



ISSN 1870-3429
PUBLICACIÓN ARBITRADA

DISCURSO **VISUAL**



NÚMERO
53
ENERO/JUNIO
2024



DOSSIER

Educación en artes

DIRECTORIO

SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Curiel de Icaza
SECRETARIA

Marina Núñez Bepalova
SUBSECRETARIA DE DESARROLLO CULTURAL

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA

Alejandra de la Paz
DIRECTORA GENERAL

Déborah Chenillo Alazraki
SUBDIRECTORA GENERAL
DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICAS

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE ARTES PLÁSTICAS • Cenidiap

Alfredo Gurza González
DIRECTOR

Gemma Argüello Manresa
SUBDIRECTORA DE INVESTIGACIÓN

Patricia Brambila Gómez
SUBDIRECTORA DE DOCUMENTACIÓN

Ariadna Patiño Guadarrama
COORDINADORA DE INVESTIGACIÓN

Virginia García Pérez
COORDINADORA DE DIFUSIÓN

Abraham E. Briseño Álvarez
COORDINADOR ADMINISTRATIVO

DISCURSO VISUAL

Alfredo Gurza González
DIRECTOR

Alberto Argüello Grunstein
Ana Garduño Ortega
Leticia Torres Hernández
COMITÉ EDITORIAL

Carlos Martínez Gordillo
Ariadna Patiño Guadarrama
COORDINACIÓN

Abigail Maritxu Aranda Márquez
Xanath Ramo Vázquez
ENPEG La Esmeralda
COORDINACIÓN DOSSIER

Tlaoli Ramírez Téllez
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN

José Luis Rojo Pérez
FORMACIÓN Y PROGRAMACIÓN

Carlos Martínez Gordillo
Sol Álvarez Sánchez
CUIDADO DE LA EDICIÓN

Miroslava Santos Pane
ASISTENCIA DOCUMENTAL

© Discurso Visual · núm. 53 · enero / junio 2024 · revista semestral arbitrada.

Publicación electrónica del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura · INBAL.

Av. Juárez núm. 101, Centro, Cuauhtémoc, 06040, Ciudad de México.

Editor responsable: Carlos Martínez Gordillo. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2016-072516544800-203,

ISSN 1870-3429, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Carlos Martínez Gordillo, Torre de Investigación, piso 9, Av. Río Churubusco 79, col. Country Club, Coyoacán, Ciudad de México, 04220. 41.55.00.00 exts. 1127 · 1121 · 1122. Fecha de última modificación: 31 de enero de 2025.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

ALFREDO GURZA GONZÁLEZ
DIRECTOR **5**

APORTES

- 6** El alcance de la onda expansiva: exposiciones *blockbuster*
LUIS MANUEL GUERRERO
- 21** Diablitos de Ocumicho y *Cuentos ácratas*: prodigalidad mítica del barroco contemporáneo
JUAN MANUEL VIZCAÍNO MARTÍNEZ
- 40** Incidentes de viaje en Bonampak, 2023
ARTURO RODRÍGUEZ DÖRING
- 56** Black Fotógrafos: desafíos metodológicos en una experiencia colaborativa con niños haitianos migrantes en República Dominicana
NIKTEHA CABRERA
- 74** Objetos de representación visual: de lo utópico comercial a lo distópico artístico
PABLO ARTURO ECHÁNOVE CUEVAS
- 88** Pensamiento espectral y representación
DAVID PUC
- 99** La quinta máquina: entonación, arte y movilización de saberes
MÓNICA PÉREZ QUINTERO
- 117** Sonido en las artes audiovisuales. De la experiencia estética a la red de afectos
ELÍAS PARACELSO XOLOCOTZIN ELIGIO

DOSSIER

Educación en artes

Dispositivos transcavadores. Herramientas didácticas
para la formación en artes **124**
ULISES MORA CARRILLO DE ALBORNÓZ

De la investigación artística en la educación. Notas de
un seminario/laboratorio experimental **143**
HUMBERTO CHÁVEZ MAYOL

Seminario de Investicreación y Formación Artística:
proceso interdisciplinar **155**
IRMA FUENTES MATA

Taller de Teatro Sin Límites del CCH-Sur
JOSÉ HUMBERTO TREJO CALZADA 173
CYNTHIA GUADARRAMA GUERRERO

Experiencias del Taller Infantil de Dibujo
y Pintura de la EIA 4 **188**
AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

ACERVOS

205 Carta del director de *La Esmeralda* al director general
de Educación Extraescolar y Estética de la SEP, 1942
JORGE REYNOSO POHLENZ

GALERÍA

8M ENPEG **211**

PRESENTACIÓN

La reflexión innovadora en torno a los desafíos y las oportunidades de transformación, personal y social, que plantea la educación artística es una de las tareas fundamentales que realiza el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura a través de sus escuelas y centros nacionales de investigación. La dimensión pública de la formación en las artes exige movilizar los recursos de la imaginación, la crítica y el análisis, para diseñar, probar, evaluar y depurar modelos educativos, con la orientación de contribuir de manera efectiva a la construcción de una cultura nacional incluyente de la inagotable riqueza de nuestra identidad en la diversidad.

La autocrítica y la puesta en crisis de paradigmas restrictivos o nunca bien avenidos con nuestra realidad resultan decisivas, tanto como la capacidad de nutrir la reflexión con los haberes prácticos acumulados a lo largo de varias décadas de experiencias pedagógicas en las artes. Solo así se ha generado históricamente la praxis capaz de activar las potencias de la sensibilidad creativa; solo así podremos avanzar en nuestra inaplazable humanización.

Para ocuparnos de estas cuestiones, y para sumarnos al festejo de su 80 aniversario, hemos realizado este número en colaboración con la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado *La Esmeralda*. Estrechar vínculos entre investigadores, docentes, documentalistas y estudiantes, mediante acciones específicas, nos parece la manera más provechosa de contribuir como comunidad a la tarea colectiva de dotarnos de una cultura viva, participativa, horizontal, de equidad y plenitud.

Y justamente para enriquecer nuestra comunidad y propiciar una conversación más amplia y estimulante, a partir de este número *Discurso Visual* incluye nuevas secciones, además de un dossier monotemático, de modo que en nuestras páginas tendrán cabida más voces y miradas, en confluencia simultánea. Les invitamos a ser parte de nuestro caleidoscopio semestral.

Alfredo Gurza González

DIRECTOR

APORTES

The Reach of the Blast Wave:
Blockbuster Exhibitions

El alcance de la onda expansiva:
exposiciones *blockbuster*

LUIS MANUEL GUERRERO

Historiador del arte
lumangueba01@gmail.com

Keywords

blockbuster exhibitions, museums,
contemporary art, media.

Palabras clave

exposiciones *blockbuster*, museos, arte contemporáneo, medios
de comunicación.

Abstract

This paper sets an overview of the history and development of the term *blockbuster* applied in the context of art, generally used to talk about exhibitions that have broken attendance records. The hypothesis is that blockbuster exhibitions are not an anomaly in museums' programs but that they are fully aligned with their aim to expand their audience, as well as reaffirming a canonical view towards a certain artist or historical period.

Resumen

En este artículo se ofrece una visión general de la historia y desarrollo del término *blockbuster* aplicado en el campo del arte, generalmente usado para denominar exposiciones que superan récords de asistencia. La hipótesis es que las exposiciones *blockbuster* en los museos no son una anomalía en su programación, sino que están plenamente alineadas con el interés por ampliar su público y reafirmar una mirada canónica sobre cierto artista o periodo histórico.

Recibido: 8 de enero de 2024 Aceptado: 23 de mayo de 2024

El concepto *blockbuster* referido a exposiciones ha sido empleado de manera controversial y es objeto de diversas críticas en torno a las estrategias y el discurso curatorial que lo sustentan. Sin embargo, al tratarse de un término forjado en la esfera de los medios de comunicación —primero para nombrar a producciones cinematográficas con éxito de taquilla y posteriormente a exposiciones de gran escala— existen lagunas históricas e imprecisiones sobre su desarrollo y valoración, las cuales impiden reconocer con claridad cómo se volvió parte de la jerga crítica para discutir muestras con un alcance multitudinario y en qué medida las *blockbuster* dialogan con la lógica de cada museo.

A lo largo de este ensayo analizaré los tránsitos del término por distintos campos culturales hasta llegar al terreno del arte, y finalizaré con una revisión del contexto mexicano, donde se han dado exposiciones pensadas para públicos masivos, aunque sus circunstancias y consecuencias han sido diferentes tanto por la dimensión política que han tenido como por el tipo de artistas revisados, así como por la incursión mediática de nuevas tecnologías, específicamente en las muestras presentadas a partir de la década de 2010.

Trasfondo del concepto *blockbuster*

La incursión y popularización de la palabra *blockbuster* en la industria cinematográfica se debe a dos campos, distintos entre sí y ajenos a las prácticas artísticas, pero relativamente afines, si consideramos que ambos buscan conquistar nue-

vos territorios: la guerra y la publicidad. En primer lugar, es pertinente mencionar el origen bélico del vocablo, empleado por primera vez por la prensa británica durante la segunda Guerra Mundial (1939-1945) para denominar a un tipo de bomba, utilizada por la Real Fuerza Aérea de Gran Bretaña, que contaba con la capacidad explosiva necesaria para demoler (por ello el sufijo *-buster*) un edificio de grandes dimensiones o una cuadra entera (*block*), “indicando su capacidad de destrucción a gran escala”.¹ Para los estándares militares de la época y la opinión pública, el alcance de las *blockbuster* no era un asunto menor: fueron consideradas las armas más poderosas jamás creadas, y así fue hasta el desarrollo y detonación de las primeras bombas atómicas en 1945.

Tras los acontecimientos de Hiroshima y Nagasaki, y el consecuente fin del periodo de guerras, las menciones periodísticas a las bombas *blockbuster* decayeron. Sin embargo, fue a partir de ese periodo que el vocablo se resignificó, para convertirse en, como lo señala Charles R. Acland, “una designación duradera para un producto cultural caro y lucrativo, ya sea del mercado cinematográfico, impreso o la televisión”.² ¿Cómo es que el término dio el salto al terreno cinematográfico y, luego, al arte? Para responder es crucial tener en cuenta que no perdió su connotación bélica por completo; en tiempos de paz, hablar de *blockbusters* ya no tenía relación con una

¹ Sheldon Hall, “Pass the ammunition: a short etymology of ‘Blockbuster’”, en Andrew B.R. Elliott (ed.), *The Return of the Epic Film*, Escocia, Edinburgh University Press, 2014, p. 150. Traducción propia.

² Charles R. Acland, “Senses of Success and the Rise of the Blockbuster”, *Film History*, vol. 25, núm. 1-2, 2013, pp. 11. Traducción propia.

búsqueda de control político o de espacios, sino a una disputa por la dieta cultural de los públicos.

Aunque los usos del término en relación con el cine se pueden rastrear hasta los afiches de la película *Bombardier* (1943) —estrenada durante la segunda Guerra Mundial—, en los que se puede leer “el *blockbuster* de todos los espectáculos de acción y suspenso”, su significado moderno se gestó en la forma de hacer publicidad para los estrenos más que en cualquier aspecto intrínsecamente cinematográfico. De acuerdo con Sheldon Hall,

[...] no es sorprendente que los reporteros, críticos y redactores editoriales de la prensa especializada también comenzaran a explotar la palabra por su evidente viveza descriptiva, aunque también lo hicieron como una forma de indicar un potencial comercial, en lugar de su papel en un esfuerzo bélico.³

Hasta finales de la década de 1940, la asociación entre *blockbuster* y las producciones cinematográficas fue netamente casual, como una oportunidad para aprovechar la ola de atención y el interés que despertaba esta palabra, pero a inicios de 1950 su trasfondo bélico revivió de manera simbólica, cuando a la industria del cine estadounidense se le presentaron dos problemas.

Gracias a las investigaciones de Hall sabemos que en 1948 la Suprema Corte de Estados Unidos dio su fallo sobre las presuntas prácticas monopólicas de los cinco estudios más grandes de la época (MGM, RKO, 20th Century Fox, Warner Bros. y Paramount Pictures), obligándolos a vender las cadenas de cines que cada una poseía, lo cual se tradujo en reducción de sus ganancias, a la vez que posibilitó la incursión en las carteleras de producciones a cargo de nuevos estudios.⁴ Por

otra parte, el inicio de esta década vio el ascenso de la televisión, con lo que se diversificó la oferta de entretenimiento audiovisual entre la incipiente clase media y se redujeron aún más los ingresos de los estudios.

Ante esta situación, los “cinco grandes” tomaron la iniciativa y defendieron el mercado, apostándole a cintas cuyo contenido era difícilmente replicable en los programas televisivos, tanto por los recursos técnicos como económicos que requerían. Como lo demuestran los anuncios publicitarios comisionados por la 20th Century Fox en la revista *Variety* de 1951 sobre sus próximos estrenos, la industria del cine no veía problema en el uso de un vocabulario bélico, y por ello la aparición del término *blockbuster* fue recurrente.⁵

Desde el punto de vista de las cadenas de cine, lo que estaba por venir, lejos de solucionar el problema de la programación de sus funciones, complicó la situación. Dada la creciente oferta, ¿a qué películas se les debía dar prioridad en la programación, considerando que la taquilla no pasaba por un buen momento? Hall sintetiza la disyuntiva y la solución brindada por Hollywood:

En un creciente e incierto mercado, donde ni la preferencia ni la asistencia de las audiencias era tan confiable como en el pasado, las elecciones [de películas] más atractivas para los cines eran aquellas que contenían los ingredientes “taquilleros”; que incluyeran súper estrellas, historias prefabricadas (tales como aquellas basadas en

⁵ En la página 10 del número referido se puede leer: “¡Tenemos la munición! Impulsado por el liderazgo que desató la cruzada de la industria... ¡y que le dijo al mundo que las películas son el mejor entretenimiento! Una vez más, 20th [Century Fox] llega con un enorme torrente de éxitos, ¡apoyados por el conocimiento que hizo famoso a este talento para el espectáculo! ¡La mayor ofensiva de la industria ya está en marcha! ¡Ataquemos juntos!” *Ibid.*, p. 159. Traducción propia.

³ Sheldon Hall, *op. cit.*, p. 152. Traducción propia.

⁴ *Ibidem*, p. 154. Traducción propia.

fórmulas argumentales, o en éxitos cinematográficos previos), y altos estándares de producción (el tipo de espectáculo que se puede permitir gracias a un enorme presupuesto).⁶

Esta última cita es crucial para entender la evolución del concepto *blockbuster* porque, si bien queda claro que el término se acuñó en una esfera mediática, el cambio en las estrategias de producción cinematográfica definió un tipo de producto y el perfil de su contenido. Todo esto es útil para comprender la llegada del vocablo al terreno del arte; específicamente, a las exposiciones.⁷ A pesar de las vicisitudes de cada campo, el empleo de esta palabra para cuestiones artísticas no estuvo alejado de los esfuerzos de conquista que persiguieron naciones y estudios cinematográficos en otros tiempos.

Impacto de las exposiciones *blockbuster*

En términos estrictamente cronológicos, el primer uso de la palabra *blockbuster* en relación con el arte se puede localizar en un artículo publicado en la revista británica *Tatler* de 1960, dedicado a la exposición de Pablo Picasso en la Tate Gallery.⁸ Curada por Roland Penrose —director del Institute of Contemporary Arts y uno de los primeros biógrafos del artista español— la muestra destacó por presentar una revisión exhaustiva, y nunca antes vista en territorio británico, de todos los periodos en la carrera de Picasso, con obras representativas y más de cien piezas provenientes

de la colección privada del artista como complemento.⁹ Antes de esta exposición, Penrose ya había organizado dos muestras del mismo pintor en Londres, en 1951 y 1955, aunque fueron esfuerzos modestos en comparación a lo que se vio en los años sesenta.

A primera vista, y tomando en consideración el nivel de libertad creativa que los medios editoriales se tomaban para referirse a eventos con gran impacto mediático en esos años, no resulta extraño el uso del término *blockbuster* en lo referente a una exposición que convocó a más de quinientas mil personas.¹⁰ Pero el factor *blockbuster* de este caso va más allá de su denominación, pues en los antecedentes de la muestra y en su recepción pública se pueden rastrear ciertos paralelismos con las preocupaciones e intenciones en el terreno del cine, donde llegar a un nuevo público era el objetivo principal.

El caso de Picasso no es la excepción a dicho esfuerzo de dominación mediática si se considera la valoración peyorativa que tenía su obra entre el público inglés y la comunidad artística; quizá esto sea difícil de imaginar en pleno siglo XXI, tomando en cuenta el lugar que el artista español ostenta en la historia del arte. “Ante la duda, exhibe Picassos”,¹¹ escribió el crítico Holland Cotter para el *New York Times* a propósito de la exposición que le dedicó el Metropolitan Museum al artista en 2010, en referencia al potencial de convocatoria y la celebración institucional que tiene una exposi-

⁶ *Ib.*, p. 160. Traducción propia.

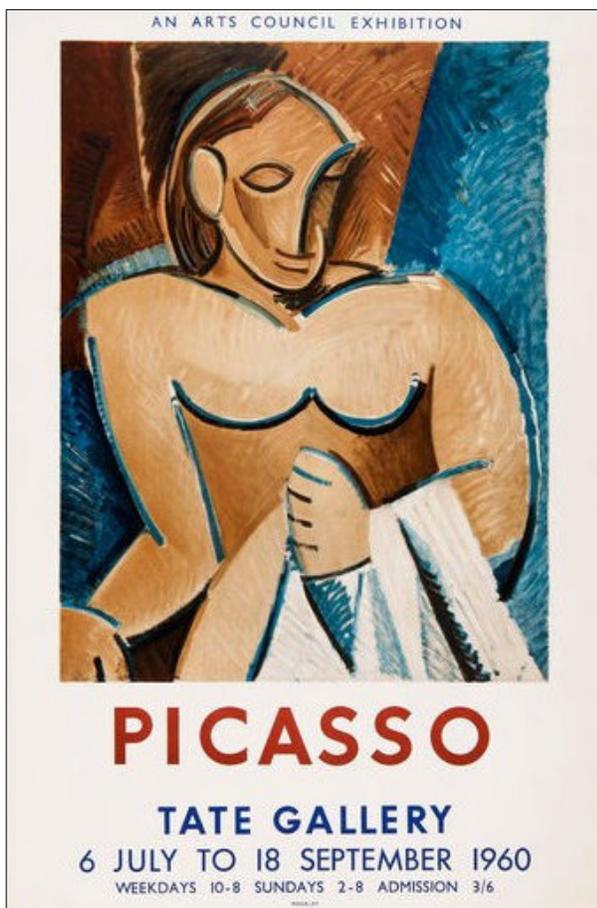
⁷ Aunque otros términos de índole bélica ya flotaban en el campo del arte para explicar sus operaciones antes y después de las guerras mundiales, como el concepto de “vanguardia”.

⁸ “A Shot in Time”, *TATE ETC*, 15 de enero de 2021, <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-51-spring-2021/shot-time-picasso> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

⁹ Tim Adams, “Picasso, Tate, 1960: the world's first 'art blockbuster'”, *The Guardian*, 29 de enero de 2012, <https://www.theguardian.com/artanddesign/2012/jan/29/picasso-tate-1960-art-blockbuster> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

¹⁰ *Idem.*

¹¹ Holland Cotter, “All the Picassos in the Cupboard”, *The New York Times*, 29 de abril de 2010, <https://www.nytimes.com/2010/04/30/arts/design/30picasso.html> Consulta: 24 de diciembre, 2023. Traducción propia.



Cartel de la exposición *Picasso* en la Tate Gallery de Londres.

ción dedicada al pintor español, aunque esto no siempre fue así.

Muestra de ello es una anécdota recogida por el periodista Tim Adams en su investigación sobre la exposición de Picasso en la Tate, que involucra al entonces presidente de la Royal Academy (RA), Alfred Munnings, y a Winston Churchill. En 1949, durante el banquete anual de la RA, el futuro primer ministro de Reino Unido le preguntó: “Alfred, si te encontraras a Picasso paseando por la calle, ¿te unirías a mí para patear su... ya sabes?”¹² La petición fue aceptada sin ningún reparo.

¹² Tim Adams, *op. cit.* Traducción propia.

En esas circunstancias, el proyecto de exhibir a Picasso exigió un trabajo adicional, hasta entonces alejado de la injerencia de lo estrictamente curatorial. De acuerdo con Adams, Roland Penrose estuvo involucrado y preocupado por los aspectos curatoriales y museográficos de la exposición tanto como de la recepción mediática. Tales asuntos fueron discutidos en numerosas reuniones con el equipo a cargo de las relaciones públicas, ya que “él estaba desesperado porque el público por fin entendiera a Picasso”.¹³ Así, a la inauguración se invitaron no solo a críticos de arte, sino a redactores de los suplementos de diarios; una movida inusual para la época, pero que mostraba lo importante que era poner el nombre del español en los círculos de discusión y crítica especializada, así como en la cotidianidad de los británicos.

La exposición de Picasso en la Tate Gallery alcanzó una asistencia masiva —inclusive contó con la visita de la Reina Isabel II—¹⁴ y superó todas las expectativas. Durante los primeros días en los que la muestra fue abierta al público, Penrose le escribió en una carta al artista:

Mi querido Pablo: La *explosión* de Picasso es... abrumadora. Hasta ahora, más de 10 000 personas ya han visitado la exposición. Hay filas todo el día hasta las 8 de la tarde, cuando la galería [Tate] cierra. *Has conquistado Londres* —la gente está encantada y deslumbrada por tu presencia en los muros.¹⁵

La carta de Penrose permite dilucidar los paralelismos entre las películas *blockbuster* y por qué la incursión de ese término en el terreno del arte

¹³ *Idem.*

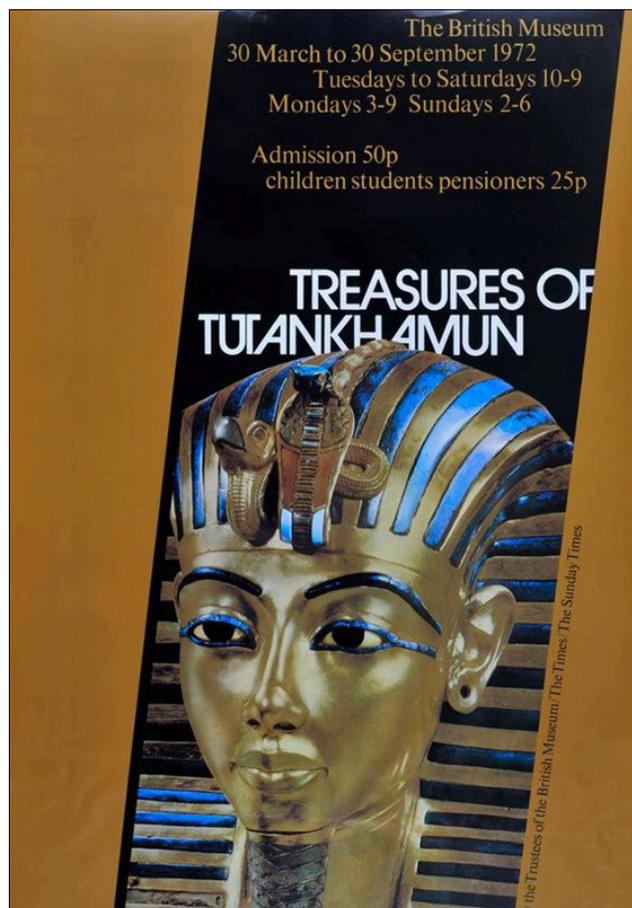
¹⁴ *Id.*

¹⁵ *Id.* Cursivas del autor.

resulta pertinente, al mismo tiempo que desempolva su genealogía militar, usando términos como “explosión” o “conquista”.

En primer lugar, recordando las reflexiones de Hall, nos encontramos con una exposición planeada con el firme propósito de ampliar el público en torno a un artista y mejorar su recepción en la opinión colectiva, para que “por fin lo entiendan”. Para ello, la propuesta curatorial apeló al factor espectacular, al destacar la gran cantidad de obras que serían dispuestas en las galerías de la Tate, en un esfuerzo sin igual para el circuito cultural británico. Así, la exposición operó con un esfuerzo parecido a lo que buscaban los estudios hollywoodenses al apostarle a películas estelarizadas por actores ampliamente reconocidos, con un argumento sencillo o ya identificado por el público. De esa forma, la exposición de Picasso dialogó de una manera clara con la lógica *blockbuster*, pues su propósito no estuvo encaminado hacia presentar nuevas lecturas sobre la obra del artista; ante todo, el objetivo principal fue mostrar —siguiendo con el vocabulario mediático— los *greatest hits*, o lo mejor de cada periodo del pintor español, en un formato sencillo y adaptado a la idiosincrasia británica de la época.

En segundo lugar, la intervención mediática fue esencial: así como las grandes casas productoras de cine procuraron mantener presencia en los medios editoriales para dar a conocer sus nuevas estrategias y proyectos por venir, el equipo involucrado en la muestra puso especial atención a la discusión generada en torno a la misma desde la opinión pública, se alió con periodistas de medios con gran alcance y se tuvo en cuenta el potencial no solo de la crítica especializada, sino de publicaciones pensadas para un sector ajeno a su nicho.



Cartel de la exposición *Treasures of Tutankhamun* en el British Museum.

Tras la exposición de Picasso no han sido pocas las muestras alrededor del mundo que han contado con un perfil y un impacto parecido o mayor. Valdría la pena pensar en *The Treasures of Tutankhamun*, presentada en distintas ciudades y países de 1972 a 1981, logrando, tan solo durante su exhibición en el British Museum en 1972, una asistencia de más de 1.6 millones de personas,¹⁶ o *The Treasure Houses of Britain: 500 Years of Private Patronage and Art Collecting*, alojada de noviembre de 1985 a abril de 1986 en la National Gallery of

¹⁶ “Tutankhamun: ancient and modern perspectives”, *The British Museum*, <https://www.britishmuseum.org/visit/object-trails/tutankhamun-ancient-and-modern-perspectives> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Art, en Washington D. C., que pudo ser visitada por 990 474 personas.¹⁷ Esta última exposición fue la que comenzó un debate, dentro del ámbito académico, sobre la utilidad y pertinencia de muestras como las denominadas *blockbuster*.

En 1986, el historiador Richard E. Spear publicó “La historia del arte y la exposición *blockbuster*”, una carta editorial para el volumen 68 (número 3) de *The Art Bulletin*, de la College Art Association, en la que emprendió un cuestionamiento directo a los aportes de estas muestras, a las que llamó “*blockbusters* intelectualmente vacíos”. En específico, criticó la “falta de una investigación seria que sustente la pertinencia de estas exposiciones”; la “deshumanización de la experiencia” implicada en la asistencia masiva, así como su dependencia de “los complejos intereses sociales y dependencias de fiduciarios, corporaciones y la administración del museo”, y finalmente “el engrandecimiento institucional” que se logra cuando se sacrifican los “objetivos artístico-históricos”.¹⁸

Las observaciones de Spear son pertinentes para el tema porque muestran la paulatina adopción del término *blockbuster* en circuitos de discusión especializados sobre arte, además de que perfila una postura moral en torno al museo: un deber ser que está siendo trastocado por la popularización de exposiciones dedicadas a captar públicos masivos y la creciente participación corporativa, en forma de mecenazgo, para sostener proyectos expositivos de esta escala. Con esto en cuenta y en función del objeto de estudio del presente artículo,

¿de qué forma las exposiciones *blockbuster* son útiles o afines a la función de los museos y en qué medida las críticas de Spear son acertadas, de cara a su contexto y al futuro? Tal pregunta se podrá responder si se toma en cuenta el rumbo que estas instituciones han tomado en el siglo XX y parte del XXI y las perspectivas críticas al respecto.

