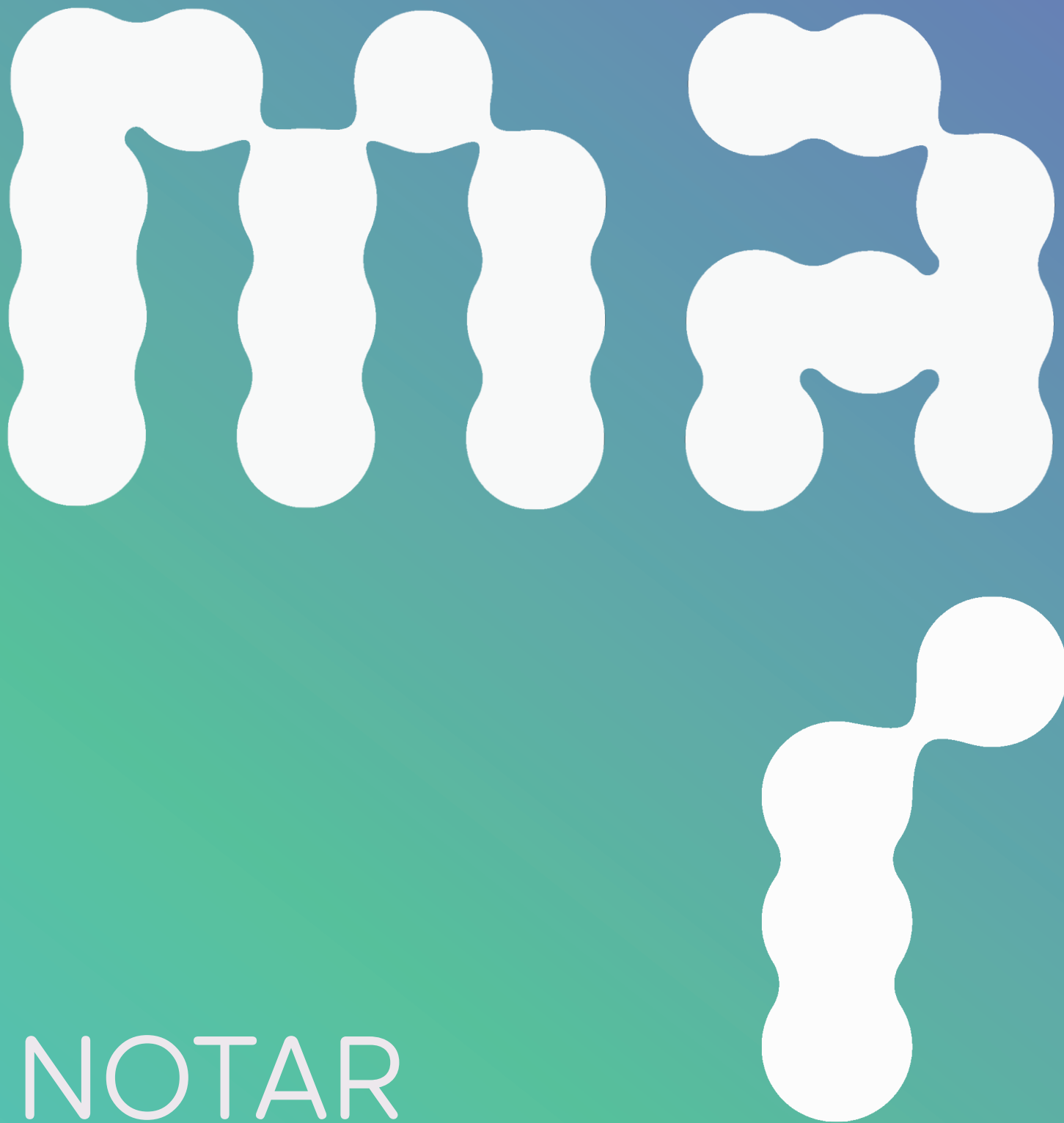




NOTAR

Residente #5:

RODRIGO VERA

Modos de no-hablar.
Palabra e infancia en poéticas experimentales
de España y Latinoamérica

2022

PRESENTACIÓN

NOTAR es una de las tres patas de la plataforma MAR, impulsada por el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, la Fundación Daniel y Nina Carasso, y [hablarenarte](#). Se configura como un programa de residencias con el objetivo de estimular y consolidar la investigación sobre pedagogías críticas, mediación experimental e institucionalidad alternativa, así como la articulación colectiva de un foro o comunidad donde puedan resonar, confluir y amplificarse distintas iniciativas.

A través de sus residencias y programa público, NOTAR posibilita un ejercicio de producción de conocimiento situado en el ámbito de la mediación (cultural, artística, comunitaria, etc.) y las pedagogías críticas. Entendiendo que la praxis es teoría, se propone que colectivos o personas que trabajan en contextos de saberes considerados subalternos lleven a cabo un proceso de reflexión crítica sobre su propia praxis, o la de otr+s, transformando los aprendizajes y conocimientos adquiridos en saberes accesibles y aplicables por otr+s agentes.

El objetivo último de las residencias es generar un compendio de conocimiento con entidad propia, accesible y aplicable por otr+s agente, así como la articulación de una comunidad de investigación desde la cual se puedan producir, compartir y visibilizar nuevos saberes y abordajes críticos.

Esta memoria de residencia es uno de los formatos en que toma cuerpo ese conocimiento.



RODRIGO VERA

[Instituciones porosas]

Modos de no-hablar. Palabra e infancia en poéticas experimentales de España y Latinoamérica

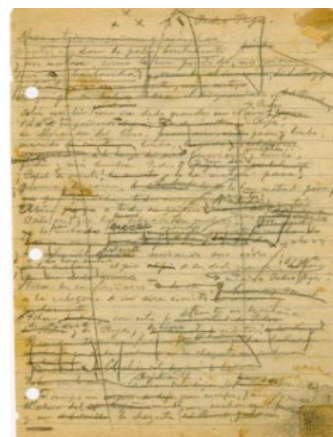
Rodrigo Vera es licenciado en Filosofía y magíster en Historia del Arte por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es curador e investigador principal de la Casa de la Literatura Peruana, docente de Filosofía en la Universidad Cayetano Heredia y docente del departamento de Humanidades de la PUCP. Es, además, miembro del GEAP-Latinoamérica (Grupo de Estudio sobre Arte Público en Latinoamérica). Ha sido cofundador del colectivo de poesía *Ánima Lisa* y parte del comité editorial de la revista de poesía y crítica *Pesapalabra*. Ha trabajado también como docente de Estética y Arte Contemporáneo en distintas universidades e instituciones del Perú y el extranjero.

Es autor de los libros de poesía *Acajo Mundo* (2015), *Dibujos mentales* de Rafael Hastings (2018) y del estudio *Un lugar para ningún objeto: las Esculturas subterráneas de J.E. Eielson*. (2017). Como editor ha publicado *Javier Heraud. Al Heródico modo. Ejercicios tempranos* (1954 - 1959) (2019) y, en edición colectiva, *César Vallejo. Del siglo al minuto: crónicas sobre máquinas y ciencia* (2021).

agosto 2022

Mi recuerdo de estos meses en España aparece atravesado por otras experiencias que bordean el tiempo en el que llevé a cabo mi investigación. Voy a empezar entonces por delinear esos recuerdos exteriores a la estancia pero que, sin embargo, la consisten y me dejan comprender lo experimentado como parte de una trama aún abierta, por definir.

