos, dado que las diferencias culturales son elementos constitutivos del miedo.

Es importante reconocer que son estas representaciones construidas socialmente las que determinan cuáles son las respuestas individuales a los estímulos del miedo, porque “el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (Reguillo Cruz, 2000). Es decir, que si bien se trata de respuestas individuales, estas respuestas se encuentran siempre condicionadas por la sociedad que es la que construye las nociones de riesgo, amenaza, peligro, en los diferentes períodos históricos.

Por ejemplo, lo que en este momento se considera como *desviación social* no tiene relación directa con la violación a la ley. Los jóvenes que se juntan en esquinas, los cartoneros, los chicos que piden en la calle, los ancianos que duermen en las plazas no realizan actos ilegales, sin embargo son considerados temibles, amenazantes, y por ende, pasibles de control y regulación pública y privada.

Como afirma Gabriel Kessler,

sentimiento de inseguridad y miedos urbanos están emparentados. A contracorriente con lo que había sucedido durante siglos, donde la violencia era sobre todo rural, las ciudades generan hoy más temor. El miedo urbano es, en gran medida, temor al otro. Los encuentros son con desconocidos, diferentes a uno, y distintos trabajos empíricos muestran cómo la diversidad racial y social genera temor. Es así como el miedo puede entrar en contradicción con una de las cualidades mayores de la ciudad moderna, la celebración de la diferencia. (2005)

En esta línea, Marcelo Urresti analiza cómo fue cambiando la figura del *extranjero* como aquél que atenta contra las normas que rigen a todos, que aún cuando está dentro, viene siempre de afuera; que irrumpe en el mundo cultural del otro, haciendo que éste se transforme y opere de un modo distinto, provocando la desintegración de la sociedad; y como aquel destinatario –en cada momento histórico– del foco prioritario de acción

policial. Esta figura del extranjero hoy puede ser pensada como la del joven delincuente, pero que no es cualquier joven sino el pobre, desclasado, vinculado con las drogas y con la marginalidad urbana. Este joven “Es una figura *exquisita*, podría decirse, desde el punto de vista policial, porque tiene todos los elementos negativos: es joven, por lo tanto, le temen los niños y le temen los adultos; es pobre, por lo tanto es un virtual expropiador; está vinculado con las drogas, por lo tanto es alguien que no tiene posesión de sus plenas facultades; y tiene armas, por lo tanto es violento” (Echeverría, 2008). Y surge la pregunta ¿por qué echarles la culpa a algunos de la inseguridad?

En relación al segundo, Zygmunt Baunman afirma que reducir el complejo problema de la seguridad al de la protección personal tiene muchas ventajas políticas y económicas, porque las medidas que se tomen serán mucho más espectaculares y llamativas que cualquier medida que pretenda dar soluciones más profundas. Y en la misma línea, afirma que

construir más cárceles, elaborar nuevas leyes que multipliquen el número de violaciones punibles mediante la prisión, obligar a los jueces a agravar las penas, son medidas que aumentan la popularidad de los gobiernos; muestran que son severos, lúcidos y resueltos, y sobre todo que “se ocupan” no sólo de la protección personal de los gobernados, sino también en consecuencia, de brindarles seguridad y certeza; y lo hacen de manera tangible, visible, y por ello, convincente. (Baunman, 2008: 155)

Esto funciona también para los medios masivos de información que producen permanentemente una industria de noticias vinculadas a la inseguridad delictiva porque encuentran el modo de renovar este tema como noticia, en la medida en que varían – fundamentalmente– los modos en que se cometen los delitos, los lugares en que se realizan o las víctimas de los mismos. Si hacemos un rastreo de los últimos años vemos como, por ejemplo, el delito estuvo vinculado en diferentes momentos al robo en bancos, en countries, en restaurantes, en casas de veraneo, robo y asesinato de ancianos, asaltos a taxistas, robos cometidos por policías o por niños, secuestro express y secuestros extorsivos, por nombrar sólo algunos.

Poner en evidencia estos intereses permite comprender por qué los organismos de gobierno y los medios masivos, básicamente, –desde la enunciación e implementación de sus políticas– proponen como bandera la lucha contra la inseguridad y centralizan el

tema inseguridad en la cuestión del delito callejero o del crimen callejero, proponiendo soluciones en clave de *defensa social*. Y también permite comprender por qué ciudadanos –en este caso platenses– se apropian de estos discursos, y transforman sus prácticas intentando obtener cierto margen mayor de protección frente a la imprevisibilidad de lo que pueda acontecer.

Trasladar el debate: del *otro* delincuente a las múltiples inseguridades sociales

Este modo de construcción hegemónico que asocia la *inseguridad* a lo delictivo, desplaza el foco de problematización desde las políticas de un Estado que debiera poder brindar a sus ciudadanos ciertas condiciones mínimas de vida en dignidad, al sujeto particular que es quien comete el delito, a quien pareciera que es ahora a quien hay que perseguir y castigar¹⁶.

Traspolando el análisis que el caso de La Plata nos permite a un nivel más general, podemos decir que la violencia que presenta esta mirada hegemónica –que exige la baja de la imputabilidad de los menores, la construcción de más cárceles, que lleva a pedir más policía, que alienta la incorporación de los vecinos en el control y detección de determinado estereotipo de delincuente– requiere ser pensada en una sociedad estallada por múltiples inseguridades sociales, en la que es necesario reconocer aquellos sectores invisibilizados, que por temidos parecieran no ser parte de la misma. Precisamente porque –a diferencia de lo que afirma el sentido común– aunque la *inseguridad* afecta a la sociedad en su conjunto, la sufren en forma particularmente grave los sectores de menores recursos.¹⁷

Siguiendo a Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro, tenemos que empezar a mostrar que “el *delincuente raso*, el que roba, el que asalta, el que asusta, es el último eslabón de una cadena delictiva que va mucho más allá, y que justamente está *tapado*

¹⁶ En este sentido, el castigo es también visto como un elemento educativo, que juega un papel intimidatorio o preventivo.

¹⁷ VVAA, Documento “Más derechos, más seguridad/Más seguridad, más derechos. Políticas públicas y seguridad en una sociedad democrática”, 2007, p. 3.

por este discurso de la inseguridad, que niega lo que como sociedad nos afecta en una dimensión mucho más profunda”.¹⁸

Bibliografía

Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2008.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia, *Análisis del discurso y educación*. Documento Tesis Die 26, Departamento de Investigaciones educativas, México, Centro de Investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1993.

Castel, Robert, *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Manantial, 2004.

Daroqui, Alcira; Kaminsky, Gregorio y Pegoraro, Juan, “Inseguridad”, en: <http://argumentos.fsoc.uba.ar/n03/articulos/dar_kam_peg.pdf>

Echeverría, María de la Paz, “La industria del miedo: modos de vivir (por) la inseguridad”, CD 10º, Congreso REDCOM, 2008.

– – – “Jóvenes, medios y violencia. La construcción histórica de la figura del joven marginal como enemigo público”. Entrevista a Marcelo Urresti, Parte II, revista *Question*, N°19, agosto de 2008.

Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, Segunda edición, 1987.

Huergo, Jorge A., *Espacios discursivos: lo educativo, las culturas y lo político*. II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso, La Plata, septiembre de 2001.

Isla, Alejandro, “Los malvivientes”, en: Gayol, Sandra y Kessler, Gabriel (compiladores), *Violencias, delitos y justicias en Argentina*. Buenos Aires, Manantial, 2002.

¹⁸Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro, “Inseguridad”, en revista *Argumentos*, <<http://argumentos.fsoc.uba.ar/n03/articulos/>>.

Kessler, Gabriel, “Miedo al crimen: campo de investigación y preocupación política”, en: *Oficios Terrestres*, N° 17, La Plata, FPyCS, 2005.

Letchner, Norbert, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Chile, Editorial Fondo de Cultura Económica, 1990.

Lukács, György, “Prefacio”, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, Segunda edición, noviembre de 1987, p. 10.

Margulis, Mario, “La cultura de la noche”, en: Margulis, Mario y otros, *La cultura de la noche. La vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Editorial Espasa Calpe, Buenos Aires, 1994.

Miguez, Daniel, “Rostros del desorden”, en: Gayol, Sandra y Kessler, Gabriel (compiladores), *Violencias, delitos y justicias en Argentina*. Buenos Aires, Manantial, 2002.

Miguez, Daniel, *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires, Capital intelectual, 2004, p. 11.

Moscovici, S., “The phenomenon of social representations”, en: Farr, R.M. y Moscovici, S. (compiladores), *Social representations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Reguillo Cruz, Rossana, “La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas”, en: Rotker, Susana (editora), *Ciudadanía del miedo*. Caracas, Editorial Nueva sociedad, 2000.

Saín, Marcelo Fabián, *Seguridad, democracia y reforma del sistema policial en Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2002.

— — — Entrevista a Marcelo Saín, diario *Página 12*, Buenos Aires, Argentina, 19 de abril de 2006.

Urresti, Marcelo y Margulis, Mario, *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Editorial Biblos, Buenos Aires, 1999.

VVAA, Documento “Más derechos, más seguridad / Más seguridad, más derechos. Políticas públicas y seguridad en una sociedad democrática”, Buenos Aires, 2007.

Wainfeld Mario y Veiras, Nora, “Hay que despolicializar la seguridad”, *Página 12*, Buenos Aires, Argentina, 19 de abril de 2006.

Ética y estética en el arte transgénico

La interdisciplinariedad manifiesta en el desarrollo del arte transgénico genera áreas de contacto entre el discurso artístico y el discurso científico que provoca la inestabilidad de las fronteras discursivas. En consecuencia, surgen una serie de problemáticas estéticas acerca de la condición de obra artística, a la vez que emergen cuestionamientos éticos por la utilización de técnicas de manipulación genética.

Ética y estética en el arte transgénico¹

Natalia Matewecki

El arte transgénico

En 1953, los científicos James Watson y Francis Crick descubrieron la estructura de la molécula de ADN, una doble hélice que une pares de nucleótidos y que se encuentra enrollada y compactada formando el cromosoma. Al comprender la forma enrollada de esta molécula fue posible desenrollarla para acceder así a las secuencias genéticas, gracias a ello se pudo “desentrañar los mecanismos moleculares de replicación o duplicación de macromoléculas, determinar estructuras de proteínas, sus biosíntesis y el código genético, lo que llevó a entender y poder dominar la información genética” (Díaz, 2007: 21). El nacimiento de la ingeniería genética a principios de la década del setenta, permitió transferir secuencias específicas de genes de una especie a otra para fabricar productos destinados al ámbito de la salud y la alimentación. Los experimentos con ADN recombinante² realizados por los científicos Stanley Cohen y Herbert Boyer abrieron en 1973 el camino para la fabricación de productos transgénicos. La técnica del ADN recombinante sumada a otras técnicas vinculadas a la genética molecular, la biología molecular y las ciencias biológicas en general, consolidaron las bases de una nueva ciencia llamada biotecnología.

La biotecnología se refiere, entonces, a un conjunto de tecnologías usadas por un amplio conjunto de empresas para sus investigaciones y desarrollos (I y D) y para la fabricación de sus productos. Principalmente han sido utilizadas por la industria farmacéutica y del diagnóstico, pero también la biotecnología fue adoptada fuertemente por la agricultura y la industria de los alimentos y, finalmente, se está extendiendo al resto de los sectores productivos: minería, industria química, industrias del medio ambiente, energía, etc. (2007: 69)

¹ Este artículo se desprende de la investigación llevada a cabo para la beca de Perfeccionamiento de la UNLP durante el período 2006-2007. Las secciones que forman parte de este artículo han sido presentadas con modificaciones en diferentes congresos, jornadas y publicaciones [ver bibliografía].

² Molécula de ADN formada por la unión artificial de dos fragmentos de ADN de distinto origen.

Diversos artistas entre los que figuran Eduardo Kac, Beatriz da Costa, Natalie Jeremijenko, Grupo CAE, Adam Zaretsky, Amy Youngs, Julia Redioka, Laura Cinti, Peter Yeadon y Zbigniew Oksiuta, han adherido a la investigación y experimentación en ciencias biológicas produciendo obras con material orgánico vivo y recombinado.

Eduardo Kac fue el artista que dio nombre al arte transgénico. En un artículo publicado en 1998 en la revista *Leonardo Electronic Almanac* explicaba las razones científicas, artísticas y sociales de su nueva obra *GFP K-9*, que finalmente nunca pudo ser realizada. Dos años más tarde, bajo esa misma fundamentación conceptual creó *GFP Bunny* (2000), una coneja albina creada mediante la técnica de transgénesis. El procedimiento fue realizado por un grupo de científicos franceses que microinyectaron en un cigoto de conejo albino una proteína verde fluorescente proveniente de la medusa *Aequorea Victoria*. El cigoto fue implantado en el útero de una madre adoptiva que, al cabo de un mes aproximado de gestación, dio origen a una coneja albina cuyos ojos y pelaje se veían de color verde bajo la exposición a rayos ultravioletas.

La coneja transgénica nunca fue entregada al artista ya que el laboratorio francés consideró que era un experimento científico y no un objeto artístico. A causa de este hecho, Kac realizó una serie de obras –no transgénicas– que aludían a la figura de Alba: *GFP Bunny - Paris intervention* (2000), *The Alba guestbook* (2000-2004), *The Alba flag* (2001), *Free Alba!* (2001-2002), *It's not easy being green!* (2003), *Le lapin unique* (2003), *The Alba headline supercollider* (2004), *Rabbit in Rio* (2004), *Lagoglyphs* (2006), *Fatherless* (2006) *Boulevard Alba* (2006) y *Lagoglyphs: The Bunny Variations* (2007).

GFP Bunny fue la primera obra donde Kac utilizó un mamífero transgénico, sin embargo, un año antes ya había experimentado la transferencia de genes sintéticos a bacterias en la obra *Génesis* (1999). El gen sintético producido a partir de la traducción de una frase del texto bíblico del Génesis, se convirtió posteriormente en la base de ADN de dicho gen que fue introducido en bacterias *Escherichia coli*. Las bacterias modificadas se colocaron en una placa de Petri junto a otras bacterias sin modificar. Ambas bacterias poseían propiedades fluorescentes distintas (azul verdoso y amarilla) que reaccionaban ante la influencia de una luz ultravioleta activada por los espectadores. Las mutaciones de la bacteria se percibían tanto en la imagen del cultivo proyectado en la pared como en la música que variaba de acuerdo a estos cambios.

La clara utilización de técnicas y procedimientos científicos en las producciones transgénicas de Kac desestabilizan el estatuto del arte al tensionar los límites artísticos y poner bajo sospecha los principios estéticos de las obras. Por otra parte, la manipulación de genes para crear nuevas formas de vida, ubican a este artista en el lugar de “Dios”³, un lugar que sin duda implica el cuestionamiento de los valores éticos.

El debate ético y estético en el arte transgénico

Las cuestiones éticas con las que se enfrenta el arte transgénico son múltiples y variadas. A favor de la manipulación genética o en contra de dicha intervención, las obras transgénicas se manifiestan como casos paradigmáticos del debate contemporáneo sobre el rol moral de la ciencia. Alberto Díaz observa este aspecto al describir la llegada de la biotecnología como un conjunto de técnicas que permiten hacer realidad el sueño de construir seres vivos a medida, sin embargo, el sueño se termina cuando el científico transgrede el límite de lo ético.

Así, desde nuestras sojas y vacas transgénicas autóctonas hasta la creación de animales de colores extraños con fines artísticos, los científicos se han convertido en pequeños dioses que sólo tienen la imaginación (y la ética) como límites. (2007: 3)

La ética designa un conjunto de normas y valores que rige la conducta y la acción humana. A principios de la década del setenta el doctor Van Rensselaer Potter acuñó el término bioética para referirse a las cuestiones éticas que involucran el comportamiento humano frente al equilibrio del ecosistema, el futuro del hombre y su supervivencia en ese ambiente. El campo de acción de la bioética se amplió posteriormente abarcando las cuestiones éticas y morales que surgen de las relaciones entre biología, medicina, informática, política, filosofía y teología.

³ En una entrevista publicada en la revista *Ñ*, el periodista Diego Erlan le preguntó a Eduardo Kac: “Creó plantas digitales, manipuló células, ¿quiere ser Dios?”, el artista respondió: “Estoy over qualified: tengo demasiado puntaje para serlo”. Fragmento extraído de “La creación, entre la utopía y el delirio. Entrevista con Eduardo Kac”, 2004, p. 32.

De modo similar, Esteban Hopp señala: “El descubrimiento de los cromosomas y la manipulación de su número permitió al hombre ‘jugar a ser Dios’ cuando creó, a mediados del siglo XX una especie totalmente nueva llamada *Triticale* a partir de cruzamientos entre trigo y centeno”. Fragmento extraído de “¡Mozo!, hay un transgén en mi sopa”, Díaz; Golombek, 2007, p. 197.

En la esfera del arte, este tipo de discusiones éticas y bioéticas comenzaron a repercutir a finales de la década del noventa a partir del surgimiento del arte transgénico, una práctica artística basada en el uso de técnicas de ingeniería genética para manipular y transferir material genético de una especie a otra. Los fundamentos por los cuales fueron realizadas las obras de arte transgénico varían según el caso, no obstante se pueden mencionar al menos tres líneas de desarrollo: aquellas obras que mantienen una postura a favor de la manipulación genética para crear y mejorar especies, aquellas que están en contra de este accionar humano que se ubica por encima de las leyes de la naturaleza, y aquellas que mantienen una posición neutral al considerar que se trata de un proceso de indagación de nuevas técnicas y materiales para un fin artístico.

En esta primera línea se puede ubicar a *Transgenic Zoo* de Peter Yeadon. Aún en estado de proyecto, el autor propone desarrollar en una zona abandonada del centro de la ciudad de Toronto un parque urbano adonde se trasladará el actual zoológico de la ciudad. El proyecto de Yeadon propone habitar el tradicional zoológico con nuevas variedades de flora y fauna logradas a través del trabajo de la bioingeniería.⁴

El zoológico transgénico plantea una mixtura entre lo natural y lo artificial, la zona en la que se emplazaría incluye un sector habitacional y un área laboral donde se desarrollan las actividades del hombre en el marco de un nuevo hábitat realizado de materiales recombinados genéticamente. Los desarrollos científicos le permiten pensar a Yeadon que *Transgenic Zoo* se acerca más a una realidad que a una utopía, debido a esto el autor no deja de reflexionar sobre su rol y el de su obra frente a la sociedad: considera que la nanotecnología y la biotecnología lideran gran parte del desarrollo presente y futuro del hombre, por ello tiene la obligación ética de estar informado y de pensar seriamente las posibles aplicaciones de estos avances científicos.⁵

En una dirección similar que acompaña los avances científicos y los traslada al campo del arte, se encuentra Eduardo Kac. Este artista desarrolla obras transgénicas a la par

⁴ “A través de las prácticas de ADN recombinante, podemos hacer seres que hasta este momento no habían existido nunca. Podemos juntar genes fosforescentes de mariposas y medusas e introducirlos en plantas y animales para hacer brillar en la oscuridad árboles y patas de cerdo. Podemos cambiar fácilmente el color de la pimienta e incluso su sabor. Hemos clonado cabras, modificadas transgénicamente con genes de araña, para generar seda de araña para aplicaciones industriales y militares. Estas son las plantas y animales de ‘diseño’ del sector biotecnológico” citado en Yeadon, *Transgenic Zoo*, <<http://www.yeadon.net/yeaddon>>, sitio consultado en agosto de 2008.

⁵ “Transgenic Zoo: Peter Yeadon” en *Center for Design and Business*, 9 de marzo de 2007, <<http://www.centerdesignbusiness.org/news>>, sitio consultado en abril de 2007.

que genera una teoría sobre el arte transgénico.⁶ Su propósito al desarrollar esta práctica artística es el de reflexionar sobre los parámetros éticos y sociales que se despliegan en la relación artista-obra-espectador, o expresado de otro modo, entre sujeto y criatura transgénica.

Eduardo Kac estima que los experimentos transgénicos serán cada vez más frecuentes en el futuro y por ello considera que *GFP Bunny* viene a cumplir una función importante en la sociedad que tiene que ver con la comunicación y el entendimiento del *otro*, en este caso un otro más complejo que no es natural sino artificial.

No obstante, el mensaje reflexivo que quiere transmitir Kac a la sociedad acerca del porvenir de la condición humana y la incidencia de la ciencia en él, paradójicamente se vuelve en contra provocando graves acusaciones sobre su obra por manipular y exponer a seres vivos indefensos. Andrés Hax escribió al respecto en el diario *Clarín* “Al presentar su FCG Bunny en el año 2000, Kac recibió fuertes críticas tanto de la comunidad científica como de los grupos dedicados a proteger a los derechos de animales” (2005: 52-53). Aún más, la crítica ética se convirtió rápidamente en una crítica estética

Al igual que las ciencias y tecnologías en las que se inspira, el bioarte lleva aparejado multitud de dilemas éticos de difícil solución. Su potencial transgresor es mucho mayor y más peligroso que el del arte convencional. ¿Es lícito llevar a cabo determinados experimentos de manipulación genética o bacteriológica, como clonaciones o ensayos con agentes letales, por el mero placer estético del artista?⁷

Otras dos obras tituladas *Génesis* y *El Octavo Día* le permiten a Kac dar un paso más en el debate ético, se involucra específicamente con la ética cristiana al cuestionar, entre otros, el origen bíblico del hombre. Según Giselle Beiguelman, los trabajos de Kac se refieren de forma crítica a aspectos generales de la cultura judeo-cristiana como la noción jerárquica de la vida que coloca al hombre por encima del resto de los seres vivos. La obra *Génesis* es el resultado de esta postura crítica frente a la frase bíblica que postula “Que el hombre tenga dominio sobre los peces del mar, sobre los pájaros del aire y sobre todo ser viviente en esta tierra” (Génesis 1:26). Justamente, esta frase fue

⁶ Kac, “El arte transgénico”, 1998. Publicado en *Kac Web*, <<http://www.ekac.org/transgenico>>, sitio consultado en agosto de 2008.

⁷ “Llegan los artistas de laboratorio”, 2005, <<http://www.teorema.com.mx/articulos>>, página consultada en agosto de 2008.

elegida por el artista debido a las implicaciones que tiene con la dudosa idea (sancionada por la divinidad) de la supremacía de la humanidad sobre la naturaleza.⁸

La obra consiste en una instalación que presenta un gen sintético producido a partir de la traducción en código Morse de aquella frase del Génesis, que se convierte posteriormente en la base de ADN del gen. La bacteria portadora de ese gen es colocada en una placa de Petri junto a una cámara de microvideo flexible, una caja de luz ultravioleta y un microscopio iluminador. Estos dispositivos permiten que los espectadores puedan efectuar los cambios en la bacteria y observarlos seguidamente. El proceso se realiza a través de una conexión de internet que posibilita que los espectadores que visiten la muestra y aquellos que no, puedan interactuar con la obra al hacer click en un link que permite encender la luz ultravioleta que logra la mutación de la bacteria.

Cuando la muestra finaliza y se vuelven a traducir los diferentes códigos (del código genético al Morse y luego al alfabeto), la frase original cambia producto de la incidencia del hombre.

El Octavo Día (2001) es otra obra donde polemiza el origen bíblico del hombre. En alusión a los siete días en que fue creado el mundo por Dios, *El Octavo Día* agrega un día más: el de la creación de las criaturas transgénicas. Dentro de un terrario coronado por una cúpula transparente de plexiglás se encuentra una amplia variedad de criaturas transgénicas que forman parte de lo que el autor denomina “la nueva ecología de criaturas fluorescentes”. Allí dentro cohabitan plantas, amebas, ratones y peces modificados genéticamente. Varias cámaras ubicadas dentro y fuera del terrario permiten a los espectadores observar la convivencia de este tipo de especies. Efectivamente, para Arlindo Machado la creación artificial de los organismos de *El Octavo Día* provoca la ofensa de un sector de la sociedad que condena la obra según parámetros religiosos.

Es casi inevitable que las discusiones no técnicas sobre las biotecnologías caigan muy fácilmente en la condena sumaria, en tanto y en cuanto conservadora, en la invocación de escenarios de ciencia ficción apocalíptica, cuando no en prohibiciones dogmáticas de naturaleza religiosa (considerando que se supone que la creación de la vida es privilegio exclusivo de la autoridad divina). (2000: 253-260)

⁸ Kac, “Génesis una obra de arte transgénica”, 2000, <<http://www.ekac.org/genspan.html>>, página consultada en agosto de 2008.

Kac busca cuestionar la institución religiosa a través de sus obras y, en este aspecto, el uso de la biotecnología le permite poner en evidencia la construcción de supuestos básicos que subyacen en la tradición cristiana.

Quienes están a favor de los avances científicos en el campo de la ingeniería genética saben que los beneficios son significativos, desde salvar especies en vías de extinción hasta mejorar y aumentar la producción de alimentos básicos o desarrollar ratones idénticos que contribuyan a la investigación de tratamientos de enfermedades terminales. Sin embargo, aunque las mejoras en la calidad de vida de los seres humanos y de otras especies sea una de las ventajas de la biotecnología, muchos consideran que existe un abuso desmedido en la experimentación que destruye el ciclo natural de las especies. Como señala Martínez Barrera, la naturaleza posee sistemas autorregulativos que le permiten resolver problemas por sí sola, por eso “la manipulación biotecnológica implica una usurpación del campo de acción y decisión de la naturaleza”.⁹

En esta segunda línea que plantea una visión “apocalíptica” de la transgénesis se ubican los grupos de ecologistas y ambientalistas que denuncian la intervención innecesaria del hombre sobre la naturaleza y el medioambiente. Estos grupos no son los únicos en realizar prácticas contestatarias, los artistas también se manifiestan en contra de la manipulación de seres vivos realizando acciones que circulan en el ámbito artístico como galerías y museos, entre otros. El objetivo de los artistas activistas, señala el curador Paul Brewer, es el de “desmitificar la ciencia para poder así enfrentarse a los debates éticos que están en juego” (2002).¹⁰ Brewer estuvo a cargo de la curaduría de la obra de Steve Kurtz, artista fundador del grupo Critical Art Ensemble (CAE) y militante de la lucha contra la política tecnócrata del sistema capitalista, en especial del presidente Bush.

En las obras del Critical Art Ensemble se cuestiona la falta de ética política y científica con la que se llevan a cabo ciertas investigaciones en el campo de la ingeniería genética, por ejemplo aquellas que se relacionan con la producción de comida. Según las cifras que expone Díaz, desde 1995 hasta 1998 se pasó de cero a treinta millones de hectáreas plantadas con semillas transgénicas. Hacia el 2002 se llegó a sesenta millones de hectáreas,

⁹ Martínez Barrera, “Los dilemas morales de la clonación”, <<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis>>, página consultada en agosto de 2008.

¹⁰ <<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2002/12/05/biociencia>>, página consultada en agosto de 2008.

y en el 2004 a ochenta millones de hectáreas. En la actualidad, Estados Unidos es el país con mayor cultivo de alimentos modificados genéticamente (59% del total sembrado en el mundo), continúa Argentina con un 20%, Canadá y Brasil con un 6%, China 5%, Paraguay 2%, India y Sudáfrica con un 1% (Díaz, 2007: 88-89). Los principales cultivos transgénicos son de soja, maíz, canola y algodón, cuyas semillas se modifican genéticamente para que generen tolerancia a los herbicidas y resistencia a los insectos.

Este tema en particular es abordado por *Contestational Biology*, considerada tanto una obra como un manifiesto ideológico contestatario que propone interrumpir el desarrollo científico de los cultivos transgénicos. Junto a Beatriz da Costa y Claire Pentecost, el Critical Art Ensemble realiza una instalación compuesta por plantas transgénicas a las que someterán a un proceso químico no tóxico para dar marcha atrás a la modificación genética.

RoundUp Ready Canola, *RoundUp Ready Soja* y *RoundUp Ready Maíz* son las plantas transgénicas que se exhiben. El *RoundUp Ready* (RR) es un herbicida que mata todo a su paso inclusive los cultivos, por eso la biotecnología desarrolló un procedimiento que modifica genéticamente a las plantas para que produzcan una enzima que las proteja de dicho herbicida. El CAE está desarrollando un producto químico que ponga en evidencia las plantas transgénicas tratadas con RR pero que no las mate. Hasta el momento avanzaron sobre la producción de un tinte especial que colorea las células que contienen enzimas activas del RR, las plantas rociadas con este tinte podrán manifestar un color no natural y así reconocerlas a simple vista.