Formaciones críticas contra las exposiciones *blockbuster*

Para Andrew Dewdney, los museos, desde su nacimiento y aun con los cambios propios que demanda cada época, funcionan como “instituciones consagradas” para la colección, conservación, estudio y exhibición de un conjunto de objetos —no necesariamente artísticos en todos los casos— bajo una lógica y en función de una perspectiva histórica.¹⁹ No obstante, el autor reconoce la paradójica evolución de los museos que vino con la incorporación de “las ecologías comerciales y modelos de negocio de la internet corporativa, con el fin de lograr la distribución a gran escala de contenido” a fin de encaminarse por lo que él denomina como “la reproducción de valor”.²⁰

Es decir, ante este panorama, el museo se convierte en un nodo de distribución de perspectivas en torno al arte y su historia que, lejos de ver en las formas de comunicación masiva —y posteriormente, digitales— una afrenta a su misión y propósitos primigenios, puede incorporarlas de

¹⁷ “The Treasure Houses of Britain: 500 Years of Private Patronage and Art Collecting”, *National Gallery of Art*, 3 de noviembre de 1985-13 de abril de 1986, https://www.nga.gov/exhibitions/1985/treasure_britain.html Consulta: 24 de diciembre, 2023.

¹⁸ Richard E. Spear, “Art History and the ‘Blockbuster’ Exhibition”, *The Art Bulletin*, vol. 68, núm. 3, Estados Unidos, septiembre de 1986, pp. 358-359. Traducción propia.

¹⁹ Andrew Dewdney, “The Networked Image: The Flight of Cultural Authority and the Multiple Times and Spaces of the Art Museum”, en Hannah Lewi, Wally Smith, Dirk com Lehn y Steven Cooke (eds.), *The Routledge International Handbook of New Digital Practices in Galleries, Libraries, Archives, Museums and Heritage Sites*, Inglaterra, Routledge, 2020, p. 69. Traducción propia.

²⁰ *Ibidem*, p. 74. Traducción propia.

manera efectiva. En esa línea, las exposiciones *blockbuster* son un elemento clave de un proyecto más amplio que puede posicionar el valor hegemónico de “la marca” de un museo gracias a su capacidad de convocar a un público numeroso.²¹

Siguiendo un hilo similar, el artista y teórico Hans Haacke concibe al museo no como una institución imparcial y ajena al establecimiento de una mirada ideológicamente predominante sobre determinadas obras artísticas o momentos de la historia, sino todo lo contrario:

[...] dentro del mundo del arte, los museos y otras instituciones que presentan exposiciones juegan un papel importante en la inculcación de opiniones y posturas. De hecho, usualmente ellos [los museos] se presentan a sí mismos como organizaciones educativas y consideran a la educación una de sus responsabilidades primarias.²²

En síntesis, cada museo define —o replica— una forma de ver, y si bien Haacke de antemano no ofrece una objeción al respecto, más allá de cuestionar su neutralidad, su postura adquiere un matiz cuando expande la reflexión hacia todo lo que se necesita para que el museo exista como tal; en específico, mira con reserva —de una forma similar a Spear— la implicación económica de las corporaciones en los programas expositivos y cómo las muestras pueden llegar a funcionar como escaparates publicitarios, tal y como comentó en su momento Luke Rittner, director de la British Association of Business Sponsorship of the Arts y posteriormente secretario general del British Arts

Council: “Hace unos años las compañías pensaban que el mecenazgo de las artes era más una cuestión de caridad. Ahora ellas entienden que hay otro aspecto: es una herramienta que pueden usar para la promoción corporativa de una u otra forma.”²³

En concreto, lo que preocupa a Haacke es que el poder educativo que guarda el museo no sea gestionado de manera responsable, y se termine usando para reproducir un entendimiento del arte y las problemáticas que visibiliza mediadas por las demandas corporativas, manifestadas en el interés de las compañías por apoyar exposiciones de gran alcance mediático que se adecúen a sus agendas de relaciones públicas, sin un margen crítico posible:

Las oficinas de relaciones públicas corporativas conocen los grandes beneficios publicitarios que pueden derivarse de los eventos de alta visibilidad; exposiciones que pueden llamar la atención de los públicos y son cubiertos extensivamente por los medios masivos de comunicación; estas son muestras que están basadas en crear mitos —en pocas palabras, son [exposiciones] *blockbusters*.²⁴

Se puede advertir que Haacke no mira con desdén la incursión y popularización de las exposiciones *blockbuster* por sí mismas y la posible canonización de una perspectiva, pues, desde su punto de vista, eso es algo inherente al quehacer del museo. El problema son las implicaciones que guarda la incursión corporativa y el efecto que eso puede detonar dentro de la recepción que el público tiene del arte mostrado.

²¹ *Ibid.*, p. 70. Traducción propia.

²² Hans Haacke, “Museums: Managers of Consciousness”, en Claire Farago y Donald Preziosi (eds.), *Grasping the World. The Idea of the Museum*, Inglaterra, Routledge, 2018, p. 406. Traducción propia.

²³ Luke Rittner citado por Hans Haacke, *op. cit.*, p. 410. Traducción propia.

²⁴ Hans Haacke, *op. cit.*, p. 410. Traducción propia.

Pese a que las reflexiones de Dewdney y de Haacke parten de casos y circunstancias distintas, es posible reconocer un punto en común para el propósito de este ensayo: a diferencia de lo que pensaba Spear, las exposiciones denominadas *blockbuster* no son una falla o perversión de la misión de los museos, sino esfuerzos acoplados a su intento por ampliar sus públicos y “educarlos”, valiéndose de una propuesta curatorial pensada para ofrecer una visión general de las obras de un artista, o un numeroso conjunto de objetos, que difícilmente podrían verse en otras condiciones, salvo que las personas visitaran varios museos o colecciones privadas por su cuenta.

Desde esa perspectiva, es posible afirmar que los reclamos de Spear contra las *blockbuster*, calificándolas como “intelectualmente vacías”, parten de un juicio de valor, cuando de cara al siglo XXI, y como vimos con el caso de la exposición de Picasso, es notorio que los museos gastan una cantidad considerable de recursos económicos y trabajo intelectual para reconfigurar la valoración de los artistas que presentan cuando buscan captar a un público masivo.

Quizás el punto de encuentro más sugerente en las reflexiones tanto de Spear como de Haacke y Dewdney se encuentra en la popularización de los *blockbusters* como espacios publicitarios para corporaciones multinacionales, las cuales, desde la perspectiva de los autores, alientan este tipo de programas expositivos por el rédito mediático que se puede extraer. Por otro lado, y a pesar de dicha discusión, es relevante para elaborar métodos de análisis de casos particulares. No paso por alto el hecho de que sus enfoques están localizados en el contexto de Estados Unidos y parte de Europa, por lo que sería complicado y arriesgado extrapolar esas mismas coyunturas a un territorio como Latinoamérica, específicamente a México.

Caída de las ojivas *blockbuster* en territorio mexicano

La aparición de las primeras exposiciones *blockbuster* en México se remonta a la década de 1970, con la muestra *La colección de Armand Hammer*, presentada en el Museo del Palacio de Bellas Artes (MPBA) en 1977, y que, como el nombre lo indica, su cualidad distintiva fue presentar el conjunto de obras que el magnate petrolero había reunido a lo largo de los años; pinturas realizadas por artistas de gran importancia para la historia del arte occidental, como Leonardo da Vinci, Alberto Durero, Vincent van Gogh o Pablo Picasso, por mencionar algunos. De acuerdo con la investigadora Ana Garduño, esta exposición destacó en su época por “reproducir un estándar cultural especialmente atractivo para las masas, el de la supremacía universal del arte clásico y vanguardista centroeuropeo”,²⁵ factores determinantes para que fuera visitada por más de 170 000 asistentes, cifra modesta si la comparamos con el impacto que logró la de Picasso en la Tate Gallery, pero que es significativa por ser el primer proyecto expositivo de este tipo en el país.

La colección de Armand Hammer es representativa del contenido que tendrían las exposiciones de este tipo en los años por venir y mostraría el interés masivo del público mexicano, como bien señala Garduño, y la apuesta por el canon cultural europeo en las muestras *blockbuster*. Prueba de ello fue el éxito de exposiciones como la de Peter Paul Rubens en el Museo de San Carlos, entre 1998 y 1999, que convocó a alrededor de quinientos mil

²⁵ Ana Garduño, “La colección Hammer en México. Raquel Tibol y la crítica institucional”, *Caiana. Revista de Historia del Arte y la Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*, núm. 17, Argentina, segundo semestre de 2020, p. 18.

asistentes,²⁶ y la de Francisco de Goya en el Museo Nacional de Arte (MUNAL), en 2005, con 287 320 visitantes.²⁷

A diferencia de lo que ocurría y ocurre con los *blockbusters* cinematográficos, en los que los protagonistas son estrellas de moda, en el caso de las exposiciones mexicanas referidas se advierte que los elementos estelares son creadores o figuras históricas distantes, pero igualmente canónicas en la forma en la que se ve y valora el arte. Una apreciación similar se puede notar en la muestra *Frida Kahlo 1907-2007. Homenaje Nacional*, presentada, al igual que la de la colección de Hammer, en el MPBA, pero en 2007 y con una variante, pues, aunque fue patente la correspondencia entre la vida y obra de Kahlo y la configuración de la cultura mexicana posrevolucionaria, no pudo alejarse de la recepción mediática que su imagen ha tenido fuera del terreno del arte, como en el cine, la moda o en el imaginario global sobre lo que significa México en términos culturales.

Todo eso que podría considerarse como “extra-artístico” tuvo un papel fundamental en la construcción del interés en torno a esta exposición, nuevamente, por la intervención de los medios de comunicación y la narrativa en la muestra. “Los medios recordaron sus vestidos indígenas y su adopción de modistas de primera línea”, escribió el investigador Néstor García Canclini, al tiempo que se preguntó:

²⁶ “Rompe muestra de Frida Kahlo todos los récords de asistencia”, *El Universal*, México, 14 de agosto de 2007, <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/442854.html> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

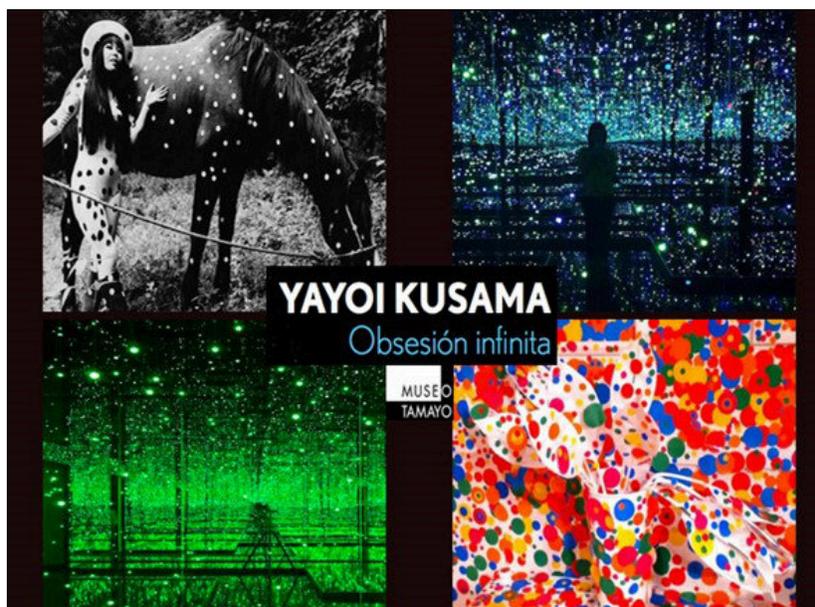
²⁷ Ana Mónica Rodríguez, “Territorios en diálogo, nuevo proyecto internacional que presentará el Munal”, *La Jornada*, México, 7 de marzo de 2006, <https://www.jornada.com.mx/2006/03/07/index.php?section=cultura&article=a06n1cul> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

¿Cómo deslindar las reinterpretaciones de su trabajo propuestas en las galerías de la Tate Modern de las exhibidas en las vitrinas de tiendas londinenses, o los libros de investigación sobre ella de la película con la que Salma Hayek, al representarla, fue nominada al Óscar en 2002?²⁸

Al referirse a las exposiciones *blockbuster*, esta suerte de sinergia entre la construcción de un canon que posibilita el museo, de la mano del interés masivo por un o una artista devenido en fenómeno popular, no debería resultar inusual si tomamos en cuenta los antecedentes mismos del término. En gran medida, este tipo de muestras podrían entenderse como el punto de convergencia entre dos formas de cultura dominante: recordando las palabras de Garduño, advertimos la coincidencia entre el estándar cultural que se advierte en exposiciones dedicadas a los nombres representativos de una historia del arte occidental —en el caso de la muestra de Kahlo, afines a una idea institucionalizada de identidad nacional— y, por otra parte, el canon pop construido desde los medios masivos de comunicación. En ambos casos, es perceptible la intención primigenia del cine *blockbuster*: conquistar nuevos públicos, o atraer a los que se perdieron, con proyectos de enorme producción y alcance, valiéndose de estrellas ya consolidadas en el gusto del público general, o mundial.

Probablemente lo anterior pueda advertirse mejor con otro ejemplo ocurrido en México. La exposición *Yayoi Kusama. Obsesión infinita* que se presentó en el Museo Tamayo Arte Contemporáneo de septiembre de 2014 a enero de 2015, curada por Frances Morris y Philip Larratt-Smith, y concebida como una forma de ampliar el público

²⁸ Néstor García Canclini, *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*, Argentina, Katz Editores, 2010, p. 56.



Cartel de la exposición *Yayoi Kusama. Obsesión infinita*, Museo Tamayo Arte Contemporáneo, Ciudad de México, septiembre de 2014-enero de 2015.

de Kusama en Latinoamérica,²⁹ región escasamente relacionada con la historia y trabajo de la artista japonesa. Tal y como lo explicó Larratt-Smith:

Yayoi Kusama se pasea entre la vulnerabilidad y el deseo de ser omnipresente. Quiere dominar al mundo. Ese es su plan [...]. Ella busca la validación. Y quería un nuevo público en Latinoamérica, porque está en su mejor momento artístico. Su figura ha crecido en los últimos diez años. Por eso le emociona que su trabajo haya tenido tal éxito en la región.³⁰

Las palabras del curador develan ya un motivo para pensar a esta exposición dentro de la cate-

²⁹ Esta exposición se presentó por primera vez en Argentina (2013), luego itineró por Brasil (2014), México y finalmente Chile (2015).

³⁰ Alejandra Villasmil, “El universo obsesivo de Yayoi Kusama”, *Artishock. Revista de Arte Contemporáneo*, 7 de marzo de 2015, <https://artishockrevista.com/2015/03/07/universo-obsesivo-yayoi-kusama/> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

goría de *blockbuster*, en parte por los más de 320 000³¹ visitantes que logró reunir en México, la cantidad de obras mostradas, y porque —justamente en los medios editoriales— fue donde surgió su valoración como *blockbuster*, con un tinte peyorativo y cercano a las ideas de Richard E. Spear, con un extraño eco entre esas declaraciones y las que Penrose le escribió a Picasso tras la apertura de su exposición casi sesenta años atrás. Para muestra de ello, vale la pena retomar las palabras de Marisol Rodríguez en su reseña de la exposición para la revista *Letras Libres*:

Kusama es altamente consiente [*sic.*] de su valor comercial y no tiene reparos en diseñar la cubierta de un celular un día, vender un lienzo por millones

³¹ “Yayoi Kusama. *Obsesión infinita* logra 320 mil entradas en el Museo Tamayo”, *Gobierno de México*, 19 de enero de 2015, <https://www.gob.mx/cultura/prensa/yayoi-kusama-obsesion-infinita-logra-320-mil-entradas-en-el-museo-tamayo> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

de dólares al otro mientras al mismo tiempo posa dentro del escaparate de una tienda Louis Vuitton que muestra su más reciente colaboración con su ahora ex-diseñador, Marc Jacobs (2012). La suma de los dos resulta en ventas garantizadas de boletos para un museo que, seguramente, buscará en el futuro organizar otras exhibiciones *blockbuster* como esta.³²

En una línea similar, calificándola como “la industria cultural en su máxima expresión”, el investigador Iván Mejía mencionó que

[...] lo que realmente impera es la búsqueda de una gratificante y complaciente experiencia sensorial, acrítica y colorista, que desembocará en una *selfie* con la que se pretende mostrar el afecto por la cultura. El éxito de la exposición en taquilla no se debe a la *artisticidad* —en términos de Ingarden— de la propuesta sino a las seductoras y coloristas mercancías, así como al diseño de interiores que presentan las instalaciones. Por su parte, Yayoi Kusama acumula todas las características de la figura del artista más rentable: sufriente, trágica, que raya en la locura y termina ornamentando bolsos, prendas, accesorios y escaparates de moda.³³

Es interesante destacar de estas críticas que, pese a la evidente diferencia medial que se percibe en la exposición, donde el fenómeno de las *selfies* y las redes sociales marca un punto de inflexión en torno a la construcción mediática del fenómeno

³² Marisol Rodríguez, “#YoTambiénQuieroMi #Selfie #YayoiKusama”, *Letras Libres*, México, 7 de noviembre de 2014, <https://letraslibres.com/revista-espana/yotambienquieromi-selfie-yayoikusama/> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

³³ Iván Mejía, “Opinión: ¿Es Yayoi Kusama. Obsesión infinita la democratización del arte?”, *Código. Arte-Arquitectura-Diseño*, 7 de octubre de 2014, <https://revistacodigo.com/opinion-es-yayoi-kusama-obsesion-infinita-la-democratizacion-del-arte/> Consulta: 25 de junio, 2024.

blockbuster —con una consecuente reconversión sensible—, los discursos en contra de estas muestras siguen apelando a una postura de tinte conservador, donde el museo es un territorio que se debe aislar de las reconversiones sociales, culturales y económicas que le rodean, aunque la literatura revisada hasta aquí demuestra que este tipo de exposiciones multitudinarias no son un asunto ajeno a la lógica de estos recintos: las muestras *blockbuster* van de la mano con el sentido histórico e institucional de los museos, pero de una forma particular, en que la replicación y estandarización de una mirada ideológica se puede valer de las herramientas mediáticas desarrolladas en ciertos periodos.

Bajo estas condiciones y pensando en el pasado del término *blockbuster*, donde el personaje a cuadro era el gran actor de moda, o el artista canónico era el pretexto de la exposición, queda preguntarse quién es el nuevo personaje sujeto a ver y admirar en las exposiciones de las últimas décadas, como la de Kusama, cuando el protagonista de las imágenes realizadas a partir de la exposición es el propio público y no el artista ni su obra *per se*. ¿Cuál es el objeto de fascinación masiva en estas condiciones?³⁴

Sobrevolando el área del impacto. Conclusiones

La incursión del concepto *blockbuster* en el arte es más que una afortunada coincidencia, pues en él se condensa una preocupación común a otras áreas

³⁴ Dicha pregunta excede el alcance, marco histórico y propósito de este artículo, pero he considerado oportuno esbozarla porque en la dinámica de las redes sociales la idea de lo masivo y su relación con lo que se exhibe en los museos atraviesa una suerte de simbiosis, que no se puede explicar completamente con la misma óptica con la que se revisaron los casos de estudio aquí citados.

de la cultura: de qué forma se puede diversificar y ampliar el público. En ese sentido, el marco histórico revisado a lo largo de este trabajo nos invita a estudiar el caso del arte en relación con las demás esferas culturales y mediáticas de su época o, en otras palabras, de qué forma dispositivos de comunicación aparentemente ajenos al campo del arte pueden intervenir en la construcción del interés por un fenómeno artístico, ya sea de la obra de una o un artista o de un periodo en particular.

En tales circunstancias, y basándome en los casos de estudio revisados, se puede concluir que las exposiciones *blockbuster*, a diferencia de lo que críticos como Richard E. Spear afirmaron, no son una condescendencia de los museos hacia los públicos. Por el contrario, los proyectos expositivos *blockbuster* son momentos clave para reconfigurar la valoración colectiva en torno a determinadas obras y artistas, en la medida en que los museos

también apuestan por la construcción de una forma de ver, aunque muestras de esta escala no pueden ser realizadas con frecuencia, dada la enorme cantidad de recursos económicos y logísticos que necesitan.

Cierro este ensayo mencionado algo evidente, pero no por ello menor: la configuración del fenómeno *blockbuster* puede variar según la época, la región desde la que se estudie y, en especial, de los medios de comunicación disponibles. De cara al futuro, sería conveniente estar abiertos a las posibilidades de las tecnologías por venir, para entender en qué medida éstas determinarán la construcción de los fenómenos masivos y amplificarán el alcance de la onda expansiva de las exposiciones multitudinarias... si es que no las vuelven obsoletas en el proceso, como lo hicieron las bombas atómicas con las *blockbuster*.

Referencias

Acland, Charles R., "Senses of Success and the Rise of the Blockbuster", *Film History*, vol. 25, núm. 1 de 2, Estados Unidos, 2013.

Cooke, Steven, Dirk com Lehn, Hannah Lewi y Wally Smith (eds.), *The Routledge International Handbook of New Digital Practices in Galleries, Libraries, Archives, Museums and Heritage Sites*, Inglaterra, Routledge, 2020.

Elliott, Andrew B. R. (ed.), *The Return of the Epic Film*, Escocia, Edinburgh University Press, 2014.

Farago, Claire y Donald Preziosi (eds.), *Grasping the World: The Idea of the Museum*, Inglaterra, Routledge, 2018.

García Canclini, Néstor, *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*, Argentina, Katz Editores, 2010.

Garduño, Ana, “La colección Hammer en México. Raquel Tibol y la crítica institucional”, *Caiana. Revista de Historia del Arte y la Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*, núm. 17, Argentina, segundo semestre de 2020.

Prada, Juan Martín, *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*, España, AKAL, 2018.

Spear, Richard E., “Art History and the ‘Blockbuster’ Exhibition”, *The Art Bulletin*, vol. 68, núm. 3, Estados Unidos, septiembre de 1986.

Takahashi, Tess, “Compression, Exhilaration, Obliteration, Circulation: Yayoi Kusama’s Infinity Mirror Rooms and the Subject of Digital Magnitude”, *Afterimage*, volumen 48, número 2, California, junio de 2021.

Recursos digitales

“A Shot in Time”, *Tate*, 15 de enero de 2012, <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-51-spring-2021/shot-time-picasso> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Adams, Tim, “Picasso, Tate, 1960: the world’s first ‘art blockbuster’”, *The Guardian*, 29 de enero de 2012, <https://www.theguardian.com/artanddesign/2012/jan/29/picasso-tate-1960-art-blockbuster> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Cotter, Holland, “All the Picassos in the Cupboard”, *The New York Times*, 29 de abril de 2010, <https://www.nytimes.com/2010/04/30/arts/design/30picasso.html> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Mejía, Iván, “Opinión: ¿Es Yayoi Kusama. Obsesión infinita la democratización del arte?”, *Código. Arte-Arquitectura-Diseño*, 7 de octubre de 2014, <https://revistacodigo.com/opinion-es-yayoi-kusama-obsesion-infinita-la-democratizacion-del-arte/> Consulta: 25 de junio, 2024.

Rodríguez, Ana Mónica, “Territorios en diálogo, nuevo proyecto internacional que presentará el Munal”, *La Jornada*, México, 7 de marzo de 2006, <https://www.jornada.com.mx/2006/03/07/index.php?section=cultura&article=a06n1cul> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Rodríguez, Marisol, “#YoTambiénQuieroMi #Selfie #YayoiKusama”, *Letras Libres*, México, 7 de noviembre de 2014, <https://letraslibres.com/revista-espana/yotambienquieromi-selfie-yayoikusama/> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

“Rompe muestra de Frida Kahlo todos los récords de asistencia”, *El Universal*, México, 14 de agosto de 2007, <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/442854.html> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

“The Treasure Houses of Britain: 500 Years of Private Patronage and Art Collecting”, *National Gallery of Art*, 3 de noviembre de 1985-13 de abril de 1986,

https://www.nga.gov/exhibitions/1985/treasure_britain.html Consulta: 24 de diciembre, 2023.

“Tutankhamun: ancient and modern perspectives”, *The British Museum*, <https://www.britishmuseum.org/visit/object-trails/tutankhamun-ancient-and-modern-perspectives> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

Villasmil, Alejandra, “El Universo Obsesivo de Yayoi Kusama”, *Artishock. Revista de Arte Contemporáneo*, 7 de marzo de 2015, <https://artishockrevista.com/2015/03/07/universo-obsesivo-yayoi-kusama/> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

“Yayoi Kusama. Obsesión infinita logra 320 mil entradas en el Museo Tamayo”, *Gobierno de México*, 19 de enero de 2015, <https://www.gob.mx/cultura/prensa/yayoi-kusama-obsesion-infinita-logra-320-mil-entradas-en-el-museo-tamayo> Consulta: 24 de diciembre, 2023.

LUIS MANUEL GUERRERO

Maestro en Historia del Arte y licenciado en Artes Visuales por la UNAM. Ha participado en más de quince exposiciones colectivas y encuentros de arte sonoro en México, Reino Unido, Japón y España. Escribe para varias publicaciones dedicadas a la reseña y crítica de arte, además de impartir cursos sobre temas afines a sus líneas de investigación, como arte sonoro, relaciones entre arte y capitalismo e historia de la crítica. Ha participado en mesas de debate organizadas por instituciones como el Centro Cultural de España en México, ferias de arte como TRÁMITE, o la Escuela de Artes de la Universidad de El Salvador. Fue jefe de redacción en la revista *Código* y actualmente estudia el doctorado en Historia del Arte, en la UNAM.

APORTES

Little Devils of Ocumicho and
Cuentos Ácratas: Mythical Prodigality
of Contemporary Baroque

Diablitos de Ocumicho y *Cuentos ácratas*: prodigalidad mítica del barroco contemporáneo

JUAN MANUEL VIZCAÍNO MARTÍNEZ

Doctorante en Artes y diseño
juanvizcaino1684@gmail.com

Keywords

crafts, archaism, contemporary
baroque, counterpower mechanisms,
ethnogenesis.

Palabras clave

artesanía, arcaísmo, barroco contemporáneo, mecanismos de
contrapoder, etnogénesis.

Abstract

The distinction between art and crafts has been widely discussed by art studies and the social sciences. This difference persists in socio-territorial practices, determined by class struggle, social stratification, power mechanisms and value systems; the case of the Ocumicho devils is presented to explain these formations. In parallel, we present an analysis of *Cuentos ácratas*, a study that shares with the pieces made in the town of Michoacán the production of contemporary archaisms.

Resumen

La distinción entre arte y artesanía ha sido ampliamente discutida por los estudios del arte y las ciencias sociales. En las prácticas socioterritoriales persiste esta diferencia, determinada por la lucha de clases, la estratificación social, los mecanismos de poder y los sistemas de valor; para explicar estas formaciones se presenta el caso de los diablitos de Ocumicho. De forma paralela, se analiza el estudio titulado *Cuentos ácratas*, que comparte con las piezas elaboradas en la localidad de Michoacán la producción de arcaísmos contemporáneos.

Recibido: 8 de enero de 2024 Aceptado: 24 de mayo de 2024

Cuando el señor Dios repartió las cosas a todos los reyes de la tierra, yo oía contar a los viejos que nuestro rey tarasco no se animaba a presentarse por lo encogido que somos los purépecha. A todos dio Dios casas que llamaban la atención, el oro y lo que brillaba, pero a nuestro rey le tocó recibir lo que había quedado: una flor y una escoba.

Esto quiere decir que nosotros los tarascos tenemos que alegrarnos con las fiestas porque es la alegría de la flor, pero también sufrir y trabajar, hacer penitencia, que es lo que significa la escoba. Por eso juntamos el carnaval y el miércoles de ceniza, la flor de la alegría con la penitencia del trabajo, que eso es la flor y la escoba que se nos entregó cuando repartieron los dones a todos los pueblos de la tierra.¹

Ni arte ni artesanía: mecanismos de poder y estratificación social

De la memoria primera es posible recrear las impresiones de un mundo poblado de cuerpos, objetos y cosas, naturales y artificiales, indistintamente, que se adhieren a la experiencia como manifestaciones que emergen de la espesura de un *continuum* sostenido, constante y consistente. Un desfile fortuito de formas lumínicas y reflejas, de volúmenes sin escala ni proporción, temperamentales, que se presentan a la inmediatez sensible y perceptual de la imbricación indistinguible entre experiencia y mundo. De esta memoria precons-

ciente no recordamos la incertidumbre ni la esperanza; naturalmente, no hay lugar para la mentira. Arte o artesanía, lo mismo da, nos mueve la elíptica del placer y el dolor, la atracción y el rechazo, la fascinación y la repulsión, a veces confundiendo en las experiencias de lo mórbido, lo abyecto, lo siniestro y lo grotesco.