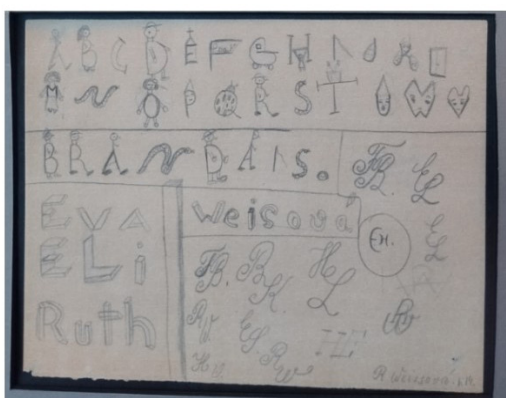
El primer recuerdo es anterior a mi viaje a España y podría decirse que es el principal detonante de mi investigación. En el curso de un proyecto sobre la obra de César Vallejo que realizaba en la Casa de la Literatura Peruana, descubro por testimonio de Ángel Rama que la escritura original de España *Aparta de mi este cáliz* fue registrada en un cuaderno escolar de los que editaba el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes de la República Española bajo el título de *Cartilla escolar antifascista*. Simples cuadernos de hojas rayadas para que los niños de las zonas republicanas hicieran sus habituales ejercicios de clase, uno de ellos fue llenado por Vallejo con sus originales cargados de tachaduras, enmiendas y ampliaciones (Flo y Hart, 2003, p.12). Me pareció fascinante que una obra atravesada, ya desde Trilce, por la ilegibilidad de la lengua, no solo dialogue con una subjetividad marginal al discurso letrado (niño o miliciano analfabeto), sino que se apropie materialmente del espacio que modela el acceso a ese orden: un cuaderno escolar diseñado especialmente para aprender a escribir. Luego de ello, me era inevitable volver a versos tan emblemáticos como este de España, “como vais a descender las gradas del alfabeto / hasta la letra en que nació la pena” o este otro, del mismo libro, casi una declaratoria de principios de lo que esta poesía pone en juego a nivel ético: “por el analfabeto a quien escribo”.



Manuscrito de poema III dedicado a Pedro Rojas de EADMED. Archivo Enrique Ballón.

El segundo recuerdo me traslada al museo judío de Praga que visité una semana después de haber culminado mi residencia en Madrid. En una de las salas del museo, se exhiben un conjunto de dibujos de niños pertenecientes a la colección de Fredericke «Friedl» Dicker-Brandeis, arquitecta, artista y educadora austriaca judía, formada en la Bauhaus y asesinada en el campo de concentración de Auschwitz-Birkenau en octubre de 1944. Los trabajos exhibidos en el museo fueron producidos durante las clases de dibujo que Dicker-Brandeis impartió, clandestinamente, en el Gueto de Terezín, entre

1943 y 1944, poco antes de ser deportada a Auschwitz y morir en los campos junto a la mayoría de sus alumnos, quienes fueron deportados con ella. Además de las imágenes que retratan con una sutileza extrema la topografía, los transportes, cartelería, la arquitectura y los interiores de las casas de Terezín, las que más llamaron mi atención fueron los dibujos que transitaban el signo escrito: niños con un conocimiento muy inicial de la lengua juegan con caligrafías diversas, ensayan alfabetos imaginarios, se detienen en los ritmos y texturas de sus propios trazos y diseñan tipografías alternas para escribir sus nombres, refranes populares de guerra, etc. Algunos de estos ejercicios, los más ligados a la caligrafía, son descritos como “kresebna rytmická evieení pro uvolnění ruky” (ejercicios de dibujo rítmico para relajar la mano). Estos dibujos, de algún modo, contienen a los demás porque la escritura no aparece aquí como un medio para representar imaginarios o vivencias en un contexto de máxima tensión como los que soportaban los niños de Terezín, sino como un ejercicio corporal que antecede al signo y libera el sentido, descargando un plus de energía contenida en la forma escrita o dibujada, también observable en los otros trabajos que ocupaban la sala.



Ruth Wesissova, Writing drill in the middle the name Brandeis. 1944. Museo Judío de Praga.



Drawing exercise – relaxing the hand, rhythm. Josef Bäuml (1931–44), Undated (1943–44). Museo Judío de Praga.

El manuscrito de Vallejo en las cartillas escolares y los dibujos de los alumnos de Diecker Brandies en el gueto de Terezín encuadran, desde fuera, la memoria de mi estancia de investigación y son datos que trastocan la tentativa de acercarme a la inmensa cantidad de archivos visitados en España desde metodologías restringidas a la historia del arte o la literatura. Ninguno de estos trabajos en los que la infancia y el lenguaje se entrecruzan puede ser catalogado como “poesía experimental”, pero me parece que ambos evidencian lo que este tipo de ejercicios pone en juego más allá de etiquetas disciplinarias.

Como he anticipado, la propuesta original de mi investigación consistía en explorar la relación entre palabra e infancia en un registro distinto al de la representación, esto es, desde una dimensión en donde se interroga al lenguaje en su estado de emergencia material, antes que en su función referencial. La palabra “infancia” viene del latín *infans* que significa literalmente “el que no habla” (de *in*, “no” y *fans* participio activo de *fari*, “hablar”). Mi intención

era abordar ese “no hablar” de la infancia o, de modo más abierto, ese no haber accedido al orden del lenguaje, a través del análisis de un conjunto de trabajos asociados a la poesía experimental en Latinoamérica y España. Jacques Roubaud, uno de los miembros del OuLiPo francés, escribía en un texto de 1998: “La poesía no dice nada. La poesía dice.” (Poesía, etcétera: puesta a punto). Y César Vallejo, en un texto titulado “Electrones de la obra de arte”, declaraba en 1931: “Lo que importa principalmente en un poema es el tono con que se dice una cosa y, secundariamente, lo que se dice.” (El arte y la revolución, 1973). Es la escena del habla la que liga al poema con la infancia, la puesta en acto del lenguaje en donde lo que predomina es el gesto performativo (un decir sin decir “nada”), antes que su articulación discursiva. Lo cierto es que en ese “no decir nada” (en ese infans) la poesía, como el arte, ejerce una impotencia activa distinta a la del mero “estar callado”. De ahí que mi propuesta no apuntaba a destacar la polisemia del lenguaje poético (es ya un lugar común decir que la riqueza del poema consiste en estar abierta a múltiples interpretaciones). Me parece más interesante preguntarse por el reverso de esa afirmación. Así como hay muchos modos de decir una misma cosa, así también hay muchos modos de no decirla, muchos modos de no hablar, muchos modos de no escribir. Los rangos sonoros, visuales y gestuales que el niño emite antes de aprender a hablar y alfabetizarse son de una complejidad a veces mayor que los que emite cuando decide cambiar el sentido de una frase por otra. El acceso al significado filtra el desborde material de la lengua. *¿A dónde desemboca esa filtración? Y de otro lado, ¿qué conlleva aprender una lengua además de la demanda de codificar un conjunto de signos y las reglas de combinación entre ellos? Y además, ¿qué implica no entenderla? ¿qué nos dice el carácter ilegible de un trazo o de una emisión sonora, no solo a propósito del intercambio entre dos sujetos lingüísticos, sino entre dos sujetos posicionados en espacios culturales y sociales cuya intercambiabilidad permanece friccionada históricamente?*