El éxito de este proyecto, señala el CAE, no se reduce simplemente a la creación de un tinte sino que la puesta en acción de todo el concepto se manifestará como una marca contestataria en el campo, el supermercado y el hogar. Con esto apuntan a convertir las problemáticas de la biotecnología y la transgénesis en una cuestión de dominio público.¹¹ De este modo, el público general se convierte en el principal componente de las obras del CAE que apunta en su mayoría a la divulgación, concientización y reflexión del discurso científico. A través de instalaciones, performances, videos o net.art, se intenta desmitificar la idea socialmente arraigada de que la ciencia es demasiado difícil de entender. En el libro *The Molecular Invasion* el Critical Art

¹¹ Critical Art Ensemble, da Costa y Pentecost, *Contestational Biology*, <<http://www.critical-art.net/biotech/conbio>>, sitio consultado en agosto de 2008.

Ensemble asegura que en un período corto de tiempo cualquier persona medianamente instruida puede aprender los fundamentos del estudio científico y sus principios éticos.¹² Sobre la base de estos principios de desmitificación de la ciencia y exposición pública de las políticas corporativistas globales acerca de la manipulación genética, surge la obra *Free Range Grain*. Esta instalación posee una fuerte presencia tanto de lo conceptual como de lo performático. Llevada a cabo en Austria, esta obra fue diseñada para concientizar al público europeo sobre las políticas económicas de la Unión Europea (UE) en relación a las regulaciones y los protocolos de prueba de la comida modificada genéticamente. Según describe el CAE¹³, el primer objetivo de este proyecto artístico fue examinar la relación entre los límites y las materias primas en una economía global. La Unión Europea es entendida frecuentemente como una economía tanto abierta como cerrada, pero básicamente es una economía global. Debido a que productos como el maíz y la soja están siendo importados en grandes cantidades a Europa, el CAE desconfía de que la UE sea capaz de mantener los límites cerrados a las materias primas “contaminadas”.

El segundo objetivo es activar los procesos de desmitificación de la biotecnología por consideran que es un área plagada de mitos, fantasías, especulaciones erróneas y desinformación que conlleva a la mala interpretación de la producción científica. Por eso, *Free Range Grain* le acerca al público los procesos rutinarios de la ciencia para que los vean, los practiquen y los comprendan.

El Critical Art Ensemble, tiene una postura artística e ideológica claramente tomada respecto de la política, la economía, la ciencia y la ética actual que la evidencia en cada acto, cada texto y cada obra que lleva a cabo y que consiste en no ser inocente frente al avance científico. Pese a ello, existen otras obras transgénicas que mantienen una actitud neutral frente a las cuestiones éticas que provoca el uso de las biotecnologías.

En esta tercera línea se ubica el trabajo del artista y arquitecto polaco Zbigniew Oksiuta, quien propone realizar una clase diferente de hábitats gracias al desarrollo de la microbiología y la ingeniería tisular. *Breeding Spaces* es una obra de gran complejidad estructural y formal debido a que está realizada con materia viva. El artista cultivó in

¹² Critical Art Ensemble, *The Molecular Invasion*, p. 4, <<http://www.critical-art.net/books/molecular>>, documento consultado en agosto de 2008.

¹³ Critical Art Ensemble, da Costa y Shyu, *Free Range Grain*, <<http://www.critical-art.net/biotech/free/index.html>>, sitio consultado en agosto de 2008.

vitro células vegetales sobre agar agar¹⁴ para que se desarrollen en un ambiente estéril. El crecimiento de este cultivo generó formas en tres dimensiones que pueden ser analizadas estéticamente como estructuras polimorfas.

El uso de material orgánico se observa también en *Spatium Gelatum*. Esta obra presenta una serie de habitats líquidos compuestos de polímeros biológicos como el agar agar y la gelatina que, en contacto con el agua, construyen una variedad de formas y figuras. La falta de gravedad, los sistemas dinámicos y la energía son algunos de los aspectos que propone examinar el artista a través de esta obra.

En ninguno de los trabajos aquí presentados de Oksiuta hay un señalamiento por parte del autor o del metadiscursio crítico en relación a ciertas problemáticas morales que puedan surgir por la manipulación de células vivas. No existe una toma de posición frente a ese tema y por tanto sus obras pueden considerarse ajenas a las discusiones éticas y bioéticas.

Para finalizar, se puede indicar que la multiplicidad de voces que operan en la producción de estas obras (artistas, arquitectos, ingenieros, biólogos, químicos, bioquímicos, etc.) revelan una pluralidad de lenguajes, y sobre todo, de puntos de vistas. Aunque algunos estén a favor y otros en contra del uso de la biotecnología, ambas partes coinciden que únicamente la conciencia ética y la utilización favorable de estos recursos ayudarán al desarrollo y mejoramiento de la sociedad humana.

Cuestionamientos en el arte transgénico

La incorporación al arte contemporáneo de métodos, procedimientos y teorías científicas, así como de nuevas tecnologías y el uso de medios de comunicación, provocaron una reconfiguración del límite que separa la discursividad artística y la discursividad científica, y la discusión teórica acerca de ello.

Cuando Eduardo Kac ideó sus primeros proyectos transgénicos, lo hizo con plena conciencia de que iba a desestabilizar el estatuto del arte, reflexionar sobre el papel de la ciencia, cuestionar el rol del hombre y repensar la ética cristiana. Estos planteamientos

¹⁴ El agar es un polisacárido utilizado en microbiología como medio de cultivo para el crecimiento de bacterias. Cotidianamente el agar agar se usa en sopas, gelatinas, mermeladas o helados.

surgidos en el seno del arte transgénico fueron retomados por productores, teóricos, historiadores del arte, críticos, científicos y espectadores para reavivar la polémica de los cuestionamientos filosóficos en términos de ¿qué es el arte?, ¿qué es una obra de arte?, ¿cuáles son las fronteras del arte?, ¿cuál es el límite ético de la ciencia?, ¿hasta dónde llegarán el arte y la ciencia?

En consecuencia, la relevancia del arte transgénico transgrede los límites del objeto estético para generar importantes debates en las distintas áreas de la cultura y provocar así la reflexión del accionar humano sobre el mundo.

Bibliografía

Critical Art Ensemble, *The Molecular Invasion*, <<http://www.critical-art.net/books/molecular/intro.pdf>>, documento consultado en agosto de 2008.

Critical Art Ensemble, da Costa, Beatriz y Pentecost, Claire, *Contestational Biology*, <<http://www.critical-art.net/biotech/conbio>>, sitio consultado en agosto de 2008.

Critical Art Ensemble, da Costa, Beatriz y Shyu, Shyh Shiun, *Free Range Grain*, <<http://www.critical-art.net/biotech/free/index.html>>, sitio consultado en agosto de 2008.

Díaz, Alberto, *Bio... ¿qué?* Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

Díaz, Alberto y Golombek, Diego (compiladores), *ADN cincuenta años no es nada*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, p. 197.

Erlan, Diego, “La creación, entre la utopía y el delirio. Entrevista con Eduardo Kac”, en: revista *Ñ*, N° 46, *Clarín*, sábado 14 de agosto de 2004.

Hax, Andrés, “Arte en los abismos de la genética”, en: *Clarín*, domingo 11 de septiembre de 2005.

Hopp, Esteban, “¡Mozo!, hay un transgén en mi sopa”, en: Díaz, Alberto y Golombek, Diego (compiladores), *ADN cincuenta años no es nada*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

Kac, Eduardo, “Génesis una obra de arte transgénica”, original publicado en *Mediapolis*, Buenos Aires, 2000, <<http://www.ekac.org/genspan.html>>, página consultada en agosto de 2008.

— — — “El arte transgénico”, en: *Leonardo*. Vol.6, N°11. MIT, 1998. Publicado en *Kac Web*, <<http://www.ekac.org/transgenico.html>>, sitio consultado en agosto de 2008.

Machado, Arlindo, “Por un arte transgénico”, en: La Ferla, Jorge (compilador), *De la Pantalla al Arte Transgénico*. Buenos Aires, Libros de Rojas, 2000.

Martínez Barrera, Jorge, “Los dilemas morales de la clonación”, en: <<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/9830/articulo22.htm>>, página consultada en agosto de 2008.

Matewecki, Natalia, “Hacia una definición del arte genético y transgénico”, en: *4º Jornadas sobre Arte y Arquitectura en Argentina*, IDEHAB - FAU / IHAAyA – FBA, UNLP, La Plata, 2006.

Matewecki, Natalia, “Intercambios entre el arte, la ciencia, la tecnología y sus repercusiones éticas” en: *V Jornadas de Intercambio Artístico*, Departamento de Artes Visuales Prilidiano Pueyrredón, Instituto Universitario Nacional del Arte, Buenos Aires, 2007.

– – – “El debate ético en el arte transgénico” en: *V Jornadas sobre Arte y Arquitectura en Argentina*, IDEHAB - FAU / IHAAyA – FBA, UNLP, La Plata, 2007.

– – – “Arte genético / Arte transgénico. ¿Arte o Ciencia?”, en: *B*, Publicación digital de los becarios de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, La Plata, 2007.

– – – “Génesis y Transgénesis del Arte. Intersecciones entre el Arte y la Ciencia”, en: Beccaria, Horacio (compilador), *Grabado, Fotografía y Obra Transmediática. Reflexiones sobre los modos contemporáneos en la gráfica artística*. La Plata, SeCyT de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, 2007.

– – – “Arte, ciencia y tecnología: perspectivas estéticas del bioarte”, en: *1º Congreso Internacional. Artes en cruce: problemáticas teóricas actuales*. Departamento de Artes, FFyL – UBA, Buenos Aires, 2008.

s/d, “Ciencia y arte: un binomio en el museo”, *El Mundo*, 5 de diciembre de 2002, <<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2002/12/05/biociencia/1039086195.html>>, página consultada en agosto de 2008.

s/d, “Llegan los artistas de laboratorio” en *La Vanguardia*, Nº 53, jueves 18 de agosto de 2005, <http://www.teorema.com.mx/articulos.php?id_sec=54&id_art=119&id_ejemplar=54>, página consultada en agosto de 2008.

s/d, “Transgenic Zoo: Peter Yeadon”, en: *Center for Design and Business*, viernes 9 de marzo de 2007, <<http://www.centerdesignbusiness.org/news/news2.html>>, sitio consultado en abril de 2007.

Yeadon, Peter, *Transgenic Zoo*, <<http://www.yeadon.net/yeaddon/support/projects/projects.html>>, sitio consultado en agosto de 2008.

Cosmopolitismo e Identidad Nacional en la Arquitectura y las *Artes Aplicadas* en torno al Centenario (1900-1930)

El presente artículo plantea lineamientos y avances de un proyecto de investigación que tiene como objetivo central la interpretación de las tensiones existentes entre las posturas cosmopolitas y de búsqueda de una Identidad Nacional operantes en el proceso de modernización metropolitana a través de las representaciones iconográficas de la Arquitectura y de las denominadas Artes Aplicadas (mobiliario urbano, gráfica publicitaria, ilustración en medios editoriales) pertenecientes a las corrientes Art Nouveau y Neocolonial en el espacio público de la ciudad de Buenos Aires, en torno a los años del Centenario de la Revolución de Mayo (1900-1930).

Cosmopolitismo e Identidad Nacional en la Arquitectura y las Artes Aplicadas en torno al Centenario (1900-1930)

Luciano Passarella

Tensiones estéticas en la Argentina del Centenario

El presente artículo desarrolla los avances de un proyecto de investigación que tiene como objetivo central la interpretación de las tensiones existentes entre las posturas cosmopolitas y nacionalistas operantes en el proceso de modernización metropolitana a través de las representaciones iconográficas de la Arquitectura y de las *Artes Aplicadas* pertenecientes a las corrientes del Modernismo y del Neocolonial, que se manifestaron en el espacio público de la ciudad de Buenos Aires en torno a la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo.

Como objetivos particulares la investigación se propone reconstruir los significados culturales de la iconografía propia de la Arquitectura y las *Artes Aplicadas*, en relación al contexto histórico en el que fueron proyectadas y realizadas.

Este planteo implica tanto comprender los modos particulares en que se articulaban dichas representaciones iconográficas en el ámbito del espacio público dentro del período abordado, así como determinar el significado que poseen en la actualidad, respecto al contexto social y cultural presente que las resignifica.

El trabajo se propone relacionar el problema estético-ideológico de la búsqueda de una Identidad Nacional tensada entre el planteo cosmopolita que proponía el Modernismo y la postura tradicionalista del rescate Neocolonial. Ambos polos de esta tensión en torno a la Identidad Nacional planteaban desde posiciones idealistas, una postura alternativa a la corriente del Eclecticismo, que suponía una solución positivista –y altamente pragmática– a la búsqueda de identidades dentro del cosmopolitismo dominante.

Modernismo y Neocolonial: algunas precisiones conceptuales

Para el presente trabajo se considera arquitectura *Neocolonial* al conjunto de obras arquitectónicas comprendidas en el período 1910-1930 que proponen rescatar la tradición hispánica asociada a los años del período colonial español. En tanto que la arquitectura correspondiente al denominado *Modernismo* o *Arte Nuevo* corresponde a aquellas que rompen con la tradición del eclecticismo incorporando ideas modernistas y a la vez revivalistas que se darán en Europa desde fines del siglo XIX bajo las denominaciones de Art Nouveau, Floreale, Sezession, Jugendstil, etc., con sus correlatos en América, comprendidas en el mismo período abordado.

Tanto la corriente Neocolonial como la Modernista se consideran exponentes de ideas contrapuestas respecto de los planteos relacionados con la Identidad Nacional y el pensamiento cosmopolita como lo plantea Jorge Francisco Liernur (2004). Si bien las corrientes mencionadas llevaban cierto desarrollo en la Argentina, se considera que los festejos del Centenario constituyeron un disparador que impulsó a definir a cada una como representante de un cuerpo de ideas relacionadas con la Identidad Nacional.

Ambas corrientes se inscriben dentro de la arquitectura en la que la decoración, el ornamento y los hoy llamados programas iconográficos, de acuerdo a los postulados teóricos Vitrubianos (siglo I a. C.) –reformulados en el Renacimiento por Leon Battista Alberti (1404-1472)– forman parte de la esencia del proyecto arquitectónico, así como del diseño de objetos de uso y de lectura. Justamente, a partir de la emergencia del llamado “Movimiento Moderno” en los años inmediatamente posteriores a la I Guerra Mundial, y haciéndose eco del polémico manifiesto de Adolf Loos “Ornamento y delito”, los sistemas ornamentales fueron desechados en todo o en parte, a partir de los novedosos conceptos de articulación formal postulados por las Vanguardias Históricas y la lógica ingenieril emergente de la Revolución Industrial.

En relación a los planteos de unidad formal instalados a partir de la irrupción del Modernismo, se considera *Artes Aplicadas* a las manifestaciones artísticas volcadas a las esferas del uso cotidiano. Constituyen la conjunción de arte y artesanía que dará luego, avanzado el siglo XX, el nacimiento a nuevas disciplinas proyectuales (diseño industrial, diseño gráfico o en comunicación visual, textil, etc.) ligadas a posteriores fases de industrialización, pero que a fines del siglo XIX y principios del XX, serán concebidas como formando parte de una totalidad expresiva por los movimientos

modernistas. Se encuentra aún presente en dicha época la idea de Artes Mayores (Pintura, Escultura, Arquitectura) y Artes Menores (Grabado, Ilustración, Decoración, Objetos artesanales, etc.), la cual establece una situación de subordinación de las segundas bajo la tutela ideológica de las primeras, en pos de la búsqueda de una armonía entre las partes y de un resultado totalizador.

Dado que ambas corrientes se analizan en el Espacio Público, se utiliza este concepto ligado al planteo de Esfera Pública desarrollado por J. Habermas (1994), quien lo establece en relación a aquellas manifestaciones sociales que se hacen públicas logrando una circulación que trascienda el ámbito privado. Siendo de alguna manera el Espacio Público el continente y la Opinión Pública el contenido.

La ciudad de Buenos Aires como escenario de los debates de la época

El recorte temporal abarca aproximadamente treinta años, en torno a la conmemoración del Centenario de la Revolución de Mayo, período en que se manifiestan las corrientes Neocolonial y Modernista y se plantea a través de ellas el debate respecto al fin del eclecticismo en arquitectura y del modelo político del ochenta, así como los caminos a seguir en relación con la búsqueda de una Identidad Nacional ligada al rescate de lo hispánico opuesta a una postura de carácter cosmopolita relacionada con la adopción de las corrientes modernistas del Arte Nuevo. Se establece 1930 como el final del período, provocado por el golpe de Estado de Uriburu, fecha a partir de la cual se instalarán otros debates en el contexto de una nueva etapa de modernización.

El recorte espacial abarca algunos de los proyectos arquitectónicos y realizaciones en el espacio público urbano más notorios de la ciudad de Buenos Aires, elegida como contexto para este proyecto por tratarse de una urbe que experimentó desde fines del siglo XIX una gran expansión, tanto demográfica como edilicia, constituyéndose en el epicentro de los principales debates a nivel nacional de las ideas de la época.

Se tomaron como casos un conjunto de concreciones en el ámbito urbano considerados emblemáticos respecto a las corrientes estudiadas y del período abordado donde se detecta la implementación de programas iconográficos de relevancia.

Así mismo, partiendo de un núcleo de casos de obras arquitectónicas en el espacio público, la investigación se propone rastrear las representaciones iconográficas ligadas a estas tendencias de pensamiento plasmadas en soportes de circulación en la esfera pública correspondientes a las llamadas *Artes Aplicadas*. Para tal fin se propone estudiar el diseño de objetos de uso cotidiano y público como el mobiliario urbano, así como publicaciones editoriales –libros, diarios y revistas–, publicidades gráficas y marcas comerciales relevantes del período abordado, debido a que se trata de soportes de comunicación circulantes en el Espacio Público.

Como punto de partida para este caso se propone investigar publicaciones de la época como las revistas *Caras y Caretas*, *El Hogar* y *Mundo Moderno*, entre otras.

Las ideas de Cosmopolitismo y de Identidad Nacional

La proximidad de la conmemoración oficial del Centenario de la Revolución de Mayo aparecerá como disparador de reflexiones acerca de la Identidad Nacional por parte de los intelectuales argentinos. Las características peculiares del contexto serán propicias para el surgimiento de nuevas ideas acerca de la Nación y el cuestionamiento de las estructuras ideológicas tradicionales que se habían cimentado con el desarrollo de la República y afianzado con la preponderancia de la Generación del ochenta y su proyecto ideológico-político.

El país experimentó de cara al siglo XX las contradicciones del proceso de modernización. En el aspecto económico, el modelo agro-exportador del ochenta entró en crisis en la década de 1890 y ya dejó de verse como infalible. Las ideas de progreso y estabilidad indefinidos de la Belle Epoque comenzaban a resquebrajarse también en la Argentina.

Respecto a la política exterior los conflictos con la corona de España pertenecían al pasado. Una amenaza militar española se consideraba conjurada no sólo por la lejanía temporal del dominio colonial sino también por el desdibujamiento de España como potencia imperial. Con la pérdida española de Cuba a manos de los Estados Unidos, es esta nación la que comenzará a ser vista por algunos sectores nacionales como la nueva amenaza imperial sobre América Latina.

Por otra parte las difundidas ideas sarmientinas que consideraban a la península ibérica como una cultura retrasada respecto a las naciones anglosajonas, portadoras del “gen” del progreso, se fueron diluyendo. La inmigración real comenzaba a ser vista como un problema respecto a la idealización que había hecho de ella el pensamiento cosmopolita. No solo la mayoría de los inmigrantes no eran procedentes de la “Europa civilizada” del norte, sino que muchos traían ideas que comenzaron a atentar contra el orden conservador.

El cosmopolitismo que en la década del ochenta realizaba los ideales de la oligarquía, en los años del Centenario será visto con desconfianza por la elite dominante.

El Arte Nuevo como alternativa al Eclecticismo decimonónico

Desde mediados del siglo XIX la arquitectura se había desarrollado en el país bajo los lineamientos del Eclecticismo imperante en Europa. Los edificios públicos y particulares se proyectaban según las soluciones del repertorio lingüístico de los estilos del pasado, puros o combinados, dentro de los postulados del Historicismo. Para resolver las obras los arquitectos elegían dentro de una suerte de catálogo de la corriente estilística que mejor comunicara el carácter de la edificación, acorde con su función y sentido ideológico.

Herederos de los desarrollos del movimiento de *Artes y Oficios* en Inglaterra y de las ideas de rescate medievalista, hará su irrupción en Europa el denominado Art Nouveau a fines del siglo XIX. Será el primer estilo considerado como internacional que traspasará las fronteras, aunque en cada región tomará sus propias características combinándose en muchos casos con las raíces estéticas de la tradición local. Esta nueva corriente combinará el cosmopolitismo con el rescate de formas autóctonas que en muchas regiones habían permanecido en estratos relegados de la cultura popular y sostendrá el concepto del arte como totalidad orgánica en unidad con la artesanía. Las Artes mayores y menores estarán unidas por el nuevo estilo y se trasladarán a todos los ámbitos del uso cotidiano, ya que uno de sus postulados era el de “unir el arte con la vida”.

El Art Nouveau, no obstante tendrá un papel periférico respecto a un centro que se mantendrá reacio a abandonar las tradiciones clasicistas. La arquitectura del Art

Nouveau se utilizará fundamentalmente para casas particulares, villas de recreo y locales comerciales, trasladándose incluso a una amplia gama de piezas gráficas urbanas, mientras la arquitectura inspirada en el clasicismo mantendrá su hegemonía para los edificios oficiales. Desde su posición periférica también se puede decir que el Art Nouveau se desarrollará fuertemente en las ciudades en expansión que disputaban protagonismo a las ciudades capitales como Barcelona respecto a Madrid o Glasgow respecto a Londres.



Casa particular por Julián García Nuñez realizada dentro de la corriente Art Nouveau. (Demolida) Fotografía publicada en el libro "Julián García Nuñez Caminos de ida y Vuelta" Fundación Carolina-CEDODAL.

También se ha definido a la arquitectura del Arte Nuevo como “la arquitectura de la sonrisa”¹, precisamente por su carácter festivo, donde priman las líneas orgánicas, la inspiración en formas vegetales y sensuales que rompen con los rígidos sistemas clásicos tradicionales para resolver el desarrollo y el remate de las formas.

Para los arquitectos y artesanos se abrieron las puertas de una creatividad de la que antes no disfrutaban. Cada objeto podía ser único y no había ya límites para la destreza y la imaginación individual del artista.

¹ Término utilizado por Hans-Dieter Dyroff en su artículo “Salvar la ‘Arquitectura de la sonrisa’”, 1990, pp. 42-43.

El Arte Nuevo convivirá durante su desarrollo con la última etapa del Eclecticismo que recién será dejado atrás definitivamente a mediados del siglo XX con el triunfo del racionalismo y la arquitectura moderna, que con una postura vanguardista impulsará junto a la síntesis formal, la abolición tanto de la decoración iconográfica, considerada como agregado superfluo a la forma, como la inspiración en las tradiciones y la historia para obtener soluciones formales.

En los años del Centenario en la Argentina será sobre todo la clase media en ascenso la que impulsará el desarrollo del Arte Nuevo mediante el encargo de residencias particulares, clubes y hoteles. También por sus características únicas, artesanales y de alto costo será la clase media alta quien consumirá gran cantidad de objetos Art Nouveau.

En las ciudades más pobladas de nuestro país se realizaron obras de arquitectura y mobiliario urbano del Arte Nuevo pertenecientes al período que abarca desde 1900 a 1930. En la ciudad de Buenos Aires, particularmente se pueden mencionar las obras de Julián García Núñez (Hospital Español, Tiendas San Miguel) Francisco Gianotti (Galería Güemes, Confitería El Molino) Emilio Hugué y Vicente Colmegna (Casa Mouisson en Av. Callao) Fausto Di Baco (edificio de Av. de Mayo y San José) y Eugenio Gantner (Pasaje Roverano), entre otras.



Aviso publicitario en la revista Caras y Caretas (1904)

La Exposición del Centenario como momento de inflexión estética

La Exposición del Centenario en Argentina, a través de sus pabellones y otras construcciones efímeras, puso en evidencia la creciente difusión del Arte Nuevo, es decir la aparición de soluciones que en la misma época se denominaron modernas y que consistían en tomar las influencias de lo que estaba sucediendo en Europa con el Modernismo, dejando atrás los abordajes historicistas y eclecticismos heredados del siglo XIX.

En la Exposición se destacarán, entre otros los pabellones de Arturo Prins (Gran Pabellón de la Exposición Industrial), Julián García Núñez (Pabellón de España), Virginio Colombo (Pabellón del Servicio Postal), y Atilio Locatti (Pabellón de Mendoza).

No obstante la importante presencia del Arte Nuevo en dicho acontecimiento “corroboraba su marginalidad, su carácter festivo y efímero apto para panaderías y construcciones transitorias, pero no para dar cuenta de las instituciones ni de un poder, que solo comenzaría a ser democrático seis años después” (Liernur, 2004: 77). Es decir que la clave de esta exposición, mas allá de poner en evidencia la difusión del Modernismo en nuestro país, es que desató cuestionamientos y acalorados debates entre algunos de los arquitectos de la época acerca de la Identidad Nacional en el campo estético: ¿debía continuarse con una postura cosmopolita trasladando las tendencias en boga en Europa a nuestro país para resolver los proyectos arquitectónicos?, ¿se debía seguir mirando a Europa para ser un país “moderno” o se podía encontrar una identidad propia que definiera “lo argentino”?, ¿y si no era en Europa, dónde se hallaba la raíz de una auténtica Identidad Nacional?

Las corrientes de búsqueda de una Identidad Nacional y sus manifestaciones estéticas

Si bien la Exposición del Centenario cumplió el papel de disparar el debate estético en relación con la Identidad Nacional, no fue más que la decantación de ideas que ya habían comenzado a gestarse durante los años precedentes en la escena intelectual argentina. El escritor Ricardo Rojas en su obra *La restauración nacionalista* de 1909, hace un rescate de la etapa colonial y la cultura hispánica, siguiendo la línea de otros autores como Lucio López con *La gran aldea* en 1882 o Santiago Calzadilla con *Las*

beldades de mi tiempo en 1891 que habían desarrollado la idealización del espacio urbano de los años de dominación española. Estas ideas continuarán en desarrollo durante la década del veinte con obras emblemáticas como *Eurindia. Ensayo de estética sobre las culturas americanas* escrita en 1924 por Ricardo Rojas.

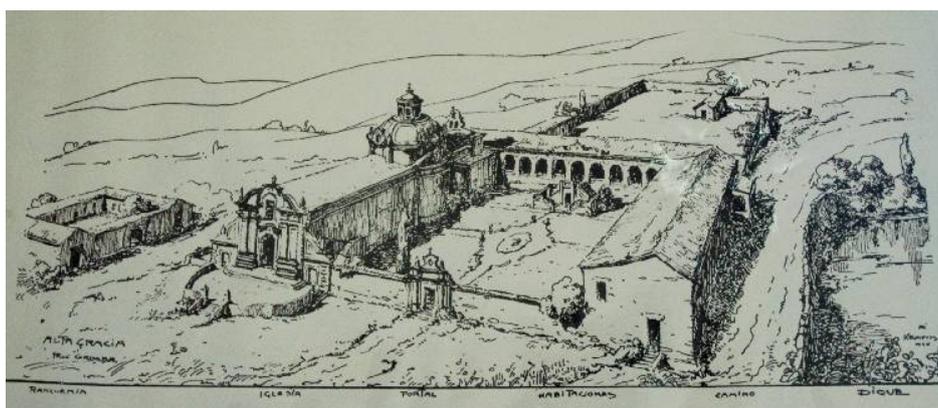
Es así que desde un punto de vista estético se producirá un reflejo de estos planteos y se gestará el debate acerca de la arquitectura nacional, así como el rechazo de numerosos artistas y arquitectos hacia el Art Nouveau por considerarlo representante de un cosmopolitismo ajeno a las raíces nacionales. Por lo tanto se realizará en numerosos casos una recuperación del repertorio estilístico de la arquitectura colonial de los años anteriores a la Revolución de Mayo y se establecerá un repertorio formal ligado a dicha corriente que también se trasladará a las artes gráficas y a objetos de uso cotidiano.

De alguna manera la arquitectura que comenzó a denominarse Neocolonial² proponía recuperar las raíces hispánicas y saltarse los años del Eclecticismo imperante que comenzó a manifestarse en el país casi junto con la República. La idea hispanista del Neocolonial no era mirar a la España actual de principios de siglo, sino volverse hacia el seno de la Madre Patria, como formadora de las raíces primigenias de la nacionalidad.