Solo por operación de la conciencia se puede escindir la distinción entre arte y artesanía, y esa conciencia se manifiesta, virtual, como signo equívoco y temporal en el flujo de una inscripción sociocultural, tan situada como móvil, pero incorporada. La conciencia es una manifestación de las tensiones de la vida política de los cuerpos en territorio; aun en su aparente individualidad, subjetiva y objetiva, expresa una condición temporal incorporada de la existencia psicosocial, de ahí la oportunidad del rastreo de los signos que atraviesan nuestras conciencias: “la distinción entre arte y artesanía no se sustenta en algún rasgo ontológico o fenomenológico, sino que se trata de un mecanismo de poder para preservar la estratificación social”.²

El arte, en su enunciación, reserva, contiene y moviliza un orden de origen europeo y, en su denominación lingüística, configura una estructura psicosocial moderna, de origen renacentista, luego ilustrada e industrial, que en sus manifestaciones absolutistas promueven la racionalidad de un supremacismo trascendental que deriva en las políticas del expansionismo colonial de las con-

¹ Francisco Miranda, *Ocumicho, una comunidad en fiesta*, México, El Colegio de Michoacán, 1983, p. 42.

² Adolfo León Grisales Vargas, “Vida cotidiana, artesanía y arte”, *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 51, España, enero-junio de 2015, p. 250.



Diablito de Ocumicho, Michoacán, en vitrina del Museo Nacional de la Muerte, Aguascalientes, México.

ciencias, cuerpos e instituciones sociales, asegurando a través del lenguaje el germen categórico que promueve el éxito del imperativo capitalista como condición de la misma existencia del arte, que sirve como una coartada del lenguaje que persigue ciertos fines encubiertos relacionados con un orden o desorden social.

La artesanía reserva, contiene y moviliza fuerzas, “es modesta, no tiene la pretensión de trascender el tiempo y el espacio, ni tiene la profundidad espiritual e intelectual del arte”.³ La artesanía:

[...] es asociada con lo intrascendente, con lo mundano, con lo meramente sensible (y placentero), con el interior de la caverna. Así, mientras el arte se asocia al museo, a la catedral y a los espacios públicos, la artesanía se asocia a los espacios íntimos de la casa y al cuerpo”.⁴

³ *Ibidem*, p. 259.

⁴ *Ibid.*, p. 248.

En el recinto colonial del Museo Nacional de la Muerte, en el centro de la ciudad de Aguascalientes, México, se exhibe una colección innumerable de artesanías de múltiples regiones y territorios, de entre las cuales persiste en mi memoria la revelación de un diablito purépecha del pueblo de Ocumicho, en el estado de Michoacán, *exotizado* en la vitrina. En la escena aparece, al centro y sentado entre palmas, cráneos y fuego, el diablo barbado en una carcajada sostenida, tapando con sus manos en mordaza las bocas de dos cadáveres putrefactos que expiden llamas de las cuencas de sus ojos, mientras una jauría de carroñeros, reptiles, aves y mamíferos, devoran sus entrañas.

A lo largo de los años (2008-2013) tuve la fortuna de mirar repetidamente este objeto. Como guía de servicios escolares conté cuentos a innumerables grupos de visitantes y, como museógrafo, pude sacudirle el polvo, colocarlo en un sitio especial en la vitrina y escabullirme en su materialidad imposible, en la contracción sensible del hallazgo de una fascinante repulsión,

la de mi inadmisibile servilismo colonial de museo en el arriendo contractual de mi conciencia asalariada.

La artesanía no es, como tal, objeto de un museo, por lo menos no en tanto que artesanía, aunque es verdad que puede “transfigurarse” en una obra de arte o ser una pieza etnográfica, pero en ambos casos deja de ser entonces lo que es.⁵

No se trata de identificar el valor de la artesanía en un principio ontológico, sino en anticipar su valor de uso, es decir, su funcionalidad en la operatividad en los tejidos sociales de los que participa activamente, observando sus sitios de recurrencia y recursividad en los flujos de producción localizados en el taller y su consecutivo emplazamiento en la casa, antes que en la vitrina del museo, antes o después del tianguis, la tienda y el mercado. Esto no quiere decir que la artesanía no pueda convertirse en un objeto de exhibición o mercantilización, “modernizándose”, pero habrá que problematizar su función social desde una mirada no-moderna o premoderna, quizá anti-moderna, anticipando una cualidad arcaica que nos permita identificar otras potencias en su valor de uso. Así, pues, no se negarán las potencias expositivas y mercantes de la artesanía, sino que las problematizaremos y, de forma paralela, observaremos más detenidamente otras de sus cualidades manifiestas que permitan establecer contrastes diferenciales con el arte moderno, colonial y capitalista.

El valor de uso y la función social del arte moderno reclaman el exhibicionismo —ceremonial, inaugural y expositivo— cautivo del aparato de las instituciones “culturales”, oficiales o mercantiles: circula entre vitrinas, escaparates, reflectores, colecciones y bodegas, cargándose de prestigio,

promovido y promotor de la estructura ideológica de la que participa públicamente. Las obras de arte en casa permanecen desactivadas, neutras, inútiles, y solo se activan en función de sus alcances y visibilidad pública. La artesanía, en cambio, encuentra su valor de uso en casa, al

[...] acompañar sin perturbar, poblar el mundo, llenar la casa, pero no en el sentido de abarrotarla, sino en el de constituir la como lo que es, en tanto que la funda y delimita, ‘espacia’ [...] y mantiene así abierto un espacio en el que es posible el despliegue de la existencia humana.⁶

El arte, dominante y competitivo, tiende al exterior —exhibe e innova—, mientras que la artesanía, cuidadosa y modesta, tiende al interior —resguarda y preserva. Con este presentimiento, para 2022, y agotado del caprichoso circuito institucional del arte y sus arrebatos, me resguardé en casa por las tardes durante algunos meses para recuperar el aliento en el taller con la producción de *Anarcoides*, un conjunto de figuritas de barro, con la primera y sencilla intención de convivir con ellas, de acompañarlas y hacerme acompañar, modelarlas, salir a caminar, ir de campamento y encender una fogata.

Durante el ejercicio meditativo del modelado, trabajé mi alcoholismo desde la sobriedad, mi tabaquismo contenido con las manos embarradas, mi hartazgo productivo en la lentitud de la figuración, visitado por ansiedades y angustias, las traté cuidadosamente con la paciencia del secado. Podemos decir que “para el artesano cada materia con la que enfrenta su tarea tiene [...] su propio carácter, su propia voluntad, le opone resistencia, lo desafía, de modo que conseguir darle forma constituye un logro por sí mismo”.⁷

⁵ *Ib.*, p. 259.

⁶ *Ib.*, p. 260.

⁷ *Ib.*, p. 254.



Juan Manuel Vizcaíno, campamento *Anarcoide*, Aguascalientes, México, 2022.

La artesanía resguarda en sus oficios el hábito y la costumbre, la persistencia de formas de vida y de existencia arraigadas en el quehacer cotidiano, depositadas en su materialidad y delimitadas en su territorio.

Objetos carnada, objetos frontera: la puesta en escena absoluta

Para explicar la persistencia artesanal, en el caso del diablito y los cadáveres de barro de Ocumicho en la vitrina de un museo, necesitamos referir en breve al histórico de su tradición, en el reconocimiento de las relaciones económicas formales que se han establecido durante décadas al interior de la comunidad alfarera michioaque de Ocumicho, y al exterior con los circuitos promotores y comercializadores de su producción y su consumo nacional e internacional, diferenciando dos formas económicas: 1) una autóctona y celebratoria, hacia el interior de la comunidad y las comunidades vecinas, dispuesta por el calendario y el ritual religioso, popular y festivo,

que procura el intercambio, el juego y el regalo como una forma de economía tradicional, y 2) otra exótica y coaccionada, hacia el exterior, comercial y turística, orientada por el encargo y el gusto de los grupos promotores, distribuidores y consumidores, protagonizada por el diablo “que resultó un muy buen vendedor”.⁸

De 1981, se conserva el testimonio del representante de los artesanos del pueblo, Teodoro Martínez Benito, quién comenta que

Las piezas, los diablos, los hacemos nada más porque la gente quiere. La gente no quiere piezas buenas: hemos hecho danzas de moros o danzas de pastorelas, eso sí gusta. Pero les gustan más los diablos. Más chistoso, pagan más, y menos chistoso, pagan pu's menos... así es.⁹

⁸ Victoria Novelo O., “Lo bueno, lo malo, lo feo y lo bonito en los diablos de Ocumicho”, *Discurso Visual*, núm. 33, México, enero-junio de 2014, pp. 64-72.

⁹ *Ibidem*, p. 67.

Los diablitos purépechas contienen la carga del chiste demoniaco y la broma satánica. Como objetos carnada y objetos frontera, disponen un *campo de fuerza imaginante* en defensa de las prácticas comunitarias al interior de la serranía michoacana, aunque también reaccionan a la coacción de la demanda turística tributaria, revistiendo una frontera diferencial protectora contra el exterior colonizador, y al mismo tiempo estableciendo “una relación mercantil a la que deben someterse y subordinarse los productores, relación que aparece disfrazada con la ideología indigenista de ‘beneficio’ al artista”.¹⁰

La sedimentación de este proceso tiene enclaves en 1974, cuando el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanía impulsó el tratamiento de motivos bíblicos de la alfarería de Ocumicho, como “sugerencia” a cambio de financiamiento, seguida de las solicitudes temáticas de otros órganos consumidores y organismos promotores, mayoritariamente estadounidenses. Para 1989, la promotora estatal Mercedes Iturbe solicitó a las alfareras la producción de una colección de figuras con el tema de la Revolución francesa, para itinerar en Europa, y en 1993, otra para una exposición en el Museo de Arte Moderno en México: *Arrebato del encuentro*, con el tema de la conquista española.¹¹ Estos procesos de *promoción forzada* han sido calificados como “sobornos” por coleccionistas estadounidenses¹² y personalmente no quiero evitar para la memoria la imagen de la jauría de carroñeros devorando las entrañas de los cadáveres amordazados y enjaulados tras vitrinas, desactivadas de la vida cotidiana.

¹⁰ *Ibid.*, p. 71.

¹¹ *Ibid.*, pp. 68 y 69.

¹² Dick Schwarz, *Marcelino Vicente of Ocumicho*, video, 2005, https://www.youtube.com/watch?v=_9hrTlocMBo&t=9s
Consulta: 12 de diciembre, 2023.

En este momento del análisis es posible identificar la formación *autónoma* —autóctona y celebratoria— (interior), en contraste con la *heterónoma* —exótica y coaccionada— (exterior). Pero incluso en la sujeción heterónoma, es decir, en el exotismo impuesto por coacción mercantil extranjera, podemos identificar una táctica clandestina y encubierta de rebeldía contracultural, humorística, movida por operación de “lo asqueroso, horrible, monstruo imposible, [...] objeto de burla o de comentario jocoso”¹³ y encontrar en el diablo la escénica de la fealdad insurrecta. En este punto recupero el concepto del barroco latinoamericano, propuesto por Bolívar Echeverría, de “puesta en escena absoluta”,

[...] aquella en la que el servicio de representar —de convertir el mundo real en un mundo representado— se cumple de manera tal, que desarrolla él mismo una necesidad propia, una ‘ley formal’ autónoma, que es capaz de alterar la representación del mundo mitificado en la vida cotidiana hasta el punto de convertirlo en una versión diferente de sí misma.¹⁴

También Severo Sarduy observa esta recurrencia táctica, esta “ley formal” autónoma en la mimesis barroca latinoamericana, a partir de la adición de signos excéntricos a la enunciación, realizando una transcodificación que “niega toda unidad, toda naturalidad a un centro emisor: fingiendo nombrarlo, tacha lo que denota, anula: su sentido es la insistencia de su juego”.¹⁵ La escénica y la maquetería barroca denuncian, hacen una parodia de la misma denuncia y subvierten el enunciado “entre broma y broma, el diablo se asoma”.

¹³ *Ibid.*, p. 70.

¹⁴ Bolívar Echeverría, *Modernidad y blanquitud*, México, Era, 2016, p. 188.

¹⁵ Severo Sarduy, *El barroco y el neobarroco*, Argentina, Cuadernos de plata, 2011, p. 166.



Juan Manuel Vizcaíno, congregación *Anarcoide* sobre la mesa del taller, Aguascalientes, México, 2022.

Arcaísmos artesanales: un mano a mano con el mundo

Cuando volví a casa, en la aplicación táctica de la “puesta en escena absoluta”, la mesa del taller se comenzó a poblar de figuritas de barro de un “mundo mitificado-alterado” a partir de la proliferación imaginante de los *Anarcoides*. Durante el proceso de producción de una imaginación colonizada, es posible advertir que la recurrencia al mito ha sido tomada por la lógica colonial como arcaica e irracional, premoderna y preindustrial, signos retrógrados de la promesa progresista de las técnicas civilizatorias. En esta tención de la conciencia política colonizada se trabaja en primera instancia contra el desprecio de lo propio, contra la devaluación de nuestras identidades contrahechas y confundidas por la colonialidad, contra el “absolutismo de la realidad” derivado de las prácticas de dominación culturales, pero a favor de la alteración de la propia conciencia, que persiste en la subalternidad imaginante en contracción con los materiales constitutivos del mundo. “La maestría en el oficio se alcanza solo a

partir de la experiencia del fracaso, del reconocimiento de la voluntad propia y de la resistencia que opone el material”,¹⁶ y es que, en este sentido, la producción artesanal se realiza en *un mano a mano* con el mundo.

La artesanía se produce circunscrita en el modesto logro fundacional de la vida cotidiana, como “un reto permanente, un desafío constitutivo de la existencia humana y de la historia”.¹⁷ Entonces, la artesanía participa del ritual fronterizo inscrito en el umbral de la casa, entre lo conocido y lo desconocido, entre lo ordinario y lo extraordinario, entre la rutina y el acontecimiento, al entrar y salir de la caverna, emplazando las potencias narrativas del mito en el portal místico de la vida cotidiana, en la práctica de las fuerzas imaginantes y recreativas del mundo, como “una historia que se puede contar en la tranquilidad de la casa”.¹⁸

¹⁶ Adolfo León Grisales Vargas, *op. cit.*, p. 260.

¹⁷ *Ibidem*, p. 258.

¹⁸ *Ibid.*, p. 265.

El ánimo del mito se resiste a la trascendencia individual, porque reconoce que la última frontera definitiva de la trascendencia se encuentra asechada por la muerte, y en este entendido trascender es morir para entrar en el tiempo del mito y perderse en la elíptica de los objetos inanimados, mismos que se animan y se reaniman en las prácticas artesanales para ensanchar los límites de la casa y amplificar las potencias de la vida. En suma, “la artesanía [...] es el correlato plástico del mito”.¹⁹

Los relatos y etnografías que discurren a propósito de la vida en Ocumicho y su producción artesanal localizan las primeras figuraciones diabólicas en manos de Marcelino Vicente, “artista analfabeto que murió muy joven, cuya historia, a veces aderezada con toques sensacionalistas sobre su vida personal, aparece en todos los libros, informes, artículos turísticos y catálogos de exposiciones”,²⁰ registros de la expresión mítica de las necesidades discursivas, tanto al interior como el exterior de Ocumicho.

Cuando menos encontré dos referencias que recrean la anécdota del encuentro de Marcelino con el diablo “al regresar de Tangancicuaro, al atravesar una barranca”, en el que este último le dio testimonio probatorio de su existencia, sirviéndole de modelo para fundar una escuela figurativa en la alfarería del pueblo.²¹ Otro testimonio de la exotización del mito originario en pleno siglo XX lo encontramos en la entrevista a un coleccionista estadounidense, quien ofrece una delirante proyección interpretativa de una de las piezas atribuidas a Marcelino:

¹⁹ *Ib.*, p. 267.

²⁰ Victoria Novelo O., *op. cit.*, p. 66.

²¹ Ramiro Alfonso Gómez Arzapalo Dorantes, *Los diablitos de Ocumicho, Michoacán: formas profanas en barro de colorida y alegre irreverencia*, México, Foro UIC, 2014, p. 4; Victoria Novelo O., *op. cit.*, p. 66.

Es la expresión de pura culpa y miedo. Ahora, debes entender esto, es miedo real porque estás seguro de que la gente va a regresar de la muerte y [el diablo] te castigará, y Marcelino aparentemente era culpable, no solo de los pecados cotidianos, sino que, si es la mitad de lo que se decía, era como un travesti polisexual, alcohólico, llamémoslo ninfomaniaco. Entonces sabes que tenía mucho que temer.²²

Otro relato etnográfico de la década de 1980 ofrece el testimonio de la visita a Ocumicho de un famoso psiquiatra de Oakland, California, acompañado de un aparatoso equipo de producción cinematográfica, que deseaba dar una explicación científica del mal y de la influencia demoniaca de ultramundo en la psicología de la comunidad, y quien llegó a la satisfactoria conclusión de que “aquel pueblo era la meca de la brujería”,²³ con lo que cumplió con la circularidad de su deseo: ¡al cliente lo que pide!

Se escribe también que Marcelino “murió joven, asesinado violentamente, tal vez por envidias, pues ya había logrado prestigio, reconocimiento y buen caudal de dinero. Una vez desaparecido, entonces sí se popularizó la idea de los diablitos”.²⁴ Quizá asesinado y una vez fundado el mito primigenio del origen artesanal en el depósito del barro, se entiende que el mito funciona como una frontera imaginaria que suspende y se opone míticamente contra el principio modernizador de “verdad”, ofreciéndola a la especulación moral e interpretativa, permitiendo así el acto imaginante aplicado en el valor de uso del proceso de producción comunitario en la práctica del oficio, estableciendo una frontera diferencial contra el

²² Dick Schwarz, *op. cit.*

²³ Francisco Miranda, *op. cit.*, p. 44.

²⁴ Ramiro Alfonso Gómez Arzapalo Dorantes, *op. cit.*, p. 5.

valor de cambio abierto a la mercantilización dineraria, en defensa, quizá, “de la tradición lúdica que siempre ha caracterizado la artesanía del pueblo”.²⁵

En una modesta e insignificante analogía, la mítica de *Anarcoides* se experimenta en el umbral de las prácticas anarquistas, en tanto que establece una frontera narrativa contra el horror de los autoritarismos de la dominación. Los identifica y estabiliza en figuraciones imaginantes en el modelado del barro, abriendo una escénica prefigurativa, funcionalizada, en la mítica descomposición sistémica del capitalismo contemporáneo, en la autonomía narrativa de su colapso activado en la lúdica de la vida cotidiana, a través de la producción artesanal de oficio, en el deseo asistémico e irracional de otra vida posible, en la que no nos veamos en la lamentable necesidad de someternos ante la dominación y las violencias de otras voluntades.

El mito es ya una superación de ese horror original, la artesanía es ya una superación del carácter amorfo e indiferenciado de la realidad sensible; la autonomía y la conciencia estética son un correlato de una autonomía de la realidad despotenciada, desabsolutizada. El trabajo estético consiste en despotenciar a la realidad de cualquier carga o sustrato significativo absoluto.²⁶

En esta operación idiosincrática se resguarda la autonomía de la enunciación colonizada contra las violentas fuerzas progresistas de la interminable e inevitable campaña de colonización. Fue entonces que se abrió una grieta, una caverna debajo de la mesa del taller, un portal nocturno habilitado para la práctica de la maquetación

paródica de microescenarios ficciosos e infecciosos, poblados por poseídos y mostros, trabajadores, verdugos y decapitados, caminando en un campo de flores, ocultos en una cañada, perdidos entre los ramales en el bosque, sometidos en un fastuoso templo, flotando en la nada del espacio exterior. Este proceso de subjetivación y objetivación simultánea se experimentó igualmente en la contracción sensible del hallazgo de una fascinante repulsión, como aquella en el registro memorable del diablito de Ocumicho en la escénica de la vitrina del museo.

Audacia de la existencia barroca: artificio, parodia y cualidades recursivas

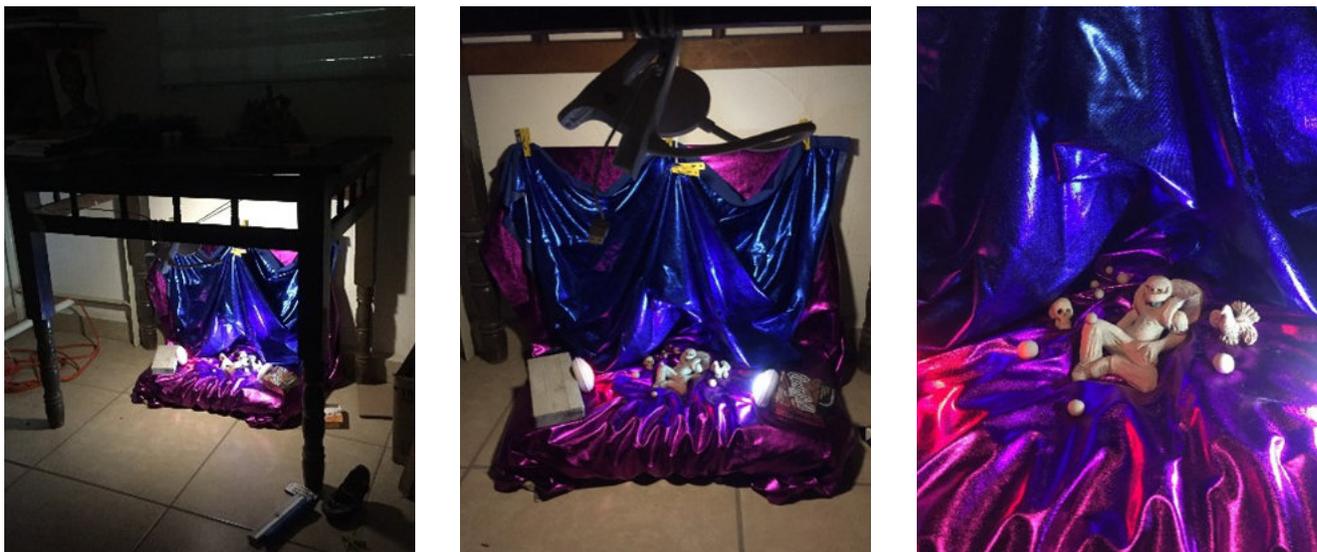
Arraigado a la casa y al taller, el proceso artesanal tiene lugar en la apertura de lo extraordinario en el núcleo de la vida. Al interior de la rutina es posible actualizar e interferir las fuerzas de la realidad para relocalizarnos y “componer las condiciones necesarias para que tenga lugar la integración de la plenitud imaginaria del mundo en el terreno de la vida ordinaria”.²⁷ En este movimiento, hay una inversión estética, es decir, no es una operación de salida de casa, si no de entrada, como acto fundacional de ésta, un ritual interior en el que se reelabora la consistencia del mundo hasta incorporarse como una actitud de salida, en la advertencia —como condición de aprendizaje— de los riesgos y límites ante los que nos enfrentamos afuera, en el día a día, así como las estratagemas —tácticas y estrategias no dichas— que nos permiten la audacia de la existencia. “El mito, como la artesanía, está vinculado a la casa, al igual que ella es abrigo y es límite.”²⁸

²⁵ Francisco Miranda, *op. cit.*, p. 44.

²⁶ Adolfo León Grisales Vargas, *op. cit.*, p. 267.

²⁷ Bolívar Echeverría, *El juego, la fiesta y el arte*, México, Archivo Bolívar Echeverría, 2001, p. 10.

²⁸ Adolfo León Grisales Vargas, *op. cit.*, p. 266.



Juan Manuel Vizcaíno, micro escenario ficcioso maquetado debajo de la mesa del taller, Aguascalientes, México, 2022.

De la observación de estas advertencias y estrategias se ha propuesto una *teoría del contrapoder imaginario*:²⁹ a partir de la conciencia de la disposición humana a la avaricia, la vanagloria, la envidia, la glotonería y la pereza, y observar cómo las sociedades anarquistas ponen en práctica una ética alternativa al considerar estas tendencias moralmente peligrosas, se organiza la vida social con el objeto de prevenir dichas actitudes. En estas sociedades igualitarias, proclives al consenso comunal, hay la disposición social a la creación colectiva de construcciones imaginarias del cosmos, organizando la vida social “en forma de un mundo nocturno habitado por espectros, monstruos, brujas y otras criaturas terroríficas [...] los mundos invisibles que las rodean son, literalmente campos de batalla”.³⁰ Estas construcciones imaginarias se manifiestan como la condensación de enseñanzas psicosociales que orientan la acción comunitaria, anticipando y

previniendo, por ejemplo, la emergencia de brotes de violencia, las prácticas del autoritarismo y la dominación, o la persecución del beneficio propio y la acumulación de la riqueza. Desde esta posición, “en cada caso existe un contraste sorprendente entre un universo cosmológico tumultuoso y el proceso social, que busca la mediación, la llegada a un consenso”.³¹

En este entendido, la creatividad recursiva del mito implica el correlato de una creatividad social dispuesta en la vida cotidiana, en la posibilidad de congregarnos para discurrir entre nosotros la construcción de estos universos imaginarios que nos permiten habitar el mundo en nuestros términos y condiciones. En contra de esta facultad, hemos sido hechizados por el espectáculo tecno-

³¹ *Ibid.*, p. 34.

²⁹ David Graeber, *Fragments de antropología anarquista*, México, Ediciones La Social, 2015, pp. 29-40.

³⁰ *Ibidem*, p. 31.

crático del absolutismo de la razón instrumental y la cultura del entretenimiento, privados de la posibilidad del mito que ha sido sancionado en los arcaísmos de un tiempo remoto, oscuro e inaccesible, despojándonos de la enunciación fundacional de la práctica del habitar imaginante, condenados a reproducir la mítica encubierta de la modernidad-colonialidad. En esta singular contracción se despliega la micro-escénica de *Anarcoídes*, dando lugar a los *Cuentos ácratas*, en la actualización lúdica de la autonomía “capaz de alterar la representación del mundo mitificado en la vida cotidiana hasta el punto de convertirlo en una versión diferente de sí misma”.³²

En el servicio de representar, los *Cuentos ácratas* se oponen al “absolutismo de la realidad” en su denuncia paródica por medio del acontecimiento escénico debajo de la mesa del taller, en el montaje de maquetas que transfiguran el “drama global” de la existencia a través de un hecho “proto-teatral” en el que se actualiza el relato mítico, “porque la razón de los mitos no es sino una justificación del modo de actuar”.³³ En esta misma línea, son un ejercicio del barroco contemporáneo o del también denominado neobarroco, en tanto que:

[...] al arte barroco le importa enfatizar lo teatral, lo escenográfico; y ello, porque la escenificación absoluta que [...] pretende alcanzar parte del presupuesto de que todo artista tiene de por sí la función de un hombre [y mujer] de teatro, un actor. [...] La teatralidad absoluta invita a invertir el estado de cosas y a plantear, al mismo tiempo, la legalidad del mundo real como una legalidad cuestionable; descubre que ese mundo es también, en el fondo, esencialmente teatral o escenificado,

algo que en última instancia es también, él mismo, contingente, arbitrario.³⁴

De los estudios del neobarroco, Severo Sarduy³⁵ encuentra una serie de tácticas orgánicas que distinguen la producción del barroco latinoamericano, de las cuales se recuperan para los cuentos el *artificio*, la *parodia* y tres *cualidades recursivas* singulares, que enunciaremos en breve y de forma puntual:

- 1) *Artificio*. Activación de mecanismos de enmascaramiento en el envolvimiento irrisorio de lo natural dispuesto en la fastuosa escénica de un festín. A través de la *sustitución* artificiosa de significantes, se enuncia a través del despilfarro metafórico, dando rodeos. La *proliferación* permite este rodeo abigarrado y suntuoso, en un ejercicio abolicionista de la unilateralidad enunciativa y la acumulación de significados por derroche de significantes abiertos, permitiendo una lectura radial que dibuja una ausencia y deja huellas del exilio nominal de lo impronunciable. Por último, el artificio realiza una *condensación*, en el ejercicio de la libertad de un sin-sentido en vigilia, desinteresada en apariencia, que es la misma puesta en escena como ejercicio autorreferencial lúdico.
- 2) *Parodia*. Como táctica recursiva, remite a otra cosa que no es ella misma, hay un referente “original” ausente que es parodiado, desfigurado, caricaturizado, vuelto carnaval, en un “inofensivo” espectáculo simbólico y sincrético en que reina lo “anormal”, “en que se multiplican las confusiones y profanaciones, la excentricidad y la ambivalencia, y cuya acción central es una coronación paródica, es decir,

³² Bolívar Echeverría, *Modernidad...*, op. cit., p. 188.