Estas preguntas y otras que fueron surgiendo en el camino y enmarcaron mi búsqueda en archivos diversos. Los más importantes fueron la colección de libro de artista del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS), la colección Joan Brossa del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA), el Archivo Lafuente en Santander y el archivo de libros de artistas de la galería Ivorypress. La idea era hacer dialogar estos archivos institucionales con archivos de librerías independientes o bibliotecas populares autogestionadas. En ese sentido, debo mencionar los siguientes espacios que fueron verdaderamente estimulantes para mi investigación, no solo por lo que contenían, sino por el nivel de diálogo que tuve con quienes lo custodiaban con mucho amor y esmero: Librería Arrebató de Pepe Olona, marcablanca press de Blanca Soto y los archivos y libros “deslocalizados” que pude intercambiar con Miguel Álvarez- Fernández. Fueron fundamentales también los artistas, músicos y poetas que conocí en el proceso, algunos de los cuales iré mencionando a lo largo del texto.

Decía Vilém Flusser que “la crítica literaria puede dividirse de acuerdo con estos criterios: la crítica necia que pregunta: ¿Qué es lo que quiere decir? Y la sensata que inquiere: ¿A través de qué impedimentos ha dicho el escritor lo que justamente ha dicho? Tales impedimentos son numerosos, y entre ellos hay algunos que preceden a la escritura. Tienen que ver con ciertas reglas rítmicas y formales que se sublevan contra la virtualidad que ha de expresarse y que le imponen determinadas estructuras. Pero solo tras la penetración de esos estratos, solo cuando la virtualidad choca contra la resistencia de las palabras, se toma la decisión de escribir”. (Vilém Flusser, *Los gestos*, 1994). Esta cita rondó mi mente durante toda la investigación. Pensar en el impedimento como materia creativa es algo que siempre me ha interesado.

En un lenguaje más académico, podríamos hablar del lugar que ocupa la negatividad en la materia creativa. Si lo pre-discursivo nos define como infantes, *¿cuáles son los mecanismos que debemos sortear desde niños, y de modo inconsciente, no solo para decir cosas con sentido, sino para que eso que decimos sea escuchado y tenga algún valor en el mundo adulto?* Desde esta perspectiva, el habla es también un sistema de restricciones. El sonido deviene significado (se legitima como lenguaje) a expensas de reducir sus diversos rangos a una materia controlable socialmente. Con el tiempo, debemos aprender a modular la voz, a separar las palabras, a hablar en condiciones apropiadas, en tiempos y espacios que lo admiten o ameritan. Algo análogo sucede cuando accedemos a la escritura. Una de las primeras tendencias expresivas del niño (instrumento en mano) es dibujar en las paredes. Dibuja moviendo los brazos agitadamente, desplazándose, un cuerpo en expansión. La entrada a la escritura, que ocurre generalmente en la escuela, coincide con un retraimiento físico del cuerpo: controlar el pulso, incorporar una postura, encuadrar una mirada fija en el cuaderno o en la pizarra, no exceder ese margen. Tanto a propósito del habla como de la escritura, la idea es que la poesía conserva algo de esa fuerza inicial luego domesticada por la alfabetización.

María Salgado, con quien conversé largamente sobre estos temas durante mi estadía en Madrid, plantea un concepto interesante para abordar esta idea. En un texto crítico de las herramientas conceptuales con las que solemos juzgar la visualidad y sonoridad de las así llamadas “poesía visual” y “poesía sonora”, ella emplea el término sustitutivo de la analfabeticidad para referirse al “gradiente de desabsorción de todo aquel trozo de lengua que la letra alfabética absorbe (...) Al llamar así a este material recupero justamente la trasera cultural de lo que no se ve y su orden del mundo letrado. Analfabéticos son, entonces, no solo los vestigios de los regímenes orales que carecían de letras pero no de escritura, sino también las aperturas que operan las culturas iletradas o analfabetas, sus lenguas, sus desafíos, reingresos y apropiaciones”. (*La poesía visual no es visual*, 2018).

No es mi intención ahora profundizar a detalle en este concepto, aunque en los ensayos que planeo escribir luego, pienso propiciar esa discusión. Quiero, por el momento, retener esta idea para revisar algunos trabajos que pude observar durante la residencia y, sobre todo, para abrir la posibilidad de plantear preguntas que reclamen una consistencia histórica y política que a simple vista alguno de ellos pareciera dejar en segundo plano.

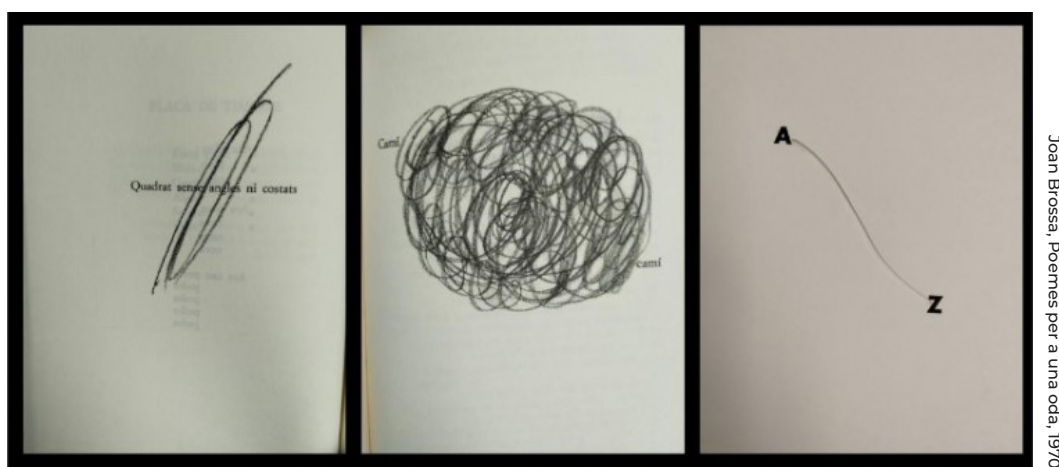
Éloïsa Pérez, diseñadora gráfica venezolana con residencia en Nantes, es responsable del proyecto del Taller Nacional de Investigación Tipográfica de Nancy (ANRT) *Learning Forms*, dedicado a las prácticas de lecto-escritura en la escuela primaria. Ella investiga los sistemas gráficos utilizados en los dispositivos pedagógicos y en los modos de comunicación con los niños en edad pre-alfabetizada, de 2 a 6 años. Durante la residencia, tuve una conversación por zoom con Eloïsa y pudo detallarme algunas de sus propuestas.