Hubo quienes se aventuraron aún más con la búsqueda de las raíces auténticas de América para darle a la Argentina su identidad cultural y estética, proponiendo abreviar de las culturas precolombinas, como en el caso del arquitecto Héctor Greslebin. Su trabajo se plasmó en pocas obras pero realizó un importante aporte teórico. Su propuesta estaba en la misma clave historicista que el Neocolonial pero no terminó de ser aceptada por los sectores nacionalistas que estaban más en sintonía con su raíz patricia-española que con un rescate de las culturas originarias.

Se considera clave desde el punto de vista del rescate histórico colonial, y como documentación para los arquitectos de la época, el relevamiento que realizó Johannes Kronfuss, arquitecto húngaro que se afincó en nuestro país. Kronfuss hizo detallados dibujos de la arquitectura de las provincias del norte argentino y los publicó en 1921 bajo el título *Arquitectura colonial en la Argentina*.

² El término se aplicó de manera extendida tiempo después de aplacarse los debates en torno a la pertinencia del afijo *Neo* del que participaron sus protagonistas. Como lo puntualiza Liernur (2004): “la caracterización suele ser usada como sinónimo de otras solo aparentemente similares, como neovirreinal, neohispánico o renacimiento colonial”.



Dibujo de la Iglesia colonial de Alta Gracia por Johannes Kronfuss, publicado por el autor en su libro "La Arquitectura Colonial en la Argentina" en 1921.

Se pueden nombrar dentro de la corriente Neocolonial gran cantidad de obras en la ciudad de Buenos Aires entre las que se encuentran el Teatro Nacional Cervantes de Aranda y Repetto (1921), el Museo Fernández Blanco de Martín Noel (1921), los Murales de la Línea C de subterráneos de Buenos Aires de Noel y Escasany (1934), la Casa de Cataluña de Eugenio Campelónch (1890) y el Club Español de Enrique Folkers (1912).



Teatro Nacional Cervantes por Aranda y Repetto (1921).

Consideraciones finales: hacia una interpretación iconográfica de ambas corrientes

Las tensiones entre ambas corrientes y sus manifestaciones en el campo estético se plasmaron no sólo en la arquitectura sino también en los objetos artesanales e industriales y en diversas manifestaciones de las *Artes Aplicadas* de la época como murales, ilustraciones, portadas de libros y objetos de uso cotidiano.

Una de las claves para aproximarse a la problemática de la producción de objetos de uso cotidiano y para el espacio público, así como a las propuestas visuales de publicaciones editoriales, lo constituye el planteo de que las *Artes Aplicadas* se encuentran en este período bajo la tutela ideológica de una de las *Artes Mayores*, la Arquitectura, formando con esta un todo iconográfico en las obras edilicias. De esta manera se puede afirmar que comienzan a esbozarse los inicios de la conformación de las disciplinas proyectuales a partir del debate respecto a las relaciones entre el arte, la artesanía y la industria, donde la Arquitectura fue la referencia de lineamientos estéticos, formales y disciplinares.

Por otro lado, las representaciones iconográficas que se difunden entre las diferentes disciplinas artísticas y las llamadas *Artes Aplicadas*, comienzan a formar parte de los distintos canales de materialización de las ideas de la época, situación que corresponde a la concepción de las artes como un todo orgánico que se difunde hacia la esfera de la vida cotidiana dando como resultado una totalidad estética. Se trata de uno de los ideales del Modernismo como ruptura con el Eclecticismo, es decir la búsqueda de un estilo unificado que abarque todo el universo de concreciones materiales del entorno y el uso cotidiano.

Se puede plantear que la tensión cultural *Cosmopolitismo-Identidad Nacional* se corresponde con la tensión estética *Modernismo-Neocolonial*, lo que se evidencia en las fundamentaciones de numerosos proyectos y obras, así como por la coherencia entre la trayectoria disciplinar y el pensamiento de arquitectos y artistas que participaron en el campo intelectual del período.

Respecto a los programas iconográficos analizados se puede considerar que, desde el momento en que se concebía el proyecto, respondían a una intención de comunicar

determinados mensajes acordes con los planteos ideológicos que sustentaban cada corriente, lo que extiende el rol de la iconografía más allá del papel meramente decorativo que se le atribuyó a partir de los primeros planteos racionalistas y funcionalistas. Este razonamiento nos conduce finalmente a la idea de que los programas iconográficos de las corrientes Neocolonial y Modernista constituyen sistemas de signos cuyos códigos de lectura se muestran en gran medida herméticos para la época presente, requiriendo de una interpretación que los vuelva a develar.

Bibliografía

AAVV, “El Art Nouveau”, en: *El Correo de la UNESCO*, agosto de 1990.

Calzadilla, Santiago, *Las beldades de mi tiempo*. Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1919.

Habermas, Jürgen, *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili, 1994.

Hans-Dieter Dyroff, “Salvar la ‘Arquitectura de la sonrisa’”, en: *El Correo de la UNESCO*, agosto de 1990, pp. 42-43.

Kronfuss, Johanness, *Arquitectura colonial en la Argentina*. Buenos Aires, 1921.

Liernur, Francisco, Voces “Arte Nuevo” (Tomo 1: A-B) y “Neocolonial” (Tomo 4: I-N) en: Liernur, Jorge Francisco y Aliata, Fernando, *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*. Clarín/Arquitectura. Buenos Aires. 2004.

Loos, Adolf, *Ornamento y delito y otros ensayos*. Barcelona, Gustavo Gili, 1972.

López, Lucio Vicente, *La gran aldea*. Buenos Aires, El Ateneo, 1928.

Rojas, Ricardo, *La restauración nacionalista*. Buenos Aires, Peña Lillo, 1971.

– – – *Eurindia. Ensayo de estética sobre las culturas americanas*, Buenos Aires, Losada, 1951.

El componente textural en las composiciones para guitarra de Juan Falú

La textura remite a uno de los componentes de la gramática musical que determina uno de los niveles de representación que constituyen la *superficie musical*. El siguiente trabajo analiza dicho componente en las composiciones para guitarra del músico argentino Juan Falú. A partir de las propuestas teóricas de Fessel (1994, 1996, 2000) se busca establecer las *configuraciones texturales* (CTs) empleadas habitualmente, como así también establecer el modo en que éstas aparecen desarrolladas en relación a las estructuras formales de dichas obras.

El componente textural en las composiciones para guitarra de Juan Falú

Juan Pablo Piscitelli

La textura musical

El término textura proviene del campo táctil. Etimológicamente significa “disposición de los hilos de una tela”. Remite a las particularidades de la materia y suele adjetivarse con términos como liso, rugoso, blando, áspero (Belinche, Larregle, 2006). En la música, la textura remite a uno de los componentes de la gramática musical que determina uno de los niveles de representación que constituyen la *superficie musical* (Fessel, 1994). La textura es, además de un emergente de la música, un nivel primario de *organización perceptual* que ordena los sonidos escuchados como si fuera la imagen de una fotografía interna de la superficie musical (Belinche, Larregle, 2006).

En este trabajo, y de acuerdo a los lineamientos teóricos de Fessel (1994), la textura será entendida como uno de los componentes de la gramática que asigna a toda obra musical una o más de una *representación textural*, como uno de los niveles de representación que constituyen la *descripción estructural* asignada a la obra. Estas representaciones, denominadas *configuraciones texturales* (CTs), se encuentran caracterizadas en base a tres aspectos. El primero es la *cantidad* de estratos o planos texturales; esto es, la segmentación de la simultaneidad musical en elementos relativamente coherentes en sí mismos (Belinche, Larregle, 2006). El segundo es la *caracterización* de tales estratos de acuerdo a los materiales que los componen, la disposición y el comportamiento a través de los cuales estos se cohesionan.

El tercero de los aspectos está dado por la identificación de ciertas *relaciones* relevantes entre los estratos tales como subordinación, complementariedad, contraste e identificación.

La constitución de los *estratos texturales* se da como resultado de la acción de un conjunto relativamente reducido de *principios texturales* que operan sobre la superficie

musical por asociación y disociación relativa de elementos sonoros tanto en la dimensión horizontal (sucesividad) como en la vertical (simultaneidad). Estos principios texturales operan en forma simultánea e independiente unos de otros (Martínez, 2001) y dependen del idioma musical en cuestión. Sin intentar ser exhaustivo, mencionaremos de manera general algunos de los factores que hacen tanto a la asociación como a la disociación de los estratos o planos texturales.

- *Correspondencia de registro*: sonidos que se encuentren en un mismo *registro*, por ejemplo notas agudas, tenderán a asociarse formando un estrato textural. De manera complementaria, sonidos que se encuentren en diferentes registros, notas graves y agudas por ejemplo, tenderán a ser percibidos como estratos diferenciados.
- *Homogeneidad tímbrica*: sonidos con idénticos *timbres*¹ tenderán a asociarse formando estratos texturales, a la vez que serán disociados de sonidos con *timbres* diferentes.
- *Semejanza de intensidad*: sonidos que presenten intensidades similares tenderán a ser percibidos como elementos constituyentes de un mismo estrato, y éstos a su vez disociados de sonidos con diferentes intensidades.
- *Dependencia rítmica*: sonidos simultáneos tenderán a ser percibidos como elementos constituyentes de un mismo estrato, a la vez que serán disociados de sonidos articulados de manera no simultánea.

Material musical

El material musical seleccionado para este trabajo está integrado por composiciones para guitarra del músico argentino Juan Falú sobre las siguientes *especies* folklóricas argentinas: *gato*, *zamba* y *chacarera*. El análisis musical fue realizado a partir de la referencia proporcionada por las partituras editadas².

¹ El timbre es aquello que nos permite distinguir tonos de instrumentos diferentes aun cuando tengan igual altura (frecuencia) e igual intensidad (sonoridad). Dentro de un mismo instrumento también puede existir diferenciación tímbrica. En el caso de la guitarra, por ejemplo, esta diferencia puede darse por el lugar en que se pulsan las cuerdas con la mano derecha (puente, boca); también entre cuerdas al “aire” y cuerdas pisadas; o por las características de los materiales (cuerdas entorchadas y de nylon).

² Ver ítem *Partituras editadas* al final del trabajo.

Configuraciones texturales

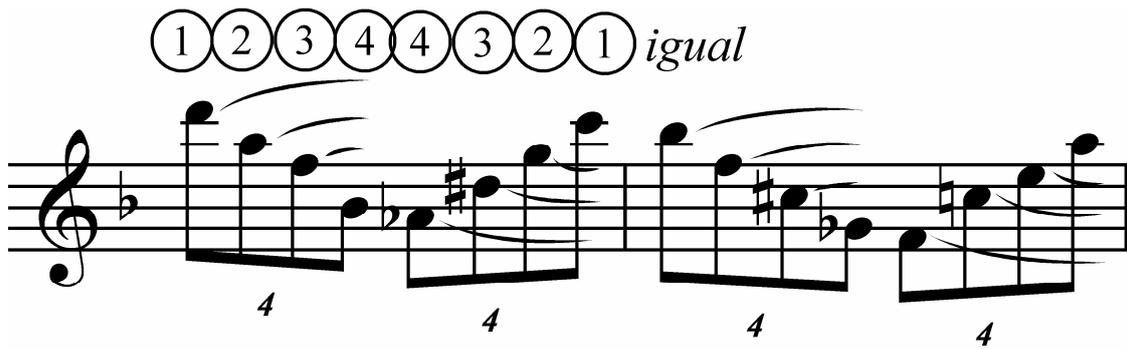
A fin de establecer un orden que contribuya a la comprensión de este trabajo, los resultados han sido agrupados en referencia a *tipologías texturales* tradicionales en guitarra tales como *arpeggios*, *acordes*, etc.

Arpeggios

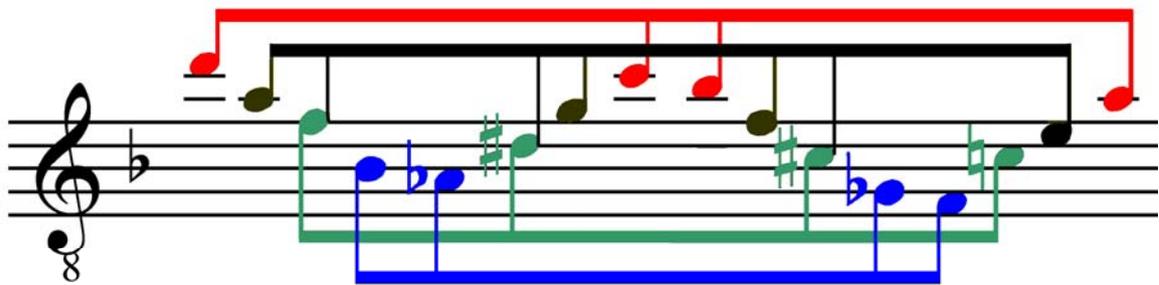
Al hablar de *arpeggios* en guitarra, se hace referencia a una tipología textural en la cual los sonidos son articulados básicamente de manera sucesiva (no simultánea) en las diferentes cuerdas. Cada sonido pulsado “permanece” vibrando³ hasta que vuelve a pulsarse esa misma cuerda o se establece algún tipo de interrupción como puede ser el cambio de posición en la mano izquierda. Tal como se mencionó anteriormente, el hecho de que determinados sonidos se agrupen formando estratos con relativa autonomía y disociados de otros sonidos obedece a diferentes principios sintácticos del idioma musical en cuestión. En el ejemplo 1, las distancias interválicas⁴ –relativamente amplias– entre los sucesivos sonidos ejecutados en las diferentes cuerdas es el principal factor que promueve a la disociación de estratos, pudiendo establecerse al menos tres estratos con relativa independencia. Los sonidos ejecutados tanto en la cuerda 1 como en la cuerda 4 debido a sus posiciones extremas (agudo-grave) se constituyen claramente como estratos autónomos. Estos a su vez, y fundamentalmente a causa de la proximidad interválica es posible que sean percibidos como elementos lineales. En el caso de las notas ejecutadas en las cuerdas 2 y 3 es posible que también sean percibidos como elementos lineales diferenciados, aunque por sus posiciones interiores no se definen tan claramente.

³ Desde luego esta “permanencia” es relativa al comportamiento acústico propio de la guitarra (y a otros instrumentos de cuerda pulsada), en el que las vibraciones presentan una caída en forma bastante rápida.

⁴ Se hace referencia a las diferencias de alturas (frecuencias).



Ejemplo 1. Chacarera ututa cc. 23-24



Ejemplo 2. –Chac. ututa – estratos texturales

En el ejemplo 2 se puede visualizar de manera más clara la constitución de los estratos texturales del ejemplo 1. Cada estrato se encuentra representado con un color diferente y las notas que lo conforman están unidas por una barra horizontal; el estrato superior (rojo), el inferior (azul), el medio superior (negro) y el medio inferior (verde), estos dos últimos, tal como se mencionó anteriormente, es posible que sean percibidos como un único estrato, de ahí que las notas en verde se encuentran unidas también con la barra horizontal negra.

En el ejemplo analizado, el modo en que se relacionan dichos estratos texturales no permite una distinción jerárquica significativa, es decir que no existe predominancia de uno sobre los demás. A continuación analizaremos otro ejemplo, en el cual es posible establecer una diferenciación de niveles jerárquicos entre los estratos.

El ejemplo 3 corresponde a un pequeño fragmento de la zamba *Al menchi*, en el que pueden distinguirse claramente tres estratos texturales diferenciados principalmente a causa de factores registrales y rítmicos. Los sonidos más agudos (notas con plicas hacia arriba) se constituyen claramente como un componente diferenciado de los sonidos restantes. Las notas del registro grave (movimiento cromático descendente de Fa# a Mi) y la del registro medio (movimiento Mi-Re#) aparecen diferenciadas. En cuanto a las relaciones jerárquicas, las notas agudas –melodía–, se constituyen como un elemento de mayor jerarquía textural, mientras que los otros estratos (medio y grave) aparecen subordinados a ésta.



Ejemplo 3. Al menchi cc. 52-53

Las relaciones jerárquicas de los ejemplos analizados aparecen representadas en las figuras 1 y 2 respectivamente. Cada columna representa un nivel jerárquico distinto; cuanto más a la izquierda se encuentra un determinado estrato, implica una posición más alta en la jerarquía textural. El símbolo (]) del lado derecho se aplica a todo estrato que no admite una descomposición posterior. La cantidad de (]) denota el nivel jerárquico de un estrato en la estructura textural.

<i>(niveles jerárquicos)</i>		<i>(niveles jerárquicos)</i>		
1er. nivel	2do. nivel	1er. nivel	2do. nivel	3er. nivel
[Config. Textural Global				

[estrato superior]]	[Config. Textural Global
[estrato medio superior]]	[estrato superior]]
[estrato medio inferior]]	[estratos medio-grave
[estrato inferior]]	[estrato medio]]]
	[estrato inferior]]]

Figura 1. Relaciones jerárquicas en *Chac. ututa* cc. 23-24 Figura 2. Relaciones jerárquicas en *Al menchi* c. 52-53

En cuanto al empleo de los arpegios en las obras analizadas se puede mencionar que los arpegios sin jerarquía entre los estratos, resulta habitual en introducciones e interludios del *gato*, abarcando varios compases e incluso la sección completa, y en los interludios de *chacarera*. Por su parte, los arpegios en los que se establece algún tipo de diferenciación jerárquica resultan habituales en *zamba*, pudiendo aparecer en diferentes secciones formales.

Acordes

El término *acordes*, será empleado para hacer referencia de manera general a una *tipología textural* en la cual tres o más sonidos son ejecutados de manera simultánea. Dentro de este tipo textural es posible establecer diferentes *configuraciones texturales*, dependiendo del modo de interrelación entre dichos eventos sonoros con otro u otros estratos texturales, a saber:

a. *Acordes con bajo dissociado*: se hace referencia a una *configuración textural* en la cual es posible distinguir principalmente dos estratos texturales; por un lado los *acordes* –estos a su vez pueden admitir una segmentación interna ulterior–, y por otro lado el bajo. Entre los factores que contribuyen a la disociación entre dichos estratos se encuentran la independencia rítmica, la divergencia direccional y la separación registral. En el ejemplo 4 (*Chacarera tenebrosa*, cc. 53-54), la casi estricta convergencia

direccional (mismo diseño melódico) entre las cuatro voces superiores (plicas hacia arriba) hace que estas sean percibidas como un único estrato textural. “... En la medida que se trata de sucesiones direccionalmente convergentes [...] lo que se nos presenta es el espaciamiento registral de una línea, lo cual le agrega una cualidad, no textural, sino eventualmente tímbrica” (Fessel, 2000).

b.



Ejemplo 4. Chacarera tenebrosa cc. 53-54

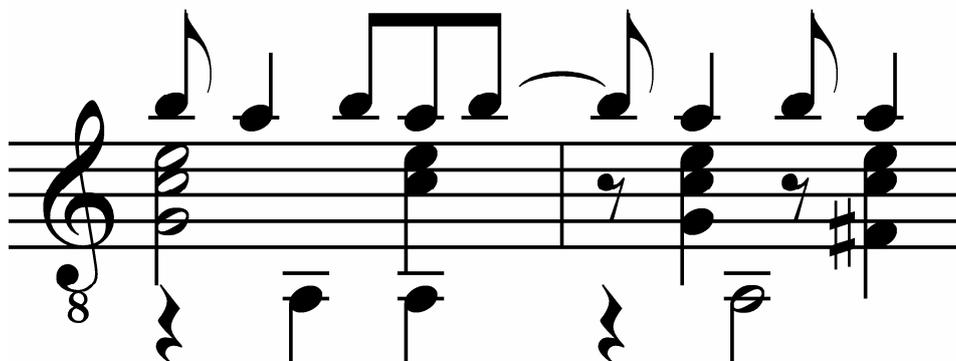


Ejemplo 5. Del buen riego cc. 31-32

b. *Melodía con acordes*: se trata de una CT en la que se establecen dos estratos diferenciados: por un lado un estrato superior (melodía) y por otro los acordes. Los factores de disociación entre dichos estratos suelen ser los mismos que en el caso anterior. En el ejemplo 5 (*Del buen riego cc.31-32*) se muestra esta CT; el estrato superior (plicas hacia arriba) aparece diferenciado jerárquicamente de los sonidos que conforman los acordes (plicas para abajo).

c. *Melodía con acordes y bajo disociado*: se hace alusión a una CT en la que es posible diferenciar principalmente tres estratos texturales; uno superior (melodía), uno intermedio y otro estrato constituido por los sonidos más graves (bajo). En el ejemplo 6 (*chacarera tenebrosa cc.11-12*) es posible además realizar una segmentación interna del

acorde entre las voces paralelas (voces medias superiores) por un lado y la voz grave (voz media grave) por otro.



Ejemplo 6. Chacarera tenebrosa cc. 11-12

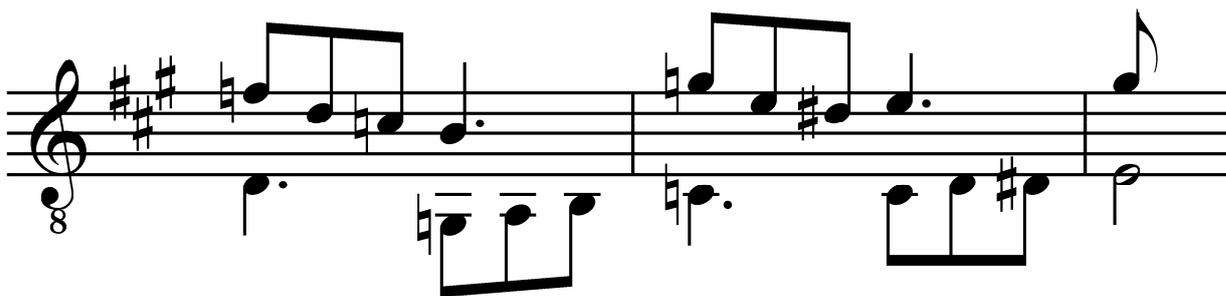
Las cuatro CTs de *acordes* analizadas precedentemente, aparecen de modo frecuente en las distintas *especies* analizadas. Sin embargo, no es posible establecer secciones formales en las que aparezcan de modo predominante.

Melodía/Bajo

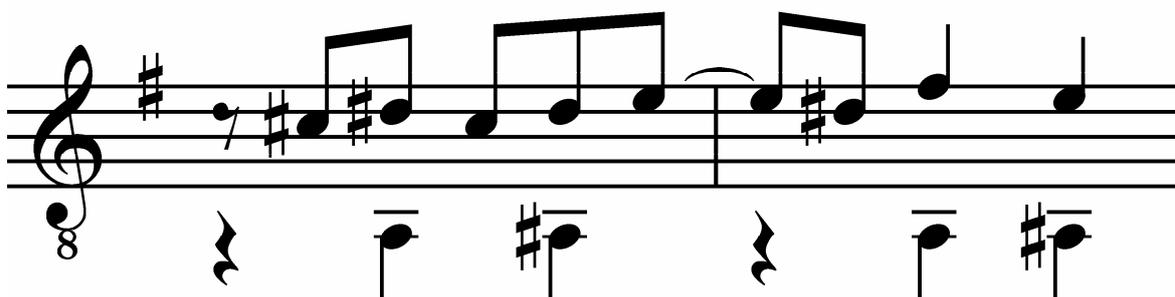
Se hace alusión a dos estratos texturales diferenciados registralmente. De acuerdo al modo en que se interrelacionan dichos estratos es posible establecer dos *configuraciones texturales*;

- *sin diferencia jerárquica*, en la cual los dos estratos son equiparables en cuanto a movimiento rítmico-melódico, no permitiendo una diferenciación jerárquica significativa entre ambos, ejemplo 7 (*Del buen riego cc. 56-58*).

- *con diferencia jerárquica*; uno de los estratos prevalece sobre el otro. En el ejemplo 8 (*La insistente cc. 13-14*), la melodía es claramente superior en cuanto a jerarquía textural en relación al bajo.



Ejemplo 7. Del buen riego cc. 56-58



Ejemplo 8. La insistente cc. 13-14

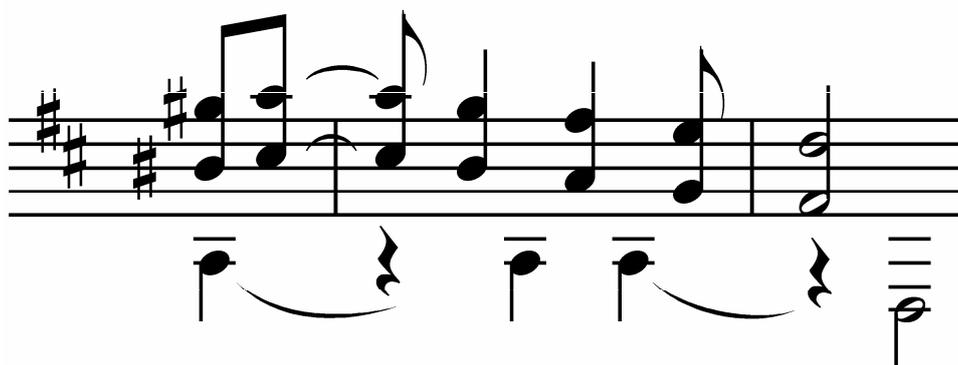
Estas *configuraciones texturales* suelen aparecer habitualmente en las diferentes secciones de las tres especies en cuestión, en especial en *gato* y *chacarera*.

Voces paralelas/Bajo

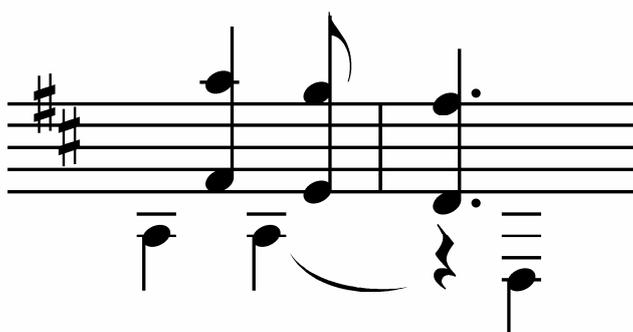
Habitualmente debajo de la melodía de la CT anterior (*con diferencia jerárquica*) se agregan otros sonidos en movimiento paralelo de terceras, sextas, y eventualmente cuartas. La convergencia direccional y estricta coincidencia de ataques entre las líneas paralelas hacen a la constitución de un único estrato (ejemplo 9). Esto ocurre incluso en movimientos paralelos distanciados registralmente como intervalos de 6tas (ejemplo 10) o 10mas (ejemplo 11). En este caso “El efecto dissociativo de la discontinuidad registral se neutraliza a partir del efecto asociativo aun más fuerte de la sincronía de ataques y el paralelismo melódico” (Fessel, 2000). De este modo, es posible establecer dos estratos texturales; por un lado los sonidos en movimiento paralelo (plicas hacia arriba) y por el otro, el bajo (plicas hacia abajo).



Ejemplo 9. Ch. ututa cc. 21-22



Ejemplo 10. De la raíz a la copa cc. 7-9



Ejemplo 11. De la raíz a la copa cc.29-30

En cuanto al empleo de esta configuración textural en relación a las estructuras formales de las *especies* analizadas, cabe señalar su habitual empleo hacia los finales de frases y secciones en *gato* y *chacarera*. En *zamba* también resulta habitual, aunque no es posible establecer secciones formales en las cuales prevalezca.

Consideraciones finales

En el desarrollo de este trabajo se han podido identificar y analizar las principales *configuraciones texturales* que aparecen operando en las composiciones para guitarra del músico argentino Juan Falú. A partir de la aplicación de las propuestas teóricas de Fessel, ha sido posible realizar un análisis exhaustivo del componente textural e ir más allá de los intentos taxonómicos que establecen *tipologías texturales*, y que no explicitan adecuadamente los principios que subyacen a la conformación de una determinada categoría textural.

En lo referente a la relación entre el componente textural y las estructuras formales de las obras estudiadas, es importante señalar que los cambios que se establecen en el componente textural (diferentes *configuraciones texturales*), coinciden con cambios que se dan en diferentes niveles de la estructura formal (desde frases hasta estrofas completas).

Investigaciones posteriores estarán orientadas a analizar y comparar el componente textural en composiciones de otras especies (cueca, bailecito, chaya) a los fines de intentar establecer elementos recurrentes.

Bibliografía

Belinche, Daniel y María Larregle, *Apuntes sobre apreciación musical*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2006.

Fessel, Pablo, “Hacia una caracterización formal del concepto de textura”, *Revista del Instituto superior de Música*, N° 5, UNLitoral, 1994.

– – – “Una gramática generativa de la superficie musical”, *Arte e investigación*, N° 1, UNLP, 1996.

– – – “Condiciones de linealidad en la música tonal”, *Arte e investigación*, N° 4, UNLP, 2000.