³³ Francisco Miranda, op. cit., p. 45.

³⁴ Bolívar Echeverría, *Modernidad...*, op. cit., pp. 187 y 188.

³⁵ Severo Sarduy, op. cit., pp. 5-36.



Juan Manuel Vizcaíno, *Apretón de pescuezo* (izq.) y *El templo de dinero*, de la serie *Cuentos ácratas*, 2022.



Juan Manuel Vizcaíno, *Entrega a domicilio* (izq.) y *Lxs hijxs del torzón*, de la serie *Cuentos ácratas*, 2022.



Juan Manuel Vizcaíno, *Las tres desgracias* (izq.) e *Indigencia astral*, de la serie *Cuentos ácratas*, 2022.



Primera maqueta impresa, portada y contraportada extendida de *Cuentos ácratas*, en colaboración con Editorial Subversiva Perro Muerto, 2023.

una apoteosis que esconde una irrisión”.³⁶ La parodia, como contracción enunciativa, corona y destrona, muestra y oculta, viste y desnuda, sobrecarga y descarga. Es decir, se utiliza la *intertextualidad* en la que los mismos códigos excéntricos son exagerados y desbordados en su intensificación enunciativa, descodificando sus reglas operativas, mostrando el fracaso del mismo código en su arbitrariedad indecible, irrisión silenciosa, arcaica y mítica, teniendo como último soporte *intratextual* la figuración en sí misma como disfraz del significado oculto y nebuloso al que remite, al que parodia.

3) *Cualidades recursivas*. El neobarroco es *erótico* en tanto que placentero en su hacer y acontecer, desmesurado y voluptuoso. Su

enunciación es también erótica en tanto juego, pérdida y desperdicio productivo, se entrega al goce del ejercicio improductivo y lúdico de la repetición a través del frotamiento recursivo. El enunciado es al mismo tiempo parcial y tautológico, pues muestra el reflejo de un objeto inconmensurable, como la imagen de un objeto que no cabe en el *espejo*, inaccesible e inaprensible. Por último, su cualidad irracional e incorregible es *revolucionaria* en su caída, pues precipita las entidades logocéntricas y estructurales del discurso, haciendo colapsar su autoridad racional, recusando toda instauración, metaforiza el orden y expresa las leyes transgredidas en una desobediencia irónica.

El análisis de la compleja enunciación del barroco latinoamericano permite desatender la demanda del progresismo civilizatorio teleológico, para

³⁶ *Ibidem*, p. 20.

reconocer, en cambio, la actualidad de los arcaísmos fundacionales del mito y la artesanía, actualizando la posibilidad de su enunciación situada, incorporada y territorial, contemporánea, no escatológica, sino activa y útil en tanto mecanismo de contrapoder imaginario, integrador y delimitador de nuestro actuar en el teatro-mundo, de la que emerge la tumultuosa serie de *Cuentos ácratas*, que presento en su versión de carteles digitales de cada uno de los seis cuentos, en los que se aplicaron las tácticas de enunciación del barroco contemporáneo como práctica mítica, campo de batalla en el que se debaten las fuerzas de subjetivación y existencia en la vida cotidiana.

Etnogénesis: lucha cotidiana por la existencia

Una vez presentado este desarrollo de la mítica del barroco latinoamericano, configurado por Severo Sarduy (2011), se puede observar que el ejercicio de teatralización del mundo insiste en manifestar las tácticas y estratagemas encubiertas en la recursividad del mito—como abrigo y límite protector— en el que se ejercita una actitud existencial reflexiva, ejercicio de contrapoder imaginante que se activa en la cotidianeidad de la producción artesana, en la clandestinidad de la casa y el taller, lejos de los escaparates, los reflectores, las galerías y los museos; más allá de los circuitos de exhibición y exposición imperativos de las lógicas del arte contemporáneo, resueltos en el acto de habitar como ocupación recreativa en una modesta lúdica de la vida. En este sentido, “la cotidianeidad” es:

[...] un reto permanente, un desafío constitutivo de la existencia humana y de la historia. Los seres humanos no necesariamente caemos en la

trivialidad y en la insignificancia por un descuido o porque estemos enajenados, sino que es algo perseguido como un auténtico logro.³⁷

Colonizados, es posible acudir a la memoria dispuesta en el mito de Ocumicho, que cuenta la historia del rey tarasco que no se animaba a presentarse ante dios en la repartición de dones, bienes y riquezas, encogido y al final, en la retaguardia de las culturas, recibió la escoba y la flor, el trabajo y la fiesta.³⁸ El trabajo que implica el esfuerzo para producir las condiciones necesarias para la existencia ordinaria, y la fiesta que se experimenta como acontecimiento extraordinario en el que se alteran las condiciones de vida para poner en juego otras configuraciones para dicha existencia.³⁹

Entre la tensión y la distensión, en la contracción, los anarquismos igualmente ensayan condiciones de vida en las que sea posible “actuar sobre un medio que transformamos, al tiempo que esto permite que nos transformemos a nosotros mismos modificando nuestra subjetividad. [...] Se trata de establecer modos de vida que sean, en sí mismos, modos de lucha”.⁴⁰ Luchas que no son necesariamente épicas, heroicas o trascendentales, sino que, desde la radicalidad de nuestras simpatías, apatías y antipatías, fundadas en la *tumultuosidad imaginante*; luchas que consisten en la afirmación actitudinal de una decidida intrascendencia, en la desobediencia y disolución del mandato del magnífico esfuerzo egocéntrico de la trascendencia en el orden social de las culturas modernas y la espectacular campaña de colonización encubierta del arte de la colusión.

³⁷ Adolfo León Grisales Vargas, *op. cit.*, p. 259.

³⁸ Francisco Miranda, *op. cit.*, p. 42.

³⁹ Bolívar Echeverría, *El juego...*, *op. cit.*, p. 4.

⁴⁰ Tomás Ibañez, *Anarquismo es movimiento. Anarquismo, neoanarquismo y postanarquismo*, España, Virus, 2015, p. 36.

De ahí la importancia de crear unas formas de vida y unos espacios que permitan construir prácticas de des-subjetivación. En definitiva, se trata, hoy como en tiempos pasados, de producir una subjetividad política que sea radicalmente rebelde al tipo de sociedad en la que vivimos, a los valores mercantiles que la constituyen y a las relaciones de explotación y de dominación que la fundan.⁴¹

Los *Cuentos ácratas* son la condensación cotidiana de extensos procesos artesanos de oficio que participan de: 1) el modelado en barro de espectros de la cultura capitalista, 2) el montaje de maquetas recreativas de padecimientos sociales de la colonialidad, 3) la producción escénica de proliferación barroca, 4) la fotografía oscurantista con iluminación de estudio, 5) la edición de imágenes digitales psicodélicas en alto contraste, 6) la composición e impresión de carteles de propaganda anarquista, 7) la redacción de cuentos antiautoritarios de denuncia contestataria y 8) las prácticas editoriales independientes en la síntesis de un fanzine. Esta secuencia artesana implica la organización de la vida cotidiana en la casa y el taller como espacios de producción contracultural, en la práctica aplicada de un conjunto de políticas de subjetivación que cuidan y preservan un cierto modo de existencia anticapitalista como proyecto de investigación y proyecto de vida.

En la apariencia anacrónica de la diferencia entre arte y artesanía se inscribe oculta la actualidad de una intensa lucha de clases en la que se distribuyen recursos y medios de producción sociales, y quienes participamos de este antagonismo y esta afrenta experimentamos la tensión “entre dos modos de existir”.⁴² De esta lucha colonial-

anti-colonial, moderna-anti-moderna, localizada en el plano de subjetivación territorial persiste la contracción mítica de la enérgica imaginería anarquista, que tiene por objetivo la defensa y la propagación de condiciones de vida dignas, igualitarias y pacíficas.

En la literatura antropológica también encontramos el testimonio de la comunidad de Ocumicho que practica estrategias de persistencia de dos formas artesanas de relacionarse al interior y al exterior comunitario, en la formación autónoma —autóctona y celebratoria—, en contraste con la heterónoma —exótica y coaccionada—, y que abre un campo imaginante y territorial de existencia individual y colectiva, que cohesiona y limita a dos frentes, facultando la creatividad social en la actualización irreversible del acto fundacional del mito artesano como expresión lúdica de la vida social en ciertas condiciones materiales de existencia cotidiana.

El complejo valor de uso de las artesanías se experimenta en prácticas materialistas de producción social que han sido identificadas repetidamente en múltiples inscripciones socio-territoriales, que por su relación fundacional con la casa y el acto de habitar en la recursividad del mito podríamos inscribirlas en la “etnogénesis”, es decir, en la participación de un proyecto etno-político que se manifiesta en el “deseo de vivir libres de la dominación” y en “un rechazo consciente de ciertas formas de poder político global que lleva a un grupo a replantearse y reorganizar el modo en que se relacionan entre sí en un nivel cotidiano”,⁴³ condiciones que podemos reconocer tanto en el proyecto social referido en Ocumicho, como de los *Cuentos Ácratas* en Aguascalientes, con evidentes diferencias en su volumen, proporción

⁴³ David Graeber, *op. cit.*, p. 57.

⁴¹ *Ibidem*, p. 37.

⁴² Adolfo León Grisales Vargas, *op. cit.*, p. 257.



Juan Manuel Vizcaíno, morada *Anarcoide*, Rinconada de Santa Mónica, Aguascalientes, México, 2022.

y escalas sociales, pero con principios y procesos afines en sus advertencias y estrategias, además proclives a la artesanía como medio recursivo de acción cultural-contracultural.

También desde los estudios de los movimientos sociales —no solo desde los insurreccionistas, sino desde la vida social en sí— se identifican comportamientos también afines localizados en el *ánimo* de las clases populares y los sectores subalternos, que establecen una “frontera entre lo que es una práctica, o acción, o actitud o comportamiento social, o económico, o político, o cultural, todavía aceptable y el que es ya inaceptable [...] aquellos agravios o actos de las clases dominantes y de los poderosos”.⁴⁴

Desde esta perspectiva atinamos a identificar la condición moral de las sociedades, también llamada “economía moral”, en el sentido de su origen económico primario, en su expresión mínima, la casa, experimentada en la forma en que se administra y conduce la vida en ella, en el ejercicio del habitar la morada, no en tanto propiedad privada sino espacio de existencia social y comunitaria —desde los estudios de los movimientos sociales a este fenómeno, E.P.

⁴⁴ Carlos Aguirre, *Antimanual del buen rebelde. Guía de la contrapolítica para subalternos anticapitalistas y anstisistémicos*, Colombia, Ediciones desde abajo, 2013, p. 48.

Thompson le ha denominado “economía moral de las multitudes”.⁴⁵

De este ejercicio moral voluntario podemos establecer también los límites de lo aceptable y lo inaceptable, abrigando los términos y condiciones de la convivencia cotidiana, tanto en los usos y costumbres como en el ejercicio activo y temperamental de nuestras actividades ordinarias y celebratorias de la producción social y material, en la manifestación de las dignidades e integridades personales, grupales, comunitarias y étnicas de cada quien.

Dichas condiciones de existencia fundan las multitudinarias luchas cotidianas analizadas por algunas perspectivas de la fenomenología de lo cotidiano, los estudios del barroco y el neobarroco decoloniales, de la antropología anarquista y de los movimientos sociales.

Estas perspectivas han sido utilizadas en el presente texto con el fin de ofrecer algunos recursos descriptivos, metodológicos, analíticos y críticos para la investigación educativa que reformule los parámetros del pensamiento de los procesos de producción artística desde un enfoque social, pero cultural-contracultural.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 47.

Bibliografía

- Aguirre, Carlos, *Antimanual del buen rebelde. Guía de la contrapolítica para subalternos anticapitalistas y anstisistémicos*, Colombia, Ediciones desde abajo, 2013.
- Echeverría, Bolívar, *Modernidad y blanquitud*, México, Era, 2016.
- _____, *El juego, la fiesta y el arte*, México, Archivo Bolívar Echeverría, 2001.
- Graeber, David, *Fragments de antropología anarquista*, México, Ediciones La Social, 2015.
- Grisales Vargas, Adolfo León, “Vida cotidiana, artesanía y arte”, *Thémata. Revista de Filosofía*, núm. 51, España, enero-junio de 2015, pp. 247-270.
- Gómez Arzapalo Dorantes, Ramiro Alfonso, *Los diablos de Ocumicho, Michoacán: formas profanas en barro de colorida y alegre irreverencia*, México, Foro UIC, 2014.
- Ibañes, Tomás, *Anarquismo es movimiento. Anarquismo, neoanarquismo y postanarquismo*, España, Virus editorial, 2015.
- Miranda, Francisco, *Ocumicho, una comunidad en fiesta*, México, El Colegio de Michoacán, 1983.
- Novelo O., Victoria, “Lo bueno, lo malo, lo feo y lo bonito en los diablos de Ocumicho”, *Discurso Visual*, núm. 33, México, enero-junio de 2014, pp. 64-72.
- Sarduy, Severo, *El barroco y el neobarroco*, Argentina, Cuadernos de plata, 2011.
- Schwarz, Dick, *Marcelino Vicente of Ocumicho*, video, 2005, https://www.youtube.com/watch?v=_9hrTIocMBo&t=9s Consulta: 12 de diciembre, 2023.
- Vizcaíno Martínez, Juan Manuel, *Cuentos ácratas*, México, Editorial Subversiva Perro Muerto, 2023.

JUAN MANUEL VIZCAÍNO MARTÍNEZ

Productor visual y militante anarquista, ha dedicado su quehacer cultural y educativo a los colectivismos y colaborativismos contraculturales en territorio, enfocados a la producción social con incidencia en las políticas de vida y en las prácticas autónomas de la imaginación psicosocial por activación y mediación artística en la escena pública, rural y urbana, para la emancipación de identidades autoafirmativas.

Incidents of Travel in Bonampak, 2023

Incidentes de viaje en Bonampak, 2023**ARTURO RODRÍGUEZ DÖRING**Doctor en historia del arte
ardoring@gmail.com**Keywords**color, archaeology, Land Art,
indigenous peoples of Mexico**Palabras clave**

color, arqueología, Land Art, pueblos originarios de México

Abstract

A brief account of the story behind this trip and the discovery of the site in the 1940s, including the history of foreign travelers and explorers in Yucatan during the 19th century, particularly John Lloyd Stephens and his celebrated book *Incidents of Travel in Yucatan*. The author comments on some of the sites he visited, with special emphasis on the episode about Land artist Robert Smithson in Palenque and its contribution to Contemporary art. It continues with a description about the indigenous peoples in Chiapas and the current situation of many of the archaeological sites where local authorities have claimed rights over the federal National Institute of Anthropology and History.

Resumen

Breve narración de la historia detrás de este viaje y el descubrimiento del sitio en la década de 1940, incluyendo un recuento de los viajeros-exploradores extranjeros en Yucatán durante el siglo XIX, particularmente John Lloyd Stephens y su célebre libro *Incidentes de viaje en Yucatán*. El autor menciona algunos de los sitios arqueológicos que visitó, deteniéndose en el episodio de Robert Smithson, representante del *Land Art*, en Palenque y su contribución al arte contemporáneo. Continúa con una descripción sobre los grupos indígenas de Chiapas, la situación actual de las zonas arqueológicas y la pugna con el Instituto Nacional de Antropología e Historia por el control de este patrimonio.

Recibido: 15 de febrero de 2024 Aceptado: 21 de junio de 2024

*A Gabriela Murray,
estupenda compañera de viaje y
guía espiritual de mi propia expedición*

A mediados de 2023, la alcaldía Coyoacán, en la capital del país, me encomendó la coordinación de un encuentro académico acerca de los estudios de color en México enfocado en la problemática que representa la arquitectura y la urbanización en un barrio tan antiguo como es el centro histórico de esa demarcación. La conferencia inaugural estuvo a cargo del doctor Georges Roque, reconocido especialista en color e investigador emérito del Centro Nacional de la Investigación Científica (Centre Nationale de la Recherche Scientifique) con sede en París, quien vive en México y ha sido colaborador del Instituto de Investigaciones Estéticas (IIE) de la UNAM. En esa ocasión habló acerca de la (poca) importancia que se le ha dado al color en los estudios sobre arte a lo largo de la historia, particularmente en nuestro país.

Al día siguiente se llevó a cabo la mesa II que, moderada por el fotógrafo y editor Alberto Tovalín Ahumada, contó con la participación de la restauradora y maestra en historia del arte Tatiana Falcón, responsable del Laboratorio de Materiales del IIE y participante en la restauración de los frescos de Cacaxtla —de marcada influencia maya— durante los años ochenta; Frida Mateos, restauradora del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), quien recientemente trabajó en la reconstrucción de varios de los

monumentos coloniales dañados por los sismos de 2017 en el estado de Morelos; la doctora Elsa Arroyo, también del IIE, y Leonardo López Luján, reconocido por su trabajo en el Templo Mayor y, de manera muy particular, en el rescate y preservación del color original en los hallazgos arqueológicos de los últimos tiempos.¹

Ante este distinguido grupo de especialistas, un público disímil, compuesto, entre otros, por algunos miembros de la plantilla de investigadores del Cenidiap, institución involucrada en la coordinación del encuentro, pudimos adentrarnos en la complejidad del papel que representan los estudios del color en la historia de las artes plásticas y visuales, los cuales se apoyan, indudablemente, en un amplio número de campos de estudio tradicionalmente excluidos de nuestra disciplina, como la química, la física, la biología, la iconología, las técnicas fotográficas complejas —como el uso de rayos X y ultravioletas o la microfotografía de barrido— e incluso en conocimientos derivados de la antropología y las ciencias forenses.

Historia de este viaje

En 1987, junto con el grupo del arqueólogo Lorenzo Ochoa, siendo alumno del curso sobre Mesoamérica impartido por Alfredo López Austin en la UNAM, tuve la fortuna de hacer un viaje de prácticas hasta la ciudad maya de Palenque, en

¹ El 12 de febrero de 2024, el doctor López Luján fue investido en Francia como Caballero de la Orden Nacional de la Legión de Honor.

Chiapas, con escalas en las zonas arqueológicas de El Tajín, Castillo de Teayo y Comalcalco, además del Parque de la Venta en Villahermosa, Tabasco, y el recién inaugurado Museo Regional de Antropología Carlos Pellicer Cámara en la misma ciudad. En una de nuestras paradas, en Acayucan, Veracruz, una de las compañeras del curso avanzado² nos contó cómo fue que se extravió en la Selva Lacandona durante varias semanas en un fallido viaje a Bonampak. Ante su aterrador relato, no pudimos dejar de pensar en las pavorosas escenas y ambientes descritos por Joseph Conrad en *El corazón de las tinieblas* o, por supuesto, en la versión actualizada que representó la película de Coppola *Apocalypse Now*. En maya moderno, Bonampak significa “muros pintados”, aunque la mayoría de las fuentes anglosajonas atribuyen el término al arqueólogo Sylvanus G. Morley, autor de la influyente obra *La civilización maya*, publicada por primera vez en 1946.³

Los murales de Bonampak, con los cuales hemos estado familiarizados a través de la estupenda interpretación (mas no reproducción) de la pintora Rina Lazo en el Museo Nacional de Antropología (ante mi asombro los originales son mucho más pequeños), fueron descubiertos durante una expedición organizada en 1946 por el Instituto Carnegie de Washington en conjunto con la UNESCO y en ella participó el fotógrafo Gilles G. Healey, quien además era químico y se le ocurrió la “genial” idea de rociarlos con querósén para hacer transparente la capa de carbonato de calcio

² De mi generación nos acompañaban Federico Navarrete, María Luna, Elisa Speckman, Renato González Mello y Cuauhtémoc Medina, quien me acompañó al mercado de Papantla a comprar unos metros de manta que utilicé para mis primeros ensayos como pintor profesional. (También nos acompañaban Martha Luján y su hijo Leonardo, ya mencionado, con quienes trabé una cercana amistad.)

³ Véase Yvonne Tabbush, “The Painted Walls of the Mayas”, *The UNESCO Courier*, núm. 12, diciembre de 1957, p. 4.

que los había blanqueado durante cerca de mil años y así poderlos fotografiar; material que posteriormente sería publicado en el álbum *Mexico: Pre-Hispanic Paintings*, patrocinado también por la UNESCO. Tres años después, en 1949, el INAH, en conjunto con el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), dirigido entonces por el museógrafo Fernando Gamboa, organizó una primera expedición mexicana.

El viaje no fue cualquier cosa y tuvo un desenlace trágico con la muerte accidental por ahogamiento de dos de sus integrantes: el joven grabador y dibujante chiapaneco Franco Lázaro Gómez⁴ y el arqueólogo Carlos Frey, supuesto descubridor original de la zona arqueológica, jefe de campo y organizador de la expedición.⁵ El resto de los integrantes fueron el escenógrafo Julio Prieto, el arqueólogo Carlos R. Margáin —autor de *Los lacandonos de Bonampak* de 1951—, el arqueólogo y dibujante Jorge Olvera, el arquitecto Alberto T. Arai, el químico Andrés Sánchez Flores, el doctor José Puig, el camarógrafo del Noticiero Cinematográfico Mexicano Luis Morales, los periodistas

⁴ Franco Lázaro Gómez Hernández fue un pintor, dibujante, ilustrador, escultor y grabador chiapaneco nacido en Chiapa de Corzo en 1920. Sus padres eran artesanos y desde muy chico estuvo familiarizado con las diversas técnicas y los materiales propios de su estado natal. Realizó sus primeros estudios formales en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (la UNICACH, que sigue siendo una de las principales instituciones educativas del estado) desde su fundación en 1945 y después tuvo un paso breve por la Academia de San Carlos. En la época de la expedición era profesor de la UNICACH y su trabajo artístico se centraba principalmente en temática costumbrista e histórica. Cuando el accidente en el río Lacanjá apenas tenía 28 años de edad. Su trabajo como artista y coleccionista ha sido reconocido por medio del museo que lleva su nombre en su ciudad natal.

⁵ Herman Charles Frey, conocido como Carlos Frey, fue un explorador estadounidense que vivió durante mucho tiempo en la zona maya, tanto en México como en Guatemala. Se le atribuye el “descubrimiento” de Bonampak (el museo de sitio lleva su nombre) y estuvo en todas las expediciones oficiales hasta su muerte en la que organizó el INBA en colaboración con el INAH en 1949.



Manuel Álvarez Bravo, *Margarita de Bonampak*, 1949.
Foto: cortesía Archivo Manuel Álvarez Bravo.



Raúl Anguiano, *La espina*, 1952.

Arturo Sotomayor y Luis Lara Pardo, el propio Fernando Gamboa, Manuel Álvarez Bravo y Raúl Anguiano. Del fotógrafo se conservan muchas imágenes, entre las que sobresale la famosa *Margarita de Bonampak*, y del pintor hay numerosos apuntes de los que partiría una de sus obras más conocidas, *La espina*, que se encuentra en el Museo de Arte Moderno en la Ciudad de México.

Siendo muy joven, recibí mis primeras lecciones de historia del arte y de pintura con el profesor escocés Gordon M. Gilchrist, quien había llegado a México atraído por nuestras culturas precolombinas, particularmente a través de las investigaciones de Miguel Covarrubias, así como de especialistas extranjeros como Eric S. Thompson, autor de *Grandeza y decadencia de los mayas* de 1959, Sylvanus G. Morley, Michael D. Coe y Zelia Nuttall y, por supuesto, por los relatos de algunos de los viajeros extranjeros del siglo XIX como Désiré Charnay y, de manera notoria, John Lloyd Stephens, autor de *Incidents of Travel in Yucatan* de 1843 y profusamente ilustrado por el acuarelista y dibujante inglés Frederick Catherwood.⁶ Gilchrist también estuvo muy familiarizado con las obras de otro ilustrador viajero por nuestro país, el también británico Thomas Egerton, paisajista de diversas vistas locales, mas no de ruinas arqueológicas, quien, después de un breve regreso a su país natal, volvió a México con una joven mujer con quien fue asesinado en 1842 en circunstancias no muy claras, estando ella embarazada, en la casa que rentaban en Tacubaya.

⁶ No olvidemos tampoco el trabajo precursor del famoso pintor de batallas Carl Nebel, cuyo libro más importante, *Voyage pittoresque et archeologique dans la partie la plus intéressante du Mexique*, estuvo prologado por Alexander von Humboldt, y aquel del acuarelista, anticuario y cartógrafo francés Jean-Frédéric Waldeck, (1766-1875), quien viajó extensamente por el mundo maya e incluso vivió una temporada en Palenque.



Frederick Catherwood, *Templo en Tulum*, 1844.



Daniel Thomas Egerton, *El valle de México*, 1837.



Gordon M. Gilchrist, *Arco de Labná*, 1993.



Juan Gerson, detalle del sotocoro del Templo de la Asunción, Tecamachalco, Puebla, ca. 1562.



Cacaxtla, *Hombre pájaro*, ca. 950 d. C.

Gilchrist, con quien entablé una entrañable amistad, emigró a Yucatán en 1985, donde se dedicó, hasta su muerte en 2017, a dibujar las ruinas mayas en un estilo similar, en cuanto a calidad y detalle, al de sus predecesores. En alguna de sus clases se refirió al misterioso asunto del “azul maya”, un compuesto brillantísimo de origen desconocido entonces, que no solo fue ampliamente utilizado por diversas culturas mesoamericanas, particularmente en la zona de Yucatán y Chiapas y, por supuesto, en Cacaxtla, sino también de manera posterior por algunos pintores del siglo XVI, como el indígena Juan Gerson, autor de los medallones del sotocoro del convento franciscano Nuestra señora de la Asunción en Tecamachalco, estado de Puebla.

Alrededor de 1987, cuando también con López Austin y Lorenzo Ochoa pudimos apreciar la recién restaurada ciudadela de Cacaxtla, tuve la oportunidad de platicar con Tatiana Falcón y me comentó que el misterio del azul maya había sido finalmente resuelto; se trata de un compuesto hecho con palygorskita y añil.⁷ A partir de ese momento nació en mí un creciente interés por los estudios acerca del color, que se han cristalizado en diversas investigaciones y de manera reciente en el libro *Nacionalismo y color. Una historia del arte mexicano del siglo XX* (en preparación). Gracias a Alberto Tovalín pude conocer a su hermano, el arqueólogo Alejandro Tovalín, quien, da la casualidad, está a cargo de las excavaciones e investigaciones en Bonampak, de cuya zona arqueológica es director, designado por el INAH.

⁷ El añil o índigo es un tinte extraído de ciertos helechos (indigóferas) que predominantemente, a escala industrial, se explotaron durante siglos en el valle del Indo. De ahí proviene la palabra “anilina”, o añil artificial. La palygorskita es un filosilicato de aluminio y magnesio similar en estructura y composición a la mica o al talco. El añil obtenido en Mesoamérica antes del contacto con los pueblos europeos posiblemente provenía del helecho identificado como *Indigofera suffruticosa*.

Radica en Tuxtla Gutiérrez desde hace varios años y ya no es necesario llegar al sitio en avioneta ni mucho menos perderse en la selva, como nuestra compañera de la universidad y decenas de exploradores del pasado.