La tendencia al garabato en el niño recurriendo a distintos marcadores promueve el desarrollo de su motricidad fina, pero luego de ello, cuando ya está en proceso de familiarización con valores geométricos. La mayoría de métodos de lecto-escritura trabaja con modelos figurativos en los que se asocia la forma de la letra con alguna forma reconocible en la experiencia personal del niño (por ejemplo, la A como el techo de una casa, la B como la panza del abuelo, etc.). Frente a ello, Éloïsa prefiere trabajar con modelos abstractos que van más allá de una valorización mimética de la letra para desarrollar métodos de reflexión más complejos, lo que, según sus palabras, podría ser de provecho para otras materias, como las matemáticas, por ejemplo. Existen otros métodos, como el proveniente de la pedagogía Montessori, en donde se prescinde incluso de la imagen como medio de acceso a la lecto-escritura. En su lugar se acude a un conjunto de cartas con inscripciones de letras rugosas o lijadas que estimulan a que el niño pase el dedo por ellas y aprenda a desarrollar la psicomotricidad necesaria para saber cuál es el camino a recorrer para trazar una letra determinada. También con Montessori, se estimula la motricidad gruesa con actividades que apuntan a relajar los músculos antes de echarse a escribir, como barrer, sacudir, regar plantas, rasgar un papel, etc., todo ello en base a repeticiones programadas.

En cualquier caso, como vemos, el aprendizaje de la lecto-escritura, comprende algo más que un ejercicio intelectual; es también un ejercicio físico que modela los músculos en una determinada intensidad y dirección, lo que confiere luego un indicador de legitimación social. Georges Perec recuerda como en nuestras prácticas habituales de lectura “se considera grosero mover los labios al leer. Nos han enseñado a leer haciéndonos leer en voz alta, luego hubo que desaprender lo que nos describieron como una mala costumbre, sin duda porque pone en evidencia la aplicación y el esfuerzo”. (Pensar/ clasificar, 1985). En buena cuenta, el esfuerzo del lenguaje, que es además la expresión que Roland Barthes usa para acercarse a las escrituras-garabatos del pintor estadounidense C.Y Twombly, es lo que ocurre cuando un poema pone en escena su propio estado de emergencia. Entre las múltiples definiciones de

poesía experimental, una que me gusta es aquella que no quiere definir nada parecido a un poema, sino al trazo de un niño autista persiguiendo sus propias fugas: “agarrar *in fraganti* al lenguaje ejerciéndose”, escribe Fernand Deligny en *Lo arácnido y otros textos*.

A pesar de su proximidad conceptual, no recuerdo haber leído muchos estudios que identifiquen procesos sociales de alfabetización, como los descritos a partir del trabajo de Éloïsa, con ejercicios provenientes de la tradición de poesía visual o sonora. Quizá la obra de Joan Brossa, o mejor, la activación que desde la pedagogía se ha realizado con ella, sea una excepción. En Barcelona, pude conversar con los integrantes del grupo de investigación de la Universitat de Barcelona, *Poció. Poesia i Educació*, liderado por la profesora Gloria Bordons. Entre sus diversas líneas de investigación, una a destacar es el desarrollo de estrategias pedagógicas para acercar la poesía experimental (visual y sonora) —con énfasis en la obra de Joan Brossa— a procesos educativos en torno a la escritura en la escuela. Además de conversar ampliamente sobre el tema, me interesaba pensar en la obra de Brossa como un espacio en donde se interroga ese contacto iniciático con la materialidad de la letra y los soportes, lugares e instrumentos que la estabilizan como unidad mínima de la escritura. Son más conocidos las caracterizaciones antropomórficas de las letras a través de rotaciones o añadiduras mínimas (*Cap de bou*, 1984; *Poesía visual*, 1989, o el desmontaje de su anatomía a partir de los trazos que la componen, *Desmuntatge*, 1974), pero son más interesantes, a mi juicio, aquellos que rodean a la letra bajo otros mecanismos. En la colección Joan Brossa del MACBA accedí a los originales del *Els entra i surts del poeta, 1969 – 1975*, en los que Brossa juega con una dimensión conceptual del garabato iniciático del infans, distinto al del registro expresionista de una obra como la de Antoni Tàpies, por ejemplo. En obras como *Quadrat sensei angles ni costats* o *Cami*, el garabato interactúa con un texto que lo revela como una potencialidad infinitamente modificable a propósito del espacio que ocupa en relación a una frase o una palabra.

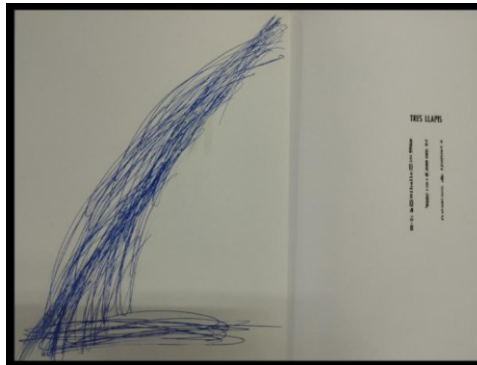


Brossa, Joan. *Els entra i surts del poeta*, 1969-1975. Colección Brossa, Archivo MACBA.

Joan Brossa, Poemes per a una oda, 1970

La idea del garabato se repite en *Nocturno matinal* (1970), un conjunto de litografías hechas junto a Antoni Tàpies, pero esta vez viene acompañado de

un procedimiento ausente en los anteriores trabajos. Así lo define Brossa en *Calcomanies*: Procedimiento de transportar un hecho real o/ una idea en hoja de papel/ y en la que los trazos /que caracterizan o la idea se desadhieren / de la realidad y quedan adheridos a la hoja de papel. (*Calcomanies*). En *Tres llapis*, Brossa no apunta a desmontar la letra o el trazo, sino el instrumento que la posibilita en tanto inscripción. Para ello, desadhiere las letras del lomo de tres lápices y las inscribe en el papel en tanto siluetas o marcas flotantes, despegadas de su soporte original.



Brossa, Joan. *Nocturno matinal*, Litografías de Antonio Tapiés, 1970. Colección de Libro del artista del MNCRS.