Martínez, Alejandro, “Un enfoque jerárquico de la textura musical”, en: *Música no Século XXI: Tendencias, Perspectivas e Paradigmas*, Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM (F. Lazzetta ed Belo Horizonte, UFGM), 2001.

Partituras editadas

Falú, Juan, *Con la guitarra que tengo*. Editorial Lagos, Buenos Aires, 1986.

— — — *Serie argentina para guitarra – vol. I, Noroeste*. Ediciones de Música, 1993.

— — — *Piezas individuales*. Editorial lagos, Buenos Aires, 1995.

— — — *Tres piezas argentinas*. Editorial Melodía, Buenos Aires, 1997.

— — — *Obras Completas. Volumen I*, 2006.

Pueblo a pueblo. Fragmentos de la comunidad argentina en el cine moderno

En el presente artículo desarrollamos una hipótesis de nuestra investigación sobre el cine argentino moderno: ante un modelo tradicional de cine (y televisión) que pretende formas y figuras fílmicas homogéneas, en particular una imagen compacta y poco conflictiva del pueblo, ciertos autores, ciertos filmes han establecido la “deformación” de esos lugares y modalidades de representación de la identidad comunitaria.

Desde mediados de los años cincuenta y con su epicentro en la Generación del noventa, las poéticas modernas del cine argentino atacan las representaciones sin conflictos del modelo tradicional: hacen de la imagen total del pueblo una serie de fragmentos, que serán presentados como misterio y, tal vez, como alegoría de la imaginación social.

En este aporte crítico es que, a través de sus films, plantean artísticamente la gestión ficcional de una comunidad (argentina), en tanto derrota y nueva posibilidad.

Pueblo a pueblo.

Fragmentos de la comunidad argentina en el cine moderno

Marcos Tabarozzi

El título de este trabajo me fue sugerido al conocer el nombre de un suplemento del diario *Clarín* que se lanzó recientemente. La sección semanal “Argentina. Pueblo a pueblo” se propone como una guía que, a modo de crónica periodística e informativa, da cuenta de lo que llamamos la *república*, ofreciendo tanto un abundante material fotográfico como un cruce de datos estadísticos oficiales (lo cuantitativo) e historias de vida y relatos *populares* (lo cualitativo).

A pesar de utilizar procedimientos contemporáneos de relevamiento, la implementación de la acepción *pueblo*, que remite en primera instancia, a localidad –es decir, ubicación geográfica–, parece no apartarse de una *concepción tradicional de identidad característica*, o sea, de una asociación convencional entre esencias espirituales más o menos estables y un lugar físico, lo que Ticio Escobar llama la “identidad-sustancia” (2004: 62-63).

El dato, en función de la trascendencia mediática del material, resulta significativo pero no paradójico. Si el pensamiento contemporáneo reconoce que la concepción metafísica de pueblo atraviesa una crisis profunda, es evidente que esto no compromete a los discursos masivos de nuestro país –al menos en los últimos quince años– y, atendiendo al objeto del presente estudio, tampoco a uno de sus pilares: las representaciones dominantes del mercado audiovisual.

En el marco de una investigación sobre relatos, modelo e ideología estética en el cine argentino moderno, resultaba fundamental establecer postulados sobre estas tensiones alrededor de la idea de comunidad, que evidentemente constituyen la dimensión política de un hecho estético-comunicacional, pero también remiten a un campo más general: las relaciones de lo cinematográfico con la historia del arte y la política. Los desvíos que

una serie de poéticas establecieron a partir de 1955 y hasta la actualidad, respecto de ese relato modelo en el que la imagen del pueblo resiste fiel a sí misma, son el objeto de estas líneas.

Modelo tradicional: pueblo inocente, pueblo escondido

En lo que consideramos una de las más importantes interpretaciones de ideología estética del cine argentino *mainstream*¹ de fines de los noventa, el número 87 de *El amante* daba cuenta, a través de ocho artículos, de las intervenciones reaccionarias y conservadoras de la televisión privada (Telefé y Artear respectivamente) al producir películas durante la década. En uno de los análisis, Silvia Schwarzböck proponía el éxito de *Tango feroz* (Marcelo Piñeyro, 1993) como punto de referencia del mercado y como uno de los dos acontecimientos determinantes (el otro es la sanción de la Ley de Cine, en 1994) de una nueva etapa en la historia económica del cine argentino. *Tango feroz* se transformaría en un paradigma conceptual del cine industrial de los noventa que seguirán específicamente, y no mucho más tarde, las películas producidas por los multimedios. Schwarzböck enumera los campos semánticos que el marketing anudó a *Tango feroz*:

una condescendencia acrítica con lo que los adolescentes entienden por rebeldía: el rock visceral como única bandera, la policía como encarnación visible de la fuerza pública que monopoliza el Estado, el sistema (una categoría que el rock hizo suya a partir del punk) como la orquestación a gran escala de una maquinaria invisible para domesticar a los jóvenes. (1999: 22)

A estos metadiscursos, podemos sumarle dos puntos internos al film ya cuestionados por Raúl Beceyro en su análisis ideológico: perfección ética imposible del personaje principal (Tanguito) y estetización/abstracción de conflictividades y profundidades de lo

¹ La acepción *mainstream* será considerada en tanto clave y rasgo dominante en ciertas mercancías culturales gestadas desde los parámetros tradicionales de la producción industrial cultural, en un momento dado y tanto en su etapa de producción como de circulación y recepción. Los modos de pertenencia de una obra estética a este ámbito son complejos, aunque pueden revelarse en el grado de instrumentalidad y conservadurismo de sus procedimientos como fenómeno estético.

político (la Buenos Aires de fines de los sesenta, estigmatizado con banderas del Che y represión policial como fondo).²

En dos frentes (el discurso y los metadiscursos) aparecen procedimientos de representación en los que se desactiva una trama de conflictos a través de la estilización de sus elementos.

En términos narrativos, *Tango feroz* establece las pautas de un relato modelo que la representación conservadora o reaccionaria proseguirá con ligeras variantes durante la década y que a su vez, actualiza el paradigma de *La historia oficial* –1985– de Luis Puenzo (ambas con guión de Aída Bortnik). Sinteticemos esta cadena de núcleos: ignorancia por parte del héroe de una trama siniestra, reconocimiento, rebelión individual o en grupos pequeños ante las instituciones corruptas que conspiran, resolución y mistificación del valor individual, de corte tradicional. Como actante colectivo, siempre estetizada y abstracta, una masa que sabe del engaño pero no puede hacer nada o que, directamente, ignora todo. El pueblo está pero no encuentra estímulos para reaccionar. Y esto último nunca es tan grave porque tanto el personaje principal como la *gente* sólo padecen de desinformación o de referencias. Cuando la *gente* comprenda, aunque sea intuitivamente, la injusticia, reaccionará y podrá ser solidaria, algo que sucede con el pueblo patagónico de *Caballos salvajes* (Marcelo Piñeyro, 1995) y explica el grito célebre del personaje de Héctor Alterio: “La puta, que vale la pena estar vivo”.

Al mismo tiempo, los personajes principales en el relato modelo, tampoco han reconocido inicialmente –por inocencia o ingenuidad– la perversidad del entorno y, en consecuencia, la sufrirán en carne propia. En *La furia* (Stagnaro, 1997) Marcos irá padeciendo las vejaciones del *Sistema* –incluida una violación– desde su arresto injusto en la frontera y pasando por su reclusión traumática en prisión, hasta el momento en que decide transgredir la ley. Cuando su padre –encarnado en Luis Brandoni, juez de la Nación– le crea, ambos podrán asumir la justicia por mano propia como única respuesta posible ante “los corruptos”.

² Beceyro agrega a estos elementos éticos y políticos, otros dos elementos más: la manera deshistorizada e inhumana de mostrar la música y la introducción arbitraria de un personaje en función de la financiación española (Imanol Arias). Cf. Beceyro, “El cine por venir”, 1997.

En *Comodines* (Jorge Nisco, Daniel Barone, 1997), esa corrupción es interna; involucra al jefe y a la esposa del honesto policía interpretado por Carlos Calvo, y se develará sorpresivamente en el acto final. Aquí, el aprendizaje de los mecanismos del poder maligno no invalida la posibilidad de “limpiar” legalmente la institución, mientras haya policías como éste y su opuesto complementario, el interpretado por Adrián Suar. Similar esquema (inocencia ciudadana frente a la corrupción - sospecha - reconocimiento de la corrupción - intervención - transformación del personaje y vuelta a los valores tradicionales) puede detectarse en otras dos películas producidas por los multimedios, y de las más exitosas del periodo: la ya citada *Caballos salvajes* y *La venganza* (Desanzo, 1999).

En las cuatro confluyen armónicamente, por un lado, la escenificación de una crisis de valores (simplificada en la alusión a la corrupción de la década de los noventa) por medio de formas fílmicas superadas históricamente pero recicladas acríticamente (géneros americanos en sus vertientes previas a los noventa: el thriller de justicia por mano propia, el policial de acción, el *road movie*, el género de la conspiración); y, por otro, la premisa dramática-narrativa de retornar –posmodernamente– a ciertos valores “puros”: honestidad individual como modo de cambiar las cosas, rebeldía pseudo anarquista contra el “sistema”, resignificación de los lazos familiares, consciencia solidaria de la comunidad. Recurrir a géneros probados de la industria cultural global con cierta corrección técnica es una actualización-adecuación, con retardo a la norma internacional, de estas premisas ideológicas que anteriormente se sostenían en la estética costumbrista. Y, sobre todo, las elecciones formales posmodernas cumplen una función coherente con su discurso: embellecer la ingenuidad (y la inocencia) del personaje principal y del *pueblo argentino*.

En este modelo, la argentinidad como sentido se resuelve de forma transparente e incontestable como correlato de las doxas y figuras del sentido común que funcionan a nivel mediático. El discurso conservador y reaccionario del modelo de los noventa maquilla el código fílmico-estético dominante desde los años cincuenta y posterga la revisión de una vieja y reiterada cuestión: el deterioro de las representaciones y metáforas que usamos para imaginar nuestra situación política. Con un agravante moral: el discurso congelado del *pueblo* sostiene la inacción, y oculta o simplifica la escisión contemporánea de la comunidad.

En sus reposiciones periódicas, estos factores son precisamente el horizonte de ataque de ciertas obras del cine moderno argentino (desde 1955 a la actualidad) y configuran su primera dimensión política.

Cine moderno: pueblo escindido

Desde una lectura ideológica que recorte específicamente imágenes identitarias de los filmes, es posible comprender la relevancia cultural del llamado “Nuevo Cine Argentino” (en adelante NCA), desde mediados de los años noventa a la actualidad. En la posibilidad histórica de una continuidad productiva, el NCA concretó integralmente los desvíos de otras poéticas del campo que, desde Torre Nilsson a mediados de los años cincuenta, y pasando por la Generación del sesenta, y autores entre los sesenta y los noventa (como Favio, Solanas, Santiago, Gleyzer, Fischerman, y hasta Aristarain y Agresti, entre otros), ya actuaban contra el modelo tradicional y fracturaban o debilitaban la representación modélica del pueblo en el cine argentino, poniéndola al descubierto.

Las obras del NCA, en tanto epílogo y cierre del cine moderno, complejizaron y llegaron a anular los viejos y totalizadores puntos de unión del *pueblo*, radicalizando dos operaciones específicas ya vislumbradas en las irrupciones previas: el recorte temporal en presente de un fragmento irreductible a la totalización (la comunidad) y la puesta en tensión del registro costumbrista y de la estética publicitaria (códigos históricamente funcionales a una ficcionalización de la identidad-sustancia), a partir de alianzas, mezclas y apropiaciones creativas de los géneros y citas oblicuas a la historia del cine.

En este desplazamiento del discurso respecto de uno de sus objetos dramáticos fundamentales (el pueblo), y pasando de la totalidad social a los fragmentos, la cualidad política del cine argentino se transforma y, en el contexto de la inocuidad de los discursos audiovisuales tradicionales, puede potenciarse. Es que la disolución de la imagen del pueblo hegemónica es, en las obras del NCA, una crítica estética de diferentes representaciones cuya ideología ya no es tolerable intelectualmente: imágenes televisivas de la otredad en los noventa (que afirman valores de un pasado “mejor” y condenan la marginalidad, la familia “disfuncional”, el inmigrante y otras figuras públicas); e imágenes cinematográficas de ciertos filmes de los ochenta (donde

sobresalen los ideogramas, lo explícito y vociferante, lo falso estéticamente y hasta lo abyecto, en películas como *La noche de los lápices* (Olivera, 1986) o la ya citada *La historia oficial*.

Gonzalo Aguilar (2006: 141) ha destacado ya la condición eminentemente política de un cine que sale de lo prescriptivo y se ubica estratégicamente, “entre la indeterminación y el registro de un funcionamiento (social)”. Filmes como *Mundo grúa* (respecto del trabajo), *Bolivia* (describiendo la injuria al inmigrante y la consiguiente violencia física) o *Los rubios* (en relación a la memoria) se ocupan de describir poéticamente mecanismos sociales evitando la sanción, la mala consciencia y la complacencia con el espectador (2006: 141-142).

Por supuesto que el análisis de esta variable ideológica no agota la multiplicidad de campos que convocan y sintetizan los filmes del NCA (y mucho menos su valoración estética), pero en esa revelación de la ausencia del pueblo sí se determina –siguiendo la taxonomía de Gilles Deleuze respecto del cine político– su carácter moderno. Que el pueblo esté ausente no es sino el resultado de la crisis de un cine (el clásico, y sus sucedáneos contemporáneos involuntariamente farsescos) que alguna vez mostró que había, aún escondido, un pueblo (Deleuze, 2007: 286-295).

Otredad y misterio

La cartografía del NCA que plasma Aguilar a partir de la ausencia del pueblo señala diferentes ubicaciones. Dos zonas modernas se dispusieron inicialmente: una, todavía conciliatoria y de transición, le remitió a la masa la propiedad –aún en su imposibilidad de convertirse en pueblo– de ser un “reservorio cultural” de la comunidad; la segunda zona, de tenor más escéptico, asumió la inexistencia de puentes (una “opacidad”) e interrogó esa otredad a la distancia, como a un objeto.³

Deberíamos agregar que, desde nuestra perspectiva, en ambas elecciones esa masa que ya no está, continúa siendo un otro –o la reminiscencia de otro–, y la diferencia parece residir en la valoración que de esa otredad se hace. Esto puede vislumbrarse en las opciones que el cine moderno argentino registró al oponer dos figuraciones básicas: las

³ Cf. Aguilar, 2006, pp. 144-154.

clases altas-medias y las clases populares o, más específicamente, el proletariado y el lumpenaje.

Modos de valorar. Las poéticas fílmicas ante los otros

Cuando en *La caída* (Leopoldo Torre Nilsson, 1958) el personaje de Albertina camina por la ciudad y mira a los peatones, el desencuadre que deja a los sujetos sin cabeza, los fuertes contrastes entre cielo y paredes, y la música dodecafónica de Juan Carlos Paz, nos remiten a un otro-monstruo, incognoscible que, al menos en esta etapa del estilo Torre Nilsson (1955-1961) y con reminiscencias clásicas (el otro alienado, como masa-objeto), residirá, como en una fantasía paranoica, en todos los lugares: en las casas góticas, en las calles de la metrópolis, en los niños inocentemente amenazantes y en los viejos corrompidos. La empatía con el otro es imposible pero esto es producto de una referencia directa al –todavía muy cercano– modelo clásico, que deriva en una posición extrema de esta parte de la obra de Torre Nilsson, tan forzada como la del cine al que cuestiona.

Dos cineastas que defienden una concepción clásica de “pueblo” en los sesenta y setenta son, paradójicamente, los que complejizarán el problema, al mediar el afecto con la forma estética moderna: Favio y Solanas⁴. En *El dependiente* (Favio, 1968) la mirada del atribulado Fernández (en subjetiva) hacia los vecinos que lo rodean –en el momento en que su deseo se concretó y puede salir de la dependencia– nos da la imagen faviana de la masa-otredad: grupo inquietante pero diverso (aquí no está la idea del hombre-masa) que al mirar a cámara (a Fernández llorando, al espectador), en silencio y con total seriedad, interpela. A través de la temporalidad morosa y la banda sonora despojada, el estilo Favio construye estéticamente la comunión entre pueblo escindido y espectador, suspendiendo la división y provocando dramáticamente la necesidad de un pueblo futuro. *Los hijos de Fierro* (Solanas, 1975) se inicia con un zoom rápido sobre una multitud que camina hacia cámara. Luego un acercamiento y largo paneo: el estilo Solanas recorre lentamente los cuerpos del *pueblo* mientras éste baila, se abraza, tira

⁴ Esta idea de las relaciones de cercanía-distancia a través del afecto, que será desarrollada en todo el artículo, se inspira en la hipótesis general de Aguilar y Oubiña sobre el mecanismo principal en el cine de Favio: el modo distancia-afección. Cf. Aguilar y Oubiña, *El cine de Leonardo Favio*, 1993.

papelitos, agita la bandera argentina. La canción y la voz en off que cubren estas imágenes nos hablan de los trabajadores y de la *memoria popular* –sin duda hay un *pueblo*, sometido por el neocolonialismo–, pero es la modalidad posesiva del encuadre la que determinará el tratamiento amoroso –y por tanto, distante y cercano al mismo tiempo– de la enunciación hacia su enunciado.

En los desvíos de los años ochenta, ya aparece una valoración desengañada aunque no exenta de compasión: la masa como refracción humana y patética de la comunidad mediática, del falso pueblo. Una escena de *El amor es una mujer gorda* (Agresti, 1988) ubica al protagonista y a la masa como extras en un estudio televisivo: ambos aplauden mecánicamente y por dinero el espectáculo de un recitado grotesco. Cuando Elio Marchi mire a la multitud, una mujer muy parecida a Susana Giménez le devolverá la mirada. Ella –humilde, aspirante a estrella– propiciará el único lazo de amor dentro de la desolación planteada por el film. En otros personajes –el tanguero Caferata, la maestra que parodia a Jacinta Pichimahuida, los niños del basural que son parte de una película americana–, se construye la imagen del otro como triste imitación del único pueblo que puede existir: el de la televisión y el cine *mainstream*.

Otra mirada, ya en el nuevo milenio, va a extremar la tensión entre afecto y lejanía. La otredad en *La ciénaga* (Martel, 2001) se sintetiza en la imagen televisiva, donde algunas personas dicen haber visto a la Virgen. Aquí está la distancia típicamente moderna, donde la masa es una dimensión virtual. Pero la relación con el otro también aparece en las miradas de la joven Momi hacia la mucama. La convivencia intolerable entre cercanía y lejanía puede registrarse en ese plano general en el que vemos con Momi como la mucama huye por el patio a encontrarse con su novio. Distancia oscilante y compleja: la del amor no correspondido, mostrada en una indeterminación que hace extraño lo naturalizado por los actantes. El estilo Martel ata los cuerpos de la casa-familia (de la burguesía) al suelo y describe su fase oscura en lo táctil-cotidiano, pero al mostrar a los otros, la puesta en escena se vale de las palabras de injuria y solicitud (acusaciones de robo pero también pedidos de cercanía física) para dar a nivel visual un paso atrás y marcar desde el encuadre el abismo social y las relaciones de clase.⁵

⁵ Ana Amado analiza aspectos de la puesta en escena de *La ciénaga* y postula una figuración horizontal de los cuerpos (sujeta a la gravedad y la pesadez) de la película como elaboración anti-utópica, de una derrota. Dice Amado que con “la elección de la perspectiva horizontal, inclinada, Martel apuesta a una pedagogía de la percepción de un

Diríamos que en el cine moderno argentino, la otredad del pueblo es siempre un efecto poético que se sintetiza en la mirada deseante de un personaje –a veces el alter ego del estilo autoral– que, sin poder ser acción transformadora, es sólo sentimiento: tristeza, admiración, espanto. Aún en sus tensiones con lo clásico (Torre Nilsson, Solanas), este cine asume lo que Deleuze llama la crisis de la imagen-acción, que determinará históricamente la posibilidad moderna de una imagen-tiempo. Como estrategia, la observación de los otros es un reconocimiento de la imposibilidad de hablar de un nosotros. Pero también la gestión –desde el escepticismo– de una comunión verdadera, liberadora con el espectador que, en algunos casos, puede ser fabulación conjunta de un pueblo futuro.

Ahora bien, en el mismo momento en que el autor quiebra la enunciación transparente, puede ocupar una posición a través de un personaje que lo represente, para ejercer internamente la capacidad de mirar a los otros. Así, en vez de otorgar un mundo cerrado en sí mismo, traza una imagen de relación social que puede pensarse como *ruina* (en el sentido benjaminiano) del imaginario colectivo y la ficción tradicional del pueblo nacional. Al mismo tiempo, la elección formal de otorgar peso estético a los tiempos y acciones menores de esos fragmentos-personajes del pueblo imposible, desplaza el simbolismo evidente y esquemático del modelo tradicional y proyecta una “inexpresividad” más significativa y compleja: una indeterminación que abre el sentido y los mensajes prefabricados (Aguilar, 2006: 140).

Como alternativa a la cristalización férrea y conformista (de buena conciencia burguesa) que en algunos momentos acordaron los públicos históricos y el cine argentino, ruina e inexpresividad constituyen en el cine moderno argentino los rasgos alegóricos que surgen cuando se mira la otredad.⁶

mundo que se ha derrumbado, o que ha estallado y solo se deja percibir en fragmentos no encadenados”. Cf. Amado, “Velocidades, generaciones y utopías (a propósito de *La ciénaga*, de Lucrecia Martel)”, 2004, p. 193.

⁶ Una variante de esta concepción de la alegoría en el cine argentino moderno ya aparece en una descripción del cine de Alejandro Agresti, por parte de David Oubiña. Dice Oubiña: “Tal vez esa mirada extrañada y libre de convenciones sobre la cotidianeidad, es la innovación más interesante que aporta Agresti al cine argentino, porque en la alegoría los pequeños actos adquieren un valor fundante por la convicción con que se llevan a cabo” (1994).

Alegorías: Torre Nilsson, Agresti, Caetano

La consigna idealista y classicista –en Croce (1979: 31), por ejemplo, a principios del siglo XX– deduce de la alegoría un error estético, en tanto significación unívoca y desdoblamiento “frío” de una obra de arte en concepto e imagen. Es decir, valga la paradoja, como manifestación de lo antiartístico. En la mayoría de las referencias despectivas, la película en tanto alegoría se elucida desde la institución crítica como burda sustitución: una idea que el narrador quiso manifestar y que figuró de modo directo con una imagen-comunicado *demasiado explícita*, un símbolo ya codificado sin tensiones internas (por ejemplo, la idea-imagen de “una mujer que sepa volar” en *El lado oscuro del corazón*, Subiela, 1992).

Pero esta concepción de alegoría no es sólo patrimonio de la crítica. Una cualidad del cine argentino tradicional ha sido resolver el problema del imaginario colectivo a través de ideogramas y cuadros moralizantes, vale decir, con proposiciones no formadas artísticamente. En este sentido, al enunciar una totalidad de modo no conflictivo y como respuesta transparente, plasmada en signos que se explican a sí mismos, se desarrolla también en el ámbito productivo *esta falsa interpretación de la alegoría*.

En la revisión de este equívoco, y desde una perspectiva metodológica crítica, podemos asumir que el recurso alegórico parte de una relación elemental entre imagen y concepto, pero no se agota en ella (de hecho, sólo las piezas de la pura comunicación mediática podrían, teóricamente, quedarse allí). Una conversión del prejuicio clásico de la alegoría como mera designación, tal como la realiza Walter Benjamin, permite pensar las implicancias artísticas de la alegoría, si la concebimos como “expresión de la convención”, donde historia y decadencia se inscriben “en la faz de la naturaleza con los caracteres de la caducidad [...] más allá de la categoría de lo bello” (1990: 170-171).

El cine argentino moderno emerge en una coyuntura propicia a la alegoría, que lo impregna desde el momento en que la crisis del cine clásico alienta la sensibilidad estilística. La escritura emblemática (el autor), que atraviesa el campo transparente del cine clásico cuando éste decae, es intrínseca a las formas alegóricas. En la nostalgia y en la exposición de los estereotipos, las poéticas modernas encuentran un procedimiento: la *deformación* (tal es el otro nombre que hoy podríamos darle a los estilos de la modernidad cinematográfica). Un ejemplo preciso y autoreferencial de esta cualidad alegórica en el NCA podría sintetizarse en la escena de *La ciénaga* donde observamos la

radiografía del cráneo de Luciano: calavera, “caducidad” y muerte, caros al arte barroco, conforman la deformación del motivo clásico del niño.

En lo referido al pueblo ausente y a las alegorías que se tejen a su alrededor, es en el fragmento-personaje donde confluye esa mirada de la otredad y, consecuentemente, se exhiben los restos de la totalidad imaginaria que ya no existe.

Desarrollando una conjetura de Posadas y Speroni, al menos en cinco filmes de Torre Nilsson, Elsa Daniel es la encarnación de una consciencia liberal antiperonista, atrapada entre las fuerzas de la moralidad represiva del viejo orden y la amoralidad de sus recientes hijos; entre la tradición muerta y el romanticismo suicida (Posadas; Speroni, 1993: 52-56). En la deformación torrenilsseana, que se vale del imaginario de cierta clase media, la continuidad armónica entre las generaciones proyectadas por el cine clásico (en, por ejemplo, *Pelota de trapo*, de Torres Ríos, su padre) se transforma en un cuento gótico.⁷

Lo mismo puede decirse de la tregua ficcional entre las clases sociales. Aunque en el estilo Torre Nilsson la observación de la decadencia funciona más efectivamente al recortar la imagen de las clases altas, tanto en los trazados de *Graciela* (1955) como en los de *El secuestrador* (1958), *La caída* (1958), y *La mano en la trampa* (1961), aparece un reverso inédito para el cine argentino: la monstruosidad de las clases populares. En ambos extremos del poder social, el extrañamiento será construido desde los códigos del expresionismo y el hiperrealismo.

En el estilo Agresti (etapa 1987-1996), la resistencia tenaz a los lugares comunes contruídos por un pueblo que –si existió– *ha vivido equivocado*, deviene en fragmentos-personajes marcados por la obsesión y el fetichismo: salvo en los jóvenes [ver *Buenos Aires viceversa*] ya no quedaría nada sino ruinas de eso que alguna vez fue, en cierto cine, la claridad de una consciencia socio-política. Los mosaicos de Agresti muestran al pueblo en el doble revés de sus obsesiones, ironizando sobre lo que quedó de aquellas: la intuición, demente y lúcida, de pocos seres que resisten ciegamente ante la doxa y son la única medida de cualquier esperanza común. La estética maximalista y manierista, de mezcla, collage libre y superposición, que en diferentes grados organiza

⁷ Cf. Campodónico, “El dominio de Vermehren”, 2002.

la forma –sin disolverse en ella– de filmes como *El amor es una mujer gorda* (1987), *El acto en cuestión* (1993) y *Buenos Aires viceversa* (1996), funciona como contraste de ese único motor de sus caracteres.⁸

En el estilo Caetano (1997-2006), los fragmentos-personajes se desplazan sobre un eje mediado por la apropiación de los géneros (por ejemplo el western, la tragedia y el cine de gangsters) y un nuevo verosímil actoral. Con este tratamiento, tres obras van a desarrollar el motivo de la paternidad poniéndolo en un foco alegórico, inmovilizando el imaginario y los mecanismos de identificación del modelo tradicional, donde el buen padre guía a la familia a partir de una conducta burguesa éticamente intachable. Tres padres –el cordobés en *Pizza, birra y faso* (codirección con Stagnaro, 1997), Freddy en *Bolivia* (2001) y el Oso en *Un oso rojo* (2002)– que en un relato mediático tradicional serían los “malos”, los antagonistas del orden legal, en el relato de Caetano, son los héroes contradictorios de una fábula en la que lo social revela tensiones que no se restringen a los niveles de clase. Por otra parte, el motivo, decisivo en la historia cultural argentina desde el *Martín Fierro* de José Hernández, reaparece ligado a los campos semánticos de la discriminación, la marginación y la imposibilidad de vivir. La conexión “populista” –cuestionada por ciertos críticos como demagógica– que implementaría el estilo Caetano merece ser pensada también desde esta posición, en la que la empatía superficial es llevada a un nivel de significación y complejidad mayor (Schwarzböck, 2007).

Microestructuras del poder: lugar de las alegorías en el nuevo cine argentino

En el devenir del cine moderno argentino, ese cuadro donde se ubican los otros al mirarlos fue variando de tamaño.