A raíz de una invitación a visitar diversas iglesias, conventos y sitios arqueológicos en la península de Yucatán, durante el verano de 2023, vislumbé la posibilidad de ir a Bonampak por primera vez. Con el fin de ilustrar el presente texto, le solicité una carta a su director para que me permitieran el uso de tripié dentro de las cámaras que encierran los extraordinarios murales, donde, como es de sobra conocido, está prohibido el uso de flash. Después de recorrer algunos sitios poco visitados o de reciente apertura al público, como Ek Balam, Xpujil y Becán (estos dos últimos en Campeche) e intentar infructuosamente llegar a Río Bec por medio de una brecha de puro lodo en medio de la selva, nos dirigimos a Palenque. Esa sí fue una conmoción, porque no había estado ahí desde hacía más de treinta años. Es ahora una ciudad paupérrima y por demás caótica, no obstante que se trata de un centro político y comercial de suma importancia para toda la zona, pues es un cruce de caminos que une a Tabasco con el sur de la península de Yucatán y, por supuesto, con todo el estado de Chiapas.

Hotel Palenque

Una vez que nos instalamos en nuestro hotel no pude dejar de pensar en aquel legendario viaje que hizo Robert Smithson en 1969 con el libro *Incidentes de viaje en Yucatán*, de John Lloyd Stephens, bajo el brazo. Ahí se hospedó en el único hotel que existía (Hotel Palenque) que, muy renovado, sigue ahí en la calle 5 de Mayo, entre las calles 1 y 2 Oriente. Cuando hice mis primeros



Robert Smithson, *Hotel Palenque*, 1969.

viajes a Palenque jamás visité el hotel, pues lo único que conocía de Smithson era su *Escollera espiral* de 1970 (*Spiral Jetty*, traducido en algunos medios hispánicos como ¡“La espiral Jetty”!) y su trágica muerte en una avioneta, supuestamente buscando locaciones para hacer proyectos de *Land Art*. Lo cierto es que aquel viaje a Palenque tuvo enormes repercusiones en la historia del arte contemporáneo: de ahí surgieron la famosa charla audiovisual “Hotel Palenque” y el texto “Incidents of Mirror-Travel in the Yucatan”, publicado en el número de diciembre de 1969 de *Artforum*.

Cuando Smithson viajó a Palenque en compañía de Nancy Holt y su galerista Virginia Dawn, en 1969, se hospedaron en el legendario Hotel Palenque, que era una ruina en proceso de reconstrucción (llamó a esta condición “desarquitecturización”, “que consiste en deshacerse de los suelos innecesarios”⁸ en una inevitable comparación

⁸ Robert Smithson, *Hotel Palenque 1969-1972*, México, Alias, 2011, p. 12.

con las cárceles de Giovanni Battista Piranesi (1720-1778). Utilizando el lugar como una especie de campamento base, se trasladaron a los distintos sitios donde instaló los doce espejos de 30 x 30 centímetros que sirvieron para algunas de las piezas que conformaron la obra *Yucatan Mirror Displacements (1-9)*, de 1969.

Durante su estancia, fotografió diversos aspectos del hotel y posteriormente, en 1972, impartió la célebre conferencia audiovisual en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Utah, misma que se conserva grabada (con las diapositivas) en el Museo Guggenheim. La editorial mexicana Alias publicó una transcripción ilustrada en 2011.⁹ Una

⁹ En el colofón puede leerse que “Alias es un proyecto editorial de Damián Ortega, cuyo propósito es la difusión de la obra y el pensamiento de autores particularmente significativos para el arte contemporáneo. Creaciones que, por razones y circunstancias difíciles de enumerar en este espacio, no han sido traducidas, impresas y difundidas en el habla hispana; o bien, cuyas ediciones anteriores están descontinuadas o nunca han sido distribuidas en México.”

de las fotografías es una ventana sin vidrio de un cuarto sin techo; “esta ventana, aparentemente inútil, revela muchas de las verdades acerca del temperamento mexicano”.¹⁰ Añade que:

Hay algo en este país, una violencia generalizada oculta en el propio paisaje. Muchos artistas y escritores fueron a México y regresaron destrozados [...]. Por eso hay que tener mucho cuidado al visitar ese país para no verse atrapado por esto —por esta violencia inconsciente y tan peligrosa que se oculta en cada centímetro de tierra.¹¹

Una de las cuestiones más recurrentes en el trabajo de Smithson es la entropía. El concepto del tiempo en la obra de arte ha sido uno de los temas constantes desde el surgimiento del arte moderno y, de manera más evidente, a partir del cubismo y del futurismo; en este sentido, no debemos soslayar el importante papel de éste en obras como las series de los almiarés y las fachadas de la catedral de Rouen de Claude Monet. La entropía —la condición de transición del orden al caos— ocurre inevitablemente como consecuencia del tiempo. En un texto explicativo de la pieza en el portal electrónico del Museo Guggenheim se puede leer que “*Hotel Palenque* encarna perfectamente la noción del artista de una ‘ruina en reversa’”¹² y que lo más interesante es que se (auto) destruye y se construye al mismo tiempo. Aquí aparece otro concepto fundamental para entender al autor, que es la “negentropía” o “entropía negativa”, que es cuando el caos retorna al orden. De acuerdo con Smithson, estos conceptos, ejemplificados en el decadente hotel, también son aplicables a las ruinas de las ciudades mayas,

pues este pueblo, como casi todos los que habitaron Mesoamérica, construyó casi siempre encima y alrededor de las ruinas de sus edificaciones previas.

Tuve la fortuna de conocer las ruinas de Palenque desde 1979, pero posteriormente realicé dos o tres visitas más durante la década de los ochenta. La “ciudad” de Palenque (categoría de la que goza desde 1972) era entonces un pequeño poblado con dos o tres hoteles, un par de farmacias, un jardín y no mucho más. Como señalé, ahora es un centro político y comercial de suma importancia en la región. Según el censo de 2020, tiene cerca de 52 000 habitantes, pero siendo un punto de tránsito, entre los cientos de turistas diarios y quienes conforman el comercio, hay mucha más población, serios problemas de tránsito vehicular, acumulación de basura y otros muchos de los males que padecen las ciudades de los países pobres.

Los indios de Chiapas

La historia de estos grupos es uno de los capítulos más denigrantes y tristes de nuestra memoria. Independientemente de la brutalidad expuesta en gran parte de la obra de B. Traven y la versión más suave del imprescindible *Balún Canán*, de Rosario Castellanos, el horror descubierto a raíz de la irrupción del movimiento zapatista, el 1 de enero de 1994, es indescriptible. También es importante tomar en cuenta la diversidad de etnias que aún viven en Chiapas y en toda la región, la cual comprende también algunos países de Centroamérica. Incluso, si vamos más atrás, es de sobra conocido que la “hegemonía” del mundo maya no fue tal, lo cual ya era muy evidente en los tiempos de la Conquista que, en el caso de Yucatán, no se concretó hasta bien entrado el siglo XVII. Los antiguos mayas, los que

¹⁰ Robert Smithson, *Hotel Palenque...*, *op. cit.*, p. 18.

¹¹ *Ibidem*, p. 32.

¹² “Robert Smithson. Hotel Palenque”, *Guggenheim*, guggenheim.org/artwork/5321 Consulta: 15 de febrero, 2024.

construyeron Bonampak, Yaxchilán, Chichen Itza, Uxmal y Palenque, eran grupos étnicos muy diversos que continuamente rivalizaban entre sí. Hoy en día, muchos de sus gentilicios están íntimamente ligados a los idiomas que hablan.¹³

Actualmente en Chiapas conviven doce “pueblos indígenas” que, según su Constitución Política, “se reconoce y protege a los siguientes”: tseltal, tsotsil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, mocho, jacalteco, chuj, kanjobal y lacandón. Por ejemplo, los tzeltales (o tseltales) viven principalmente en la región de Ocosingo y San Cristóbal de las Casas, los tojolabales cerca de Comitán, pero también en Ocosingo, los tzotziles (también tsotsiles) habitan los bosques y tierras altas al este de San Cristóbal. Las descripciones que de ellos ha hecho tradicionalmente la antropología mexicana, o a través de novelas o cuentos como *Juan Pérez Jolote*, de Ricardo Pozas, o *El diosero*, de Francisco Rojas González, muchas veces caen en anécdotas chuscas,¹⁴ producto principalmente de la brecha existente entre los estudiosos y los estudiados, después de siglos de opresión, aislamiento e ignorancia. En estos trabajos, la frontera entre la antropología y la literatura de ficción suele ser muy angosta.

En la época de los descubrimientos de Bonampak, los lacandones, aún más aislados que la mayoría de las etnias de Chiapas, fueron considerados

incluso “fósiles vivientes”. Mencionamos al principio que el arqueólogo Carlos R. Margáin, autor de *Los lacandones de Bonampak* (1950), había formado parte de la accidentada expedición mexicana de 1949. De acuerdo con la historiadora Deborah Dorotinsky, la lectura de este libro

[...] nos permite apreciar las impresiones que de esa expedición de 1949 guardaba el arqueólogo; la selva, las ruinas prehispánicas, los lacandones, herederos de la antigua vida de los mayas. En el discurso de Margáin se entrevé que los indios lacandones eran considerados, en buena medida, como una suerte de fósiles vivientes, restos humanos de aquellas grandes culturas de antaño, como en una especie de resaca del evolucionismo decimonónico.¹⁵

Bonampak

Durante décadas, llegar a este fantástico sitio arqueológico implicaba una arriesgada aventura. Hoy se hace de manera muy fácil, por un camino pavimentado cuyo único inconveniente es que hay topes casi cada quinientos metros. Una vez que se arriba al campamento Río Lacanjá se debe contratar un taxi para ir al sitio arqueológico porque, como descubrimos después, la zona está controlada por la comunidad local y el INAH poco o nada tiene que ver. Los taxistas (o el taxista, en este caso un joven muy amable llamado Rogelio Kin) lo llevan a uno y se ponen de acuerdo para irle a buscar de regreso. No se permite ir por cuenta propia. Antes de llegar hay una caseta de cobro donde hacen descuentos para estudiantes y maestros y, posteriormente, se llega propiamente a las ruinas, que consisten básicamente de una

¹³ México sigue siendo un país sumamente racista y clasista. Como lo he señalado en otros escritos, el inglés, el francés y el chino mandarín son idiomas, mientras que el maya, el náhuatl, el purépecha y el tzeltal son considerados “lenguas”, si no dialectos, lo cual es incorrecto. Si bien muchos de los idiomas del sureste mexicano son derivaciones del maya antiguo, son mucho más complejos que simples dialectos, los cuales son variaciones sutiles de un mismo idioma.

¹⁴ Véase, por ejemplo, el cuento “Nuestra señora de Nequetejé” incluido en *El diosero* donde adoran una estampa de la Mona Lisa y a un niño lo bautizan como “Damián Becicleta” porque debía tener el nombre del primer “animal” que pisara un camino de cenizas regado afuera de su casa.

¹⁵ Deborah Dorotinsky Alperstein, “Expedición a Bonampak 1949”, *Alquimia*, núm. 20, México, 2004, p. 42.

enorme estructura piramidal con varios templos adosados. Hay algunos puestos de artesanías y una construcción con techo de palma donde está la oficina del INAH. Ahí hay que volver a pagar. En ese lugar trabajan y pernoctan dos o tres custodios oficiales que tienen muy poca autoridad. Como comenté, llevábamos una carta oficial que nos autorizaba el uso de tripié para fotografiar los murales, pero los custodios dijeron que el permiso lo debía otorgar la autoridad de la comunidad y que no podían hacer nada al respecto. Utilizamos el día para explorar la zona y tomar fotografías sin flash, como cualquier turista. También aproveché la oportunidad para hacer una pequeña acuarela.

Al día siguiente fuimos con Rogelio Kin a entrevistarnos con la persona que fungía como autoridad. En una caseta de vigilancia, donde había tres o cuatro guardias armados y uniformados, debimos esperar varios minutos a que llegara el representante de la comunidad. Cuando les mostramos nuestra carta del INAH la leyeron con absoluto desdén y nos dijeron que debíamos esperar a su superior. Una vez que llegó, hizo caso omiso del escrito y después de dialogar brevemente con uno de los guardias nos dijo que debíamos pagar una suma exorbitante. Desistimos del uso del tripié y, junto con la inútil carta, lo guardamos en nuestro equipaje. Regresamos al sitio. Ahí nos dijeron los custodios oficiales que hubiéramos llevado el tripié, ya que en realidad ¡no hubiera habido ningún problema!

Después de hacer varias tomas, sin flash ni tripié, llegó un grupo de turistas y un guía que les hablaba en italiano. Lo que les dijo constituyó una más de nuestras sorpresas: no podían usar flash, pero sí las linternas de sus celulares, ¡incluso para tomar videos! Aparte de estas absurdas anécdotas, los murales de Bonampak son, en definitiva, los

vestigios pictóricos más importantes de Mesoamérica. Habíamos mencionado que el sitio era conocido y frecuentado por los lacandones, habitantes de la zona que hoy se conoce como la Reserva de los Montes Azules y que Carlos Frey lo había visitado, pero no fue sino hasta 1946 cuando se descubrieron las tres cámaras donde se encuentran las pinturas. El Instituto Carnegie, ahora con el apoyo del INAH, organizó una segunda expedición en 1947 a partir de la cual fueron encomendados el pintor guatemalteco Antonio Tejeda y el mexicano Agustín Villagra para realizar copias de las pinturas. “He aquí la obra de grandísimos pintores murales de un virtuosismo casi increíble que vivieron y trabajaron siglos antes de Miguel Ángel”, exclamó en su momento Giles G. Healey.¹⁶ En el mismo sentido, más adelante, la autora incluye la siguiente cita del arqueólogo Morley: “algunas de las figuras en los murales de Bonampak muestran un grado de naturalismo que el arte de Europa occidental no alcanzó hasta varios siglos después”, lo cual es evidente a todas luces.¹⁷

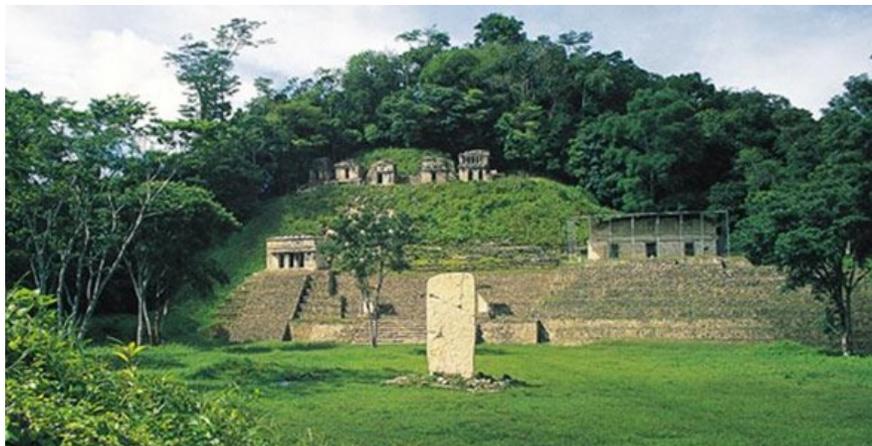
Al llegar al sitio, uno se encuentra con una gran plaza en cuyo centro está montada una de las estelas más altas de Mesoamérica (*Estela 1*), de casi seis metros de altura. Rematando la plaza está una enorme construcción piramidal (la Acrópolis), a cuyos pies están otras dos fantásticas estelas, la 2 y la 3, mismas que aún conservan restos de policromía. En todas ellas se relatan episodios de la vida del gobernante Chan Muwan II (nombrado *ajaw* en 790 d. C. por el señor de Yaxchilán), también representado en las pinturas de la Estructura 1, o “Templo de los Murales”, uno de varios de los que están adosados a la Acrópolis. De acuerdo con los cálculos a partir de las

¹⁶ Citado por Yvonne Tabbush, *op. cit.*, p. 6.

¹⁷ *Ibidem*, p. 10.



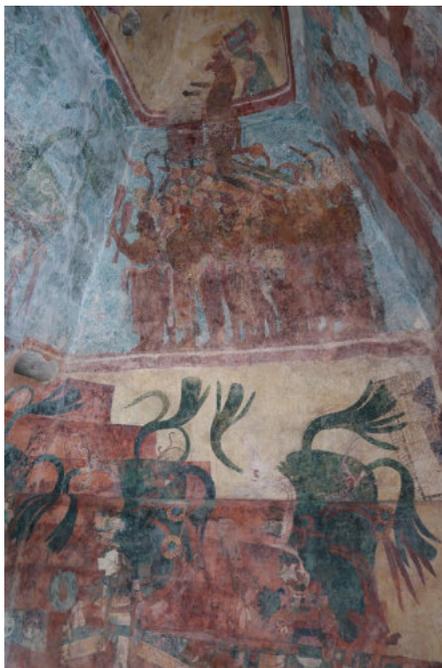
Arturo Rodríguez Döring, *Bonampak*, 2023.



Vista general de la Acrópolis de Bonampak. Al frente, la *Estela 1*, a la derecha el “Templo de los Murales”.



Bonampak, interior de la Cámara 1, muro este.



Bonampak, interior de la Cámara 1 muro este (nivel superior) y Cámara 3 muro oeste.

inscripciones calendáricas halladas en el sitio, esta estructura fue “inaugurada” el 11 de noviembre del 791 d. C. También existen referencias de que la ciudad comenzó su construcción el 14 de diciembre del 790 d. C. (9.18.03. 4.10 K’an 2 Ayab).

El “Templo de los Murales” consta de tres cámaras de siete metros de altura cubiertas de pintura mural que en total cubre una superficie de aproximadamente 150 metros cuadrados. Si lo leemos de izquierda a derecha, como lo hacemos en gran parte del mundo occidental, en el primer cuarto se pueden apreciar personajes enmascarados y con impresionantes vestimentas —tocados increíbles, pieles de animales, plumas y joyas— que caracterizan principalmente a músicos y danzantes. La segunda habitación representa escenas de la dedicación del edificio, la guerra y, en un caso muy reconocido, el sacrificio humano. El tercero y último cuarto está dedicado nuevamente a la danza y a una especie de ceremonia ritual, posiblemente ligada a una victoria bélica, lo cual contradujo, en el momento de su descubrimiento, la engañosa idea de que el pueblo maya era una sociedad señaladamente espiritual y fundamentalmente pacífica. En las tres cámaras se han contado 272 figuras humanas de entre 82 y 89 centímetros y casi un tercio de ellas está acompañada de datos que indican su nombre.

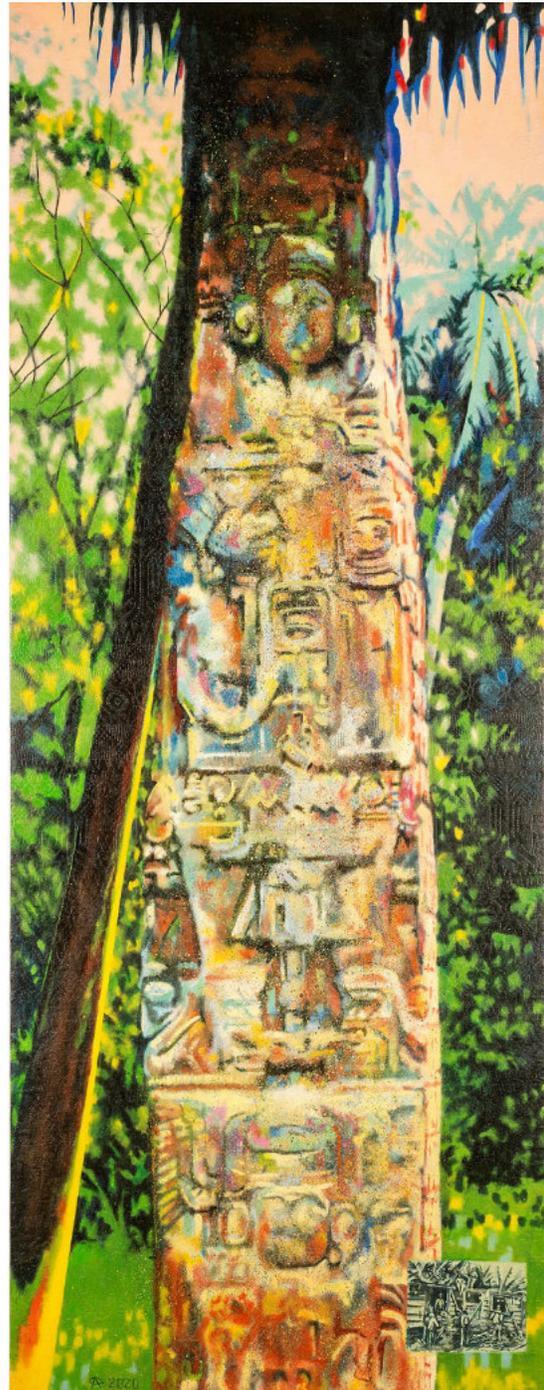
Los colores empleados (que debieron haber sido el tema central de este ensayo, o por lo menos el motivo principal de mi expedición) son, por supuesto, el “azul maya” (palygorskita y añil), un azul más oscuro hecho de minerales cobrizos, como la azurita, que es un carbonato de cobre básico, la hematita (pigmento rojo compuesto de óxido férrico —Fe₂O₃), negro (básicamente material orgánico calcinado) y amarillo obtenido de pigmentos ocre, también compuestos de óxidos de hierro y otros minerales como la limonita

(óxido ferroso hidratado). Los dinteles de las entradas no solo están también policromados, sino que están tallados con bajorrelieves. En ellos se han identificado varios acontecimientos históricos donde, nuevamente, están representadas algunas de las hazañas del heroico Chan Muwan II (Cielo Arpía II). Como ahora es de sobra conocido, todos los edificios de esta ciudad estuvieron alguna vez pintados tanto por dentro como por fuera. Recordemos cuando, en 1978, se descubrió el enorme disco de la Coyolxauhqui en las ruinas del Templo Mayor, en el Centro Histórico de la Ciudad de México, y se mandó “limpiar” para poderlo exhibir, quitándole los últimos restos de pigmento que habría podido conservar.

Conclusiones

Como una reflexión desde la historia del arte, a partir de la idea de transdisciplina que caracteriza al arte contemporáneo, muy bien ejemplificada en el caso paradigmático de Robert Smithson, el viaje a Bonampak disparó una serie de intereses que de manera sorpresiva resultaron estar emparentados. Nunca imaginé que todas las experiencias que acumulé, sin proponérmelo, durante cerca de cuarenta años podrían haber encontrado cabida en este breve ensayo. En algún momento de mi juventud, Bonampak se me figuró como una especie de clímax maya y, al mismo tiempo, pictórico. Al citar a Morley, mi antiguo profesor Gilchrist siempre nos dijo que estos artistas tenían el talento y los conocimientos de un Miguel Ángel o cualquiera de sus contemporáneos, y tenía razón. El romanticismo de Gilchrist, la visión de Miguel Covarrubias, los artistas exploradores, mis estudios de historia y antropología, mi pasión por el color y, finalmente, mi trabajo como maestro, artista e investigador desembocaron en este alucinante viaje que tuvo como consecuencia una serie de “incidentes” que

terminaron en una mañana lluviosa, no exenta de mosquitos, en compañía de unos adorables niños lacandones, enfrente de los murales más increíbles de todo el continente americano y de cualquier otra época. A partir de la experiencia que implica adentrarse en esta cultura, trabar contacto con los descendientes de los mayas, tanto con los distintos grupos que sobreviven en Chiapas como con algunas etnias de Guatemala, como los cakchiqueles, me he dado a la tarea de rescatar algunos de los motivos emblemáticos de la cosmogonía ancestral que recrean en sus bordados actuales y que he incorporado a mi propia producción plástica como un elemento texturizado que evoca a una tercera dimensión (otra vez el tiempo) y que en fechas más recientes he combinado con la descomunal grandeza que implica el arte de esta fascinante cultura de nuestro pasado.



Arturo Rodríguez Döring, *Tarjeta postal (Estela E de Quiriguá)*, 2020.

Bibliografía

- Dorotinsky Alperstein, Deborah, “Expedición a Bonampak 1949”, *Alquimia*, núm. 20, México, 2004.
- Miller, Jeremy, “Robert Smithson, ‘Hotel Palenque’ (1969-72)”, Scholarly Texts, Holt/Smithson Foundation, 2020.
- Morley, Sylvanus G., *La civilización maya*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Smithson, Robert, “Incidents of Mirror-Travel in the Yucatan”, *Artforum*, vol. 8, núm. 1, Estados Unidos, septiembre de 1969.
- _____, *Hotel Palenque 1969-1972*, México, Alias, 2011.
- Tabbush, Yvonne, “The Painted Walls of the Mayas”, *The UNESCO Courier*, núm. 12, diciembre de 1957.
- Thompson, Eric S., *Grandeza y decadencia de los mayas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959.

ARTURO RODRÍGUEZ DÖRING

Artista visual, docente e investigador en artes visuales con estudios de licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, licenciatura en Pintura en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado *La Esmeralda*, maestría en Artes Visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM y doctorado en Historia del Arte en la misma universidad. Desde 1985 ha participado en numerosas exposiciones colectivas y, a partir de 1989 a la fecha, ha realizado doce exposiciones individuales en México y en el extranjero. De 1998 a 2004 fue director de *La Esmeralda*, donde fue profesor de 1991 a 2019, y de 2004 a 2005 fue director del Museo Laboratorio Arte Alameda. Es autor de *La representación del espacio en las artes visuales* (Trillas, 2011), *Arte y medios de comunicación* (Trillas, 2017) y *Nacionalismo y color. Una historia de la pintura mexicana del siglo XX* (en preparación). Actualmente se desempeña como investigador en el Cenidiap/INBAL.

APORTES

Black Fotógrafos: Methodological Challenges in a Collaborative Experience with Haitian Migrant Children in the Dominican Republic

Black Fotógrafos: desafíos metodológicos en una experiencia colaborativa con niños haitianos migrantes en República Dominicana

NIKTEHA CABRERA

Socióloga y maestra en pedagogía
niktehaf@gmail.com

Keywords

childhoods, migration and education, photography, ethnography, visual sociology

Palabras clave

infancias, migración y educación, fotografía, etnografía, sociología visual

Abstract

Starting from a photography workshop as a mediating device, we approach part of the story of six Haitian shoeshine children and adolescents in Santo Domingo, Dominican Republic, who during the sessions not only learn to take photos, but they teach us how they learn and relate to others, how time and space have another value for them and, above all, how to survive in the extreme conditions in which they find themselves.

Resumen

A partir de un taller de fotografía como dispositivo mediador nos acercamos a parte de la historia de seis niños y adolescentes haitianos limpiabotas en Santo Domingo, República Dominicana, quienes en el transcurrir de las sesiones no solo aprenden a tomar fotos, sino que nos enseñan cómo aprenden y se relacionan con otros, cómo el tiempo y el espacio tienen otro valor y, sobre todo, cómo sobrevivir en las condiciones límite en las que se encuentran.

Recibido: 17 de febrero de 2024 Aceptado: 27 de mayo de 2024

En este trabajo presentamos los retos metodológicos surgidos alrededor de la investigación *Cartografías de la migración en una isla caribeña. La calle como espacio formativo para niños haitianos no acompañados en República Dominicana*.¹ En dicho estudio, de corte cualitativo, me interesaba sobre todo la comprensión de los procesos formativos de los niños migrantes no acompañados y lo que les significa en relación con sus desplazamientos y su permanente andanza en las calles. Hice trabajo de campo con una perspectiva etnográfica, echando mano de la fotografía como dispositivo mediador e influenciada también por la investigación narrativa y colaborativa para recuperar la singularidad de estas trayectorias migratorias y sus experiencias formativas, situándome en la ciudad capital del país antillano, Santo Domingo, durante el verano de 2019. Lo anterior me permitió reconstruir una narrativa desde la experiencia compartida, en el marco del taller ambulante de fotografía que llevamos a cabo como colectivo de fotoperiodismo; en suma, tejiendo un relato a partir de nuestros encuentros cotidianos, de lo que nos cuentan y lo que observamos a través de las fotografías tomadas por los niños, sobre la experiencia particular de los Black Fotógrafos (como se autonombraron) y el aprendizaje en el desplazamiento en condiciones de pobreza y exclusión.