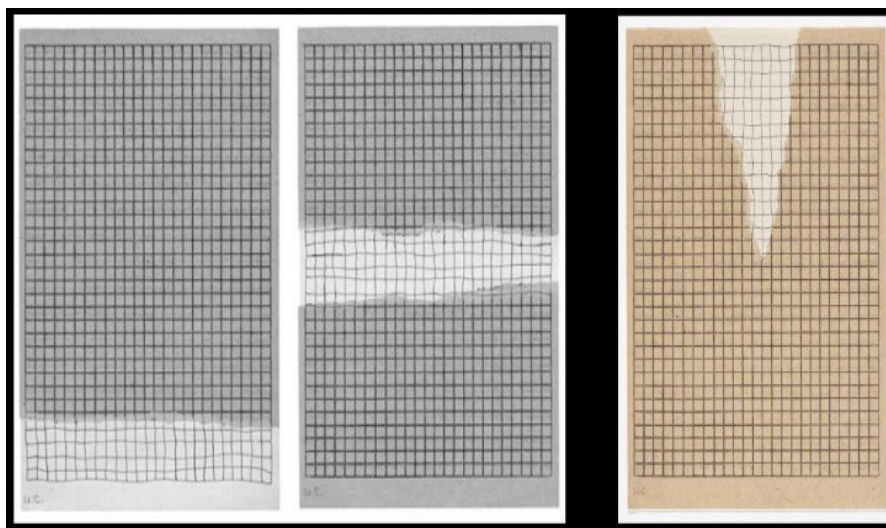
Por otro lado, aunque en el mismo rando de interrogantes, tenemos la escritura de José Luis Castillejo, más conocido por su pertenencia al grupo Zaj, pero de una obra mucho más compleja y vasta que la restringida a su paso por el colectivo español. En mi visita al archivo Lafuente, en Santander, pude visitar la colección de Castillejo que cuenta con más de 150 documentos, entre obra gráfica, correspondencia, material audiovisual y, sobre todo, alrededor de 100 libros entre originales e inéditos. Una de las cosas que más llamó mi atención es la precariedad de los materiales con los que trabajaba Castillejo en contraste con la limpieza conceptual de su ejecución. Una buena cantidad de trabajos inéditos son hechos a plumón o lapicero sobre cuadernos cuadriculados de apariencia escolar. Algunas otras están escritas sobre papel bond, también con plumón o tinta. En *El Libro de las Os*, Castillejo sigue un procedimiento estructural en la medida en que define la letra por vía negativa, enfatizando los vacíos de la página, pero a diferencia de Mallarmé, ese vacío no es idealista, sino radicalmente material. A ello apunta su concepto de “escritura no escrita”: “Empecé queriendo buscar a la escritura y descubrí tantas cosas que no podrían ya aceptarse como tales, entre ellas la propia escritura (escritura escrita). Llegué a una escritura impropia (escritura desplazada), pero no al vacío, no a la página en blanco idealista de Mallarmé, sino a los fundamentos de la escritura, a la manda, el grafismo, el material y a lo no escrito, a lo que ya no es escritura. O mejor dicho, a lo que ya no parece serlo”. (*La escritura no escrita*, 1996). En esa lógica apunta en el prólogo su *Libro de las Os*: “Esta obra intenta escribir no tanto o no solo la letra, sino el espacio que la rodea”. Esa misma ruta se reproduce en *La letra manchada* en cuya página inicial advierte: “La letra manchada no debe ser una letra pintada. La mancha permita no tanto deformar la forma de la letra, sino amplificar su expresión y sentido”.



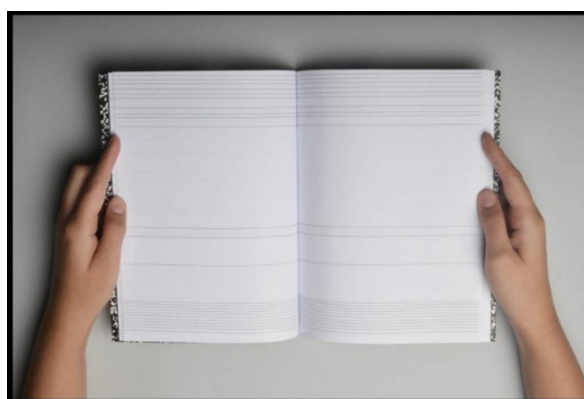
Jose Luis Castillejo, *El libro de las Os*, S/f. Archivo Lafuente.

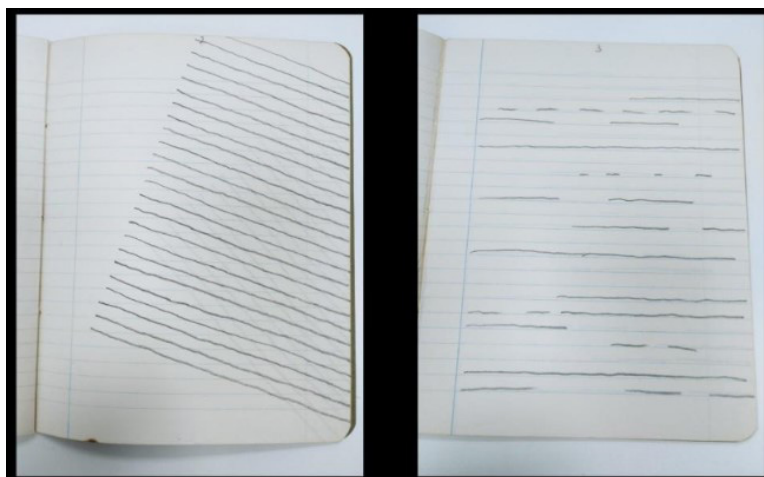
También en el archivo Lafuente, pude explorar la obra del mexicano Ulises Carrión, esta sí, mucho más vasta que la de Castillejo: más de 11 500 documentos, entre libros de artista, publicaciones, fotografías, cartas, etc. Siguiendo con la idea del cuaderno, la potencialidad que esta encierra en tanto posibilita una entrada distinta para valorar la emergencia del alfabeto, sus trazos, disposiciones y materialidades primarias, quiero destacar trabajos como *Exclusive groups* (1991), *Margins* (1972), *Readings I y II* (1976).

En el primero se plantea una suerte de trama narrativa con las tres primeras letras del alfabeto. Ello se logra aludiendo a la posición espacial y al sentido de desplazamiento de cada letra respecto a las otras. Remitiéndonos al título, puede interpretarse como una puesta en escena de ciertas dinámicas de repliegue, exclusión, abuso o erotismo que se reproducen en la escuela (el a, b, c podría aludir a la nomenclatura de las clases sociales). O, desde un ángulo menos prosaico, la trama en la que interactúan podría evidenciar la carga afectiva que produce un gesto de mínimo desplazamiento de las letras. Es un modo de particularizar las letras pensando en el lugar que ocupan dentro de una estructura más amplia. Presentarlas como bloques de afectos sin necesidad de subjetivarlas (como suelen hacer ciertos alfabetos en donde las letras aparecen con colitas, panzitas, etc.). En *Margins* y en *Readings I y II*, la ortopedia de la lectura se desmonta a partir de las líneas que encorsetan su cauce. Los reglones y cuadrículas pensados para homogeneizar la letra, enderezarla o regular su desborde, no se presuponen; antes bien, se intervienen, previo a cualquier escritura, modificando su dirección, recortándolo, redibujándolo con un pulso a conciencia tembloroso. En gins, fragmentos de una cuadrícula impresa son borrados y reescritos manualmente, modificando la fijeza de los recuadros por la disparidad de una caligrafía entreabierta.

Carrión, Ulises, *Margins*, 1972. Archivo La Fuente

En esa misma ruta, tenemos la obra *Cuadernos de composición* (2014) de Martin Gubbins. Aquí el poeta y artista chileno se apropia del clásico formato del Composition book (cuaderno escolar de uso popular en Europa y Estados Unidos), pero sin añadir letra alguna, manteniendo la escritura en suspenso. La definición de libro que plantea Ulises Carrión en *El arte nuevo de hacer libros* (1974) viene a colación aquí: “Un libro es una secuencia de espacios. Cada uno de esos espacios es percibido en un momento diferente: un libro es también una secuencia de momentos”. Y, en efecto, la composición de Gubbins aquí consiste en espaciar los reglones que conforman las páginas, ritmando la secuencia entre ellas de modo alterno. Al mismo tiempo, el lector puede graficar letras de tamaños dispares de acuerdo al espacio entre reglones que decida llenar, con lo cual puede diseñar palabras o frases de tamaños distintos en un mismo plano, como hacen los niños cuando aprenden a escribir. Con ello, podríamos conjeturar que se trata este de un libro de poesía visual, paradójicamente, invisible.