⁸ Algunos análisis de la obra de Agresti merecen consultarse para la comprensión de estas claves. La estética de Agresti como acumulación y adición en un caos sin necesidad de solución es elucidada por Sergio Wolf en su revisión de *El acto en cuestión*. Cf. Wolf, “Cuestión de poéticas. Los otros cines argentinos”, 1993, p. 7. La referencia a una tensión entre experimentación y rescate de tradiciones artísticas argentinas puede consultarse en Luka, “Alejandro Agresti”, 2003, p. 54. Por último, la idea de una visión revisionista y destructora de lugares comunes del cine argentino en el cine de Agresti es parte del análisis que hace Leonardo D’Espósito de *Buenos Aires viceversa*. Ver D’Espósito, “Del cine independiente a la industria: el caso Agresti”, 2002.

En los tempranos años sesenta, las obras de Kuhn, Antín, Kohon y Murúa introducen conflictos insolubles en la representación de lazos sociales y, sobre todo, generacionales, esbozando los primeros quiebres sostenidos de la imagen del pueblo. Los relatos autorales de esta etapa dan cuenta de la caída post-55 del relato popular mediante la puesta en escena de un desencanto, que se opone amargamente a las risas de la televisión y a la resurrección del cine-entretenimiento. Construyen un principio de microestructura (un joven, un grupo de jóvenes como mundo cerrado) que tibiamente inicia su desprendimiento de la masa social y sus espacios (fundamentalmente la ciudad). Pero en los films de la Generación del sesenta, aún se intentaba representar de modo realista a esa masa y a esos espacios, actualizar el verosímil, re-conocer *lo otro*: la totalidad social está rota, pero aún se cree en ella.

Algo similar ocurre con otros programas autorales previos al NCA. Todavía en Torre Nilsson y en Favio la relación entre las partes es compacta y otorga densidad a los lazos: *Fin de fiesta* (Torre Nilsson, 1960) y *Nazareno Cruz y el lobo* (Favio, 1974) requieren de los sectores en conflicto para ser –siquiera oblicuamente– una fábula o un friso, como pretendieron sus autores. Hasta en la soledad de los personajes de Aristarain y en el error maniático de los de Agresti, los otros están cerca y hacen a la reacción indignada.

El NCA extrema la propuesta y culmina la tarea de sus predecesores. Ya sin esperanzas ni concesiones, se detiene, se recuesta en los fragmentos-personajes. Desde una perspectiva narratológica, omite la referencia explícita a superestructuras sociales y privilegia la observación exhaustiva de casos concretos, situados, que ubican al contexto general no como fondo estetizado –en la línea de *Tango feroz*– sino como una pieza más, tan extraña como el pueblo mismo.

Siguiendo la hipótesis de Ana Amado de un pasaje o desplazamiento de la politicidad de los años setenta a la actualidad, las obras contemporáneas cambian el objeto de su mirada y ficcionalizan la vida de pequeños mecanismos de dominación naturalizada, microestructuras políticas como la familia que resisten a la caducidad. Dice Amado:

las relaciones de filiación, la relación padres-hijos, o entre hermanos, son el principal motor dramático en el cine actual, tendencia a la que adscribe una porción considerable de las películas del cine argentino de los últimos años. Este signo encuentra su coherencia si se piensa que desde hace más de dos décadas un encadenamiento familiar,

manifestado desde sus voces generacionales, recorre como consigna política y a la vez como metáfora de la inteligibilidad cultural del presente nacional. Los conflictos de dependencia o liberación estallan en privado, la decadencia o disolución se ensaña con los cuerpos dentro del encuadre doméstico de las ficciones. (Amado, 2006: 161)

Apartándose de las totalidades de la sociología y el cine clásicos, las ficciones del NCA interpretan en clave artístico-etnográfico las tensas relaciones de una microestructura y suman las atmósferas del *thriller* y el género de terror para desplegar una inquietante oscilación entre lo conocido y lo extraño. Atentas más al modo de pensar eso privado (que alegoriza lo público), que a meramente representarlo, se les impone el tratamiento del tiempo como puro presente (Wolf, 2004). En la deformación de una imagen de la familia, devastada por la pertenencia de clase y la continuidad de un poder patético (¿cuál es el lugar de lo patriarcal autoritario en películas como *La ciénaga*, *Buena vida delivery* o *Géminis?*), interviene la develación artística de superestructuras ideológicas, su lenta corrosión. Un paso más allá, el recorrido entre las ruinas suele habilitar un horizonte; esta es la pre-condición del realismo cinematográfico, desde el plano final de los niños en *Roma, ciudad abierta* (Rosellini, 1945), *Pizza, birra y faso* o *Los muertos* (Alonso, 2004), no son sino sus manifestaciones recientes más desesperadas.

Apunte final a favor de la inseguridad. La fidelidad del cine moderno al pueblo espectador

Acaso el análisis precedente de ciertos procedimientos alegóricos en el cine moderno argentino reproduzca una serie de prejuicios intelectuales acerca de los estereotipos del cine masivo: es indudable que la pervivencia del modelo tradicional se justifica en su valor de soporte de significaciones sociales concretas, proyectadas como última nostalgia de una siempre conflictiva ficción nacional.

También puede enumerarse una serie de obras significativas que logran una convivencia genuinamente artística de procedimientos tradicionales y crítica moderna, integrando al enunciatario a una superficie de placer estético compleja y sugestiva: los estilos Favio, Aristarain, Bielinsky y Caetano pueden ser los paradigmas de este modelo de síntesis.

Sin embargo, deberíamos volver a nuestra premisa inicial: en una crónica actual ¿qué podemos decir de un pueblo, de su ficción de identidad?

Ante una sociedad tercermundista asediada por la imagen (y la leyenda) de una crisis inexpresable, cíclica e interminable, predispuesta a la lectura voraz de significados reparadores que ofrezcan un refugio a las identidades, el cine moderno cuestiona la simpleza de las respuestas y la seguridad de su primer pueblo, el espectador. Y en la ruina y en la inexpresividad, contesta al modelo tradicional, demasiado concentrado en las metáforas muertas, con alegorías de lo que no fue nunca y tal vez pueda ser mañana.

Bibliografía

Aguilar, Gonzalo y Oubiña, David, *El cine de Leonardo Favio*. Buenos Aires, Nuevo Extremo, 1993.

— — — *Otros mundos. Un ensayo sobre el nuevo cine argentino*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, 2006.

Amado, Ana, “Las políticas del cine político” en: *Pensamiento de los confines*, N° 18, junio de 2006. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

— — — “Velocidades, generaciones y utopías (a propósito de *La ciénaga*, de Lucrecia Martel)”, en: Gerado (compilador), *Pensar el cine 2. Cuerpo(s), temporalidad y nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Manantial, 2004, p. 193.

Beceyro, Raúl, “El cine por venir”, en: *Cine y política. Ensayos sobre cine argentino*. Santa Fé, Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, 1997.

Benjamin, Walter, “Alegoría y *Trauerspiel*”, en: Benjamin, Walter, *El origen del drama barroco alemán*. Madrid, Taurus, 1990, (original, 1918).

Bernades, Horacio, Lerer, Diego y Wolf, Sergio, *El nuevo cine argentino. Temas, autores y estilos de una renovación*. Buenos Aires, Ediciones Tatanka, 2002.

Campodónico, Raúl, “El dominio de Vermehren”, en: Vieites, M del C. (compilador), *Torre Nilsson, una estética de la decadencia*, Buenos Aires, GEA, 2002.

Croce, Benedetto, *Breviario de estética*. Madrid, Espasa-Calpe, 1979, (8° Edición), (original, 1913).

D’Espósito, Leonardo, “Del cine independiente a la industria: el caso Agresti” en: Bernades, Horacio, Lerer, Diego y Wolf, Sergio, *El nuevo cine argentino. Temas, autores y estilos de una renovación*. Buenos Aires, Ediciones Tatanka, 2002.

Deleuze, Gilles, *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Paidós, Barcelona, 2007. (orig., 1985).

Escobar, Ticio, *El arte fuera de sí*. Asunción, FONDEC, 2004.

Oubiña, David, “Alejandro Agresti” en: España, Claudio (compilador), *Cine argentino en democracia 1983-1993*. Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes, 1994.

Luka, Ezequiel, “Alejandro Agresti”, en: Peña, Fernando (compilador): *Generaciones 60 90*, Buenos Aires, Malba, 2003, p. 54.

Peña, Fernando (compilador), *Generaciones 60/ 90*. Buenos Aires, Malba, 2003.

Posadas, Abel y Speroni, Marta, “Torre Nilsson. Camino a la trampa”, en: *Revista Film*, número 4, octubre-noviembre de 1993.

Schwarzbock, Silvia, “Entre dos fuegos”, en: *El Amante*, N° 87, junio de 1999.

Schwarzböck, Silvia, *Estudio crítico sobre Crónica de una fuga*. Buenos Aires, Picnic, 2007.

Vieites, M del C. (compilador), *Torre Nilsson, una estética de la decadencia*. Buenos Aires, GEA, 2002.

Wolf, Sergio, “Cuestión de poéticas. Los otros cines argentinos”, en: *Revista Film*, Año 1, N° 3, agosto-septiembre de 1993.

– – – “Aspectos del problema del tiempo en el cine argentino”, en: Yoel, Gerado (comp.), *Pensar el cine 2. Cuerpo(s), temporalidad y nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

Yoel, Gerado (compilador), *Pensar el cine 2. Cuerpo(s), temporalidad y nuevas tecnologías*. Buenos Aires, Manantial, 2004.

Jóvenes, educación y construcción del proyecto futuro. La noción de educabilidad y la construcción de sentidos

En el presente trabajo, apunto a realizar un análisis comparativo entre jóvenes de sectores populares y jóvenes de sectores medios y altos, sobre el modo en que opera la educación en tanto posibilitadora y viabilizadora de proyectos a futuro para estos jóvenes.

Busco mostrar, a través del estudio comparativo, que los análisis que se dedican al estudio de educación y pobreza o educación de las elites, no siempre aportan a una discusión enriquecedora. La hipótesis central de esta indagación, gira en torno a que si bien los jóvenes parecen pertenecer a mundos muy lejanos, en la medida en que se corre el análisis de una perspectiva netamente economicista, pueden encontrarse puntos en común si se piensa desde las categorías de igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión, educabilidad, calidad educativa, etc.

Parto de la idea de pensar a los jóvenes desde una perspectiva que permita considerarlos como un todo complejo con particularidades específicas pero indisociables en el que existen problemáticas, planteos y proyectos a futuro comunes y me pregunto en qué medida la escolarización, como espacio de pertenencia y de contención de los jóvenes, allana el camino, resta incertidumbre y brinda un marco de seguridad y confianza de cara al futuro, en un contexto en que un horizonte de educación igualitaria y significativa para todos resulta tan deseable como lejano.

Pobres o ricos, los jóvenes conforman un segmento dentro de la sociedad en que reinan la incertidumbre, la desesperanza y la desigualdad, para todos por igual y por tanto, merece ser analizado por su carácter de tal, rompiendo así, la mirada fragmentaria desde la que los jóvenes son pensados por los sectores intelectuales al definirlos por su condición material.

Jóvenes, educación y construcción del proyecto futuro. La noción de educabilidad y la construcción de sentidos

María Soledad Veiga

Indagación y redefinición conceptual de cara al trabajo empírico

El presente artículo, es producto de las primeras indagaciones que he realizado como becaria de formación superior de la Universidad Nacional de La Plata, en las que apunto a conocer –a partir de la realización de un estudio comparativo– el modo en que opera la educación en tanto posibilitadora y viabilizadora de proyectos a futuro tanto para jóvenes de sectores populares como para jóvenes de sectores medios y altos.

En este primer momento, y a modo de preparación preliminar al trabajo de campo, me encuentro realizando un proceso de búsqueda bibliográfica que permitirá conocer en profundidad las categorías teóricas que darán sustento al trabajo empírico, tales como igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión, educabilidad y calidad educativa.

En este proceso de redefinición conceptual, analizaré diferentes elementos que conforman y configuran un escenario socioeducativo complejo en nuestro país, y sus particularidades en el marco de diferentes procesos históricos que han delineado diversos sentidos en las instituciones educativas. Tal como plantea Guillermina Tiramonti (2005), la Argentina igualitaria e integrada es una construcción mítica que poco tiene que ver con la realidad actual, y esto indudablemente configura un escenario rico para la indagación y ávido de posibles propuestas que no habrán de venir más que del trabajo y la reflexión con los propios actores que la conforman a fin de evitar las distorsiones académicas más clásicas de pensar por los otros y sin los otros.

Reconfiguraciones del entramado socioeducativo en Argentina

A lo largo del siglo XX Argentina se distinguió de otros países periféricos por sus amplias capas medias y su estructura social relativamente más igualitaria. El acceso a la educación media durante este período, constituyó un canal de movilidad social ascendente.

En las últimas décadas la tradicional asociación entre educación y ascenso social mostró un quiebre, tal como plantean Tedesco (1986) y Jacinto (2002), relacionado con transformaciones económicas y políticas más amplias.

Específicamente, desde mediados de los setenta, los cambios estuvieron referidos al abandono del modelo de crecimiento, basado en la sustitución de importaciones y con las consecuencias sociales de la adopción de un modelo de apertura y desregulación económica. Los cambios en la economía fueron promovidos y acompañados por una serie de transformaciones institucionales, entre las que se destacan la transformación y el rol del Estado.

En los últimos treinta años, en Argentina se asiste a una reconfiguración de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna. Las distancias entre los diferentes estratos sociales, no sólo no han desaparecido ni han tendido a ello, sino que por el contrario, han alcanzado niveles impensables para una Argentina que se identificaba como una *sociedad* en la que las distancias en los ingresos y el reconocimiento social de sus integrantes eran sustancialmente menores que las del resto de América Latina.¹

En este sentido, Marcelo Cavarozzi (1999) plantea que el Estado argentino se configuró bajo una estructura estado-céntrica. Dicha centralidad del Estado, otorgó a la política un lugar decisivo en la definición de criterios de integración social y en la construcción de las redes institucionales, desarrollando una gran capacidad y efectividad en el control de la población y del territorio nacional.

En ese marco de conformación institucional, se puede reconocer la constitución del sistema educativo que da cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir

¹ Montes, "Financiamiento de la educación: implicancias sobre la equidad", conferencia dictada en Chile, 1999.

los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. Tiramonti plantea que el sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX, reconoce en el Estado nacional su principal referente material (para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares), y también simbólico porque proveyó de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizadora”.

De esta manera, la escuela estuvo doblemente asociada a este espacio: por un lado, como portadora de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, los principios y las creencias en que se fundamentaba lo comunitario, y por otra, como dispositivo de regulación social e instrumento de gobernabilidad.

La organización estado-céntrica de la sociedad, se correspondió con la conformación de la sociedad industrial y del entramado institucional propio de esta etapa del desarrollo capitalista: la fábrica, la familia, la escuela y la clase social (Tiramonti, 2003).

El proceso de globalización, rompe con esta matriz estado-céntrica, desarticulando el tejido institucional que lo sostenía. El estado pierde entonces centralidad y competencia en la definición del orden social. Al respecto, Emilio Tenti Fanfani (2002), plantea que se trata de un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y como realidad.

En el terreno de la educación, Silvia Duschatzky (2001), señala la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades asociando a esa caída la muerte del Estado-nación y de la ley como instancia fundadora de ciudadanía. Según la autora, la escuela *cayó* como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social.

El modelo societal integrado por la acción política del Estado está roto, y el conjunto de instituciones que caracterizaron la sociedad industrial están atravesando profundas modificaciones.

El modo en que Argentina se incorporó al orden globalizado generó una fuerte reestructuración social que modificó la tradicional fisonomía de una sociedad de clases medias con bajos niveles de pobreza en la que las distancias eran moderadas (Tiramonti, 2007). En este proceso, se generan condiciones diferentes y de gran incertidumbre e

inestabilidad para el desenvolvimiento de las instituciones escolares y para la construcción de las estrategias de los sujetos.

Durante la década del noventa, la implementación del nuevo modelo económico generó un deterioro significativo de las condiciones laborales y consecuentemente de la distribución del ingreso (Altimir, Beccaria, González Rosada, 2002), lo que acentuó los rasgos de fragmentación social. Esto tuvo gran impacto sobre el proceso de masificación de la educación media que se venía dando desde los años setenta. En ese período, pese a las significativas particularidades político-sociales de la década, la matrícula educativa –particularmente en el nivel medio– había continuado creciendo, dando lugar a un proceso de masificación de la educación media que se traduce en un significativo aumento de los logros educativos de la población (Tedesco, 2000).

Sin embargo, tal como señalan Sidicaro y Tenti Fanfani (1999), se produce un fenómeno que combina la igualdad formal con una heterogeneidad educativa que hacen que se acentúen las brechas en la calidad de los aprendizajes dependiendo del tipo de establecimientos a los que se concurre. Los jóvenes de hogares históricamente pobres y empobrecidos durante la década del noventa y la crisis del 2001, concurren a instituciones con menos recursos y mayores dificultades para brindar aprendizajes significativos configurándose un escenario expulsivo del sistema educativo para ellos, y reservando para los estratos más altos establecimientos con mayor capacidad de contención del alumnado.

La pregunta que es interesante hacerse es en qué medida esta capacidad de contención de la matrícula de los estratos con mayores posibilidades económicas –y la consecuente extensión de la moratoria social para los jóvenes de familias con mayores ingresos– se encuentra ligado a la significatividad de los contenidos de la formación en un contexto de creciente polarización social en que la histórica aspiración de la educación como medio de igualación y cohesión social se encuentran puestas en juicio.

Educabilidad y fragmentación

Autores como Cecilia Braslavsky (1985) y Daniel Filmus (1999) plantean que con la apertura de la democracia, durante la década del ochenta pudo visualizarse la segmentación del sistema educativo formal, que marcaba la existencia de circuitos

paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico. Se pusieron en marcha complejos mecanismos a la hora de seleccionar, discriminar y diferenciar a la población de acuerdo a las posibilidades de acceso al sistema educativo pero con la particularidad de que todos o la gran mayoría tenían posibilidades de *quedar dentro* y conformar el segmento de los incluidos en dicho sistema.

Tiramonti (2003) complementa esta idea diciendo que después de quince años, luego de las transformaciones sufridas como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial y del particular modo en que se estructuró ese orden, que derivó en la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad; el concepto de segmento se vuelve inadecuado. Anteriormente, éste era utilizado para hacer referencia a la existencia de un campo integrado –que al romperse y desestructurarse– habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de fragmentos que carecen de referencia a una totalidad que le es común o a un centro que los coordine y organice. Por esto, resulta difícil pensar qué es lo que les pasa a los jóvenes en relación a la educación abordando el problema desde categorías como *pobreza y educación*, o *escuela y pobreza* lo que configura un modo *empobrecido* de leer las cuestiones educativas, una forma reduccionista de analizar porque no hace más que desintegrar la problemática, en vez de complejizarla.

Es innegable que los contextos de pobreza dificultan el acceso y la permanencia dentro del sistema educativo. Plantear el problema desde otra perspectiva, implicaría correr la mirada a las capacidades del sistema educativo para alojar a los sujetos que se encuentran en situación de pobreza.

Sin embargo, los análisis más tradicionales, resaltan la imposibilidad de los jóvenes pobres para acceder y permanecer dentro del sistema, y de sus familias para acompañarlos en este proceso. De los noventa en adelante, se ha dicho que para que los sujetos sean educables, es necesario que salgan de la situación de pobreza, a la vez que los procesos de pauperización son cada vez más profundos. De esta manera, los jóvenes cuyas familias tienen mayores posibilidades económicas, se distancian cada vez más de los jóvenes que atraviesan otra realidad, mientras el sistema educativo mira impávido sin saber qué hacer.

Según Néstor López (2002), no es posible educar en cualquier contexto ya que son necesarias condiciones mínimas de *educabilidad*, en tanto mínimo conjunto de recursos,

aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño, joven o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela. Este autor, también invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que posibilitarían que todos los jóvenes accedan a esos recursos para poder así recibir educación de calidad.

Pero es necesario entender que dicha condición no vendrá sola. Si para educar son necesarios niveles mínimos de educabilidad y si además, se entiende que la educación construye equidad, entonces habrá que pensar en un sistema educativo rico en tanto posibilitador de acceso a todos los jóvenes, significativo en contenidos y constructor de condiciones de igualdad.

Históricamente el sistema educativo espera que los sujetos concurren y se incluyan en él. En los nuevos contextos de fragmentación y empobrecimiento, un sistema que persiga la inclusión y que genere equidad, debe acudir a la búsqueda de los jóvenes para ser integrados, debe alojarlos y brindarles acompañamiento en la formación, para generar más y mejores condiciones de educabilidad.

El sistema parece requerir sujetos educables y estar preparado para ello, lo que lo constituye en anacrónico y obsoleto, haciendo desaparecer al segmento de los jóvenes escolarizados para dar lugar a la fragmentación que distingue entre jóvenes educables y aquellos que no lo son.

Insistentemente, se hace hincapié en la importancia del rol de las familias en la socialización y educación de los hijos, y si bien es innegable su preponderancia, es necesario reconocer que en contextos de debilitamiento y reconfiguración institucional tan profundos, esta no ha quedado afuera, y por tanto necesita del apuntalamiento y fortalecimiento que les permitan acompañar a sus hijos en el proceso de escolarización. Es el Estado, quien a través del sistema educativo, debe brindar la posibilidad concreta y real de que los niños y jóvenes accedan y permanezcan dentro de la escuela. Esto podría lograrse cooperando con las familias en la asistencia de las necesidades básicas, lo que permitirá que puedan incentivarse las capacidades intelectuales y creadoras de los niños y jóvenes.

Educación, educabilidad y equidad

Ya se ha esbozado anteriormente que la educación es fundamental para construir una sociedad más equitativa, a la vez que para poder educar son necesarios niveles básicos de educabilidad. Lo que sigue es poder analizar en qué medida el mismo sistema genera desigualdad en tanto sólo se encuentra preparado para alojar, recibir y formar a *jóvenes ya educables*.

Hablar de educabilidad no es pensar en una condición intrínseca de la persona, es en cambio, poder dar cuenta de los condicionantes sociales, culturales y económicos que atraviesan al sujeto, que constituyen su realidad y por lo tanto lo configuran en un sujeto más o menos educable.

Si se centra la mirada en los alumnos, los jóvenes pobres tienen menores condiciones de educabilidad que los que provienen de los sectores medios y altos. Pero no es menos cierto que el sistema educativo resulta más deficitario para atender las necesidades educativas de los jóvenes pobres que las de aquellos que no lo son.

Si pensáramos en términos de educación para todos, y pudiéramos establecer una *media deseable de cantidad y calidad educativa*, deberíamos pensar que es el sistema el que debe modificarse en función de las necesidades de los sujetos y no éstos en función de las posibilidades y propuestas del sistema.

Se trata de reconocer que resulta insuficiente –en términos analíticos y metodológicos– culpabilizar a los sujetos por no *encuadrar* dentro de las instituciones, para entender que son éstas las que deben volverse inclusivas a fin de garantizar una equidad tanto más aclamada que puesta en práctica por el sistema.

No es menos cierto que las instituciones se encuentran arrasadas por la complejidad de las situaciones que se presentan cotidianamente y los agentes institucionales desgastados y desbordados. Pero esto no debiera ser excusa para dotar a los profesionales que las integran (docentes, directivos, equipos de apoyo pedagógico, etc.) de instrumentos teóricos y metodológicos para abordar las problemáticas y hacer frente a situaciones críticas. Esto debiera hacerse sin perder de vista la perspectiva de igualdad, ya que es habitual encontrar en los discursos de los docentes (con quienes he trabajado desde el año 2004) diferentes alternativas de resolución de los conflictos y de las problemáticas de acuerdo al perfil socioeconómico de las familias de los jóvenes, lo

cual profundiza la fragmentación y la estigmatización de los jóvenes pobres como *jóvenes problemáticos*, en vez de analizar los problemas que atraviesan a los jóvenes y la complejidad de la realidad en la que crecen con escasas expectativas de futuro.

Diferentes escuelas, diferentes jóvenes, diferentes sentidos, algunas conclusiones preliminares

Generalmente, se piensa, se estudia y se dice mucho sobre las particularidades de la escuela, la educación y la formación para los jóvenes pobres, mientras que poco se analizan los sentidos de la escolaridad para los jóvenes de sectores medios y altos.

Los jóvenes pobres, asisten poco y mal a la escuela, no la visualizan como un espacio interesante, ni productivo ni se sienten incluidos dentro de su propuesta, dado que – como he venido analizando–, ésta no se encuentra preparada para alojarlos.² Sin embargo, resulta llamativo que ante la pregunta acerca de la importancia de la educación, ésta es considerada por los jóvenes como “necesaria para ser alguien en la vida”, “necesaria para conseguir un trabajo”³, lo que da cuenta de una significación, que tal vez anclada en lugares imaginarios y rezagada de otros momentos históricos, sigue estando presente con gran fortaleza aún en contextos de profundo deterioro de las condiciones sociales y económicas.

Por su parte y tal como ya lo he expresado, los jóvenes provenientes de familias de mayores ingresos, gozan de una extensión de la moratoria social entendida como el período en el que se posterga la asunción plena de responsabilidades económicas y familiares (Urresti, 1999) mientras el tiempo es utilizado en educarse, prepararse y formarse para ocupar espacios en diferentes ámbitos en la vida adulta.

Específicamente, los jóvenes de sectores medios y altos, tendrán la posibilidad de ingresar a la universidad, o a sistemas de formación superior luego de la educación media, lo que por sí solo, hace de la escuela un espacio con un sentido intrínseco: el de constituirse en un período de espera y preparación no siempre elegido, ni con los

² Como producto de una realidad específica que los impulsa a un mundo laboral precario y temprano, a ingresar dentro de redes delictivas en contextos familiares deteriorados. Ver Minteguiaga, 2005.

³ El entrecorillado indica las citas de los dichos de los jóvenes entrevistados.

contenidos deseados, pero un tiempo al fin, durante el cual se espera alcanzar la madurez para poder elegir y decidir qué hacer en la adultez.

Sin embargo, en las primeras aproximaciones que he realizado por medio del trabajo con jóvenes considerados *no pobres*, con familias tradicionalmente constituidas y de ingresos medios, es frecuente escuchar el reclamo acerca de la necesidad de acceder a una educación “que sirva para algo”. Los jóvenes plantean la necesidad de llenar de contenido el tiempo que pasan en la escuela, porque aseguran que se “aburren”, que “no dan ganas de venir” y llegan a manifestar que podrían “estar haciendo otras cosas más interesantes”.

Es entonces que sostengo que pueden divisarse puntos en común entre estos jóvenes definidos de manera fragmentaria, para poder pensarlos como un segmento con –al menos– algunas características que puedan ayudar a una construcción inclusiva.

Sostengo que la mirada fragmentaria, que sólo considera y toma en cuenta la perspectiva económica como determinante de condiciones sociales para marcar las diferencias, no realiza aportes significativos, y si bien es rica para fines diagnósticos, no permite pensar el ámbito institucional escolar como espacio de la cultura en sentido amplio. Lo que construye un escenario pobre para los pobres y pobre para los ricos.

Ricos o pobres, los jóvenes constituyen un segmento complejo con inquietudes no siempre tan disímiles, que la propia escuela se encarga de fragmentar en tanto no admite que todos deben incluirse e integrarse como actores activos con potencialidades y déficits peculiares de acuerdo al lugar del que provengan.

El sistema educativo, en general, y particularmente a través de los funcionarios escolares (maestros, trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, etc.) deben poder generar estrategias de inclusión y de equiparación de oportunidades en torno al aumento de las condiciones de educabilidad para que todos los jóvenes puedan acceder a una educación significativa, en instituciones que los *contengan* en el sentido amplio del término: como espacio físico en el cuál estar al cuidado de adultos, guiados y formados por éstos y salvaguardados de los peligros de estar solos, y como espacio de creación de ciudadanía, nuevos conocimientos e integración social. Ninguna de las dos opciones por separado conformará una escuela deseable ni suficiente, por el contrario,

se presentará como un espacio caótico y desarticulado cada vez más alejado en el camino de la declamada búsqueda de sentidos.

Bibliografía

Altimir, Oscar, Beccaria, Luis y González Rozada, Martín, “La distribución del ingreso en Argentina, 1974-2000”, en: *CEPAL*, N° 78, Buenos Aires, CEPAL, 2002.

Bourdieu, Pierre, “Los excluidos del interior”, *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Binstock, Georgina, “Cambios en las pautas de formación y disolución de la familia entre las mujeres de la Ciudad de Buenos Aires”, *Población de Buenos Aires. Revista de datos y estudios demográficos 1*. Buenos Aires, 2004, pp. 7-14.

Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Gel, 1985.