Las técnicas de investigación al inicio consideradas fueron la observación participante y la entrevista a profundidad para recuperar los testimonios de

los niños y adolescentes. También utilicé la sociología visual como herramienta de investigación; no solo eché mano de ella en tanto producción de imágenes o de material audiovisual para documentar los relatos de las infancias, sino también como dispositivo mediador de una investigación colaborativa, en la que fue central la realización del taller de fotografía con el objetivo de que los niños fueran parte activa de la construcción de su relato sobre su propia experiencia migratoria. Por el tipo de población con la que trabajamos nos dimos cuenta, ya en el terreno, de que la entrevista, aunque utilizada, no es el instrumento más apropiado, pero sí fue fundamental uno de los aspectos subyacentes a ella: la oralidad.

La isla que comparten Haití y República Dominicana es una de las zonas más pobres de América Latina, sobre todo la parte haitiana, panorama que no puede reducirse a una sola causa. En Haití, 60 por ciento de la población se encuentra en situación de pobreza² y en República Dominicana, si bien se ha experimentado crecimiento económico, la desigualdad es patente y la bonanza no se refleja en la mejora de las condiciones de vida de las mayorías. Ante la situación que enfrentan los habitantes de La Hispaniola,³ sumado a otros factores como la continua inestabilidad socio-política, la violencia en Haití e incluso cuestiones

² Según datos publicados por el Banco Mundial en 2020.

³ Uno de los nombres que se utilizan para designar a la isla que comparten Haití y República Dominicana, situada entre las islas de Cuba y Puerto Rico. La Hispaniola, o La Española, fue llamada así por Cristóbal Colón en 1492; se trata del primer asentamiento europeo en el continente.

¹ Tesis que realicé para obtener la maestría en Pedagogía por la UNAM.

medioambientales; además, se registran procesos migratorios importantes. Los tradicionales y que más destacan, por la cantidad de gente que se moviliza, son el desplazamiento de haitianos hacia República Dominicana y la migración de dominicanos y haitianos hacia Estados Unidos.⁴ De hecho, la isla, al ser receptora y emisora de migrantes, es considerada un polo de movilidad del Caribe.

De aproximadamente 10 millones de habitantes,⁵ se calcula que hay alrededor de un millón de migrantes haitianos,⁶ número que ha aumentado desde el terremoto que azotó la parte oeste de la isla en 2010. La mayoría llega sin documentos, su estancia es considerada irregular y son quienes suelen ocupar los trabajos más pesados, con los sueldos más bajos, jornadas laborales muy largas y sin protección social. Los haitianos son discriminados y hay sectores de la población dominicana que opinan que les quitan oportunidades de trabajo; en los medios de comunicación frecuentemente se difunde y exagera la idea de los haitianos como criminales y responsables de la descomposición social. Aunque intente invisibilizarse, el haitiano es fácilmente reconocido y señalado como el sujeto de piel más oscura, no obstante que la mayor parte de la población de ambos países es afrodescendiente. Si bien la

convivencia entre unos y otros no siempre es conflictiva o violenta, persiste el estigma hacia lo extraño; por ejemplo, el vudú, parte de la religión y cultura haitiana, suele ser descalificado, prohibido, etiquetado como una práctica satánica e incluso considerado propio de una sociedad atrasada e incivilizada.

En este contexto de pobreza, racismo y exclusión, los niños haitianos son los más vulnerados. A pesar de que derechos como la alimentación, vivienda, salud y educación estén garantizados por la Convención sobre los Derechos de los Niños, sin importar la condición en la que se encuentren, resulta difícil que efectivamente puedan acceder a ellos. Hay menores sin un techo que deben trabajar diariamente para poder comer, sobre todo los niños migrantes no acompañados. Es cierto que los servicios médicos de emergencia son gratuitos y cualquiera puede recibir atención, pero se trata solo de cuidados básicos ante una urgencia, y hay quienes prefieren no ir por su situación migratoria irregular y por el trato que los haitianos han recibido de las autoridades dominicanas. Debido precisamente a la falta de documentación, a los niños se les complica la asistencia a la escuela, por lo que se aleja aún más la posibilidad de llegar a la universidad.

Perspectiva etnográfica en entornos migrantes: del estar ahí (etnografía clásica) al acompañamiento en la movilidad (etnografía multilocal)

El reto de acercarnos a esta población me llevó a buscar, antes que nada, un conocimiento más profundo del día a día de los niños migrantes, por lo que la aproximación etnográfica fue una de las primeras estrategias planteadas. Si bien esta investigación no se correspondió con una etnografía

⁴ A parte de los nuevos destinos de los haitianos en Sudamérica y más recientemente México, tradicionalmente otros lugares importantes a los que llegan son Francia y Canadá e incluso otros puntos del Caribe.

⁵ La Oficina Nacional de Estadística de República Dominicana, en su último censo realizado en 2010, registró 9 445 281 habitantes. Sin embargo, el Banco Mundial calculó para 2015 una población de 10 528 039.

⁶ La Encuesta Nacional de Inmigrantes 2017 de República Dominicana registró 497 825 migrantes haitianos, sin embargo, organizaciones no gubernamentales han estimado que la cifra podría alcanzar el millón de personas, pues los registros son limitados ante una migración sobre todo terrestre, masiva y muchas veces indocumentada.

clásica, en parte por el lapso acotado para llevar a cabo el trabajo de campo, las características del grupo con el que trabajé y el espacio, sí recuperé muchos de los elementos de la perspectiva etnográfica para la realización del trabajo de campo.

Elsie Rockwell plantea que la etnografía se ha preocupado por el estudio de lo otro y lo cotidiano, pero sobre todo por “documentar lo no-documentado de la realidad social”;⁷ además, la investigación etnográfica se caracteriza por la descripción como un producto de investigación que, a parte de la observación empírica, supone una labor teórica, el trabajo del etnógrafo *in situ* por un tiempo prolongado, lo que implica algún grado de relación con los lugareños, y la interpretación de los significados locales, contribuyendo todo ello a la construcción de conocimiento, sobre todo desde las ciencias sociales. En este proceso se hace necesaria la reflexión sobre el lugar desde el que se mira y se describe, sobre todo porque la presencia del investigador no es invisible, mucho menos, como en mi caso, si se lleva una cámara.

Esta investigación se nutrió de manera importante de la perspectiva etnográfica, pues buscamos documentar una realidad poco visible desde el punto de vista de los sujetos, es decir, desde los propios niños y adolescentes haitianos migrantes no acompañados y sus significados. También realizamos trabajo de campo al situarnos junto a ellos de manera regular en uno de sus espacios cotidianos y en el que pasan más tiempo: la calle. Derivado de ello y de la observación empírica, la charla cotidiana y nuestro taller de fotografía, logramos construir una narrativa de esta experiencia a partir de la descripción etnográfica realizada y recogida en un primer momento en

cuadernos de campo. Además, y debido al tiempo que pasamos juntos, pudimos establecer una relación cercana, aunque por cuestiones administrativas solo logramos permanecer en la isla en una estancia continua de tres meses, pero nuestra relación con República Dominicana y el tema específico de la migración en la isla se remonta a 2010, con otras estancias posteriores en 2011, 2012 y 2018, particularmente en este último año, cuando realizamos un breve viaje exploratorio para la presente investigación que nos hizo posible ubicar los lugares, las instancias académicas de acogida, observar el estado de la migración y si los haitianos se seguían moviendo de la misma manera tanto en la capital dominicana como en el resto del país, si aún había niñas y niños migrantes no acompañados como en nuestras últimas estadías, cuáles eran sus espacios y, finalmente, logramos en aquella ocasión trasladarnos a una de las fronteras con Haití.

Aparte de la limitación del tiempo para el trabajo de campo, de junio a septiembre de 2019, esta investigación no se corresponde completamente con una etnografía tradicional, pues además de lo señalado, el “estar ahí” clásico de este enfoque se dificulta no solo por trabajar con niños y adolescentes no acompañados que deben sobrevivir al día a día y a la calle y con quienes la distancia adulta, que de por sí existe con respecto a las infancias, se exagera cuando deben agruparse para protegerse unos a otros, por lo que al menos de entrada hay una barrera de defensa hacia el mundo de los adultos que encarna muchas veces a lo hostil, a las instituciones, la policía, autoridades migratorias, algunos dominicanos intolerantes y sus actitudes racistas, e incluso al vecino que les roba o al delincuente del barrio que a veces los hostiga. En este sentido, y aunque desde el inicio no deseábamos imponer nada y queríamos que se

⁷ Elsie Rockwell, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009, p. 21.

tratara de un proyecto colaborativo,⁸ de ida y vuelta, sí quedaba algún rastro de nuestra posición, más privilegiada.

En el terreno, también los niños y adolescentes fueron poniéndonos a raya en relación con sus espacios y sus tiempos, fuimos cada vez más conscientes de esto y, por tanto, de estar hasta donde ellos nos permitieran, respetando momentos y lugares que no siempre se está dispuesto a compartir, y que poco a poco nos mostraron en sus propios términos, desde su mirada a través de la fotografía y cómo y hasta donde quisieron. El sitio en el que principalmente nos permitieron convivir con ellos fue, como anticipábamos, la calle, donde pasan la mayor parte de su tiempo buscando el sustento a través de su trabajo como limpiabotas, y lo hicimos intentando interferir lo menos posible en sus labores, y aunque había un punto de encuentro, durante la tarde-noche en el estacionamiento de un supermercado, fue difícil que se encontraran en una ubicación específica pues permanentemente se movían, por lo que fue un trabajo un tanto ambulante, más allá del estar ahí en un lugar fijo, como un salón de clases, sino acompañando en la movilidad hasta donde ellos quisieran y nos fuera posible. Sumado a esto, en la recta final, cuando ya me encontraba sola, fue necesario ponderar los riesgos.

En este sentido, y debido al desafío que implica abordar la movilidad desde la etnografía, y especí-

⁸ Si bien ya enumero algunas de las cuestiones formales que me alejan de la etnografía tradicional, es necesario también considerar visiones críticas como la de Ingold (2017), con las que coincidimos y a las que llegamos al estar en el cara a cara, como la importancia de la correspondencia antes que la descripción por la descripción misma como último y único fin, por muy densa que ésta sea, y la coproducción del conocimiento. Derivado de todo ello, como veremos en el desarrollo de esta experiencia, es central lo educativo y el aprendizaje no entendido como un conocimiento único impartido a otros, sino exponernos también a aprender con otros.

ficamente la haitiana con sus complejidades, pues ante este fenómeno es difícil que la o el investigador permanezca en un solo sitio, hacemos eco de autores como Joseph Handerson, que recurre a una metodología de la investigación “que permite explorar situaciones múltiples en espacios sociales diferentes, así como seguir a las personas, acompañando las experiencias vividas en movilidad”,⁹ superando el binomio origen-destino, es decir, que es posible tratar metodológicamente la cuestión de la movilidad con la denominada etnografía multilocal, que posibilita seguir a los sujetos en el tránsito, en la circulación continua, y retomar la concepción que recupera este autor de Alain Tarrius: “la metodología multilocal exige del etnógrafo un saber circular o estar en movilidad tal como los interlocutores”,¹⁰ a lo que añadiríamos, en nuestro caso, un acompañamiento lo menos invasivo posible y respetando los límites del otro. Allí donde no era posible acompañarlos, la fotografía tuvo un papel crucial, pues nos permitió conocer, desde su propia mirada, otros momentos, espacios de su vida cotidiana, aspiraciones e intereses, que complementaron la experiencia compartida durante nuestro taller en la calle y los relatos que de ella surgían.

Antes de avanzar, dos precisiones vinculadas quizá a la reflexividad que la propia etnografía posibilita en referencia al reconocimiento de la subjetividad del investigador. Primero, y aunque pareciera una cuestión meramente de estilo o incluso de olvido, escribo en general desde la primera persona del singular, el yo de quien

⁹ Joseph Handerson, *Diaspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*, tesis de doctorado, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, Museo Nacional, 2015, p. 58.

¹⁰ *Idem.*



Taller de fotografía con niños y adolescentes migrantes (Black Fotógrafos), Santo Domingo, República Dominicana, 2019. Foto: OllinPix.



Niño limpiabotas en Santo Domingo, República Dominicana, 2019. Foto: Miguel Pantaleón.

investiga,¹¹ se hace responsable de lo que dice y también el yo de quien cuenta una historia y reconstruye lo vivido a través de un relato. Segundo, y a veces en un mismo párrafo, puedo llegar a dar saltos al plural, pues en esta investigación, pensada como un proyecto colaborativo,¹² no solo yo participo, sino los niños y adolescentes haitianos migrantes no acompañados, y mi compañero, también fotógrafo y miembro de OllinPix,¹³ quien al ser dominicano con raíces haitianas hizo las veces de portero y profesor de fotografía en la primera parte de esta estancia, por lo que incluso si fuera una traición del inconsciente que descuida aspectos de concordancia, estos saltos entre el yo y nosotros es una forma de retribuirles y aclarar que no estaba sola en esto.

“¿Y todas esas preguntas?” De la entrevista a la charla informal: la oralidad en contextos límite

Si bien la entrevista suele ser considerada como una de las principales técnicas utilizadas en la

¹¹ Una socióloga mexicana de clase media, casada con un dominicano que también se ha formado y trabajado en el fotoperiodismo, y realiza una investigación en el ámbito de la pedagogía.

¹² Otra de mis influencias, la investigación narrativa, tiene un carácter colaborativo, pues en ella hay una continua interacción y participan activamente tanto el sujeto que cuenta su propia historia y el investigador que propicia el espacio para la narración o bien propone el ejercicio narrativo.

¹³ En términos formales y generales, OllinPix es una agencia independiente de fotoperiodismo e imagen documental que nació a raíz del terremoto de 2017 en México, cuando yo como editora de fotografía de una de las grandes agencias internacionales de noticias, y Pantaleón, mi compañero y fotoreportero *freelance*, llegamos a un punto de no retorno en esta industria de los medios. Para nosotros fue una sacudida para replantearnos el sitio desde el que miramos, documentamos y contamos historias, así que decidimos crear un espacio para la documentación visual desde otro sitio y bajo otras condiciones. OllinPix es, pues, una agencia colaborativa para difundir la imagen periodística y documental de calidad de manera directa, justa y desde la propia realidad.

tradición cualitativa, fue interesante pensarla más allá de su consideración como instrumento de recolección de datos y ahondar en sus posibilidades para la construcción de conocimiento en colaboración con los sujetos participantes de la investigación, lo que supone un encuentro intersubjetivo. Si consideramos, de la mano de Pierre Bourdieu (2004), que el método es algo más que un recetario desligado de sus aplicaciones empíricas, que está necesariamente unido a una investigación específica, a una forma de producir conocimiento, entonces se haría cada vez más difícil desligar el método de la teoría, la teoría de la práctica y el conocimiento de la acción. En esta línea de argumentación, la entrevista es también una forma de indagación, una manera de llegar a saber algo de alguien y su realidad, pero no solo como algo exterior o simplemente dado sino como una posibilidad de construir conocimiento, es decir, como un constructo epistemológico.

La entrevista puede considerarse más que una técnica, pues posibilita la construcción de conocimiento junto a los sujetos que son parte de la investigación, de esta manera permite un intercambio intersubjetivo, es decir, un encuentro con el otro, que se produce tanto en la reflexión de parte del entrevistado como del entrevistador que busca más que leyes, como sucede en la ciencias exactas, la interpretación para desentrañar significados y sentidos de la realidad que se investiga a partir de la oralidad y escucha del sujeto sobre el decir de su hacer; dicho de otra forma, la entrevista hace posible profundizar en el decir del sujeto en referencia a él mismo, su entorno, pero también en referencia a los otros. Y es que, como señalan Peter Berger y Thomas Luckman, más que ocuparnos del pensamiento teórico, lo que interesa para entender lo social es:

[...] lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el “conocimiento” del sentido común más que las “ideas” debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. [...] La sociología del conocimiento debe, por lo tanto, ocuparse de la construcción social de la realidad.¹⁴

Desde esta posición, la de las ciencias sociales interpretativas, más que originar conocimiento desde ceros o desde una única fuente, o sea, del científico como la fuente o el origen único, estaríamos refiriéndonos a una interacción entre actor-sujeto e investigador-sujeto que más que producir algo de la nada construyen conocimiento en el intercambio, en ese logro no menor de penetrar un texto, siguiendo a Clifford Geertz (1987), la cultura como texto.

Si bien hasta aquí ya tenemos las bases para reflexionar en la importancia de la oralidad y lo que ella posibilita, habría que puntualizar, tras nuestra experiencia en campo con los niños y adolescentes haitianos migrantes no acompañados en República Dominicana, que es verdad que es necesario superar la consideración de la entrevista solo como instrumento de recolección de datos, pero una vez logrado esto, igualmente ponerla a ella misma en jaque para determinados contextos. En las condiciones límite en las que se encuentran, en constante movimiento, yendo y viniendo entre un sitio y otro, entre el trabajo, la búsqueda de sustento y algunos ratos de esparcimiento, y ante la sospecha, la huida y la desconfianza en torno a las instituciones y el mundo adulto, más allá de una entrevista en sus diversas modalidades, sea

estructurada, semiestructurada, no estructurada o a profundidad, nos dimos cuenta, para este caso específico, que se podía propiciar justamente el intercambio, la construcción de conocimiento y el diálogo de ida y vuelta de la forma más horizontal y colaborativa posible a través de la charla informal en el seno de nuestros encuentros cotidianos y el taller de fotografía. Si bien hicimos algunos intentos de entrevista (lo más libre y abierta que pudimos) y llevábamos una guía para dar pie a temas de conversación que nos parecía importante abordar, percibíamos que no se sentían tan cómodos al platicar bajo esta modalidad que para ellos podía estar más cercana a un interrogatorio, además de que les parecía cansado y aburrido.

“¿Y todas estas preguntas?”, me cuestionaba Paulo, uno de los adolescentes mayores, a mitad de una breve entrevista que le hice, por lo que intenté no demorar mucho más, relajar aún más el tono e introducir temas como el fútbol y contarle anécdotas personales. Hasta que concluí, se destensó y me platicó cosas muy interesantes en la tónica más bien de nuestras charlas cotidianas, de tú a tú, y la conversación amena y empática se alargó mientras seguíamos conversando en la calle, luego en el camino hacia nuestros distintos lugares de descanso y, finalmente, en una banca de la Zona Colonial a media noche, muy cerca de nuestros respectivos alojamientos. En esa oportunidad, por ejemplo, llegó a platicarme sobre sus perspectivas a futuro, e incluso una cuestión delicada que nunca se había atrevido a contarme en relación a que fue detenido en alguna ocasión. Y si bien encontramos elementos interesantes que rescatamos en las pocas entrevistas que logramos realizar, lo mismo sucedió con los demás chicos, por lo que esta investigación fue posible sobre todo a partir del trabajo de campo con perspectiva etnográfica, y desde éste, la observación participante y la interacción

¹⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, p. 29.

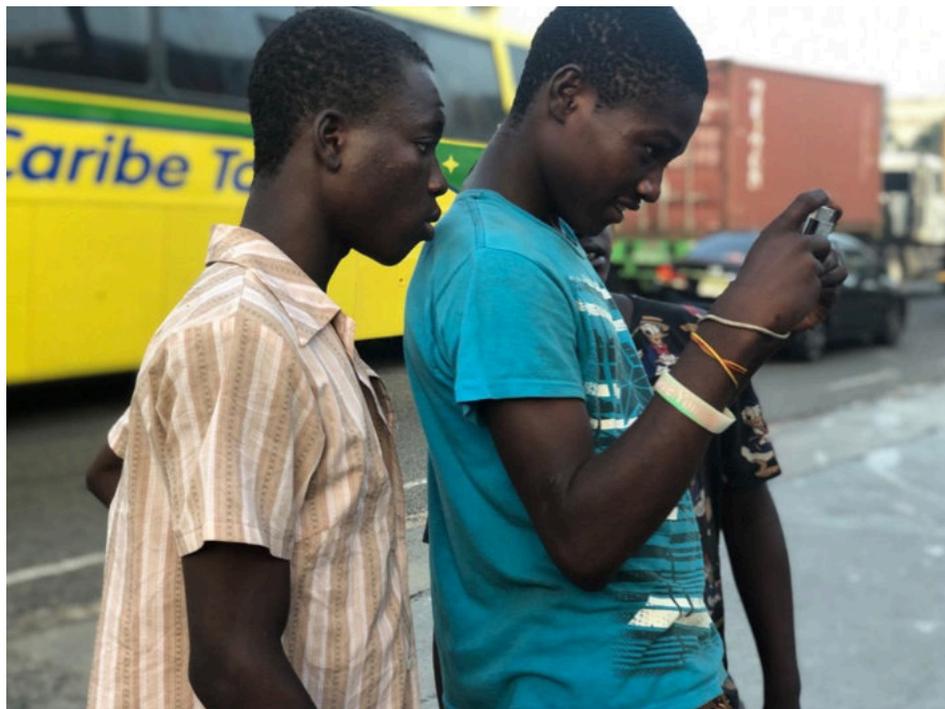
lograda a partir de nuestro taller ambulante de fotografía. Pese a la limitación de la entrevista, en nuestro caso la oralidad fue central, porque nos encontramos ante una comunidad cuya lengua, el creole, es sobre todo oral, además de que aunque algunos escriben, no suelen hacerlo y han estado poco tiempo escolarizados.

Búsqueda y encuentro: arribo, deambular por Santo Domingo y observación en calle (diferentes niveles de participación)

De acuerdo con Francisco Ferrándiz (2011), existen diferentes niveles de participación en la observación y distingue entre no participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación completa. Para el caso de esta investigación, el tipo de observación participante al que me acerqué más fue la moderada, aunque me parece que de alguna manera transitamos por todas ellas en menor o mayor grado en distintos momentos del trabajo. Para el caso de la no participación, que se relaciona con el conocimiento que se adquiere sin presencia y a través de la literatura o los medios, correspondería sobre todo con el primer momento de reconstrucción documental en la investigación, que no fue el punto central de este trabajo. Por su parte, la participación pasiva podría corresponder con la fase exploratoria o las primeras observaciones realizadas en campo, cuando aún no se interactúa con la gente, como en la visita que realizamos en 2018 para ubicar espacios y conocer el momento actual de la migración haitiana en República Dominicana, o los primeros días cuando ya en el comienzo del trabajo de campo recorrimos lugares en los que

podríamos encontrar a los sujetos que quisieran ser parte de nuestro proyecto en Santo Domingo: el Malecón, el Pequeño Haití o la Zona Colonial.

Si bien no pretendía integrarme por completo en todas las actividades de los sujetos, sí llevamos una cámara fotográfica para realizar documentación visual, por lo cual no pasamos desapercibidos y los actores eran conscientes de nuestra presencia, además de que durante el trabajo de campo se llevó a cabo el taller de fotografía, cuestión que sí implicó una interacción incluso desde una fase previa a esta actividad, cuando íbamos charlando y conociéndonos, tras lo cual les propusimos participar en el taller. Ferrándiz, además, recupera otros dos tipos de participación, la activa y la completa, que como bien indican los nombres sugieren un mayor involucramiento. En mi caso podría haber llegado a la participación activa al integrarme en muchas de las actividades cotidianas de los niños haitianos para entender su entorno y la lógica de sus ordenamientos sociales y culturales, aunque la limitación de mi estancia en el lugar fue un impedimento. Por otra parte, la participación completa, cuestión comúnmente conocida como “volverse nativo”, fue lejana a mis intenciones de investigación, además de ser imposible para el tipo de estancia realizada y el periodo de ésta (tres meses). Sin embargo, la observación estuvo en todo momento, desde que partí de México, y fue fundamental durante todo el trabajo, aun más que la entrevista, por el tipo de población a la que nos acercamos, y lo vimos desde el arribo, el deambular por las calles de Santo Domingo, la búsqueda de los niños y el encuentro.



Taller de fotografía con niños y adolescentes migrantes (Black Fotógrafos), Santo Domingo, República Dominicana, 2019. Fotos: Nikteha Cabrera.

Sociología y antropología visual: documentar lo que no se dice. Del registro y seguimiento del migrante a la transferencia de medios. El sujeto documenta su propia historia

A pesar de la existencia y la continua producción de una gran cantidad de imágenes visuales, y de la centralidad de la visión en el ser humano,¹⁵ la sociología no solía utilizarlas como fuente importante de investigación, debido a que se les consideraba poco objetivas y engañosas. Desde Platón, la cultura occidental las dejó a un lado porque contravienen a la razón argumentativa y al método científico basados en la palabra, el concepto y el número. Sin embargo, con los inventos en óptica y sobre todo con la fotografía, el estatus de las imágenes ha cambiado. La fotografía ha sido incluso considerada como un reflejo fiel de la realidad y comúnmente entendemos por “fotográfico” a aquello que es muy exacto; más aún, la fotografía se ha convertido en el medio por excelencia en el que la sociedad moderna se reconoce. En las ciencias exactas se utiliza como evidencia denotativa del objeto de estudio (reproducción fiel), y en las históricas y sociales, por las características de su objeto, la polémica en torno a la objetividad ha dejado a la fotografía un poco más al margen y sobre todo es usada de forma ilustrativa y accesoria. Y es que el carácter connotativo de la imagen fotográfica es más patente cuando se trata de motivos humanos, atravesados por una cultura, desde la que las imágenes pueden interpretarse de muchas formas.

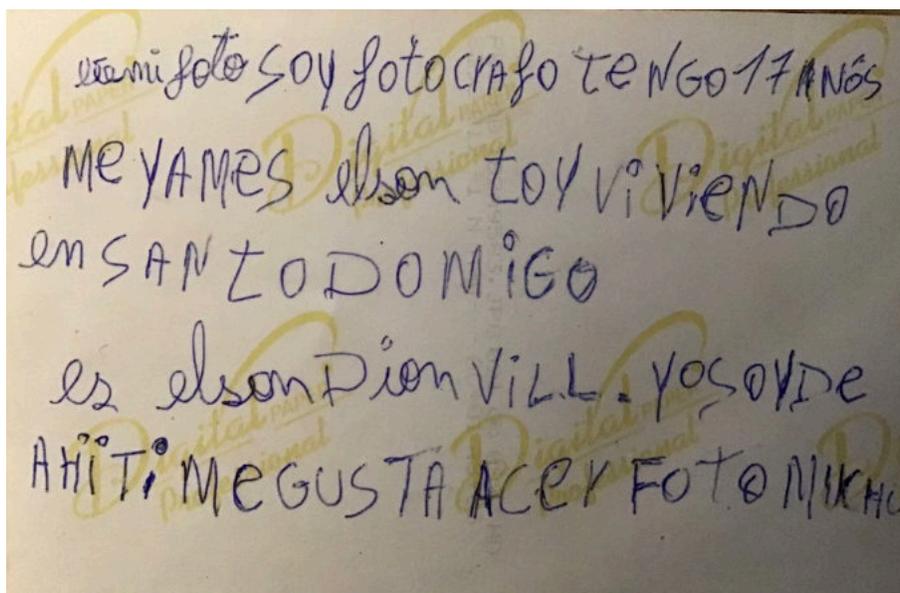
¹⁵ En este sentido, Elke Köppen señala que “la visión es el sentido primordial del ser humano, como nos enseña Simmel en sus reflexiones sobre *la sociología de los sentidos*, dada la capacidad de reciprocidad de la mirada”. Elke Köppen, “El ojo sociológico: una mirada a la sociología visual”, *Acta Sociológica*, núm. 43, México, 2005, pp. 217-235.