Gubbins, Martin. *Cuadernos de composición*, 2014, Santiago de Chile. Pez Espiral.



Carrión, Ulises. *Readings I y II*, Amsterdam. Lápiz sobre papel rayado, 1976. Archivo Lafuente.

Hay muchos más trabajos, a los que pude acceder durante mi residencia, que hacen de la retórica visual del cuaderno escolar un eje de experimentación espacial, caligráfica y tipográfica. Varias de las obras de Bruno Munari marcan la pauta en esa línea, como los *Prelibris*, el *Munari per rodari*, o los *libri illeggibili*.

Este es un marco inevitable si uno quiere profundizar en estos temas, pero no hay espacio ahora para extenderme en ellos.

Quiero introducir, en cambio, y para terminar, una variante hasta ahora no explicitada en los trabajos anteriores. En esta, se interroga el ingreso de la *infans* al espacio social, asumiendo que es este espacio el que le confiere el código de su legibilidad. Aquí se vinculan los procesos de su inscripción social a cuestiones de clase, raza y género, lo que convierte la pregunta por lo “ilegible”, “agramatical” o “inaudito” en una pregunta por las condiciones específicas del lugar de enunciación de cada sujeto no-hablante. En esa ruta, lo ilegible de la *infans*, no aparece sustantivado (a riesgo de fetichizar la materialidad significativa, el resto no simbolizable por el discurso), sino que se comporta como el efecto de una sustracción política determinada, en línea con Jacques Rancière, la sustracción del logos a una parte de los seres parlantes, lo que los condena al silencio o al ruido de la mera animalidad (Rancière 1996).

Frente a ese marco teórico que espero desarrollar en próximos ensayos, recordaba este pasaje de *Alicia en el espejo* de Lewis Carroll:

—Cuando uso una palabra —dijo Humpty Dumpty en tono más bien despectivo—, ésta significa exactamente lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos.

—La cuestión —dijo Alicia— es si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

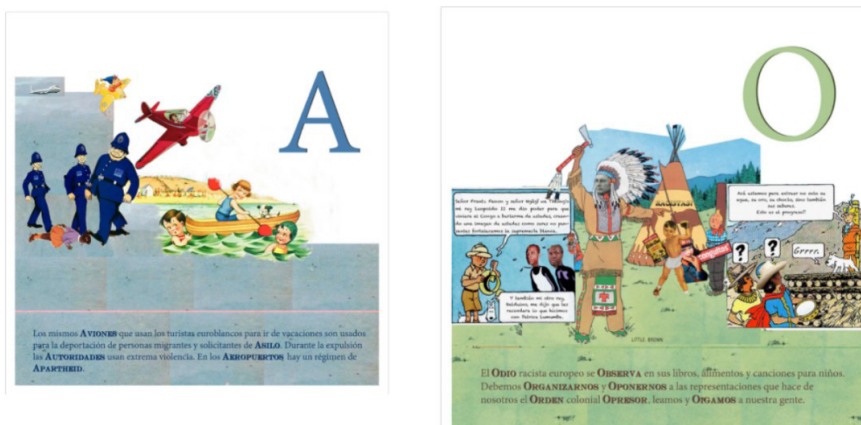
—La cuestión —dijo Humpty Dumpty— es quién es el amo, eso es todo.

Alicia a través del espejo, 1871.

¿Quién es el amo? Con esta pregunta en mente, uno puede volver a revisar las cartillas de alfabetización escolar y observar el sustrato ideológico que sostiene el proceso de acceder a una lengua y, con ello, a una cultura determinada, con sus propias leyes de apertura y/o restricciones. Más allá de la gramática que modela el sentido de una lengua, su legibilidad está también condicionada por la relación que se establece entre los sujetos de enunciación y recepción, las identidades culturales que les son atribuidas a ambos y las condiciones sociales en las que se produce el sentido, tanto por el que emite un objeto lingüístico como por el que lo recibe. Como señala, Jacques Rancière, “entre el lenguaje de quienes tienen un nombre y el mugido de los seres sin nombre, no hay situación de intercambio lingüístico que pueda constituirse, y tampoco reglas ni código para la discusión. Este veredicto no refleja simplemente el empecinamiento de los dominadores o su engegucimiento ideológico. Estrictamente, expresa el orden de lo sensible que organiza su dominación”. (*El desacuerdo*, 1996, p.38)

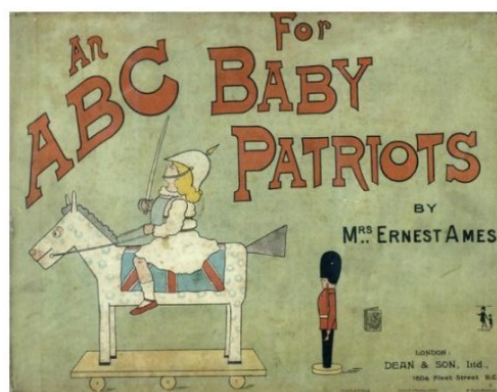
Este es un marco teórico que merecería un desarrollo más amplio, pero creo que lo dicho es suficiente para revisar un último conjunto de piezas que dialogan con lo afirmado. En *El ABC de la Europa Racista* (2017), la artista peruana, Daniela Ortiz, trabaja en base a las cartillas de alfabetización dirigidas a niños europeos de 0 a 4 años para resignificarlas, señalando el sustrato racista que las sostiene. Una de las fuentes de este trabajo, según la propia artista, es un documento de alfabetización muy usado en la Europa de finales del siglo XIX y que incluso hoy circula en algunas escuelas de Europa y Australia. Se trata de *The ABC for baby patriot*, 1899, de Ernest Ames. En este documento la enseñanza de una lengua ocurre mediante la imposición de conceptos cuyas definiciones son portadoras de valores patrióticos, reproductores, a su vez, de racismo y exclusión social respecto a las antiguas culturas colonizadas por países europeos. Por ejemplo, para la letra C, el concepto elegido es, sintomáticamente, el de “colonias”: “C is for Colonies. Righthly we boast. That of all the great nations Great Britains has most.” (C es por las colonias, nos vanagloriamos; porque de todas las grandes naciones, Gran Bretaña es la que tiene más).

En *El ABC de la Europa racista*, Ortiz se apropia de este modelo y lo invierte, construyendo un catálogo de conceptos por cada letra del abecedario. Estos conceptos son articulados en una frase e ilustrados por una serie de collages realizados con materiales de enseñanza escolar que aluden a la situación de marginación social en la que viven los migrantes o sujetos racializados en Europa. Así, en la frase articulada para misma letra C, se responde, de algún modo, al documento anterior: “El Colonialismo crea las Condiciones globales para tener Campos de detención de personas migrantes provenientes de las ex Colonias en los países europeos”.



Ortiz, Daniela. *El ABC de la Europa Racista*, Pensaré Cartoneras, 2017.