Cavarozzi, Marcos, “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”, en: M.A. Carretón (comp.), *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá, ICAH, 1999.

CEPAL, *Panorama Social de América Latina 1998*. Santiago, Naciones Unidas, 1999.

Dustchatzky, S., *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires, Manantial, FLACSO, 2001.

Minujín, A. y otros, *Cuesta abajo: Los nuevos pobres. Efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires, Losada, 1992.

Minteguiaga, Analía, *Una nueva cartografía de sentidos para la escuela*. Buenos Aires, Manantial Ediciones, 2005.

Filmus, Daniel (comp.), *Los Noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Eudeba, UBA, Tercera Edición, 2005.

Filmus, Daniel y Miranda, Ana, “América Latina y Argentina en los ‘90: más educación, menos trabajo = más desigualdad”, en: Filmus, Daniel, (comp.), *Los 90*. Buenos Aires, Ediciones Eudeba, 1999.

Filmus, Daniel, “La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente”, en: Cecilia Braslavsky (org.), *La educación secundaria. Cambio o inmutabilidad*. Buenos Aires, UNESCO, Santillana, 2001.

Jacinto, Claudia, *¿Educar para qué trabajo?* Buenos Aires, La Crujía, 2002.

Labarca, Guillermo, “Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social”, en: Jacinto, Claudia (coord.), *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires, Red Etis, La Crujía Ediciones, 2004.

López, Néstor, *Educación y equidad, algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires, IPE UNESCO, 2002.

Tedesco, Juan Carlos, *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

— — — *Educación y sociedad en la argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.

Tenti Fanfani, Emilio, “Voz socialización”, en: Altamirano, C. (comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

Testa, Julio, “La incorporación de las máquinas herramientas computarizadas en un contexto de transición tecnológica. Procesos de aprendizaje y constitución de saber hacer”, Documento de trabajo N°19, Buenos Aires CEIL – CONICET, 1987.

Tiramonti, Guillermina, “*La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*”. Buenos Aires, Manantial Ediciones, 2005.

Tiramonti, Guillermina, “Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante”, en: Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires, IIPE / OSDE, 2003.

Urresti, Marcelo, “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en: Tenti Fanfani, Emilio (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1999.

Cambios curriculares y memorias de la formación a partir de la normalización universitaria en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

En el siguiente artículo se presentan avances de una investigación que toma como objeto de estudio a la universidad pública, focalizando la mirada en la formación de los alumnos de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante la etapa de normalización universitaria que se inicia en 1983.

La indagación se enmarca en el campo de la historia reciente y por ello se desarrolla el concepto de memoria. Posteriormente, se explicita la categoría formación, vinculada al estudio de los diseños curriculares 1977 y 1989 de la institución mencionada en toda su complejidad (concibiendo al currículum en sentido amplio, no reduciéndolo a sus aspectos prescriptos).

Posteriormente, se caracteriza el contexto sociohistórico en el que se produjo la normalización universitaria y centralmente se explicitan las políticas educativas que se implementaron en el ámbito universitario en el periodo, como la revisión de las medidas sancionadas durante la última dictadura militar. En ese sentido, se señala el desarrollo de las políticas educativas correspondientes a la normalización al interior de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social.

Para el estudio se ha adoptado una perspectiva metodológica cualitativa. En cuanto a las técnicas, se efectuaron entrevistas a actores claves y se analizaron diversos documentos con el propósito de recuperar las significaciones en torno al proceso de transformación curricular de la institución durante la normalización que culminó con la aprobación del Plan de Estudio 1989.

Cambios curriculares y memorias de la formación a partir de la normalización universitaria en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

Pamela Vestfrid

La formación en comunicación social y periodismo en democracia

A continuación se comparten los avances de una investigación en curso, sobre la formación en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante la *normalización universitaria*, que aconteció tras la recuperación democrática de 1983 durante el gobierno de Raúl Ricardo Alfonsín.

Se intenta dar cuenta de las transformaciones y continuidades en la formación de los alumnos de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP¹ entre 1983 y 1988. En dicho periodo en el establecimiento educativo continuó vigente el plan de estudios gestado en el contexto de la última dictadura militar hasta su modificación en 1988².

El interés en realizar la presente indagación, surge de una investigación precedente, en la que se analizó la formación en el establecimiento educativo entre 1976 y 1981.³ De allí, la motivación en caracterizar la etapa posterior, continuando una línea de investigación ligada a ciertas inquietudes intelectuales y teóricas que ubican a la universidad como objeto de estudio en el marco de la historia reciente, con

¹ La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP cuenta con 75 años de trayectoria. En 1994 se produjo un hecho clave en su vida institucional al ser reconocida como Facultad.

² Es por ello, que la delimitación temporal del proyecto de investigación excede la etapa de la normalización universitaria que finaliza en 1986 en la UNLP, continuando así hasta el año 1988 cuando fue aprobado un nuevo diseño curricular para la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social, conocido como “Plan de Estudio 1989”.

³ La investigación precedente que se menciona constituye la Tesis de Grado de María Guadalupe Guillermo y Pamela Vestfrid, presentada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en 2004, titulada “La Formación en Comunicación Social en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante la última Dictadura Militar (1976-1981)”, que fue publicada en 2007 por la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

problemáticas que investigadoras como Marina Franco y Florencia Levín sitúan en el *campo de la historia reciente* o del *pasado cercano* haciendo alusión a aquellos trabajos que en Argentina se abocan a analizar –desde distintas disciplinas– temáticas relativas a la memoria, a la última dictadura militar y a la transición democrática.

Conceptos clave: memoria y formación

Estudiar una etapa histórica en la trayectoria de una institución educativa como la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP implica embarcarse en el estudio de su identidad.

En ese sentido, abordar la *memoria colectiva o social* supone poner en juego una definición que incluya las múltiples miradas sobre el pasado, porque no existe una única visión de la historia, sino distintos relatos entre los cuales uno se instala como hegemónico en un determinado contexto histórico.

En consecuencia, la memoria colectiva o social es un proceso complejo, de carácter plural y dinámico. Plural, porque cada grupo hará una construcción del pasado, y dinámico, porque esas significaciones mutarán a lo largo del tiempo. Además, toda memoria se constituye a partir de dos procesos: *de selección* (de cosas que se recuerdan) y *de borramiento* (de cosas que se olvidan). Así, mientras que algunos hechos son recordados otros son omitidos.

Dichas categorías fueron las que se utilizaron al efectuar el trabajo de campo y el análisis de la información. Además, se ha adoptado un abordaje cualitativo en relación con el objeto de estudio. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista en profundidad a actores claves⁴ que participaron durante la etapa de normalización y el análisis de documentos institucionales del periodo.

Otra de las categorías conceptuales utilizadas fue la de *formación*, que se operacionalizó en términos de currículum, retomando la definición de la pedagoga mexicana Alicia de Alba que lo concibe como

⁴ En total se realizaron quince entrevistas a docentes, autoridades y alumnos de la institución durante el periodo en estudio. En su mayoría los entrevistados fueron seleccionados por haber constituido las comisiones de trabajo que se abocaron a diseñar un nuevo currículum tras la recuperación democrática de 1983. Las entrevistas se efectuaron entre abril y junio de 2008 en la ciudad de La Plata.

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (1995: 59)

La reconstrucción en las universidades

Tras la recuperación democrática comenzó en los establecimientos de educación superior del país la denominada *normalización universitaria*, que en la UNLP se desarrolló entre 1983 y 1986⁵. La comunidad académica intentó reorganizarse, revisando distintos aspectos de la vida universitaria implementados en la etapa anterior como: las designaciones docentes, los planes de estudio, los cursos de ingreso eliminatorios, entre otros aspectos relevantes.

Distintos estudiosos coinciden en que no es posible comparar al golpe militar de 1976 con los gobiernos militares anteriores, debido a la dimensión de la violencia ejercida. Carolina Kaufmann manifiesta que los principales rasgos que identificaron a las políticas universitarias de la dictadura fueron

la intervención de las autoridades militares en la conducción universitaria, cambio de la estructura administrativa, vinculaciones estrechas con sectores integristas del catolicismo, configuración ideológica del sistema mediante un severo control ideológico, desmantelamiento del pensamiento científico autónomo e imposición de una ciencia perenne, persecuciones y cesantías en el cuerpo docente y expulsiones en el cuerpo estudiantil, impunidad académica para imponer mecanismos, procedimientos y prácticas represivas en las universidades. (2001: 94)

Sin embargo, el gobierno dictatorial fue perdiendo su poder como consecuencia de distintos factores: el fracaso económico, el aislamiento internacional y la derrota en la guerra de Malvinas que dio lugar a la *transición democrática*. Distintos investigadores, como Marcos Novaro, Vicente Palermo, Cecilia Lesgart y Luis Alberto Romero (entre

⁵ Puntualmente en la UNLP la normalización se inició el 20 de diciembre de 1983 y culminó el 30 de mayo de 1986.

otros estudiosos del pasado reciente en la Argentina) coinciden en calificar el contexto histórico en el cual Raúl Ricardo Alfonsín asumió la presidencia como un momento en que la civilidad estaba *colmada de expectativas*, al ponerse en marcha un régimen político distinto al impuesto por los militares.

Cecilia Lesgart señala que en los ochenta frente al *autoritarismo* surgió el concepto de *democracia*. En relación con la vida cotidiana, destaca que la ciudadanía salió a la calle para expresarse a favor de la *aparición con vida* y el *castigo a los culpables*. Además, menciona que dentro de las instituciones la democracia significó cuestionar y cesantear a aquellos civiles que habían participado del régimen militar. También, representó el retorno al país de los exiliados y la posibilidad de expresar opiniones e ideas políticas libremente.

En cuanto al ámbito educativo, Romero expresa que

el gobierno atribuyó una gran importancia, simbólica y real, a la política cultural y educativa, destinada en el largo plazo a remover el autoritarismo que anidaba en las instituciones, las prácticas y las conciencias, representado en la difundida imagen del “enano fascista”. Coincidiendo con los deseos de la sociedad de la participación y de ejercicio de la libertad de expresión y de opinión, largamente postergada, las consignas generales fueron la modernización cultural, la participación amplia y sobre todo el pluralismo y el rechazo de todo dogmatismo. (1994: 336)

Se implementó un programa masivo de alfabetización, se abordaron los mecanismos represivos que se encontraban en el sistema escolar y comenzaron a debatirse los contenidos y formas que debería tener la educación que la sociedad demandaba en el marco de la realización de un Congreso Pedagógico.

En las universidades argentinas comenzó el proceso de transición democrática cuando entraron en vigencia las instituciones de la república. El presidente Raúl Alfonsín y el ministro de Educación y Justicia Dr. Carlos Alconada Aramburú, firmaron el Decreto 154, con el objetivo de lograr el restablecimiento del pleno ciclo de la autonomía universitaria. Como consecuencia las universidades fueron intervenidas y se designaron rectores normalizadores.

El investigador Pablo Buchbinder señala que

las universidades fueron intervenidas y a través de un decreto del Poder Ejecutivo se dispuso que funcionasen sobre la base de los estatutos suspendidos después de la intervención de julio de 1966. Tiempo más tarde se otorgó un año de plazo para la normalización de los diferentes claustros. Las nuevas autoridades proclamaron su voluntad de restablecer las reglas democráticas en el interior de las instituciones de enseñanza superior, reconstituir los claustros docentes a partir del concurso y asegurar la participación de graduados y estudiantes en el gobierno de las casas de estudio. Al mismo tiempo, insistieron en la necesidad de recrear la convivencia y formas de solidaridad en los claustros. (2005: 214)

Asimismo, añade que

los requerimientos para normalizar la Universidad obligaron a implementar un masivo proceso de concursos que incluyó, en algunos casos, una revisión de los que se habían llevado a cabo durante la última etapa del gobierno militar. Un requisito indispensable para avanzar en la normalización consistía en contar, al menos, un 51% del claustro de profesores concursados. (2005)

Posteriormente, se conformaron las asambleas universitarias que nombraron después de mucho tiempo a las autoridades de las casas de estudio. En la gran mayoría de las instituciones de educación superior, fueron los grupos académicos más cercanos a la Unión Cívica Radical los que resultaron elegidos para gestionarlas.

En general, se suprimieron las restricciones de ingreso y los aranceles que se habían implementado a fines de los setenta. Ambas medidas generaron un aumento de la matrícula en las unidades académicas. Además, se reincorporaron a los profesores que habían sido cesanteados desde 1976 y el desarrollo de concursos docentes fue el símbolo del periodo.

Los primeros años del gobierno de Alfonsín estuvieron marcados por un clima de *optimismo* al considerarse que la democracia bastaría para resolver las dificultades del país. Esa idea también primaba entre los universitarios. No obstante, dicho optimismo, fue lentamente reemplazado por el desencanto. El crecimiento inflacionario repercutió negativamente en el presupuesto universitario al igual que en otros órdenes de la vida social como el incremento de la desocupación y la pobreza.

Sobre la normalización en la Universidad Nacional de La Plata

En la UNLP el ingeniero Raúl A. Pessacq ocupó el cargo de rector normalizador entre 1983 y 1986. Luego fue sucedido por el Dr. Ángel L. Plastino por dos periodos consecutivos.

Raúl Pessacq con relación a su gestión declaró en el 2005 que

la intervención de las Universidades Nacionales, benignamente denominada “normalización”, debe ser analizada en el contexto social de lo que en la época significó el fin del proceso y el comienzo de la Democracia: un “nunca más” al horror de la represión de la dictadura, una esperanza popular de libertad y de progreso, la ilusión de la vigencia del pleno estado de derecho, en un punto de fractura institucional en el que todo podía y debía ser cambiado.⁶

La política académica desarrollada durante la normalización estableció distintas medidas como: la implementación del ingreso directo⁷ y la evaluación de los concursos docentes efectuados durante la última dictadura militar. Se trataron otras problemáticas como: la reapertura de aquellas carreras que habían sido cerradas durante la etapa precedente, como Psicología y Cinematografía. Asimismo, se abordaron: la modalidad de ingreso a los colegios dependientes de la UNLP, la reforma de ciertos planes de estudio, las modificaciones en los lineamientos de los concursos docentes, de los estudios de postgrado, entre otros aspectos de importancia.

Acerca de la normalización en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

En la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social, fue Carlos M. Bustamante quien desde 1984 ocupó el cargo de director al ser convocado por Raúl A. Pessacq y apoyado por los docentes de la mencionada unidad académica. Bustamante

⁶ Pessacq, *La política académica durante la normalización universitaria 1983-86*. Portal de la Universidad Nacional de La Plata. En línea <www.unlp.edu.ar/documentos/PoliticaAcademicaPessacq.pdf>, 2005, p. 1, sitio consultado en junio de 2007.

⁷ En 1983 ingresaron a la UNLP 4.379 alumnos. Tras la implementación del ingreso directo en los tres años de la normalización (1984-1986) la matrícula se elevó a 10.147, 12.131 y 13.041 alumnos, respectivamente.

contaba con una amplia trayectoria en el establecimiento educativo como estudiante, graduado y docente. Estuvo al frente de la institución hasta 1989. En primera instancia fue Irma Tosi quien lo acompañó en el cargo de secretaria de Asuntos Académicos, luego fue reemplazada por Horacio Alfaro.

En la carrera se da un crecimiento acelerado de la matrícula al dejar de haber cupo, tal como ocurrió en todas las universidades durante el periodo. Virginia Vénere, ex alumna de la institución manifestó

Entré en 1984 a la carrera. Los de ese año éramos la primera promoción de la democracia, fue un gran salto porque antes el ingreso era restrictivo, tuvimos un curso orientador y éramos alrededor de 150 alumnos, a partir de allí la escuela empezó a hacerse cada vez más masiva.⁸

En cuanto a dicho crecimiento, en el año 1983 la cantidad de alumnos regulares era de 144, de 285 en 1984, de 387 en 1985, de 446 en 1986, de 492 en 1987 y de 490 en 1988.⁹

La entrevistada, agregó

El reclamo de pase a facultad no fue inmediato, pero sí sentíamos que se parecía a una escuela secundaria, que todo se organizaba por turnos. Todo era muy prolijito, a esa escuela queríamos transformarla en un ámbito universitario. Esa conciencia era muy fuerte desde el año 1984.¹⁰

Con respecto a los docentes que habían ocupado cargos de gestión durante la dictadura, si bien una de las cuestiones que perseguía la normalización era la revisión de los concursos ganados durante ese periodo, muchas de estas personas seguían ocupando cargos como titulares. Por eso, los alumnos de la carrera los presionaron para que renunciaran, ya que se los vinculaba con las desapariciones y asesinatos de graduados, docentes y alumnos, ocurridos antes y durante de la última dictadura militar.

⁸ Vénere, Virginia. Entrevista realizada para el presente trabajo de investigación. La Plata, abril de 2008. Dicha entrevistada ingresó a la carrera en 1984 y fue representante estudiantil y miembro de la comisión encargada de transformar el Plan de Estudio 1977. Integró Franja Morada. Actualmente está desvinculada de la FPyCS, UNLP.

⁹ Los ingresantes regulares son aquellos alumnos que se anotaron en primer año de la carrera e iniciaron las cursadas. Dichos datos fueron suministrados por personal del Departamento de Alumnos de la FPyCS de la UNLP en julio de 2008.

¹⁰ Entrevista a Vénere, Virginia.

Carlos Gassmann, explicó

con respecto a Daniel Pabón, el director durante el periodo dictatorial, lo teníamos como docente en una materia de la Licenciatura. Como alumnos tomamos la determinación de no asistir a sus clases, dado que las autoridades del establecimiento no tomaban ninguna medida. Entonces, lo esperábamos en el aula y cuando él llegaba nos retirábamos y nos quedábamos en el pasillo. Además, hicimos carteles repudiándolo para que los alumnos más jóvenes entendieran la situación. Finalmente, ese contexto se les hizo insostenible a algunos docentes y se fueron, algunos antes y otros después, pero eso no fue por decisión de Bustamante.¹¹

En relación con la política estudiantil, los alumnos habían constituido un Centro de Estudiantes Independiente previamente a la restauración democrática. Las distintas posiciones ideológicas lentamente los fueron dividiendo. En democracia, condujo por un año el centro de alumnos Franja Morada, agrupación política radical que se identificaba con la ideología de las autoridades de la escuela, la UNLP y el gobierno nacional. Luego, se conformó la agrupación Rodolfo Walsh, de tinte peronista, que al poco tiempo de constituirse se impuso por varios años al frente de la conducción del estudiantado.

No obstante, todas las agrupaciones coincidían en que era necesario modificar el diseño curricular implementado a partir de 1977. Virginia Vénere, quien participó en la constitución del nuevo proyecto curricular, recordó

empecé a participar porque me interesó específicamente el plan de estudios, desde que entramos pasaban los militantes de las distintas agrupaciones y cada uno tenía su mirada y todos coincidían en que nosotros no podíamos seguir formándonos con un plan que había pensado la dictadura, porque ese proyecto nos quería técnicos, que no supiéramos nada, solo redactar, nos parecía que eso era la idea de la dictadura sobre la carrera, formar técnicos al servicio de los medios.¹²

¹¹ Gassmann, Carlos. Entrevista realizada para el presente trabajo de investigación. La Plata, abril de 2008. El entrevistado ingresó a la carrera en 1980 y fue docente de la cátedra de Teoría de la Comunicación hasta el año 2002. Actualmente está desvinculado de la FPyCS, UNLP.

¹² Entrevista a Vénere, Virginia.

Así fue que por Resolución del Consejo Directivo N° 164 del 27 de diciembre de 1984, se constituyó la Comisión de Plan de Estudio que fue integrada en distintos momentos por los siguientes miembros:

Docentes: Sara Alí Jafella, María del Carmen Arias, Hugo Dolgopol, Juan Ignacio Magariños de Morentín, Adolfo Negrotto, Ana María Nethol y Eduardo Vizer.

Graduados: Silvina Fernández Cortés, Mónica Gianoli y Edith Skarbun.

Alumnos: Leonardo Del Grosso, Edmundo Ferretti, Rosana Gabriele, Luciano Sanguinetti y Virginia Vénere.¹³

Dicha Comisión trabajó durante tres años, hasta que en 1987 se aprobó en la Escuela un nuevo diseño curricular, que un año más tarde fue reconocido por la UNLP.

Los puntos débiles del Plan de Estudio 1977 que se identificaron fueron:

la tendencia a la atomización del conocimiento; descontextualización de los contenidos; restricción a un modelo funcionalista de la comunicación; focalización de un modelo pragmático para el campo de trabajo y el desempeño profesional del estudiante y ausencia de precisiones en cuanto a metodología pedagógica¹⁴.

De esta manera, graduados, alumnos y docentes de la escuela, de distintas posturas ideológicas se embarcaron en la tarea de construir un nuevo curriculum. Para ello, indagaron como era la carrera en otros países como España, Brasil, México, Venezuela y Colombia. Además, se realizaron *jornadas de trabajo* para el nuevo plan de estudio de las cuales participaron docentes ajenos a la institución que contaban su experiencia en otros ámbitos formativos que habían conocido durante el exilio. También se tenía contacto con otras carreras de Comunicación como las de Buenos Aires, Rosario y Córdoba. Los entrevistados recordaron la presencia en estos encuentros de Heriberto Muraro, María Cristina Mata, Alcira Argumedo y Héctor Schmucler.

¹³ Anexo I de la Resolución N° 104/88 de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata, 12 de agosto de 1988, p. 1.

¹⁴ Op. Cit., p. 2.

El 27 de noviembre de 1987 el Consejo Directivo¹⁵ de la institución resolvió aprobar por unanimidad el Proyecto de Plan de Estudio elevado por la Comisión creada con el objetivo de trabajar en relación con el nuevo diseño curricular.

De esta manera, se definió el Plan de Estudio 1989 que contemplaba un ciclo común de tres años de duración y dos años superiores en relación con dos orientaciones para la obtención del título de Licenciado en Comunicación Social: orientación Periodismo y orientación en Planificación Institucional y Comunitaria. De esta forma, se eliminó el título intermedio de Periodista de tres años de duración y el requisito de entregar una tesis al finalizar los cinco años de estudios.

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, en su sesión del 10 de mayo de 1988, resolvió aprobar en base a los dictámenes de las Comisiones de Interpretación y Reglamento, Enseñanza y Economía y Finanzas la modificación del Plan de Estudio de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social para iniciar su implementación en el próximo ciclo lectivo.

Comentarios finales

De esta forma se pretendió compartir una aproximación al objeto de estudio de una investigación en curso. En primer lugar, se expresaron las inquietudes que motivaron a formular un proyecto de indagación que procura contribuir al campo de conocimiento que engloba la historia de las Universidades Nacionales durante el *pasado reciente*. Para ello, se desarrolló el concepto de *memoria colectiva o social* y de *formación*.

Se considera a la temática abordada, como un área de *vacancia*, de la cual se desprenden las intenciones teóricas e intelectuales que generaron estos planteamientos con el fin de aportar a la sistematización y producción de nuevas reflexiones en torno a la UNLP en el contexto específico de la *recuperación democrática* y en particular en un periodo en la formación de los alumnos de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

Por otro lado, se abordó la categoría de *democracia* en función de describir el contexto socio-histórico en estudio y su vinculación con el régimen dictatorial para

¹⁵ Integrado por los docentes: Magdalena Adler, Fernando Barba, José M. Ferrero, Eithel Negri, María E. Sanucci y Angel Tello. Además por los siguientes alumnos: Marcelo Belinche, Carlos Guerrero, Walter Miceli y Virginia Vénere.

posteriormente caracterizar la *normalización universitaria* en la UNLP y en la mencionada institución educativa, recuperando distintas fuentes documentales y bibliográficas.

Así como los aspectos educativos durante la última dictadura militar han suscitado diversas indagaciones, se considera menester avanzar también en su análisis durante el periodo democrático.

Bibliografía

Anexo I de la Resolución N° 104/88 de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata, 12 de agosto de 1988.

Barba, Fernando y otros, *La Universidad de La Plata en el centenario de su nacionalización*. La Plata, Edulp, 2005.

Buchbinder, Pablo, *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2005.

Caorsi, Gabriela; Fernández Cortes Silvina y Pessacq, Raúl Adolfo, *La normalización de la Universidad Nacional de La Plata 1983-1986*. La Plata, UNLP, 1987.

De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995.

Franco, Marina y Levin, Florencia, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Guillermo, María Guadalupe y Vestfrid, Pamela, *La formación de periodistas y comunicadores durante la dictadura. El caso de la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP durante 1976-1981*. La Plata, Edulp, 2007.

Guillermo, María Guadalupe y Vestfrid, Pamela, “Los setenta años de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata”. *Oficios Terrestres*, N° 15/16, FP y CS, UNLP, La Plata, 2004.

Kaufmann, Carolina, *Dictadura y Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2001.

Lesgart, Cecilia, *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del '80*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2003.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente, *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires, Edhasa, 2004.

Pessacq, Raúl, *La política académica durante la normalización universitaria 1983-86*

Portal de la Universidad Nacional de La Plata. En línea <www.unlp.edu.ar/documentos/PoliticaAcademicaPessacq.pdf>, 2005, sitio consultado en junio de 2007.

Romero, Luis Alberto, *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Los jóvenes, la lectura y la escritura a través de los medios

Cada año, durante los meses de febrero y marzo, la noticia infaltable en los medios es la Universidad y los jóvenes estudiantes que eligieron su carrera universitaria y se enfrentan a los *temibles* cursos de ingreso. Todos ellos, con igual incertidumbre frente a aquello *tan aterrador* que sucederá en esos primeros días de su inserción en la vida universitaria.

En este contexto, los jóvenes cargan con las culpas. “No leen”, “no escriben”, “no estudian”, “no son capaces de resolver los exámenes en los cursos de ingreso”. Nada de análisis de causalidades, ni de sistemas educativos, ni de decisiones gubernamentales, ni nada por el estilo. Los medios sentencian a los adolescentes con enormes titulares en sus tapas; la escuela culpa a los padres y los padres a la escuela; la Universidad a la Secundaria, la Secundaria a la Primaria y hasta casi la Primaria culpa a la Educación Inicial.

¿Hasta qué punto la realidad que nos muestran los medios es la real?, ¿es verdad que los jóvenes no leen?, ¿quiénes son los verdaderos culpables?, ¿por qué no hay una profundización en el análisis de las causas?, ¿cuál es la relación de los medios –específicamente los diarios *Clarín* y *La Nación*– con las decisiones y políticas de los distintos gobiernos?

El relevamiento de las noticias educativas en *Clarín* y *La Nación* desde 1983 a 2006 muestra su presencia en determinados momentos del año y ponen especial atención en las voces de maestros, profesores, autoridades pero nunca en la de los protagonistas: los jóvenes. Contribuyendo a la construcción de una representación social que es tomada por ellos, como propia.

Teniendo en cuenta las posturas desarrolladas por diversas disciplinas dentro de las ciencias sociales, este trabajo lo hace desde la perspectiva del campo de la comunicación y de la investigación cualitativa, comprendiendo a los medios como constructores de la realidad social y al proceso de la lectura y la escritura como la construcción de la realidad y del sentido de una época determinada.

Los jóvenes, la lectura y la escritura a través de los medios

Rossana Viñas

Los jóvenes

¿Cuánta verdad hay en esa creencia *vox populi* que dice que los jóvenes no leen, no escriben, no estudian y al llegar a la Universidad no son capaces de resolver los exámenes en los cursos de ingreso de las mismas?

La queja es habitual y tanto se ha repetido, y se repite, que hasta ellos –los adolescentes mismos– han terminado por aceptarla como cierta y al autodefinirse, muchas veces, la remarcan como una verdad que con certeza, les pertenece. Es totalmente naturalizada. A esta situación se suma que los medios de comunicación, cada año –sin falta–, en los meses “críticos” (febrero-marzo-abril, en el inicio del ciclo lectivo; diciembre, en los exámenes finales del año y el cierre del año), aseveran una situación que, en ocasiones, bastante dista de la realidad.

En definitiva, los medios de comunicación juzgan el accionar de los adolescentes en sus prácticas educativas y los sentencian como los “malos de la película”. Son culpables y punto. Nada de análisis de causalidades, ni de sistemas educativos, ni de decisiones gubernamentales. Mucho menos, la presencia de la voz de los protagonistas. Los directivos, maestros y padres opinan; los gobernantes, a veces, también. Pero nunca ellos: los chicos. Su voz no se escucha.

“Los jóvenes no leen. Y escriben mal. Y tienen faltas de ortografía. No saben expresarse. No entienden, no pueden...”, docentes, medios de comunicación, familiares preocupados y hasta los mismos estudiantes repiten frases como éstas ante un fenómeno que les resulta extraño e inexplicable: “¿cómo es posible que alguien llegue a la universidad sin poder escribir o entender correctamente un texto?” (Toronchik, 2006).