Actualmente se ha revalorado la imagen pues nos encontramos ante un mundo plagado de información, entretenimiento y publicidad que la implica; incluso en las redes sociales son centrales, pero son rápidamente producidas y ante todo consumidas y es necesario una reflexión sobre ellas. Es cierto que existen estudios y disciplinas que las incluyen, como la propia publicidad, la semiótica visual, la comunicación visual, las ciencias de la cultura o la ciencia de la imagen, impulsados por investigaciones que confirman que “a las imágenes se accede de manera *holística*, es decir, de un vistazo, y no se leen de manera secuencial como es el caso de la escritura. A su vez se memorizan mejor y son más eficaces cuando se trata de causar emociones”.¹⁶

Dada la importancia de la imagen en nuestros días, y de la propia labor como fotoperiodista, consideré necesario valerme de la sociología visual (tributaria de la antropología visual) como “un enfoque metodológico para realizar investigación de campo en la que las imágenes juegan un papel primordial”.¹⁷ En mi caso, el trabajo de campo sustancial fue realizado con una perspectiva etnográfica y llevando siempre una cámara fotográfica, no solo para realizar una documentación visual sino para el despliegue del taller de fotografía con los niños migrantes. Las fotografías, entonces, no fueron producidas por encargo, para difundirlas en los medios, promover la imagen y el trabajo de alguna organización, o para que queden únicamente en los archivos o los anexos, pues desde la práctica de la antropología visual, al menos desde la década de 1940 y posteriormente la sociología visual a partir de los años sesenta del siglo pasado, se ha utilizado la fotografía como forma de documentación que supera la simple ilustración de libros o la presentación de pruebas de la existencia de los objetos de estudio. Más recien-

¹⁶ *Ibidem*, p. 224.

¹⁷ *Ibid.*, p. 225.



Postal escrita por uno de los adolescentes del taller de fotografía con niños y adolescentes migrantes (Black Fotógrafos), Santo Domingo, República Dominicana, 2019.

temente, en la investigación a partir de la sociología visual se consideran los siguientes campos de acción:

1. Estudio de los aspectos visuales de la cultura que se aboca a los artefactos visuales de la sociedad, así como sus prácticas de visualización.
2. Uso de imágenes en la investigación y el análisis social, lo que comprende tanto la producción *exprofeso* de imágenes como la interpretación de imágenes preexistentes.
3. Empleo de material visual en la presentación de resultados, la elaboración de relatos visuales y, últimamente, también la aplicación de programas computacionales que permiten la visualización de información para fines de análisis de datos.¹⁸

Los sociólogos visuales recurren más al segundo campo de investigación, es decir, a la producción de imágenes y la interpretación de las ya existentes,

esto no quiere decir que la práctica de uno excluya el interés por los demás. En mi caso también estoy próxima al segundo campo, tanto con la producción de fotografías y material audiovisual, como con la posterior sistematización e interpretación de todo ello. Además, fue aún más importante en esta investigación la realización del taller de fotografía con el objetivo de que los niños fueran parte activa de la construcción de su relato sobre su propia experiencia migratoria, lo que en antropología visual se conoce como transferencia de medios. Finalmente, fue posible presentar un relato visual con el material obtenido y abarcar así el tercer campo.

La investigación apoyada en la sociología visual se relaciona estrechamente con la investigación cualitativa y el método etnográfico, con lo que la producción fotográfica o de video estaría acompañada de observación participante, diarios de campo y entrevistas. En este caso, aparte de la

¹⁸ *Ib.*, p. 227.



Aspectos de la pensión donde suelen pasar la noche los Black Fotógrafos y otros niños y niñas del barrio, Santo Domingo, República Dominicana, 2019. Foto: Black Fotógrafos.

documentación visual, también hice observación desde y más allá de la fotografía, llevé notas de campo, elaboramos entrevistas (dos entrevistas a profundidad convencionales), pero sobre todo me basé en la charla informal y realizamos un taller de fotografía ambulante. Por tanto, las imágenes nos permitieron acceder a datos e información que de otra manera no lograríamos. Nuestro taller itinerante, que debió adaptarse a los chicos, sus horarios, espacios y prácticas, se llevó a cabo en la calle, con un grupo flotante de entre seis y once niños y adolescentes haitianos migrantes no acompañados (de entre 12 y 17 años de edad), sobre todo, que iban y venían entre las clases y sus labores de las que depende su sustento diario. En este contexto y con nuestro taller como dispositivo mediador, no solo logramos convivir con ellos en una parte fundamental de su día a día, sino que a partir de él como espacio colaborativo, y gracias a la fotografía, pudo acontecer un diálogo de ida y vuelta, que propició el narrarse no solo a través de la oralidad de ambas partes, sino también con la fotografía que nos permitió acceder en los propios términos de nuestros copartícipes a otros momentos y espacios que no siempre se está dispuesto a compartir de otras maneras al prestarles cámaras y dispositivos fotográficos que utilizaron para retratar su entorno y el lugar donde pernoctan.

De acuerdo con autores como Jason de León (2015), aunque sigamos en muchos puntos la propuesta de la etnografía multilocal y la necesidad del acompañamiento en la movilidad ante un tema que de otra forma desbordaría al etnógrafo tradicional, no es posible estar siempre en todo, pues además de los riesgos, como decíamos, consideramos importante respetar los límites de los sujetos, y siguiendo a De León, por ejemplo, no nos parecería ético lograr sortear una situación de peligro cruzando una frontera gracias a nuestra

posición de privilegio, mientras el migrante es detenido y deportado.

Fue por ello que herramientas como la fotografía no solo posibilitaron compartir y enseñar algo que podría ser útil a los niños y adolescentes, sino que, si así querían, gracias a ella nos podían mostrar libremente desde su propia mirada otros aspectos de su vida. Este ejercicio muchas veces se acompañó de los propios comentarios de los niños, ya sea al mirar, todos, el trabajo y reflexionar sobre las imágenes, o al proponer que ellos escribieran su propio pie de foto en plataformas cercanas a ellos como Instagram, o sobre las propias fotografías impresas a manera de postales dirigidas a niños de otras latitudes de nuestro continente para que los conocieran.

Aunque desde este abordaje seguramente quedarán cuestiones pendientes, ángulos por explorar, historias no contadas, imágenes no vistas, y podría quizá extenderme aún más en esta experiencia con los Black Fotógrafos, quienes se autonombraron así porque según sus palabras “somos toíto negro” y para compartir sus imágenes colectivas, pues muchas veces contando solo con una cámara no podíamos identificar la autoría exacta de todas las fotografías, me aventuro a adelantar algunas reflexiones.

Desde la apuesta inicial de realizar una investigación colaborativa a partir de un taller de fotografía con el que también pudiéramos aportar algo, no entendíamos del todo lo colaborativo hasta que llegamos al terreno, y más allá de llevar o acercar el “arte” o la “cultura” a los rincones más alejados, pudimos darnos cuenta de que cuando pretendemos “enseñar” o compartir algo, los otros nos enseñan. Con los Black Fotógrafos comprendimos, con los pies en la tierra, que más que intervenciones son necesarios los proyectos colaborativos, que más que imponer podemos compartir

y también aprender (en una especie de espacio co-formativo), que preferimos que nos cuenten su historia, si así lo desean, como ellos quieran y hasta donde ellos quieran desde su propio sitio, a seguirlos por todas partes invadiendo espacios íntimos que no siempre se está dispuesto a compartir, que no todo es color de rosa y no deseamos romantizar nada y que todos tenemos nuestros límites.

Fue así como en un primer momento “nos pararon en seco” y cambiaron unas reglas sin sentido para ellos: la idea de un taller fijo con un horario establecido en un sitio especial, al estilo de una escuela con su disciplina, y adaptándonos más bien nosotros a su dinámica cotidiana en la que antes que nada es fundamental conseguir el sustento y en la que prefieren estar lejanos de la autoridad, las instituciones y lo que ellas representan, incluso extendiéndolas muchas veces al mundo adulto.

Aprendimos que hay muchas infancias más allá de la idea generalizada de la “minoría de edad” en la que tendemos a creer que siempre hay un adulto responsable que decide las cosas importantes, que los guía, los orienta, los protege o les enseña, pues muchos de ellos, con años sin sus padres, se han hecho cargo como pueden de sí mismos, se agrupan para protegerse unos a otros, incluso llegaron a protegerme a mí al menos en un par de situaciones de peligro, y que han aprendido cosas que les ayudan en el día a día y en su sobrevivencia en la calle más allá de la educación formal. Por ejemplo, han aprendido a trabajar, a moverse por toda la isla, conocen las rutas migratorias, y al llegar solo con su lengua materna, el creole, han ido aprendiendo español, y aquí podemos pensar en conceptos como los de comunidad de práctica de Etienne Wenger (2001), o aprendizaje colectivo en redes y prácticas colaborativas en red de Denise Najmanovich (2016).

No somos ingenuos, es una vida dura y deben recurrir a muchas estrategias, a todo, literalmente. Por ejemplo, uno de ellos desapareció por un tiempo porque la policía lo había encerrado por unos días y nunca supimos por qué. Otro nos contaba que antes de conocernos había sido detenido presuntamente por drogas, que aunque no estaba muy lejano de la mayoría de edad sabía que debía seguir diciendo que era menor porque legalmente así no podrían tenerlo detenido por mucho tiempo, y vimos que no solo se ganan la vida limpiando zapatos, a veces también piden dinero en la calle, venden dulces o se emplean en lo que sea, como la vez que Paulo intentó ser cargador en una harinera documentándolo magistralmente con la cámara que le prestamos, o la triste ocasión que descubrí que podrían estar inmersos en prácticas de prostitución y que quizá alguno de ellos los instaba a hacerlo.

Con lo que nos quisieron decir, mostrar y compartir conocimos su barrio, cómo viven, la pensión en la que pasan la noche, cómo son sus pequeñas habitaciones cuando tienen suerte de dormir en una, o el pasillo cuando no, cómo lavan su ropa, cómo cocinan cuando se puede, quiénes viven en su entorno e incluso quién es el que les roba o dónde se encuentra el punto de distribución de droga. También conocimos, contrario a lo que se suele pensar, de la infancia, que en este caso ellos viven sobre todo de tarde y de noche y que sus ratos de esparcimiento son nocturnos, pero que también, como otros niños y adolescentes, les gustan los juegos mecánicos de feria, jugar videojuegos, escuchar música y ver películas en dispositivos móviles, que les encanta la tecnología y cuando pueden les gusta interactuar en Facebook o Instagram o subir una buena *selfie*.

De esta manera, los Black Fotógrafos nos hacen replantear la idea de un taller y de estrategias

inamovibles, nos hacen ir más allá del estar ahí de la etnografía tradicional, valorar la oralidad y la charla informal, hacer de nuestro taller de fotografía un espacio ambulante participativo y a veces estratégico que se vuelve central para la resolución incluso de problemas inmediatos, nos enseñan otras formas de vida y otras infancias, nos permiten mirar una migración que se complejiza con sujetos distintos a la tradicional óptica del adulto en edad laboral y más allá del binomio origen-destino para reflexionar también en la movilidad y la diáspora, y como nos dice uno de ellos: “en la escuela no aprendí nada, solo estudiaba”.

Vemos para estos niños y adolescentes la importancia de la educación no formal, cómo se habilitan más allá de la escuela y cómo la calle se convierte en un espacio formativo fundamental.¹⁹ Pero también nos muestran una realidad preocupante y muchas veces invisible, pues entre la

subalternidad son de lo más subalterno, sin un registro en su país y menos en República Dominicana, acaso existen como espectros nocturnos para los pocos que los han visto deambulando por las calles. En estas condiciones, no estoy tan segura cuánto puede aportar la fotografía a su vida o si pueda ser una tabla de salvación, lo mismo me preguntaba cuando colaboraba con una ONG con adolescentes reclusos a partir del teatro del oprimido. Ojalá y sí pudiera provocar algo, y si la fotografía es escribir con luz, espero que aunque sea estos fragmentos de historias en imágenes contadas por ellos den luz sobre situaciones tan apabullantes y que los Black Fotógrafos no queden tan invisibles al nombrarse y contarse.

Aquí queda, pues, su testimonio a través de imágenes, a manera de huella, del rastro de estos niños haitianos migrantes no acompañados que tienen un rostro, un nombre y una voz.

¹⁹ Existen perspectivas interesantes alrededor de la temática de las personas en situación de calle, en general, y de los niños en particular, y conceptos como los de callejerización de autores como Ruiz (2017, 2019), en el sentido de un proceso multidimensional, que no se agota en la decisión o responsabilidad individual, relativo a la sobrevivencia en las calles y la adquisición de habilidades para ello, en el que es posible identificar realidades muy diversas y momentos diferentes, es decir, no solo personas que viven en la calle, sino que pasan buena parte del tiempo en ella, y que pueden tener o no una identidad callejera, o estar momentáneamente o no en esta situación. Coincidimos en muchos de estos planteamientos, pero también, y de manera más extensa, lo profundizamos en la tesis de la que surge este trabajo, al situarnos en la realidad específica de la isla compartida por República Dominicana y Haití y, tal como apunta Ruiz, que es necesario ir más allá de solo enfocar la falta de vivienda, encontramos importante algo más que la etiqueta de la calle, y nos acercamos más bien al abordaje de niños deambulantes propuesto por Ariza (2004) sobre la situación particular de niños que se encuentran en las calles dominicanas, sobre todo si se trata de niños migrantes. En correspondencia con el concepto de niños en situación de calle, Ariza distingue entre los que viven en ellas y enfrentan más riesgos (conocidos como “niños de la calle”), y los que están buena parte del día ahí pero no han roto con el círculo familiar (“niños en la calle”).

En este sentido, y más allá de encasillarlos en una u otra tipología, es interesante reflexionar en tanto niños deambulantes, más allá de la calle como etiqueta o incluso estigma y recuperando la fuerza de la idea de la andanza y la movilidad con sus complejidades, guaridas e incluso pausas. Aunque es cierto que los Black Fotógrafos pasan la mayor parte del tiempo moviéndose en las calles, no están fijados a ellas, se mueven permanentemente; la identidad diaspórica pareciera más fuerte que la callejera, además no suelen dormir en las calles o prefieren no hacerlo, de ahí la importancia para ellos de trabajar para obtener lo necesario para pagar una noche de pensión. Y si bien conviven a diario con otros chicos, algunos dominicanos, que simplemente salen a conseguir algo de dinero para ayudar a sus familias, también es cierto que en su condición de menores migrantes no acompañados haitianos los riesgos a los que se enfrentan son mayores, como ya lo advierte Ariza, pues se exponen a la delincuencia, mendicidad o prostitución, como en efecto advertimos sucede, y no una u otra, pues en el caso de los niños y adolescentes con los que trabajamos vimos cómo conviven cotidianamente con personas que delinquen, que constantemente son víctimas de robo, incluso en la pensión en la que duermen; que cuando no tienen una caja para limpiar zapatos deben pedir dinero en alguna esquina o afuera del supermercado, e incluso que probablemente se hayan visto inmersos en la prostitución.

Bibliografía

Ariza, M., “Familias y pobreza. Menores deambulantes en República Dominicana”, *Nueva Sociedad*, vol 1. núm. 129, 2004, pp. 90-103.

Berger, Peter y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Bourdieu, Pierre *et al.*, *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI, 2004.

De León, Jason, *The Land of Open Graves*, Estados Unidos, University of California Press, 2015.

Ferrándiz, Francisco, *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. España, Anthropos, 2011.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.

Handerson, Joseph, *Diaspora. As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*, tesis de doctorado, Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Federal de Río de Janeiro, Museo Nacional, 2015.

Ingold, T, “¡Suficiente con la etnografía!”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 53, núm. 2, Bogotá, 2017, pp. 143-159.

Köppen, Elke, “El ojo sociológico: una mirada a la sociología visual”, *Acta Sociológica*, núm. 43, México, 2005, pp. 217-235.

Levitt, Peggy y Nina Glick-Schiller, “Perspectivas internacionales sobre la migración: conceptualizar la simultaneidad”, *Migración y Desarrollo*, núm. 3, México, 2004, pp. 60-91.

Ma Mung, Emmanuel, “Dispersal as a Resource”, *Diaspora. A Journal of Transnational Studies*, vol. 13, núm. 2, Canadá, 2004, pp. 211-226.

Najmanovich, Denise, “El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario”, en S. Finocchio, D. Najmanovich y M. Warschauer, *Diversos mundos en el mundo de la escuela*, Barcelona, Gedisa, 2016.

Perfil migratorio de República Dominicana 2017, Santo Domingo, Organización Internacional para las Migraciones, Instituto Nacional de Migración de República Dominicana, 2017.

Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Ruiz Coronel, Alí, “Y los invisibles ¿por qué son invisibles?”, en Jesús Armando López-Velarde (coord.), *Los invisibles: niñas, niños y adolescentes en situación de calle en la Ciudad de México*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2017.

_____, “La inclusión de las personas en situación de calle como una oportunidad para el ejercicio de ciudadanía”, en *Personas en situación de calle*, México, Instituto Electoral de la Ciudad de México, 2019.

Segunda Encuesta Nacional de Inmigrantes en la República Dominicana (ENI-2017), Santo Domingo, Oficina Nacional de Estadísticas, 2018.

Tarrius, A., “Lire le mouvement: un paradigme de la mobilité”, en *Les nouveaux cosmopolitismes. Mobilités, identités, territoires*, París, Éditions de l'Aube, 2000.

Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

Woods, Peter, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós, 1998.

NIKTEHA CABRERA

Socióloga y maestra en Pedagogía por la UNAM. Ha trabajado en el ámbito del fotoperiodismo en organizaciones de la sociedad civil y en la Agencia de Noticias Xinhua. Es fundadora, fotógrafa y editora de OllinPix, plataforma independiente de fotoperiodismo e imagen documental.

APORTES

Objects of Visual Representation:
from the Commercial Utopian to
the Artistic Dystopian

Objetos de representación visual: de lo utópico comercial a lo distópico artístico

PABLO ARTURO ECHÁNOVE CUEVAS

Profesor de bachillerato y artista visual
pablo.echanove1660@alumnos.udg.mx

Keywords

representation, visual, imaginaries,
render, art.

Palabras clave

representación, visual, imaginarios, render, arte

Abstract

Using images or audiovisual products of a symbolic nature, certain tangible and cultural features of cities are highlighted, for commercial, political and personal expression purposes. Of the large number of urban representational objects, two are of interest for this article: the architectural render, created with the purpose of communicating a project in a simple way to a non-specialized public; and the dystopian work of art, i. e., the artistic representation of the social problems that challenge the idea of the city established by traditional media.

Resumen

Mediante el uso de imágenes o productos audiovisuales de naturaleza simbólica se destacan ciertos rasgos tangibles y culturales de las urbes, tanto con fines comerciales como políticos y de expresión personal. De la gran cantidad de objetos representacionales de ciudad, en este artículo interesan dos: el *render* arquitectónico, creado con el propósito de comunicar un proyecto de forma sencilla a un público no especializado, y la obra de arte distópica, es decir, la representación artística de las problemáticas sociales que desafía la idea de urbe establecida por los medios tradicionales.

Recibido: 2 de febrero de 2024

Aceptado: 30 de junio de 2024

La imagen de ciudad y su *input* en el imaginario urbano

Henry Lefevre establece que los espacios no se pueden reducir a coordenadas geográficas determinadas, edificios construidos o personas establecidas en una ubicación, sino que es la relación entre todos estos elementos la que los produce: “[...] un espacio no es una cosa sino una serie de relaciones entre cosas (objetos y productos)”.¹ Entonces, el espacio está compuesto de elementos (objetos, edificios, personas, etcétera) y sus relaciones.

Si se analiza el fenómeno desde la teoría de sistemas, la ciudad es precisamente un sistema, y las relaciones que surgen dentro de ella son los elementos que lo constituyen. Además, las relaciones específicas que se generan entre dichos elementos generan subsistemas dentro de la urbe y la convierten en un ambiente que incide en ellos. Al respecto, Gerardo Vázquez Rodríguez sostiene que “Cada sistema tiene un ambiente, del cual está separado por una frontera. Esta frontera da al sistema su propia identidad, separándolo de otros sistemas. Materia, energía e información son intercambiados a través de esa frontera.”²

Dada la magnitud de elementos interdisciplinarios que componen a la ciudad como sistema es nece-

sario reducir el universo que se estudia según los intereses particulares de cada investigación,³ por lo que en el presente trabajo reduciremos la magnitud y complejidad de la urbe como macro-sistema a los siguientes elementos interactuantes:

A. *Sistemas creadores de lo habitable*. Empresas de mercadotecnia y publicidad, despachos arquitectónicos, compañías constructoras, poderes políticos, profesionales ingenieriles, entre otros. Abarca subsistemas que tienen una incidencia considerable en cuanto a la construcción de elementos habitables desde el marco legal: edificios residenciales, vialidades, paradas de transporte, espacios públicos, espectaculares, etcétera.

B. *Sistemas creadores simbólico-culturales*. Artistas (pintura, escultura, literatura, cine, entre otras disciplinas), profesionales o no, que constituyen sistemas que se mueven fuera de los rubros de la construcción habitable y que se dedican a la producción de objetos que principalmente otorgan sentido cultural simbólico.

C. *Sistemas de población no determinada*. Grupos universitarios, habitantes de alguna zona, trabajadores de la salud, etcétera, compuestos por una considerable cantidad de personas que frecuentan similares intercambios de información.

D. *Ciudad tangible*. Edificios, parques, restaurantes, calles, basureros, escuelas, museos, jardineras, bancas, postes de luz, clima, etcétera: “la representación más clara y tangible que tendríamos de una ciudad; esta representación estaría conformada

¹ Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Reino Unido, Blackwell, 1991, p. 83. Traducción propia.

² Gerardo Vázquez Rodríguez, *Posibilidades teóricas para el estudio de la complejidad y sistemas adaptativos*, México, Labýrithos, 2019, p. 63.

³ *Ibidem*, p. 58.

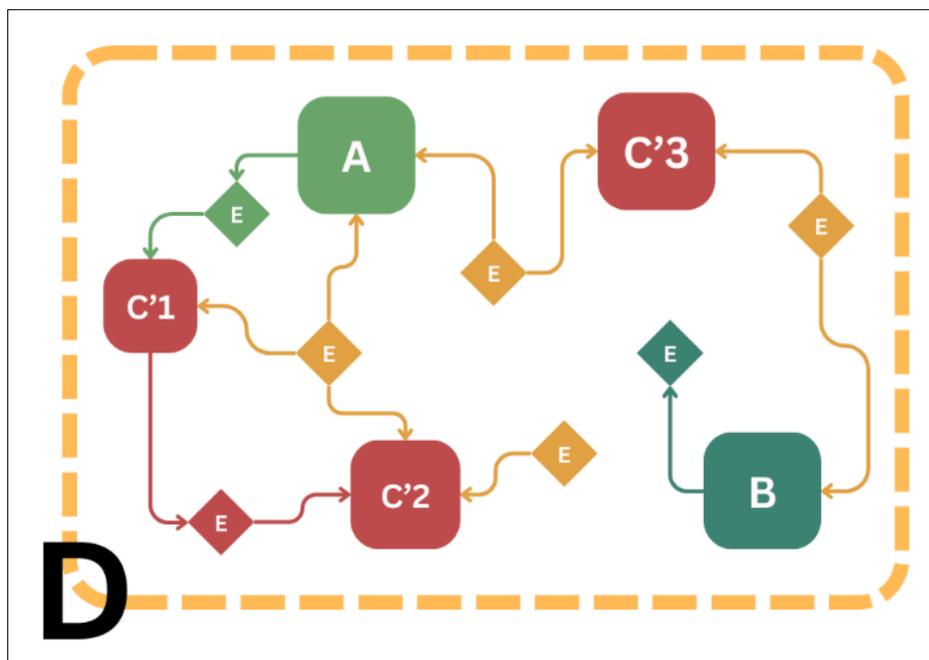


Figura 1. Red de sistemas productores de imaginario urbano. Elaboración propia.

por los objetos tangibles que nos rodean y dan forma a lo que determinamos como urbe”.⁴ En la red sistema planteada, este elemento desempeña el papel de ambiente.

E. Objetos de diseño. Elementos que están dentro del ambiente y emiten su propia información, sea o no su función principal.

La interacción entre estos tres sistemas (A, B y C), su ambiente (D) y los objetos de diseño (E) producen una cantidad determinada de imaginarios urbanos, entendiendo éstos como acuerdos comunitarios del significado subjetivo de las ciudades; es decir, apoyándonos en las reflexiones de Armando Silva, el ciudadano percibe la ciudad seleccionando ciertos aspectos de la misma, de

acuerdo con sus interacciones y experiencias, y utilizándolos para crear el contenido simbólico de la urbe.⁵

Estos imaginarios residen en las conexiones o redes informacionales entre elementos, inciden en la producción tangible de la ciudad, a mediano y largo plazos, y crean objetos o acciones de diseño. La ciudad tangible, ya modificada, a modo de bucle, informa y transforma estos imaginarios. Silva nos ayuda a comprender esta idea: “[...] en una ciudad lo físico produce efectos en los simbólico: sus escrituras y representaciones. Y que las representaciones que se hagan de la urbe, de la misma manera, afectan y guían su uso social y modifican la concepción del espacio”.⁶ Por ejemplo, un anuncio espectacular

⁴ Gerardo Vázquez Rodríguez, “El cuanto del diseño: nodo de configuración entre imaginario y ciudad red”, en A. B. Narváez Tijerina, D. González Romero, H. Roldán López y J. Chávez (eds.), *Ciudades red. Una visión a través de los imaginarios urbanos*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2013, p. 57.

⁵ Armando Silva, *Imaginarios urbanos*, Colombia, Arango Editores, 2006, p. 97.

⁶ *Ibidem*, p. 26.

que muestra nuevos desarrollos inmobiliarios en una localidad que presente altos niveles de desigualdad económica podrá transmitir mensajes alusivos a la gentrificación, lo cual podría detonar pintas o propaganda a modo de protesta; de forma comparable, un alto índice de vandalismo en áreas públicas de determinado vecindario podría aumentar la percepción de inseguridad, causar el resguardo excesivo de la población y disminuir el flujo comercial en la zona.

Delimitando aún más el presente análisis, de entre la infinidad de objetos que generan estas reacciones en cadena, en este documento se revisan aquellos con dinámicas peculiares en el sistema-red: los objetos de representación visual de la ciudad.

El objeto de representación visual de diseño

Los seres humanos nos desenvolvemos en una cultura principalmente visual y, por lo tanto, gran parte de nuestra construcción de la realidad e identidad está basada en signos visuales. De acuerdo con Donis A. Dondis: “Casi desde nuestra primera experiencia del mundo organizamos nuestras exigencias y nuestros placeres, nuestras preferencias y nuestros temores, dentro de una intensa dependencia respecto a lo que vemos. O a lo que queremos ver.”⁷ En la actual era capitalista, a esta preferencia de lo visual se le suma el impulso social de querer ser visto portando o utilizando ciertos productos. En cuanto a esta cuestión, Guy Debord reflexiona sobre la tajante dominación de la mercancía sobre la percepción social: “El espectáculo señala el momento en que la mercancía ha alcanzado la ocupación total de la vida social. La relación con la mercancía no solo es visible, sino que es lo único visible: el mundo

que se ve es su mundo.”⁸ En términos concretos, esto quiere decir que las personas construimos identidad a partir de los objetos que adquirimos, productos que se consumen no solo por su utilidad práctica, sino por los significados que puedan evocar. Liliana de Simone describe este fenómeno: “A través de la compra, estilos, códigos y valores son asimilados por los individuos en una producción activa y comprometida de la relación ser-sociedad.”⁹

Cuando se trata de consumir la ciudad, las imágenes de la misma son las que determinan qué urbe es la que el habitante adquiere o compra, entendiendo que esto no se hace de la misma manera como se adquiere un sartén, sino que entre los símbolos disponibles a consumir se eligen y asimilan unos sobre otros. Las imágenes que, como ciudadanos, encontramos correctas para describir y proyectar la idea de nuestra ciudad son aquellas que consumimos: películas, publicidad inmobiliaria, literatura, etcétera.

Esta adquisición simbólica va reconfigurando el imaginario urbano que determinado sector de habitantes tiene sobre la urbe y, como observadores activos, esos habitantes pueden generar imágenes (símbolos) que refuercen o contradigan esos imaginarios. Estas imágenes de ciudad, con la difusión adecuada, podrán alterar las conductas que el habitante toma en este sentido y, en un tiempo considerable, incluso la composición misma de la ciudad tangible. Gerardo Vázquez

⁸ Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Argentina, Kolectivo Editorial Último Recurso, 2007, p. 39.