Desde otro contexto, aunque acudiendo a los mismos procedimientos del collage y la apropiación de una cartilla de enseñanza escolar, se plantea el proyecto *Coquito* del colectivo peruano Paréntesis (1979). Ese mismo año, en varias regiones del Perú, tuvieron lugar las luchas del SUTEP, el Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación Peruana, en oposición a la dictadura militar de Morales Bermúdez, aunque, en realidad, tales luchas serían el remanente de una ola de protestas iniciadas tras la caída del general Velasco y cuyo punto más álgido había sido el Paro Nacional de 1977. El contexto es aquí importante porque todo el imaginario que recorre la intervención del material Coquito está teñido de la sensibilidad de la huelga. Recordemos que Coquito, concebido por el educador arequipeño Everardo Zapata, era el material de alfabetización escolar más exitoso en el Perú desde su aparición en 1955. El colectivo *Paréntesis* se vale así de este material para elaborar un “contramanual de enseñanza” que critica el sesgo racial de los niños allí representados (predominantes blancos) y desmonta la ideología implícita en las frases que servían de ejemplo en los ejercicios, contaminando el documento original con recortes periodísticos y materiales diversos que enrostran la álgida situación política de ese entonces, invisibilizada en la enseñanza de la escuela pública.



Ames, Ernest. *The ABC for baby patriot*, 1899.

Por otro lado, desde un contexto más contemporáneo, la obra *Cuadernos Loro* (2020) de Luz María Bedoya constituye también una respuesta frente a una problemática social específica. Escrito durante los meses de la cuarentena en el Perú, estas planas, como señala la artista, “retoman un método de enseñanza escolar y de corrección de errores propios de la infancia: el trabajo de escribir las mismas frases una y otra vez bajo el supuesto de que esa repetición acabaría por incorporar un saber o una nueva actitud en el estudiante. Los cuadernos escolares marca Loro aparecieron en el Perú en 1969, y han sido desde entonces los cuadernos más populares y económicos del país. Parece sintomático que una marca de productos destinados a la educación lleve por nombre el de un animal conocido por tan solo reproducir sonidos de palabras que no entiende, precisamente aquí, donde el nivel de la calidad educativa es conocido por ser uno de los más bajos de América Latina”.



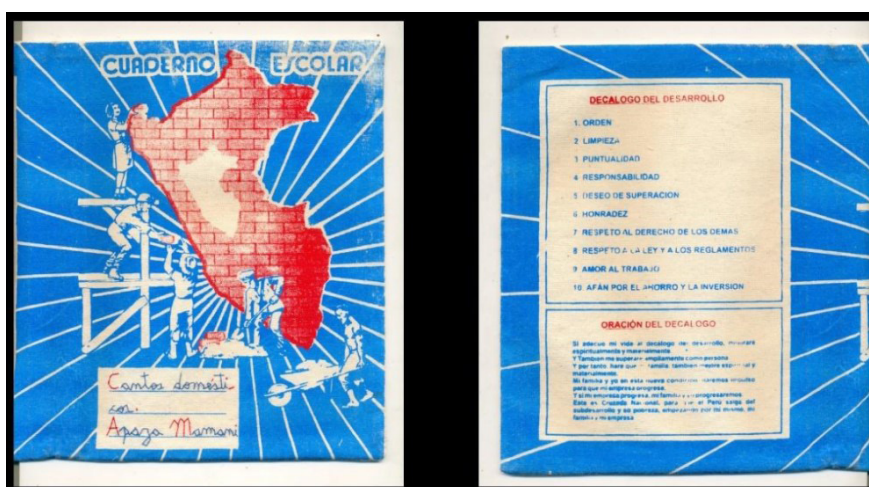
Bedoya, Luz María. Cuaderno Loro, escritura en acuarela sobre papel, 2020. Archivo de la artista.

Bedoya encuentra en el hartazgo de la rutina y de la espiral de desgracias que trajo consigo la pandemia una disolución del sentido de algún modo análogo al ejercicio repetitivo de las palabras, como un supuesto ritual de acceso al saber de algo no incorporado orgánicamente: “Al momento presente, la pandemia y la reclusión han traído un periodo suspendido en el rumor de las mismas palabras y las mismas ansiedades que retornan sin posibilidad de recibir respuesta” señala Bedoya.

Por último, la artista Nereida Apaza recurre también a un material de escuela, pero en este caso el material intervenido es un cuaderno popular cuya carátula caló en el imaginario del estudiante promedio durante la década de los 80 y 90 en el Perú. La carátula presenta un mapa del Perú modelado con ladrillos de construcción. En el centro del mapa se replica su versión en miniatura, pero esta vez en blanco. En los alrededores, obreros de construcción

trabajan en cadena para rellenar esa silueta vacía, se supone, a partir de su propio esfuerzo. El subtexto de la imagen expresa una ideología desarrollista atravesada por el imperativo del muy en boga a partir de la instauración del neoliberalismo que trajo consigo el gobierno de Alberto Fujimori a inicios de los 90. El punto 9 y 10 del llamado *Decálogo del desarrollo*, escrito en la contra carátula, reza: “Amor al trabajo” y “Afán por el ahorro y la inversión”. Y en la *Oración del Decálogo* se lee: “Esta es cruzada nacional para que el Perú salga del subdesarrollo y la pobreza, empezando por mí mismo, mi familia y mi empresa”.

Nereida Apaza extrae el contenido y el diseño de este material para serigrafiarlo sobre una tela encuadernada que termina por replicar el formato del cuaderno original.



Cantos domésticos, 2021. Serigrafía y bordado sobre tela. Archivo de la artista.

Sin embargo, además de este gesto de traslado, lo interesante está en el uso que hace de esos cuadernos; más allá de la variedad de registros que usa, todas las intervenciones contravienen la ideología del documento original. Y lo hace a través de la práctica artesanal (y ancestral) del tejido que, implícitamente, confronta la retórica de la cultura letrada que la escritura occidental trae consigo. En *Miculla* (2021), Apaza deshace la rigidez de las líneas horizontales del cuaderno, las descose imaginariamente para volverlas a coser convirtiéndolas en ondas marítimas en cuyo flujo emergen versos y aves mitológicas. En *Cantos domésticos* (2021) se apropia, en cambio, de la forma de ciertos ejercicios escolares, como el dictado de un vocabulario o la ilustración de ciertas conceptos o recuerdos personales, para transformarlos en trazos, o mejor, hilos que apenas tientan una imagen o una palabra encuadrada desde el lente inestable de la memoria personal. En ambos trabajos, la huella que deja el reverso del bordado (el otro lado del verso), la forma de una ilegibilidad hecha de hilos, como los quipus incaicos ahora indescifrables, puede interpretarse de algún modo como un rastro de resistencia frente a la escritura alfabética y la impronta colonialista que supuso su imposición en las identidades lingüísticas y culturales de América latina.



#archivoresidenciasnotar2022

#archivoresidenciasnotar2022

#archivoresidenciasnotar2022

#archivoresidenciasnotar2022

Además, me ayudó a acceder a trabajadores del MNCARS para que puedan ayudarme a resolver algunas dudas en cuanto a mi investigación y a algunas cuestiones logísticas que se presentaron al paso. A las demás residentes las conocí recién el día de la presentación de nuestros proyectos. Aquí me gustaría decir que, tal como lo conversamos con algunos residentes, creo que hubiese sido ideal tener más tiempo y retroalimentación al momento de presentar nuestros proyectos ese día. También considero que fue un problema el que no pudieramos observar y comentar los proyectos de los residentes entre nosotros, ya que algunas presentaciones ocurrieron en paralelo. Ese día la jornada de trabajo fue larga e interesante (en algunos casos más que otros), pero creo que se pudo dar mayor lugar a los proyectos de los residentes antes que a las otras actividades que se presentaron.