Los medios de comunicación sentencian con enormes titulares; la escuela acusa a los padres y los padres a la escuela; la Universidad a la Secundaria, la Secundaria a la Primaria y hasta casi la Primaria intenta culpar a la Educación Inicial.

Los jóvenes intentan con sus colectivos, con sus comunidades de sentido, existir a través de ellos mismos. Al desmontar críticamente el sistema complejo que los construye como jóvenes, encontraríamos que bajo esa denominación o categoría no se oculta ninguna “esencia”, sino que, en todo caso, en ella habitan hombres y mujeres que intentan construirse a partir de su relación con los otros y afirmarse en el mundo. (Reguillo, 2000)

Lo que buscan es ser comprendidos desde su propia existencia, desde su cotidianeidad, desde sus propios gustos y preferencias, desde sus propios hábitos y consumos.

La tendencia a la no lectura se ve fundamentalmente en un “no” hacia los libros de novela y repercute, según sondeos y encuestas, en especial, en los adolescentes. Para ellos, los textos han pasado a ser reliquias históricas ante la ausencia de obras que testimonien los contextos actuales o las problemáticas que los preocupan y, por qué no, que contengan un lenguaje que les resulte más cercano.

Entonces, la cuestión recae en que el contacto con la lectura y la escritura ya no transita los lugares acostumbrados: los libros, los manuales o los cuadernos del colegio. Existen otros lugares; hoy, la realidad es diferente.

Varios trabajos relevados¹ señalan que los jóvenes sí mantienen relación con las letras pero a través de otros dispositivos; no tradicionales: fundamentalmente, los medios digitales; los cuales cobran cada día un espacio de mayor importancia. Porque además, el contacto directo del lector con el papel en sus manos no tiene la misma trascendencia que hace unos años atrás.

La mayoría de las explicaciones tienden a simplificar el problema, cargando las culpas sobre los chicos por no esforzarse lo suficiente; sobre la televisión, las computadoras y los mensajes de texto por distraerlos de lecturas más valiosas; y sobre una mala secundaria, por

¹ “Literatura y lectura: placer y saber”, Verónica Delgado y Graciela Goldchluk en <www.educ.ar>; “Entrevista a Michèle Petit”, por Ramón Salaberria, 2000; Entrevista a Roger Chartier, “El lector proyecta su presencia dentro del texto de ficción”, por Claudio Martyniuk, 2006; Carolina Cuesta, 2006; Gustavo Bombin, 2006, entre otros.

prepararlos tan mal para llegar a enfrentar la realidad universitaria.
(Toronchik, 2006)

Desde el campo de la docencia y de la pedagogía, muchos trabajos coinciden en apuntar a la escuela como institución responsable en la formación de los nuevos lectores y de individuos que sepan expresar claramente una idea en el papel. Sin embargo, ateniéndose a las prácticas tradicionales, poco tienen en cuenta la realidad de los chicos, su relación con las nuevas tecnologías y las nuevas formas de abordar la lectura y la escritura que ellos ponen en juego en sus prácticas cotidianas.

Blogs, fotologs, chat, mensajes de texto, facebook, Youtube, son tan sólo algunas de las herramientas diarias con las que los adolescentes mantienen contacto con las letras, las palabras, en la actualidad. En ellos, muestran su identidad, sus amores, su tristeza, sus enojos, sus sueños. En este sentido, José María Ferrero², afirma no ser apocalíptico.

Eco diría que soy integrado. Creo que el libro va a seguir existiendo y no hay que tenerle miedo al avance de la tecnología. Al soporte no le tengo miedo; si no leen en una hoja impresa, leerán en la pantalla. Lo importante es que la experiencia de la lectura siga siendo motivadora y remueva en uno aquello que tiene que crecer, para insertarse en la sociedad de manera constructiva. (Díaz; Viñas, 2007)

Asimismo, Ferrero asevera que su enfoque de la lectura fue cambiando a lo largo de sus treinta y seis años como docente.

Pasé de una cuestión historicista de la literatura a una cuestión de experiencia del contacto con lo que lees, qué te dice, está cercano, está lejano; si está cercano o lejano, por qué te parece que es así. Y hubo buenos resultados. Lo importante es que de la experiencia de lectura quede algo. Y si le ha ayudado a vivir mejor, ya las pretensiones se pueden considerar colmadas.³

² Profesor en Letras, titular de los seminarios Texto Ficcional y Condición Humana y Literatura Fantástica correspondientes al Ciclo Superior de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

³ Entrevista al Prof. José María Ferrero. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, 27 de junio de 2008.

Los medios

¿Qué sucede con los medios de comunicación? Frente a esta temática, se muestran como constructores de un discurso concreto que se esparce entre los individuos de esta sociedad: sentencian culpables a los jóvenes desde la selección, construcción y tratamiento que hacen de esta problemática cada año cuando comienzan o terminan las clases, o mucho más, cuando se llevan a cabo los exámenes de ingreso a la universidad y denominan como “bochazos masivos” a los resultados. Así lo demuestran los titulares en sus páginas: “Bochazo en Medicina”, “El 75 % desaprobó el examen de ingreso”, “Universitarios, en crisis con la escritura y la lectura”, “Más de la mitad de los argentinos no leyó ningún libro en el último año...”

Sin embargo, contradictoriamente, promocionan y propician el uso de las nuevas tecnologías en los jóvenes –los mismos a quienes culpan– a través del consumo de programas radiales y televisivos, suplementos y revistas, encuentros, *blogs*, congresos, páginas web, recitales, publicidades. Entonces, ¿cuál es el sentido real de su discurso?

El periodismo produce noticias que construyen una parte de la realidad social, y que posibilitan a los individuos el conocimiento del mundo al que no pueden acceder de manera directa. El producto de su trabajo multiplica y naturaliza gran parte de los discursos en circulación en las sociedades. Las noticias serían el producto de la selección y el control y de las formas de procesamiento que responden a “instrucciones” (más o menos explícitas) de la empresa y a actitudes y valores compartidos con el medio y con la sociedad, representaciones del propio trabajo y que están implícitos. (Martini, 2000: 77)

En este proceso, conocido con el nombre de *newsmaking* o construcción de la noticia, podemos analizar “la relación entre la imagen de la realidad social que construyen los medios, la organización y producción rutinaria de los aparatos periodísticos y los sentidos sociales” (2000).

Hace unos años atrás, los medios funcionaban como mediadores entre los individuos y los gobiernos y las instituciones que conforman la sociedad. En la actualidad, se han convertido en “agencias de producción simbólica”; ya no sólo intermedian y ofrecen información sino también pautas y modelos de comportamiento en un contexto complejo, lleno de contradicciones; en una trama de interacciones complejas, donde sus

roles y objetivos, en ocasiones, se mezclan. “Permeabilizan nuestras vidas, lo queramos o no, seamos conscientes o no” (Fontcuberta-H.Borrat, 2006).

La omnipresencia de las cámaras ha transformado al mundo en un gran escenario, donde la sociedad está obsesionada por la cultura visual y “está acostumbrada a no creer salvo lo que ve y a creerse todo lo que ve” (2006). En el caso de los medios gráficos, a no creer salvo lo que leen y a creerse todo lo que leen.

Entonces, ¿hasta qué punto la realidad que nos muestran los medios es la real?, ¿es verdad que los jóvenes no leen?, ¿quiénes son los verdaderos culpables?, ¿por qué no hay una profundización en el análisis de las causas?, ¿cuál es la relación de los medios con las decisiones y políticas de los distintos gobiernos y con sus intereses como empresas que forman parte de enormes multimedios (cabe recordar el emprendimiento *Tinta Fresca* –publicación de textos escolares– del Grupo Clarín)?, ¿qué ha pasado en momentos, como por ejemplo, el Congreso Nacional Pedagógico (1984) donde se discutieron los problemas de la educación y el Plan de Alfabetización llevados a cabo durante el gobierno de Raúl R. Alfonsín; o la implementación de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) en 1993 y la decisión de los docentes de instalar una carpa blanca –con ayunos por turnos– frente al Congreso como medida de protesta para el reclamo de aumentos salariales en el mandato presidencial de Carlos S. Menem; o los debates surgidos en 2006 en torno a la reforma de la Ley Federal de Educación en la presidencia de Néstor Kirchner?, ¿qué posición han tomado en el debate?, ¿qué se ha dicho de los jóvenes en relación a estos contextos?, ¿de qué manera han construido y construyen representaciones sociales sobre ellos?

Las representaciones corresponden a actos de pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto. Ese proceso de relación no consiste en una reproducción automática del objeto sino en su representación simbólica. Dos son los movimientos complementarios que transforman al objeto en su representación: la objetivación y el anclaje. (Kornblit, 2004: 92)

La objetivación refleja la constitución formal de un conocimiento. Según Serge Moscovici, este proceso es “el verdadero núcleo de la representación social” y comprende tres pasos: construcción selectiva, esquematización estructurante y naturalización.

La construcción selectiva es “el proceso de retención y rechazo por medio del cual los individuos hacen suyas las informaciones circulantes” (2004: 92), separándolas de quienes las conciben. Por otra parte, en la esquematización estructurante, “esos diferentes elementos informativos, incorporados de manera selectiva, se organizan para conformar una imagen del objeto que reproducirá de manera visible una estructura conceptual” (2004: 92). Finalmente, en la naturalización, “el modelo figurativo –de la etapa previa– adquiere, en la construcción que el sujeto ha realizado para constituirlo, un status de evidencia” (2004: 92).

El anclaje es el momento en el cual los elementos objetivados se integran a nuestros esquemas de pensamiento. En ese proceso, el objeto representacional se enraíza en una red de significaciones culturales, ideológicas y valorativas previas y se traduce en una orientación de las prácticas sociales. (2004: 92).

La frase “los jóvenes no leen, no escriben”, escuchada hasta el hartazgo y repetida por los medios de comunicación, se ha conformado en una representación social, naturalizada y apropiada como parte de cada uno de los sujetos, llevándolos a reproducir el mensaje como si fuera propio. Es la tercerización de su propia imagen; “mirarse” como un otro ajeno a sí mismo y repitiendo el discurso generalizado.

Todos piensan “los jóvenes no leen, no escriben”, y al preguntarles su parecer acerca de la problemática, redundan en las mismas opiniones y términos: “la culpa la tiene la escuela”, “se pasan el día frente a la computadora o la tele”, “no son capaces de pasar los exámenes de ingreso porque no estudian”, “no existen políticas de Estado”, etc.

Clarín y La Nación

La situación analizada hasta ahora, no es nueva. Ha sucedido desde siempre. ¿Cuál ha sido la construcción de la problemática en los diarios *Clarín* y *La Nación* desde la apertura democrática hasta la actualidad?, ¿cuál ha sido su relación con las políticas educativas de los distintos gobiernos en ese período y su posición frente a éstas, y cuál su relación de acuerdo a sus políticas como empresas que forman parte de un multimedios?

El diario *Clarín* nació un 28 de agosto de 1945 y Roberto Noble –su fundador– escribía cuál sería su posición editorial: “*Clarín* no tiene vinculaciones ni compromisos con

ninguna de las agrupaciones políticas tradicionales. Desde que es y será un diario informativo e independiente, no podría tenerlas. El único y exclusivo compromiso que contrae es con la Nación Argentina y consiste en reflejar exacta y objetivamente los hechos de la vida colectiva, analizarlos, juzgarlos a la luz de la verdad y de las conveniencias nacionales”. (Ulanovsky, 1997).

Clarín, desde su inicio, tomaba como *leit motiv* la objetividad, entendida como independencia de criterio editorial en busca de la “verdad”, apuntando a un público lector amplio, con especial atención a los sectores medios.

Sin embargo, esa llamada independencia –que no existe; al igual, que la objetividad– ha sido nula a través de los tiempos, si uno analiza las distintas épocas que le han tocado vivir al matutino. *Clarín* ha alternado su cercanía y su lejanía de gobiernos de toda índole partidista⁴, casi sorprendiendo a su propio lector con sus cambios de visión del mundo.

Hoy, *Clarín* se ha convertido en uno de los grandes diarios del país, el más vendido y el más leído, alcanzando una hegemonía de mercado de suma importancia, al punto de ser, además, un fuerte actor político en la escena nacional.

En la vereda opuesta, el diario *La Nación* ha representado la prensa tradicionalista que expresó históricamente a los sectores agro-ganaderos del país. “*La Nación* será tribuna de doctrina”, escribió Bartolomé Mitre –su creador– en su primer editorial allá por el 4 de enero de 1870, con el pensamiento liberal-conservador como pilares. Su objetivo era difundir los principios de la nacionalidad y de las garantías institucionales.⁵

El relevamiento de los diarios *Clarín* y *La Nación* ha demostrado que las publicaciones de las notas educativas tienen estrecha vinculación con el momento del año y con la

⁴ En sus inicios, fue un diario que se paró en la vereda contraria al peronismo pero que luego, apoyó a este partido en la reelección de Perón. Asimismo, en los sesenta, apoyó las candidaturas presentadas por la Unión Cívica Radical del Pueblo (en el ejemplar analizado, la primera plana, tras las reñidas elecciones legislativas del 65, destaca en todo momento el triunfo de la UCRP frente a la UCRI (Unión Cívica Radical Intransigente) pese a los escasos márgenes de porcentajes de votos entre ambos partidos). Tiempo después, se mantendría cauto frente a los gobiernos militares, mas luego, oscilaría entre el apoyo, la resistencia y la construcción de candidatos durante la década del ochenta con Alfonsín, durante los noventa con Menem y la ALIANZA (partido que llevó a De la Rúa a la presidencia de la Argentina) y luego, con el gobierno de Kirchner. En la actualidad, se muestra completamente crítico con la gestión presidencial de la Presidenta Cristina Fernández.

⁵ Su tendencia conservadora ha hecho que su apoyo político siempre se haya volcado hacia la UCRP, la UCR y la ALIANZA, entre otros. Y siempre destacando la importancia de la democracia como sistema institucional de la Nación Argentina y del modelo de país agro-exportador. Desde el retorno a la democracia en 1983, los gobiernos de Menem y los del matrimonio Kirchner-Fernández son los que han sido blanco de sus críticas.

relación que tenga el medio con el gobierno de turno. Cada año, los medios de comunicación publican informaciones, datos y análisis acerca de los exámenes realizados por los estudiantes y su rendimiento o específicamente, en el comienzo del ciclo lectivo, la cuestión de la infraestructura en los colegios. Al mismo tiempo, con la llegada del invierno, el tema se centra en la calefacción en las escuelas.

Por otra parte, la continuidad informativa en otras temáticas está dada por los conflictos: paros, movilizaciones, acciones de los gremios docentes, políticas de gobierno, violencia en las escuelas, etc., y la posición del medio varía dependiendo de su relación con el gobierno.

En lo que respecta al tema específico de los jóvenes, la lectura y la escritura, se repiten de manera constante tres características: “la culpabilidad” de los chicos, las estadísticas exacerbadas y en los distintos artículos, la presencia de los análisis de pedagogos, psicólogos, maestros pero sin causalidades; siempre con “culpabilidades” nunca, o muy pocas veces, la opinión de ellos, los protagonistas.⁶

Bibliografía

Bombini, Gustavo, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Bordieu, Pierre, “Estructuras, hábitos y prácticas”, en: Giménez, Gilberto (compilador), *La teoría y el análisis de la cultura*. Guadalajara, SPU/UdeG/COMECOSO, 1987.

Calvo, Carrilla, José Luis, *Acercarse a la literatura*. Madrid, Alhambra, 1990.

Cuesta, Carolina, *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Delgado, Verónica; Goldchluk, Graciela, “Literatura y lectura, placer y saber”, en: <<http://www.educ.ar/educar/Literatura>>.

⁶ “La educación empeora en las provincias más desiguales” (*La Nación*, 1 de marzo de 2008), “Resultados que no sorprenden” (*La Nación*, 8 de diciembre de 2007), “Los estudiantes argentinos, desaprobados en ciencia” (*La Nación*, 1 de diciembre de 2007), “Denuncian un deterioro paulatino de la Universidad” (*Clarín*, 10 de febrero de 2008), “Universitarios, en crisis con la escritura y la lectura” (*Clarín*, 19 de febrero de 2006).

Díaz, Viñas, “La gente lee porque aprende a vivir”, en: *Trampas de la Comunicación*, N° 56, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2007.

Kornblit, Ana Lía y Mónica Petracci, “Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista”, en: *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos, 2004.

Martini, Stella, *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Mar de Fontcuberta-H.Borrat, *Periódicos: sistemas complejos, narradores en interacción*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2006.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Reguillo, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma, 2000.

Salaberria, Ramón, “Entrevista a Michèle Petit”, en: *Imaginaria*, N° 23, 19 de abril de 2000.

Toronchik, Alejandra, “Universitarios, en crisis con la escritura y la lectura”, en: *Clarín*, Buenos Aires, 19 de febrero de 2006.

Ulanovsky Carlos. *Paren las rotativas*. Buenos Aires, Espasa, 1997.

La corriente autonomista y la integración latinoamericana: una visión desde la periferia durante la Guerra Fría

La segunda mitad del siglo XX estuvo signada por un conflicto que no había tenido precedentes en la historia de la humanidad. La Guerra Fría, como se conoce a dicho enfrentamiento, fue una contienda particular que dejó importantes huellas en el mundo actual. Por más de cuatro décadas dos países, política, económica y socialmente contrapuestos, se enfrentaron en su lucha por conseguir la hegemonía mundial: Estados Unidos y la Unión Soviética.

Este trabajo forma parte de una investigación donde se analizaron lecturas de la Guerra Fría desde diferentes campos teóricos: la “izquierda”, el realismo y la visión autonomista.

En este sentido la propuesta consiste en indagar sobre las opiniones que surgen de los intelectuales que responden a la perspectiva autonomista. Así se estudiaron los escritos del argentino Juan Carlos Puig y del brasileño Helio Jaguaribe quienes proponían, en el marco de la Guerra Fría, construir una política autonómica desde la periferia teniendo como base la integración de todos los países de Latinoamérica.

La autonomía constituía una alternativa para que los países latinoamericanos pudiesen cambiar su posicionamiento en el escenario internacional del mundo bipolar.

La corriente autonomista y la integración latinoamericana: una visión desde la periferia durante la Guerra Fría

María Delicia Zurita

La importancia del Tercer Mundo en el desarrollo de la Guerra Fría

La segunda mitad del siglo XX estuvo signada por un conflicto que no había tenido precedentes en la historia de la humanidad: la Guerra Fría. Su particularidad reside en que Estados Unidos y la Unión Soviética, dos países política, económica y socialmente contrapuestos mostraron la voluntad de entrar en un inminente combate en su disputa por la hegemonía mundial por alrededor de cuatro décadas.

El conflicto bipolar dejó importantes huellas en el mundo actual. La gran cantidad de armas que existen en el mundo y la hegemonía que adquirió Estados Unidos a comienzos de los noventa son herencia de este periodo.

En esta época de cambios, surgieron distintas denominaciones para explicar el nuevo contexto internacional. Así se llamó Primer Mundo a Estados Unidos y a Europa Occidental, Segundo Mundo a la URSS y el bloque soviético y Tercer Mundo al resto de los países que no se ubicaban dentro de los dos anteriores. Sin embargo, estos últimos se reconocían dentro de uno u otro de los bandos en particular y pasaron a ser territorios periféricos en donde se desarrollaba el campo de acción de la guerra. Por ese motivo, en el devenir de la Guerra Fría, el Tercer Mundo tuvo un papel central, estratégico y, por tanto, definitorio.

Paul Kennedy explica la importancia del Tercer Mundo en la contienda al considerar que una de las características destacadas de la Guerra Fría

fue su continua escalada lateral desde Europa hacia el resto del mundo. Por consiguiente, era sumamente improbable que las disputas de Rusia con Occidente sobre problemas europeos quedasen

geográficamente limitados a este continente, especialmente porque los principios que se discutían eran de universal aplicación: autogobierno contra seguridad nacional, liberalismo económico contra planificación socialista, etc. (1994: 594)

Asia, África y América Latina formaban parte del denominado Tercer Mundo. Por su gran extensión territorial este presentaba un carácter muy heterogéneo. Si bien muchas cosas diferenciaban a los distintos países que lo conformaban, los unía el hecho de pertenecer a la periferia. Tenían intereses internacionales semejantes porque, desde el punto de vista político, habían sido colonias; desde lo económico, como productores de materias primas dependían de que los países centrales comprasen sus productos y si bien se habían independizado desde el punto de vista político, en lo económico seguían dependiendo de los países centrales, además de compartir estructuras sociales similares con elites gobernantes muchas veces aliadas a los intereses foráneos, gran cantidad de población sumida en la pobreza, altos niveles de desempleo, inestabilidad política, etc. Entre los años sesenta y ochenta surgieron en América Latina diversos estudios para comprender el contexto de la segunda posguerra.

Este trabajo forma parte de una investigación donde se analizaron distintas lecturas de la Guerra Fría desde diferentes campos teóricos: la “izquierda”¹, el realismo² y la visión autonomista.

En este sentido, la propuesta del presente estudio consiste en analizar las investigaciones del argentino Juan Carlos Puig y el brasileño Helio Jaguaribe quienes, en el marco de la Guerra Fría, realizaron un interesante aporte teórico, que se conoce con el nombre de perspectiva autonomista.

¹ Algunos de los intelectuales que se han analizado se emparentaron con el marxismo, otros no. Se utiliza la categoría “intelectuales de izquierda” para considerar a aquellos que en sus respectivos trabajos mostraron notable interés por las desigualdades sociales existentes en el mundo y realizaron propuestas para tratar de mejorar la calidad de vida de las personas o transformarlas. Para un mayor desarrollo de esta cuestión ver Zurita, “Guerra fría: lecturas desde la izquierda sobre un mundo bipolar”, 2007, pp. 229- 243.

² Se considera “realistas” a aquellos intelectuales que analizan las Relaciones Internacionales a través de la búsqueda de poder por parte de los estados, basándose en la superioridad militar y en la creencia de la inevitabilidad del conflicto en un mundo de soberanías múltiples. Para regular el conflicto es necesaria la existencia de un equilibrio de poder por parte de los Estados a los que diferencian entre grandes potencias y estados menores. Para un mayor desarrollo de esta cuestión ver Zurita, “Guerra Fría: coincidencias y disidencias entre la izquierda, el realismo y el autonomismo”, 2008.

Ambos intelectuales examinaron por separado el papel que los países de América Latina tenían en el mundo bipolar y cuáles eran las pautas que los mismos debían seguir para llevar a cabo políticas autónomas en materia de política exterior.

A continuación se explicarán los principales lineamientos de la Teoría de la dependencia, puesto que consideramos que la Teoría autonomista, surgió como una respuesta desde la periferia a sus insuficiencias.

La Teoría de la dependencia: un antecedente

A mediados de los años cuarenta en el seno de la CEPAL (Comisión económica de las Naciones Unidas para América Latina), el economista Raúl Prebisch junto con un grupo de investigadores realizaron un estudio y llegaron a un diagnóstico en el que se explicaban cuales eran las causas de las desigualdades existentes en el mundo a nivel económico.

En este contexto apareció la Teoría de la dependencia que explicaba el desarrollo del capitalismo a través del binomio centro-periferia. Es decir, para que hubiese países desarrollados que pertenezcan al centro tenía que existir el subdesarrollo equivalente a la periferia. Vistas las cosas de esta forma, los países periféricos siempre iban a “depender” de los países centrales.

Según el *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas* de Torcuato Di Tella:

En el pensamiento económico latinoamericano, la dependencia es concebida como un sistema de relaciones de dominación, mediante el cual parte del excedente generado en los países de la periferia es apropiado concentradamente por la fracción hegemónica de la burguesía de los países dominantes, y/o transferido hacia el centro.
(2001: 168)

De esta manera, las desigualdades existentes en el mundo retroalimentan las relaciones de dominación que se establecen bajo el capitalismo reproduciendo el sistema.

En *Teorías en pugna en las Relaciones Internacionales* (1993: 261-262), James E. Dougherty y Robert L. Pfaltzgraff explican por qué los dependentistas pensaban que la relación centro-periferia favorecía al sistema capitalista y lo retroalimentaba.

En opinión de los teóricos de la dependencia como subordinación, la relación entre el “centro” septentrional y la “periferia” meridional, lejos de ser una relación de cooperación de intereses mutuos, connota la subordinación del último al primero y su explotación por parte de aquél. Así, a ojos de los dependentistas los países pobres no carecen de capital y se ubican detrás de los ricos porque están fuera del mundo capitalista o en su borde, sino más bien porque han sido integrados dentro de la estructura internacional de clases del sistema capitalista. Las soluciones propuestas por la CEPAL son resumidas por Alejandro Simonoff, en tres puntos claves: “la superación de la sustitución de importaciones, la integración regional y la defensa de los precios internacionales de las materias primas” (2007: 28). De esta manera la industrialización permitiría a los países de la periferia salir de la dependencia porque a través del progreso técnico y de un cambio estructural del comercio exterior se lograría disminuir la dependencia de la exportación de productos. La lectura de la CEPAL surgió a fines de los años cuarenta, y consideraba que la industrialización de los países los guiaría hacia una independencia política y económica. Sin embargo, el transcurso del siglo XX demostró que ese desarrollo era falaz porque muchos países que luego se industrializaron, como Argentina, siguieron siendo dependientes.

Algunos de los principales exponentes de la Teoría de la dependencia fueron: Fernando Cardozo, Enzo Faletto, Gunder Frank y Theotonio Dos Santos. Este último sintetiza las conclusiones a las que llegó dicha teoría en cuatro aspectos:

- 1) el subdesarrollo está conectado de manera estrecha con la expansión de los países industrializados; 2) el desarrollo y el subdesarrollo son aspectos diferentes de un mismo proceso universal; 3) el subdesarrollo no puede ser considerado como primera condición para un proceso evolucionista; y 4) la dependencia no es sólo un fenómeno exterior, sino que se manifiesta también bajo diferentes formas en la estructura interna (social, ideológica y política). (2003: 25)

Los resultados a los que llegaron los teóricos de la dependencia fueron positivos en la medida en que constituyeron un primer aporte, hecho desde la periferia, a la comprensión de la realidad latinoamericana. A partir de los mismos, surgieron tiempo después otros trabajos.

En los años sesenta y setenta, desde sus respectivos países, Helio Jaguaribe en Brasil y Juan Carlos Puig en la Argentina en sus estudios de política exterior comenzaron a delinear una nueva teoría que explicaba el papel que Latinoamérica en su conjunto podía ejercer en el mundo.

Juan Carlos Puig y Helio Jaguaribe: las críticas a la Teoría de la dependencia

Si bien tanto Puig como Jaguaribe reconocieron la importancia de los estudios cepalinos para encontrar las causas de las asimetrías económicas a nivel internacional, ambos coincidieron en considerar inadecuadas las soluciones que planteaban.

Para los cepalinos, el remedio para la enfermedad de la desigualdad debía salir del interior del sistema capitalista a través de la superación de la sustitución de importaciones, la búsqueda de la integración regional y la defensa de los precios internacionales de las materias primas. Sin embargo, para Puig y Jaguaribe la CEPAL, desde su concepción del desarrollo y subdesarrollo como parte de un proceso universal, no cuestionaba la naturaleza del sistema capitalista. Por tanto, no planteaba ninguna solución para que los países de Latinoamérica dejaran de depender de las naciones más poderosas, como por ejemplo Estados Unidos.

Parte de este planteo se tradujo en la práctica en la fallida “Alianza para el Progreso” promovida a principios de los años sesenta por el entonces presidente estadounidense Kennedy. Asimismo, estas soluciones propuestas no iban al quid de la cuestión, es decir, no llegaban al fondo del problema, sino que lo trataban de manera superficial. En palabras de Puig (1983: 15) no cuestionaban el propio régimen que causaba la desigualdad y la injusticia.

Ambos autores planteaban la necesidad de que las soluciones al problema de la dependencia debían surgir desde un nuevo posicionamiento de los países latinoamericanos frente al mundo: las políticas a seguir tenían que darle prioridad a la búsqueda de la autonomía.

Puig definió el concepto de autonomía, siguiendo los desarrollos de Oscar Alberto Grondona, como la capacidad de la Nación para optar, decidir y obrar por sí misma (1983: 18).

Tanto para Puig como para Jaguaribe, el contexto internacional que presentaban los años de la Guerra Fría era propicio para comenzar a experimentar prácticas autonómicas a través de la integración latinoamericana. Para lograr estos objetivos plantearon las condiciones que debían existir para llevarlos a cabo. Eso es lo que se abordará a continuación.