Han pasado varios meses desde que terminó la residencia en España y en la distancia puedo observar cómo lo vivido y aprendido allí se entrama de a poco con mi trabajo en Filosofía, Arte y Literatura, previo y posterior a la residencia. Tratándose de una investigación de corte principalmente teórico-creativo, los principales formatos que la acoge son ensayos críticos y/o ponencias que he venido presentando estos meses en distintos espacios, revistas e instituciones del Perú y Latinoamérica. De un lado, mi interés por la infancia ha cobrado forma.

En torno a ello, planeo ofrecer un seminario sobre Filosofía de la infancia este año y algún taller más participativo dirigido a familias. Seguramente alguno de los proyectos lo llevaré a cabo con Casa de la Literatura Peruana, institución en la que trabajo. Esta tiene una mirada a los vínculos entre infancia y literatura que considero interesante articular con mi experiencia como investigador en la residencia. Por otro lado, acabo de presentar un congreso organizado por la Biblioteca Nacional del Perú y próximamente viajaré a Colombia para presentar también algunas de estas ideas en el Museo de la memoria ubicado en Bogotá. He escrito, además, dos ensayos que se publicarán próximamente en una revista y en un libro acá en Perú. Y hacia fin de año estoy organizando un Congreso sobre libros de artistas en Latinoamérica junto a la maestría de Historia del arte de la Universidad Católica del Perú, institución en la que trabajo como docente. Mi idea es que toda esta experiencia pueda devenir en un libro, ojalá este año o el próximo.



#archivoresidenciasnotar2022

“B de sombra” (ejercicio expuesto en la presentación de las residencias el 3 de octubre del 2022).

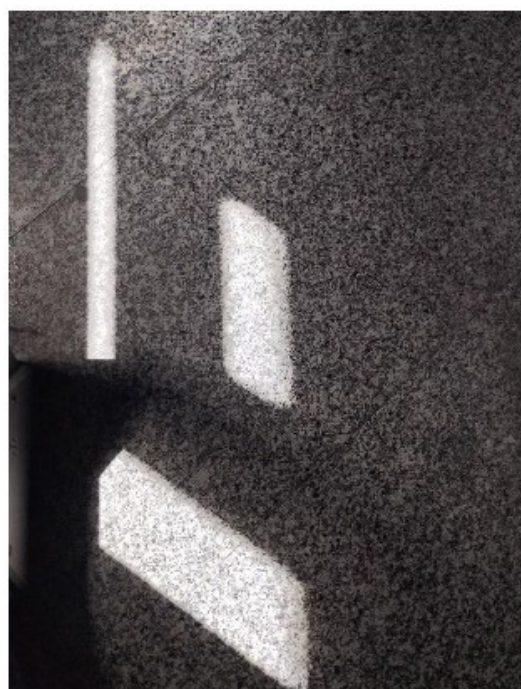
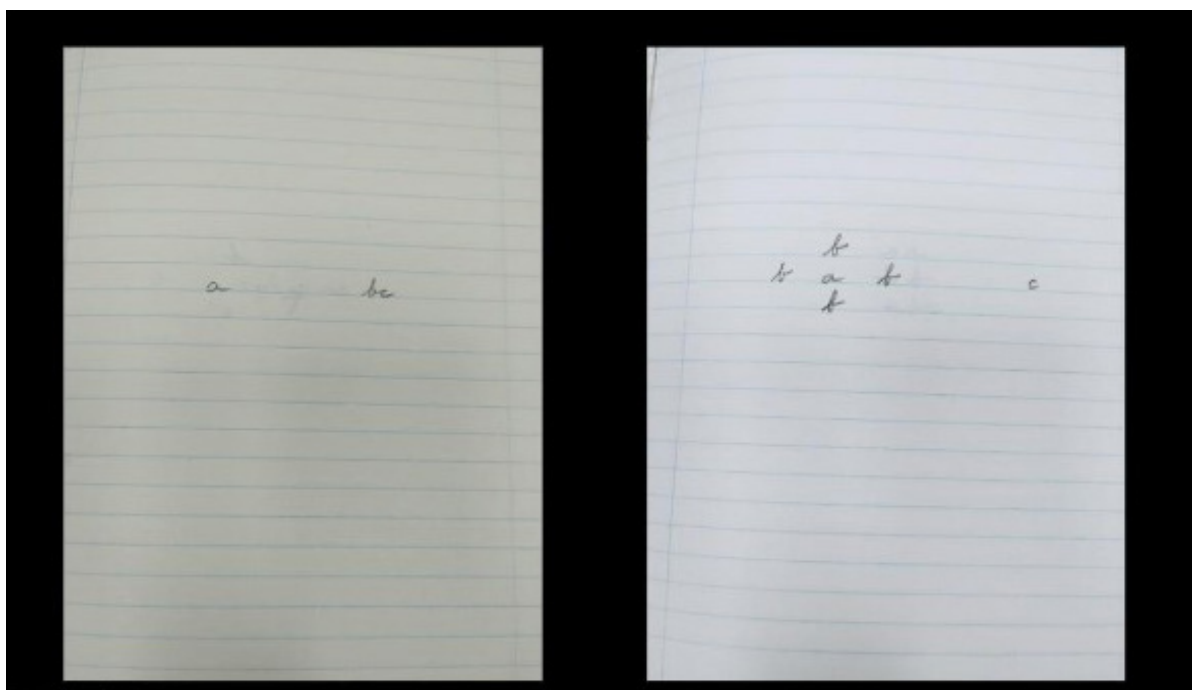
En la zona intermedia que separa la recepción de la biblioteca del MNCARS y la sala de lectura, se proyecta, con desigual intensidad, la sombra de la letra B, proveniente de la palabra “biblioteca”, impresa en uno de los ventanales laterales. La posición y la forma de la “B” va mutando durante el día hasta, naturalmente, deformarse y desaparecer. Durante los dos meses que trabajé en la colección de libros de artista y de poesía visual que custodia la biblioteca, tomé registro de esas mutaciones, de lunes a viernes, entre las 11 y las 15 hrs.

Pensé luego que ese ejercicio era un buen punto de partida para trabajar con niños en proceso de aprender a escribir. La poca estabilidad de la letra, debido a la rotación de la tierra, en el primer caso, y al pulso aún titubeante, en el segundo, me pareció una conexión estimulante de observar. Decidí entonces trabajar con niños de 4 a 6 años que están en plena formación escritural. Les pedí:

- Que escriban una palabra que empiece con la letra B, pero que la palabra no exista.
- Que ensaye una definición personal de la palabra inventada.

Ninguno de los libros de la biblioteca del MNCARS contiene estas palabras. La sombra proyectada de la primera letra de la palabra biblioteca, aunque se ensancha, no ingresa nunca a la sala de lectura.







Una plataforma impulsada por
el Museo Reina Sofía, hablarenarte
y la Fundación Daniel y Nina Carasso



hablarenarte