Juan Carlos Puig

En *Malvinas y régimen internacional*, Puig expuso su punto de vista sobre el conflicto bélico de 1982 indicando como erróneo tanto al comportamiento del gobierno militar argentino como al del gobierno británico: el primero, por no hacer una adecuada lectura política de la coyuntura internacional del momento y el segundo, por “menospreciar las posibilidades autonómicas que poseía la Argentina...” (1983: 11).

Dentro de la problemática de Malvinas el autor también analizó el contexto internacional de la Guerra Fría. En su opinión, el sistema bipolar

significaba esencialmente un entendimiento entre los gobiernos estadounidense y soviético para la decisión de asuntos cruciales de la comunidad internacional [...] Desde otro punto de vista, el poder que ejercían y ejercen las superpotencias, así como, secundariamente, las grandes potencias, ha disminuido su eficacia relativa [...] Por eso es que las decisiones mundiales que adoptan ya no disponen, como en el siglo XIX, al compromiso exclusivo entre las grandes potencias; los pequeños y medianos Estados [...] pueden influir operativamente sobre su contenido. (1983: 2)

A mediados del siglo XX, la política internacional se seguía rigiendo por las pautas decimonónicas, desde cuya perspectiva las grandes potencias tenían un poder que parecía ilimitado. Sin embargo, como lo indica Puig, esta era una visión distorsionada de la realidad. Si los países latinoamericanos seguían mirando el escenario internacional con las anteojeras del siglo XIX, el margen de acción para la autonomía iba a ser muy

reducido, por no decir nulo. Esta es la causa que ha llevado a los desaciertos de la región (1983: 14).

En el mismo sentido, Jaguaribe también observaba lo mismo que Puig, cuando hablaba de la *permisividad del sistema internacional*³.

Para poder poner en práctica la autonomía, los países latinoamericanos tenían que comprender la realidad del siglo XX dejando atrás los modelos teóricos que lo único que hacían era colocarlos en un lugar desde el cual no podían dimensionar con claridad la situación actual. Esto los llevaba a aceptar las imposiciones ideológicas de los países centrales. Por el contrario, un rasgo de las teorías surgidas desde la periferia como la autonomista, consistía en aceptar su posición de periferia pero moviendo las piezas de una forma más estratégica, actuando a favor de los intereses nacionales y regionales.

Así una visión deformada de lo que estaba ocurriendo globalmente llevaba a tomar decisiones erróneas, muchas veces influenciadas por las grandes potencias. En consecuencia, estas últimas fomentaban la dependencia y acotaban los campos decisorios de los países latinoamericanos. En palabras de Puig:

Autonomizar significa ampliar el margen de decisión propia y [...] recortar el margen de que disfruta algún otro. Salvo casos límite o atípicos, el logro de una mayor autonomía supone un juego estratégico previo de suma cero, en el cual alguien gana lo que otro pierde. Avanza el antiguo cliente, retrocede el dominante. (1983: 20-21)

En el sistema bipolar de la Guerra Fría las potencias jugaban este juego de suma cero. Durante los cuarenta años que duró este conflicto el enfrentamiento era inevitable y dentro de la gran confrontación, los acontecimientos se sucedían en pequeñas batallas ganadas por uno u otro bando. Moscú, por ejemplo, iba perdiendo protagonismo por el reciente surgimiento del comunismo en China. Estados Unidos estaba tratando de evitar la expansión de la Revolución Cubana por Latinoamérica a través del establecimiento de la Doctrina de Seguridad Nacional.

De esta manera, el devenir de los acontecimientos demostraba que, ante la aparición del Tercer Mundo como un territorio en disputa, era el momento indicado para que

³ El concepto de permisividad de Jaguaribe se analizará más adelante.

Latinoamérica como parte de él, comience a tomar decisiones autonómicas en materia de política exterior que le den otro posicionamiento en el mundo.

El reparto de poder propio de la Guerra Fría se caracterizaba por el hecho de que Estados Unidos y la Unión Soviética aseguraban el orden internacional, el cual iba variando en distintas etapas dentro del conflicto: de coexistencia pacífica (1953-1969) y de distensión (1969-1979); y también períodos más candentes, si utilizamos el esquema de Halliday (1989), quien distingue entre una “Primera Guerra Fría” (1946-1953) y una “Segunda” (desde 1979 en adelante). Ese poder estaría dado, en parte, por la posesión que ambos tenían de armas de destrucción masiva.

En un análisis pormenorizado de los estudios de Puig, Alejandro Simonoff (2007: 34-35) indica que desde su posicionamiento el régimen internacional durante la Guerra Fría se sustentaba en los siguientes criterios: posesión de armas de destrucción masiva, impermeabilidad interbloque, autonomización intrabloque, ruptura estratégica, permeabilidad extrabloque.

El primero de los criterios garantizaba una forma de dominio internacional de carácter dual; el segundo de ellos se acordó en Yalta, donde cada una de las potencias lideraría un bloque sin impedir la asistencia a sus Estados alineados; esto condujo al tercer criterio de autonomización intrabloque o al cuarto criterio de ruptura estratégica. El quinto para Puig, estaba reservado para los nuevos estados de Asia y África, aunque la disputa por ellos podía llevar a la ruptura del equilibrio entre las potencias (2007: 35).

En los períodos de coexistencia de ambos sistemas, capitalista y comunista, podía verse claramente la imposición de pautas por parte de las grandes potencias hacia la periferia.

Había una creencia generalizada de que no había lugar para otras alternativas y por tanto el Tercer Mundo sólo podía elegir por uno o por otro.

Lo que la teoría autonomista quiso demostrar, por el contrario, es que la existencia de un mundo bipolar no impedía el desarrollo de la autonomía de las naciones. En este estudio Puig hace escasa referencia al carácter dictatorial de muchos gobiernos latinoamericanos por aquellos años, a excepción de algunos comentarios respecto del manejo del gobierno argentino en la Guerra de Malvinas, justamente porque esta es la problemática central del libro.

En este sentido su análisis se diferencia del de Jaguaribe, quien en *Desarrollo económico y político* ha trabajado en el tema analizando la situación de cada uno de los países latinoamericanos en general, y de Brasil, en particular. El autor resume su posición respecto a la influencia que puede ejercer la naturaleza del gobierno (democracia, dictadura, etc.) para poder lograr un mayor o menor margen de autonomía al decir que “la probabilidad del éxito de un modelo dado –y en consecuencia del éxito del desarrollo nacional– tiende a disminuir a medida que pasamos de los modelos más consensuales a los menos consensuales” (1973: 112). Aquí entra en juego lo que Puig denominó *repartidores intermedios*, actores sociales que no necesariamente forman parte del poder político (repartidores supremos) pero que sin embargo influyen en la toma de decisiones políticas por el poder del que son acreedores, un caso claro es la importancia cada vez mayor que adquieren las autoridades de las empresas transnacionales. En palabras de Puig

gobernantes de los demás Estados, autoridades de organismos gubernamentales internacionales [...], de empresas transnacionales, y aun de grupos de presión y factores de poder internos que pueden no coincidir con la política que desean implementar los gobernantes de un Estado en su carácter de repartidores supremos o intermedios internacionales”. (1983: 48)

Estos se convierten, entonces, en protagonistas dentro de la lucha por el reparto de poder internacional. De este modo, son producto de un fenómeno que surge en los años de la Guerra Fría, la transnacionalización del mundo, que lleva a contactar a los pueblos de una forma distinta, estrechando relaciones y abriendo el espectro de control que hasta ese entonces era monopolio de los repartidores nacionales.

La mayor adquisición de armamentos por países medianos y pequeños ha hecho que, si bien las principales potencias tenían armamento nuclear, la brecha entre unos y otros se angostara.

También Puig nombra un nuevo factor de poder para los países medianos y pequeños como la propiedad de materias primas que son imprescindibles para las grandes potencias, pero que sólo pueden adquirirlas si las importan (1983: 53).

Pueden darse avances y retrocesos en el proceso de un país que va desde la dependencia hasta la autonomía. Puig indica que esta instancia depende de varios factores de índole

histórica, mayores o menores recursos de poder o de la existencia de un grupo dominante interesado en la autonomía en vistas de beneficios económicos propios como en lo relacionado a los aspectos culturales. Los intereses de los grupos dominantes varían según las distintas fases que se describirán a continuación (1983: 63).

El autor hace una clasificación para explicar este proceso y lo divide en cuatro etapas:

1. Dependencia paracolonia: el Estado tiene un gobierno soberano pero los sectores que detentan el poder pertenecen a la estructura del poder real de otro Estado. En consecuencia la economía está orientada en función de intereses extranjeros. Por ejemplo: Perú durante el siglo XIX.

2. Dependencia nacional: aceptación de la dependencia por parte de los sectores dominantes para obtener el máximo beneficio. Por ejemplo: Argentina y Brasil en el siglo XIX.

3. Autonomía heterodoxa: el sector dominante acepta la conducción estratégica de la potencia dominante, pero está en desacuerdo con aceptar que le impongan en nombre de esto decisiones que no responden a sus propios intereses. Por ejemplo: las áreas de influencia en relación a Estados Unidos y la Unión Soviética.

4. Autonomía secesionista: la secesión del país periférico respecto del dominante. Por ejemplo: el proceso de independencia de los países americanos hacia fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX (1983: 63-70).

A partir de esta perspectiva Puig hizo en sus estudios un aporte al cambiar las categorías con las que se organizaba la percepción de la realidad. Es decir, primero había que pensar autónomamente para después ejecutar dichas prácticas. El camino hacia la autonomía dependía, por un lado, de los márgenes de acción impuestos por el régimen internacional y, por otro lado, de que los grupos de la elite estuviesen interesados en dichas políticas.

Puig advirtió un contexto internacional en donde los países periféricos podían aprovechar para optimizar su situación planteando políticas autonomistas.

A continuación se detallará el análisis autonomista del brasileño Helio Jaguaribe.

Helio Jaguaribe

Jaguaribe plantea la teoría autonomista tomando como ejemplo el caso de Brasil, su país de origen. En su libro *Brasil crisis y alternativas* (2001), sostiene que

la autonomía deriva de la capacidad de que disponga una potencia para gozar de un control predominante sobre sus propias decisiones y sobre la utilización de sus factores internos, asociada a la capacidad de imponer un alto costo a cualquier agresor... (109)

En el marco de la Guerra Fría, al igual que Puig, visualiza la necesidad de la conformación de una integración latinoamericana a fin de hacerle frente a las grandes potencias, poniendo énfasis en Estados Unidos, que muy sutilmente se encargan de separar a la región conforme a sus intereses. Al respecto comenta que Estados Unidos se ha encargado de intentar separar a los países latinoamericanos. Como Inglaterra en el siglo pasado, Estados Unidos dispone en la actualidad,

de condiciones para manipular –en forma ostensiva o indiscreta– las rivalidades que tradicionalmente oponen a los países latinoamericanos, del tipo de las que ya existen entre Chile y Perú, Chile y Argentina, Argentina y Brasil, etc. A tal efecto apela a toda suerte de maniobras: en lo económico, jugando con las inversiones, la instalación de industrias, la concesión de patentes, etc. Este tipo de maniobras desvía hacia una estéril y ficticia competencia de prestigio y hacia problemas artificiales de seguridad nacional una enorme porción de las energías de los países de la región, las cuales, por el contrario, deberían ser canalizadas hacia su desarrollo dentro de la cooperación mutua. (2001: 119)

Al respecto, y para modificar la dispersión que los países latinoamericanos presentan en sus políticas, deben incrementar la autonomía

interna, en cuanto a una mayor capacidad de decisión propia y un mayor control sobre sus propios factores [...]; y externa, en cuanto a superar individual y colectivamente, su actual posición de dependencia del mundo desarrollado en general y de Estados Unidos en particular. (2001: 106)

Este autor realiza una diferenciación de los países latinoamericanos teniendo en cuenta dos variables: el grado de viabilidad nacional y el grado de desarrollo nacional. Según la primera variable, cuanto más alta sea la viabilidad nacional, es decir “el grado en que el

país puede, en sus condiciones actuales, aspirar o no a algún margen de autonomía, así como la forma en que puede hacerlo...” (2001: 107), más posibilidades podrá tener el país de aspirar a la autonomía y viceversa. Con respecto a la segunda, cuanto mayor sea su grado de desarrollo, mayores márgenes de maniobra podrá tener su política exterior. De esta manera, surge como principal propuesta a una solución en vías de la integración latinoamericana crear lazos de cooperación en tres planos principales: político, económico y científico-tecnológico. En relación con el plano político, Jaguaribe vuelve a coincidir con Puig en la necesidad de superar los sistemas de suma cero (el poder de un país es neutralizado por la capacidad de aniquilamiento del otro) propios de la época bipolar que se generaron fronteras adentro de Latinoamérica. Es decir, que tanto Brasil como Argentina debían renunciar a lo que Jaguaribe denominaba como una “inútil competencia” para ver cuál de los dos países tenía alianzas con Estados Unidos, ya que esto no hacía más que entorpecer el grado de autonomía que podía adquirir la región latinoamericana en el contexto bipolar. En su opinión ambos países debían superar las rivalidades históricas para conformar con el resto de los países un fuerte bloque regional. Para lograr esto, primero tendrían que reconocer la inevitabilidad de la competencia que caracterizó su relación desde antaño. Segundo, establecer un acuerdo en donde se conjugue la capacidad militar de ambos países, fabricando armamento en sus propios territorios aunque sean inferiores a las de las grandes potencias.

En el plano económico, Jaguaribe recomendaba desarrollar políticas económicas que maximicen el margen de autonomía de la región. Principalmente al frente tendrían que estar los países con un mayor grado de desarrollo relativo, como Brasil, México y Argentina. Para esto resultaba ineludible adoptar políticas de cooperación por la que los países con menor desarrollo relativo pudiesen ser asesorados por aquellos más desarrollados. Aquí Jaguaribe hace alusión al proyecto estadounidense de la “Alianza para el Progreso” que pretendía transferir tecnología y capital a América Latina a través del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). Al respecto, comenta que “los hechos de los últimos quince años revelan que esos supuestos son falaces. La tecnología, [...] no es básicamente transferible por vía comercial” (2001: 128). Porque considera que para eliminar la transferencia es necesario eliminar dos grandes dificultades como: la falta de recursos humanos calificados y la incapacidad de autosustentación industrial y comercial de su tecnología.

El autor propone, por un lado, establecer la sede del BID en Latinoamérica y, por otro lado, organizar un sistema de empresas multinacionales latinoamericanas capaces de defender los intereses comunes latinoamericanos.

En el plano científico-tecnológico, Jaguaribe considera fundamental la existencia de un conjunto de científicos y técnicos críticos que apliquen fórmulas ya experimentadas en los países centrales a fin de extraer un beneficio comercial. De esto depende que se llegue a una política tecnológica e industrial latinoamericana integrada. En particular, pone énfasis en la importancia de la subregión atlántica y en los países que la conforman, Brasil y Argentina.

Jaguaribe concluye su estudio diciendo que

la única manera de superar la competencia intralatinoamericana de suma cero, que neutraliza una porción enorme de las energías de Brasil y de los demás países latinoamericanos, y, sobre todo, los condenan a la dependencia de Estados Unidos, consiste en una estrategia regional como la ya aludida, que en el caso de América del Sur debe apoyarse en una estrecha cooperación entre Brasil y la Argentina. (2001: 136)

La cooperación sumada a un buen sistema de financiamiento otorgado por el BID con sede en Latinoamérica y a la limitación del capital extranjero en la región puede hacer, junto al óptimo desarrollo del plano científico-tecnológico, que se logre la autonomía.

En su libro *Desarrollo económico y político*, Jaguaribe analiza las condiciones que deben darse en un Estado-Nación moderno para que este pueda llegar a un desarrollo de índole nacional. Considera que para cumplir dicho objetivo son necesarios tres factores: el grado de viabilidad nacional, la ausencia de crisis social y la no implantación de modelos políticos exógenos a la región.

Respecto al primer factor indica que en los años sesenta y setenta, el desarrollo a escala de las pequeñas naciones subdesarrolladas es cada vez menos viable. Sumado a esto, varios países de Latinoamérica están inmersos en una profunda crisis social, lo que constituye un obstáculo para el desarrollo. Este panorama se completa con sistemas políticos que son impuestos por los países centrales. En este sentido, Jaguaribe se refiere a la implantación en Latinoamérica de gobiernos dictatoriales los cuales respondían a los lineamientos norteamericanos de la Doctrina de Seguridad Nacional.

En estas condiciones era muy difícil establecer políticas regionales que defendieran los mercados internos, lo que se agravaba con la llegada de empresas multinacionales que eran también pertenecientes a los países centrales.

Según el autor “los modelos políticos no son buenos o malos en sí mismos: simplemente son más o menos adecuados para la promoción del desarrollo nacional de una sociedad nacional dada, en un momento particular, dadas las condiciones estructurales de la sociedad en ese momento” (1973: 112).

Es decir, que un mayor o menor desarrollo de un país depende en parte del modelo político que adopte, entendido este como la forma de gobierno que adopta un país (corporativismo, dictadura, democracia, etc.), si no es el adecuado para la sociedad, esta comenzará a deteriorarse en detrimento del grado de viabilidad nacional que, en estas circunstancias, disminuiría notablemente. De esta manera se rompería la cohesión nacional ya que los intereses y valores de la población se van a diversificar cada vez más, aumentando la desigualdad y por ende la marginalidad social.

En síntesis, resulta clave para Jaguaribe que los países latinoamericanos encuentren cada uno el sistema político adecuado para sus sociedades, ya que de lo contrario esto atenta contra el desarrollo no sólo de cada país, sino de la región en su conjunto. En consecuencia, había que cambiar la coyuntura latinoamericana de los sesenta y los setenta y buscar la transición hacia la democracia (estableciendo fechas para elecciones presidenciales, otorgando nuevamente entidad al poder legislativo y judicial, defendiendo la libertad de expresión, entre otras medidas) para poder lograr la integración latinoamericana y mayores márgenes de autonomía en la región.

La visión autonomista: un antecedente desde la teoría de la integración latinoamericana

Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación que se propone desarrollar el análisis que hacen algunas corrientes de la teoría de las Relaciones Internacionales de un período tan peculiar y distintivo como lo fue la Guerra Fría. Luego de haber estudiado en otros trabajos las opiniones de algunos exponentes de la izquierda, por un lado, y las posturas de algunos representantes de la corriente realista, por otro, el

objetivo del presente trabajo consistió en delimitar qué pensaban al respecto los intelectuales pertenecientes a la teoría autonomista.

Así se estudiaron los escritos del argentino Juan Carlos Puig y del brasileño Helio Jaguaribe, quienes si bien escribieron por separado, tuvieron muchas coincidencias en los resultados de sus investigaciones. Ambos pensaban que para dejar de depender de los países centrales, Latinoamérica debía desde la periferia construir una política autónoma teniendo como base la integración de todos los países de la región.

En el mundo de la Guerra Fría, Latinoamérica formaba parte de los países del Tercer Mundo, lugar donde las grandes potencias luchaban por la hegemonía mundial.

La autonomía era una posibilidad que Latinoamérica tenía que alcanzar para cambiar su posicionamiento en el escenario internacional del mundo bipolar.

Sin embargo, aunque el contexto internacional ha cambiado drásticamente consideramos que, la autonomía que plantearon ambos autores puede ser aplicada por los países periféricos en el mundo actual.

Las grandes potencias de hoy siguen, por intereses político-económicos tratando de imponer sus objetivos hacia los países más débiles. Depende de estos países, de sus sistemas políticos, de sus sociedades y fundamentalmente de su percepción de la política exterior el tratar de salir de esa situación de dependencia.

Es cuestión, como dirían Puig y Jaguaribe, de que los países latinoamericanos se unan en un bloque común sin caer en la trampa de la competencia de suma cero. Es tiempo de que Latinoamérica ponga en práctica la frase “Todos para uno, y uno para todos”.

Bibliografía

Di Tella, Torcuato y otros, *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Buenos Aires, Emecé, 2001.

Dos Santos, Theotonio, *La teoría de la dependencia. Balance y perspectivas*. Barcelona, Plaza y Janés, 2003.

Dougherty, Paul y Pfaltzgraff, Robert L., *Teorías en pugna en las Relaciones Internacionales*. Buenos Aires, GEL, 1993.

Halliday, Fred, *Génesis de la Segunda Guerra Fría*. México, F.C.E, 1989.

Jaguaribe, Helio, *Desarrollo económico y político*. México, FCE, 1973.

— — — *Brasil: Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Kennedy, Paul, *Auge y caída de las grandes potencias*. Madrid, Plaza y Janés, 1994.

Puig, Juan Carlos, *Malvinas y régimen internacional*. Buenos Aires, Depalma, 1983.

Simonoff, Alejandro, *Los dilemas de la autonomía: La política exterior de Arturo Illia [1963- 1966]*. Buenos Aires, GEL, 2007.

Zurita, María Delicia, “Guerra fría: lecturas desde la izquierda sobre un mundo bipolar”, en *Relaciones internacionales*, N° 33, La Plata, Del Autor, noviembre de 2007.

— — — “Guerra Fría: coincidencias y disidencias entre la izquierda, el realismo y el autonomismo” en: CD ROM de las V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

AUTORES

Diego Martín Díaz

Licenciado en Comunicación Social (UNLP), es Profesor Adjunto de la cátedra de Comunicación y Medios II en la Universidad Nacional de La Plata e investigador del Programa de Incentivos. Es egresado de la carrera de guión cinematográfico de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica, que depende del INCAA. Actualmente cursa el Doctorado en Comunicación de FPyCS-UNLP. Desde el año 2005 es becario de investigación de la UNLP, alcanzando en la actualidad el nivel de Formación Superior.

Maria de la Paz Echeverría

Licenciada en Comunicación Social (UNLP) con orientación en Planificación Comunicacional. Jefa de Trabajos Prácticos del “Taller de producción, análisis y evaluación de medios y materiales en educación” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Investigadora del Programa de Incentivos (2001 y continúa). Al momento de realización de este artículo se desempeñaba como Becaria de Iniciación a la investigación de la UNLP (2007-2008). Actualmente, Becaria de Perfeccionamiento a la investigación de la UNLP (2009-2010). Maestranda en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Martín Carranza

Arquitecto, egresado de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP. Docente en el área de Historia de la Arquitectura y parte del equipo de la Unidad de Investigación N° 10 (Idehab-FAU). Becario de Perfeccionamiento en la investigación Científica y Tecnológica de la UNLP. El título de su proyecto es “Arquitectura, enseñanza y política (1964 - 1976). Continuidades y rupturas en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP”, dirigido por Arq. Juan Mario Molina y Vedia y codirigido por el Dr. Arq. Gustavo Gabriel Vallejo. Realizó la Carrera de Especialización en Historia y Crítica de la Arquitectura y del Urbanismo (CEHCAU-FADU) de la UBA, y actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Historia que dicta la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la UNLP.

Anabella Di Pego

Profesora y Licenciada en Filosofía (UNLP). Se encuentra finalizando la Maestría en Ciencias Sociales y cursando el Doctorado en Filosofía también en la UNLP. Actualmente, lleva a cabo su trabajo de investigación en el marco de una Beca de Formación Superior (UNLP), cuyo proyecto se titula: “Comprensión, narración y juicio en los escritos de Hannah Arendt. Reconsideraciones en torno del actor y del espectador”. Ayudante diplomada de la materia Filosofía Contemporánea en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Ha publicado numerosos artículos en reconocidas revistas académicas del país y de Latinoamérica.

Natalia Matewecki

Profesora y Licenciada en Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Becaria de Formación Superior de la UNLP donde investiga la relación entre arte, ciencia y tecnología. En el 2005 obtiene el premio a la Investigación de las Artes Visuales (CCEBA) por el proyecto “Arte argentino y discurso científico: marcas, usos y apropiaciones” junto a las licenciadas N. Correbo, B. Gustavino y F. Suárez Guerrini. En el 2008 realizó una residencia de investigación en el laboratorio Symbiotica de la University of Western, Australia.

Luciano Passarella

Diseñador en Comunicación Visual (UNLP). Es Profesor Adjunto en la materia Panorama Histórico y Social del Diseño de las carreras de Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial de la FBA-UNLP.

Becario de Perfeccionamiento en la investigación de la UNLP (segundo año). Título de la beca: “Cosmopolitismo e Identidad Nacional en las representaciones iconográficas en el espacio público de la Arquitectura y las *Artes aplicadas* en torno al Centenario. 1900-1930”, dirigida por Arq. Fernando Gandolfi y co-dirigida por Arq. Eduardo Gentile.

Para la Maestría en Estética y Teoría de las Artes de la FBA, se encuentra elaborando una tesis sobre los “Sistemas iconográficos de la Arquitectura Historicista de La Plata. 1882-1952”, producto de la investigación realizada durante su Beca de Iniciación. Actualmente cursa el Doctorado en Arte Contemporáneo Latinoamericano de la FBA-UNLP, abordando temáticas relacionadas con su Beca de Perfeccionamiento.

Marcos Tabarozzi

Licenciado en Investigación y Planificación Audiovisual y profesor en Comunicación Audiovisual (FBA-UNLP). Es investigador, docente y realizador en el área de Artes Audiovisuales. Actualmente se encuentra trabajando como becario de investigación en el segundo año del nivel de Formación Superior (FBA-SeCyT / UNLP), con el proyecto “Relatos culturales e ideología estética en el cine argentino moderno. La construcción de la imagen del pueblo en la obra de Torre Nilsson, Favio, Martínez Suárez, Solanas, Agresti y Caetano”, dirigida por Mónica Caballero y co-dirigida por Fabio Benavidez. Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra Teoría de la Práctica Artística /Estética I (FBA-UNLP). Es alumno de la Maestría en Estética y Teoría de las Artes (FBA-UNLP). Su objeto de investigación son las obras del cine argentino moderno en sus dimensiones estéticas, ideológicas y políticas.

Maria Soledad Veiga

Licenciada en Trabajo Social, Escuela Superior de Trabajo Social (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Investigación Social II en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Investigadora del Programa Movimientos Sociales y Condiciones de Vida de la UNLP. Becaria de la UNLP desde el año 2004 dirigida por el Doctor Manuel Argumedo y co-dirigida por la Licenciada Patricia Schettini. Finalizando la Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo en el CEIL-PIETTE CONICET (UBA). Actualmente Becaria de Formación Superior de la UNLP.

Pamela Vestfrid

Licenciada y profesora en Comunicación Social (UNLP). Docente del Seminario Permanente de Tesis (FPyCS, UNLP) y Secretaria de Relaciones Institucionales de la revista *Question* (FPyCS, UNLP). Maestranda en Ciencias Sociales (FAHCE, UNLP). Actualmente es becaria de Perfeccionamiento en la investigación Científica y Tecnológica de la UNLP y se encuentra realizando una indagación sobre “Las tesis de grado de producción de proyectos y productos comunicacionales en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2006-2008”. Anteriormente ha analizado la formación de los estudiantes de la carrera de Periodismo y Comunicación de la UNLP durante la última dictadura militar (1976-1981) y luego a partir del periodo de la normalización universitaria (1983-1988).
pvestfrid@perio.unlp.edu.ar

Maria D. Zurita

Profesora de Historia, al momento de la realización de este artículo se desempeñaba como becaria de Iniciación a la investigación de la UNLP. Actualmente, es Becaria de Perfeccionamiento de la UNLP. Miembro del Cerpi (Centro de estudios en Política Exterior) perteneciente al IRI (Instituto de Relaciones Internacionales) de la misma casa de estudios.

Verónica Ardenghi

Licenciada en Sociología (UNLP). Es profesora en Artes Plásticas (orientación Pintura) y en la cátedra de Sociología en la Facultad de Bellas Artes de esa institución. Cursa la Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es Becaria de Investigación de la UNLP. Ha recibido la distinción Joaquín V. González a los mejores promedios de egresados de la UNLP, obtenido premios en Salones de Arte y ha sido Becaria del Centro Cultural Borges y la Fundación Bernardo Houssay.

Juan Pablo Piscitelli

Profesor de conjuntos instrumentales y de cámara y de la cátedra Guitarra II-enfoque 2 de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). Becario de Formación Superior de la Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Arte Contemporáneo Latinoamericano (UNLP).

Rossana Viñas

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Periodismo. Docente y Becaria de Perfeccionamiento en la Investigación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). En su Beca de Perfeccionamiento en la Investigación de la UNLP radicada en el Centro de Investigación de Lectura y Escritura de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, aborda la relación de los jóvenes con la lectura y la escritura. Estudio de la presentación y tratamiento de la problemática en las publicaciones realizadas en los medios gráficos –diario *Clarín* y *La Nación*– en la Argentina desde la apertura democrática (1983) hasta la actualidad.