⁹ Liliana de Simone, “La arquitectura como producto cultural de consumo”, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Chile, 17 de septiembre de 2009, p. 3, <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-27364/arquitectura-como-productocultural-de-consumo-produccion-arquitectonica-en-el-post-capitalismo-y-su-relacion-con-construccion-de-identidad> Consulta: 14 de diciembre, 2023.

⁷ Donis A. Dondis, *Sintaxis de la imagen*, Gustavo Gili, 2017, p. 13.

Rodríguez reafirma estas ideas en sus estudios sobre los objetos de diseño:

El objeto de diseño incrustado en los canales de comunicación grupal [...] no solo tendría la característica de ser un producto extraído de un sistema de ideas, sino que también manifestaría grandes y claras repercusiones sobre las conductas de sus usuarios.¹⁰

El objeto de representación visual dentro de la ciudad-sistema

Consideremos el siguiente escenario: una pintora, después de ser influida por el estado de deterioro de las casas de su barrio, desarrolla una serie de pinturas en la que representa los edificios haciendo énfasis en su abandono. Cuando la obra sea expuesta en una galería de un barrio opulento, la información que transmite llegará a personas de contextos sociales distintos a los de la pintora e incidirá de forma no armoniosa en los imaginarios de los espectadores, ajenos a la ciudad tangible representada.

La pintora no tiene como objetivo la remodelación de las casas abandonadas, sino la recodificación de las mismas a través de un objeto de representación visual que las reemplacé desde un punto de vista informacional, es decir, que modifique el imaginario de esa zona de la urbe. Este objeto (la pintura) se manifiesta dentro de la ciudad tangible y es, al mismo tiempo, una comprensión informacional de la misma; un trozo de imaginario hecho físico. Por último, cuando la obra sea expuesta ante sistemas de personas ajenas a la localidad, el imaginario se verá enriquecido y

generará una comprensión, aunque subjetiva, más completa de la urbe en cuestión. La ciudad representada no se encuentra en una dimensión ajena a la ciudad misma, sino que forma parte de ella, incidiendo en imaginarios y redes de información que, a la vez, motivan la creación de nuevas representaciones que serán redigeridas por distintos sistemas creadores y observadores, con lo que generarán un sistema circular.¹¹ La figura 2 sintetiza esta idea.

La ciudad tangible emite una impresión hacia el sistema creador (tipo A o B), el cual percibe y recodifica esa impresión y crea una reinterpretación de la misma. Esta reinterpretación pasa de ser información a materia, y es aquí donde aparece el objeto de representación visual en el espacio tangible. Este objeto representacional ahora reemplazará simbólicamente a la impresión original y podrá ser retransmitida a otros sistemas a partir de la difusión de la misma, ya sea por su exposición en espacios públicos, privados, en redes sociales u otros medios de comunicación masiva.

El objeto de representación visual es, entonces, un *output* del sistema creador y un *input* sobre sistemas tipos A, B y C que recogen la información del objeto representacional y la integran a sus redes de comunicación. Cabe señalar que ese mismo *output* puede tener el papel de *retro-input*, información que sale de un sistema y luego retroalimenta al mismo.¹²

Dichos *inputs*, o *retro-inputs*, pueden reforzar la percepción que ya existía sobre ciudad y ser catalogados como de polaridad positiva, según Vázquez Rodríguez.¹³ Si el *input* va en contra de la

¹⁰ Gerardo Vázquez Rodríguez, "El cuanto del diseño...", *op. cit.*, p. 60.

¹¹ Gerardo Vázquez sobre Bertalanffy. Gerardo Vázquez Rodríguez, *Posibilidades teóricas para el estudio...*, *op. cit.*, p. 70.

¹² *Ibidem*, p. 76.

¹³ Gerardo Vázquez Rodríguez, "El cuanto del diseño...", *op. cit.*, p. 64.

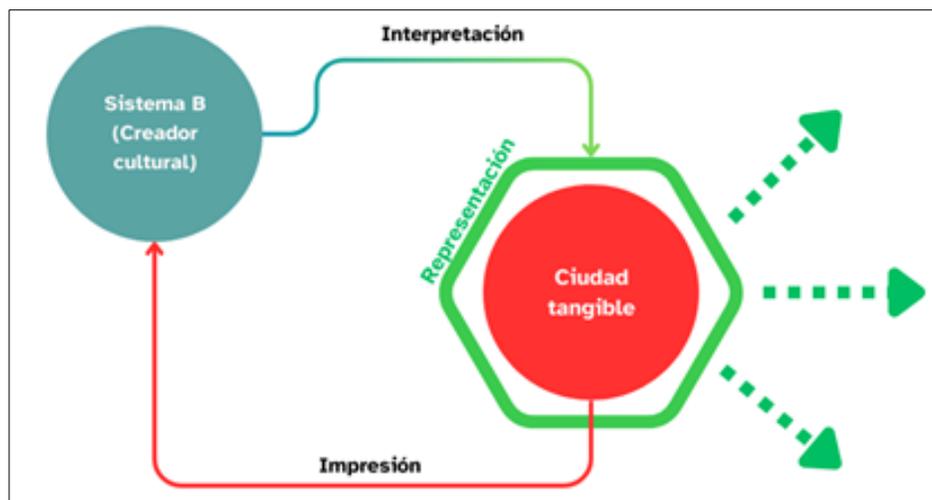


Figura 2. Modelo de recodificación de la imagen de la ciudad. Elaboración propia.

identidad establecida de ciudad que tiene determinado sistema, se denominará de polaridad negativa.¹⁴ En ocasiones, la carga negativa del objeto de diseño logra penetrar y transformar la identidad de un sistema:

Un cuanto negativo puede ser tan apabullante y radical en su discurso de la realidad, que podría, por una parte, reafirmar los valores propios del sistema o poner en incertidumbre cualidades de la información; esta misma información que es la que recorre los diferentes canales de comunicación de un sistema social y que crea a su vez enfoques para recrear la realidad en el individuo y en el sistema.¹⁵

Esa carga negativa disruptiva que propone Vázquez Rodríguez suele ser el objetivo de la representación de ciudad que emerge de sistemas tipo B. En oposición, los sistemas tipo A buscan cargas positivas como un método efectivo de venta de ciudad.

¹⁴ *Ibidem*, p. 65.

¹⁵ *Ibid.*, p. 66.

Sea cual sea el origen de estas representaciones, construyen una percepción de ciudad siempre cambiante, la cual incide a largo plazo en la producción del espacio, incluyendo arquitectura, costumbres y relaciones. A continuación, se revisarán las diferencias en los procesos de producción de objetos representativos de los sistemas tipo A y B mediante el análisis de un objeto en específico por cada uno de los casos. Finalmente, se definirán algunos de los conceptos que estos productos simbólicos tienden a emitir.

Objetos representacionales comerciales. El caso del *render* arquitectónico

El objeto de representación visual que generan los sistemas creadores de lo habitable (tipo A) se encuentra en los documentos de construcción: planta arquitectónica, plan de distribución urbana, *render* publicitario. Cada uno de estos objetos tiene implicaciones, interacciones e incidencias complejas y de peculiaridades distintas sobre otros sistemas; el enfoque de la presente revisión será en el *render*.

Susana Iñarra Abad describe tres tipos de *render*: el simple, que recurre a la capacidad de interpretación del usuario para su asimilación; el artístico, que se vale de una agencia creativa para crear una atmósfera onírica en las representaciones, y el foto-ideal, el cual enaltece de forma sutil el ambiente real, crea una imagen extremadamente convincente y difícil de diferenciar de la realidad.¹⁶ De este último, la autora señala:

Una modelización muy exacta con respecto al espacio proyectado, una cuidadosa elección de materiales e iluminación y una elaborada inserción en el entorno real, darán lugar a recreaciones de espacios perfectamente interpretables por todos los públicos. La presencia de elementos cotidianos que por lo general evocan sensaciones agradables (sombras de naturaleza, reflejos de agua, niños, etc.) ayudan al observador a situarse en el espacio proyectado y a comprenderlo, sin necesidad de interpretar el resto de documentación gráfica que acompañará la propuesta. Podríamos afirmar que se trata de imágenes realistas, pero que han seleccionado las mejores condiciones ambientales de esa realidad para poner en valor la intervención arquitectónica.¹⁷

Aparte de representar aquello que se busca construir, el *render* foto-idealista manipula la realidad de la ciudad que rodea al edificio en cuestión, lo cual tendrá incidencia en cómo una o un ciudadano comprende, recuerda y consume la urbe. En esta venta simbólica, las dinámicas de construcción de identidad territorial se ven afectadas por una representación que tiende a poner por delante los valores comerciales sobre

los comunitarios. Joaquín Díez-Canedo advierte sobre la naturaleza engañosa de este objeto de representación visual: “Por esto mismo, un *render* nunca podrá ser enteramente inocente, porque es una imagen que alguien produce para algo.”¹⁸ El *render* vendrá de un sistema que busca vender un objeto tangible y la idea que representa a un sector poblacional específico. Los *renders* foto-ideales pueden ser interpretados como representaciones utópicas de la ciudad, pues son imágenes que nos muestran edificios en perfecto estado de conservación, vegetación frondosa y cielos despejados. Cada vez más presentes en espacios públicos y redes sociales, estas imágenes también se valen de la omisión de los aspectos negativos de un espacio urbano, como puede ser la contaminación, el tránsito vehicular o el vandalismo.

Los *renders* publicitarios buscan reafirmar la idea del buen vivir a quienes tienen el potencial económico para acceder a vivienda, espacios de esparcimiento privado y la recreación turística. Quienes no comparten estas características son excluidos de estos mensajes utópicos, pero aun así se ven expuestos a la emisión del mensaje, solo que la asimilación de dichos símbolos a sus redes de información provocará distintas interpretaciones. Para un ciudadano con poder adquisitivo, el *render* podría ser de carga positiva: la promesa de un mejoramiento urbano y nuevas posibilidades económicas, residenciales o recreativas. Para quienes no tienen dichas posibilidades económicas, el mensaje ahora se podría tornar de carga negativa disruptiva y ser asimilado como su exclusión del espacio urbano, como si se le enunciara: “este lugar no es para ti”.

¹⁶ Susana Iñarra Abad, *El render de arquitectura. Análisis de la respuesta emocional del observador*, tesis de doctorado, España, Universidad Politécnica de Valencia, 2014, pp. 61 y 62.

¹⁷ *Ibidem*, p. 61.

¹⁸ Joaquín Díez-Canedo, “Los *renders*: por una pluralidad de representaciones”, *Nexos*, México, 21 de noviembre de 2017, <https://labrujula.nexos.com.mx/los-renders-por-una-pluralidad-de-representaciones/> Consulta: 13 de diciembre, 2023.

A continuación, se analizará un *render* de naturaleza foto-ideal y se hará una exposición de posible emisión simbólica. La imagen en cuestión pertenece a la firma arquitectónica estadounidense Jerde, la cual proyectó la plaza comercial Península, construida en Tijuana, Baja California (https://www.jerde.com/thumbs/2400x0/files/wonly/tijuana_v04-final-replace_36377.png).

Dicha representación muestra una escena desde la planta alta. En la zona central inferior de la imagen se aprecian cuatro músicos con instrumentos de cuerda en medio de una interpretación; un grupo de personas escucha y algunos aplauden. Más al fondo se representan más visitantes del centro comercial, dirigiéndose en diversas direcciones con bolsas en las manos e interactuando unos con otros. Al fondo se observan locales y un hotel que también formará parte del complejo. El clima de la imagen es soleado con el cielo despejado. Se pueden apreciar destellos de luz que romantizan la escena, así como pétalos rosados volando en el aire. De las 107 figuras humanas representadas, 103 tienen rasgos anglosajones.

En cuanto a los aspectos arquitectónicos, la imagen presenta edificios de diseño moderno: uso de ventanales altos en los frentes de los locales, texturas de piedra de colores tenues en algunos acentos volumétricos, espacios abiertos para desplazarse y vegetación variada. Hay una cantidad considerable de publicidad sobre los muros y las cubiertas de los edificios. Aquí se podrá afirmar que existen significados de relación, naturaleza, lujo, modernismo y consumo como actividad lúdica. Se propone también agregar el concepto de turismo por la inclusión del hotel al fondo. Las condiciones ambientales de la imagen podrán detonar los siguientes

conceptos: fresco, placentero, alegría. La escena musical detona ideas de cultural y refinado, tomando en cuenta que se trata de instrumentos de índole clásica-europea. Las figuras humanas, junto con vestimentas y grupos sociales representados, podrán evocar conceptos de elegancia, belleza, disfrute, relajación, tiempo libre, familia, amistad y opulencia. Las categorías principales de los conceptos mencionados son: *esparcimiento* (relajación, placentero, alegría, disfrute, tiempo libre, cultural), *exclusivo* (lujo, modernismo, consumo como actividad lúdica, refinado, elegancia, belleza, opulencia) y *socialización* (naturaleza, familia, amistad, fresco).

Objetos representacionales artísticos. El caso del arte distópico

Al igual que con los sistemas de tipo A, los objetos de representación visual que generan los sistemas creadores simbólico-culturales, o sea, tipo B, variarán extensivamente en forma y dinámicas relacionales en relación con los otros elementos de la red sistema, por lo cual es necesario acotar más este análisis. En este caso interesa el arte figurativo bidimensional desde un contexto profesional: imágenes de dos dimensiones que hayan sido producidas con motivaciones expresivas por artistas emergentes o consolidados. Otro factor que hay que delimitar es la motivación de la producción de estas obras. Mientras que el *render* comercial busca recodificar la ciudad como un producto, la representación artística suele resignificarla desde las vivencias y perspectivas de las y los creadores, las cuales no siempre caerán en el campo de lo enaltecido o utópico.

Mientras que los pintores impresionistas nos dejaban su optimista visión de un París a la medida de la nueva burguesía, otros artistas como Gustave Doré y su serie de grabados *London. A Pilgrimage* denunciaban la saturación urbana de la metrópoli y la desesperación del proletariado ante sus cada vez peores condiciones de vida. Desde entonces la dualidad de miradas a la ciudad contemporánea ha ido de la mano de artistas como Van Gogh o Pissarro, Munch o Caillebotte, Kandinsky o Boccioni, Kirchner o Grosz, Müller o Beckmann, y tantos otros.¹⁹

En los tiempos de la modernidad del siglo XIX, el artista encontraba en la ciudad un romanticismo bohemio propio de la utopía, pero a la llegada de la postmodernidad de la segunda mitad del siglo XX esta perspectiva del espacio urbano comenzó a tornarse menos positiva y a reflejar las crecientes problemáticas sociales que se cultivan en la ciudad. El artista comenzó a pasar de ser un portavoz del sueño utópico a un denunciante de una realidad cada vez más distópica. Estrella López Keller detalla esta transición de pensamiento: “Esta inversión [del pensamiento utópico] se manifiesta en un declive generalizado de la utopía, que se revela de tres formas: 1. Rechazo de la utopía. 2. Desaparición de la creación utópica. 3. Surgimiento de la distopía.”²⁰

Será correcto asumir que esta visión distópica no tenderá a ser armoniosa con los códigos emitidos por la publicidad, sino a contraponerse. Claros ejemplos de esto los encontramos en producciones de cine como *Ya no estoy aquí* (2019), del director

Fernando Frías de la Parra, o para presentar un ejemplo más popular, la película de culto *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott. Bajo estos discursos distópicos, el artista busca recuperar la ciudad de la visión “ciudad-producto” y proyectarla a los demás como un sistema que sufre de la desigualdad, el abandono y la violencia. Nuevamente Silva refuerza estas ideas:

[...] el arte toma para sí lo que ocultan los medios y en ese sentido, paradójicamente, el arte se hace público. Es el desarrollo de una actitud paralela de respuesta a la masificación y de esta manera se mantendría la función social del arte, en este caso, de hacer de lo público la conciencia lúcida del interés social y general.²¹

Para analizar a un nivel más profundo los objetos de representación visual, desde esta perspectiva “distópica”, y poder identificar algunos de sus posibles significados, tomamos como objeto de análisis específico *Tijuanerías 42* (https://www.hugocrosthwaite.com/exhibitions/2012_tijuanerias_004.html), del artista tijuaneño Hugo Crosthwaite (1971):

Tijuanerías simplemente se refiere a cualquier cosa que tenga que ver con la ciudad de Tijuana. Esta exhibición es una serie de 102 dibujos de tinta y *wash* junto con una instalación. Es mi interpretación de la leyenda negra de Tijuana. Desde 1920, Tijuana ha sido marcada como un símbolo de la perversión y el vicio, un estigma que continúa definiendo la violencia y revuelta social de esta ciudad fronteriza. [...] Mi trabajo describe una dicotomía en Tijuana. Un lugar de fetiches, caricaturas, y rayones de grafiti junto a una racionalidad, amenazadora y profundamente

¹⁹ Miguel Ángel Chaves Martín, “Artistas y espacio urbano: la representación de la ciudad en el arte contemporáneo”, *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, núm. especial, España, marzo de 2014, p. 283.

²⁰ Estrella López-Keller, “Distopía: otro final de la utopía”, *Reis*, núm. 55, España, julio-septiembre de 1991, p. 11.

²¹ Armando Silva, *op. cit.*, p. 354.

incrustada, gobernada por dinero, intereses políticos y gestos vacíos de civilidad.²²

Desde esta declaración de artista es posible determinar que la motivación para crear la serie no viene de la promoción de la ciudad como espacio a consumir, sino de la reinterpretación de la misma desde sus mitos y las vivencias personales de uno de sus habitantes. Esta recodificación, en vez de fortalecer los valores comerciales de Tijuana diversifica los significados con los que se pueden construir imaginarios de la misma. Acerca del uso de la monocromía en casi la totalidad de la obra, Hugo Crosthwaite señaló en una conferencia en la Universidad de California:

De alguna forma el uso de blanco y negro funciona porque presenta el folclor mexicano en una forma nueva. Sin el color, sin la música, sin el turismo [...]. Cuando ellos [los espectadores] ven a una fotografía en blanco y negro, piensan en historia. Al presentar mis imágenes en blanco y negro también estoy representando mis anécdotas, anécdotas que estoy inventando, como si fueran historia.

El artista explora el concepto de lo histórico y reconoce que sus narrativas son ficticias, pero invita a quienes las observan a entrar al juego de la credulidad y asimilar las imágenes como reales. También destaca la noción de extraer el turismo de la imagen, convirtiéndola en un objeto con propiedades más antropológicas.

En un desglose sintáctico se observa que se trata de una imagen de formato vertical donde tres cuartas partes son abarcadas por dos personajes: un perro salivando que parece estar tatuado y una

mujer con uniforme escolar hincada detrás de éste. La escena es rodeada por un fondo negro. El cuadrante superior de la imagen muestra una vista panorámica de Tijuana. Se representan bardas grafitadas enfrente de un cerro saturado por viviendas. El espacio aéreo es invadido por anuncios espectaculares que apuntan en todas direcciones, postes de luz y señalización de tráfico.

Los objetos arquitectónicos que podemos observar son edificios de formas apenas sugeridas, evidentemente desorganizados, sin una clara intención espacial y sin un estilo constructivo determinado o uniforme. También se aprecia una barda vandalizada por *tags*, también desenfocados. Por último, los postes de luz y los anuncios espectaculares pelean por el campo aéreo, contaminando visualmente el cielo tijuanaense. De este breve análisis podemos extraer conceptos como desorden, heterogéneo, precariedad, densidad, vandalización y, por los espectaculares, consumismo invasivo. Las condiciones ambientales son prácticamente nulas en la imagen, solo se podrá indicar que el cielo se encuentra despejado. La característica monocromática es la que lidera el simbolismo ambiental de la pieza, de donde ya se estableció que se extraen conceptos de lo antropológico, histórico y antiturístico.

Las figuras humanas y caninas contienen gran carga simbólica. Primero tenemos al perro salivando, con mirada amenazante, parado sobre sus patas traseras y con el cuerpo tatuado con figuras abstractas. Las características antropomórficas del animal favorecen una interpretación metafórica a manera de fábula: el perro es el hombre de barrio o cholo, territorial e intimidante, constantemente reducido a una figura caricaturesca sin reconocer su complejidad humana. La mujer en uniforme escolar parece estar en una posición comprimida para protegerse a sí

²² Hugo Crosthwaite, *Tijuanerías*, 2012, https://www.hugocrosthwaite.com/exhibitions/2012_tijuanerias_001.html
Consulta: 29 de enero, 2024.

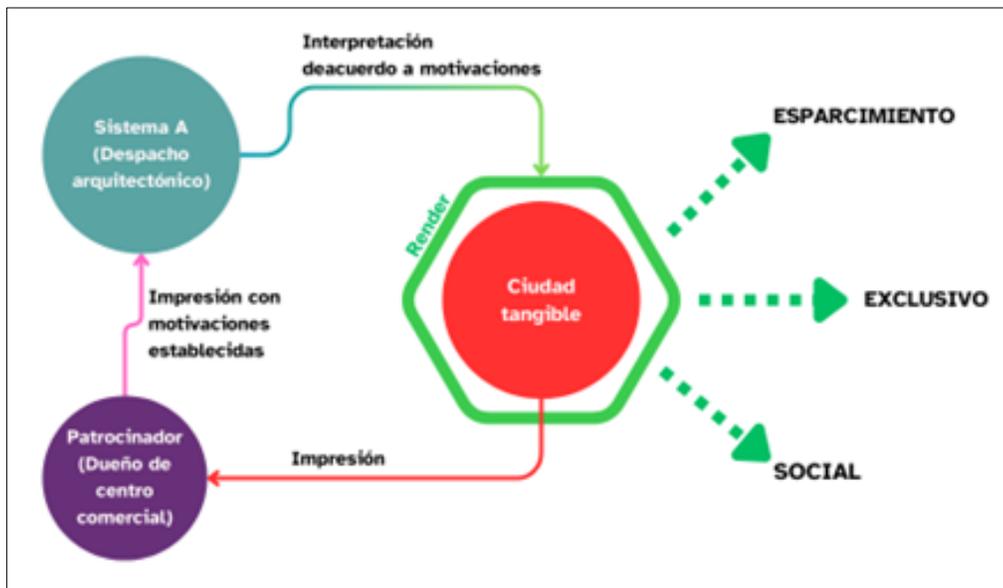


Figura 3. Proceso de producción de objetos representacionales comerciales. Elaboración propia.

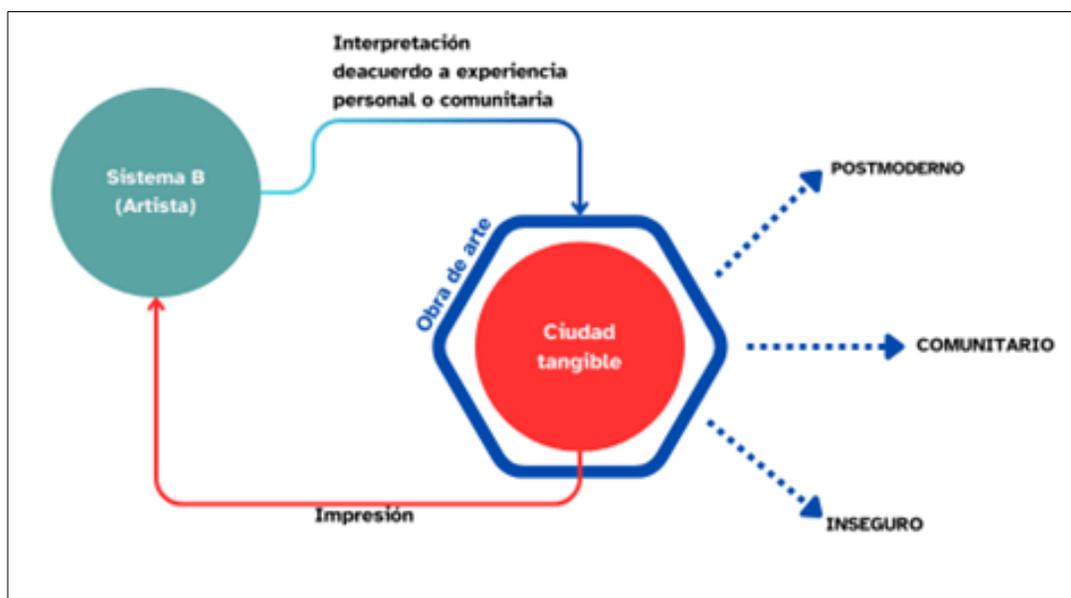


Figura 4. Proceso de producción de objetos representacionales artísticos. Elaboración propia.

misma, hincada sobre el suelo y con los brazos hacia el pecho; su mirada se dirige hacia el espectador, al igual que la del perro.

Se propone que la interacción entre ambos personajes es de unidad entre ellos, y hostilidad o sospecha hacia quien les observa. El hombre de barrio se presenta como “perro bravo”, protegiendo a la joven estudiante que ve como parte de su comunidad y tornándose agresivo hacia quienes no son miembros. De aquí se puede hacer una extracción de conceptos como territorial, comunitario, desconfianza, protección, hostilidad, deshumanización, por mencionar algunos. Los conceptos se agrupan en *postmoderno* (desorden, heterogéneo, deshumanización, densidad, consumismo invasivo), *comunitario* (protección, comunitario, histórico, anti-turístico, antropológico) e *inseguro* (precariedad, vandalización, desconfianza, hostilidad).

Conclusiones

Se ha revisado la dinámica entre los sistemas delimitados que producen, interpretan y asimilan los objetos de representación visual publicitarios y artísticos. La producción e incidencia de estos objetos en la relación ciudadano-ciudad tangible a nivel simbólico, social y funcional no es algo que se pueda pasar por alto o etiquetar como superficial. Así como el lenguaje configura la forma como pensamos, la imagen de ciudad delinea como hacemos dicha ciudad, tanto en lo relacional como en lo tangible. Para generar una comparación entre los sistemas publicitarios y artísticos revisados en este documento se proponen modelos como referencia (figura 3).

Una de las diferencias que se hacen más evidentes cuando se comparan ambos procesos de producción de estos objetos representacionales es que, en el caso del rubro publicitario, las motivaciones

suelen ser preestablecidas desde el inicio por un patrocinador que busca ganancia monetaria, política o doméstica. Es decir, que hay quien está pagando por la producción de la imagen y, en la mayoría de los casos, la construcción o intervención de determinado espacio. Entonces, en este primer caso no es el mismo productor de la imagen quien determina los objetivos comunicativos de la misma, sino que el sistema creador va a utilizar sus conocimientos y herramientas visuales para obtener los resultados simbólicos más cercanos a las motivaciones de su patrocinador. Otra diferencia importante, y un tanto preocupante, es la ventaja de emisión que tiene el sistema tipo A por medio del poder de difusión. De nuevo es el factor patrocinio el que incide en esta cuestión: a mayor alcance económico y retorno monetario de la inversión, más será la capacidad de saturar con imágenes publicitarias espacios privados y públicos, redes sociales y cualquier otro canal comunicativo que pudiera existir. Desde la producción del objeto hasta la difusión del mismo, el arte se encuentra en una severa desventaja monetaria; la producción suele ir por la cuenta del sistema creador, y la difusión, si no la patrocina el creador, es llevada a cabo por organizaciones culturales públicas o privadas de alcances muy limitados, si no es que inexistentes. Las obras, con importantes mensajes para los imaginarios locales, se ven expulsadas de los espacios públicos de uso diario y quedan limitadas a museos y galerías de poco interés público.

Así, se hace notorio un desequilibrio entre los conceptos que le atribuimos a la ciudad. El esparcimiento, lo exclusivo y lo social desde la compra se ven potencializados en la vida diaria mientras que las ideas de lo comunitario, posmoderno e inseguro se convierten en símbolos de contemplación estética, exóticos y lejanos.

Estas dos visiones de la ciudad representan los extremos del espectro distopía-utopía y observarlas lado a lado, desde la perspectiva de sistemas complejos, subraya desigualdades tanto conceptuales como de alcances en cuanto a su difusión y, por lo tanto, también de su capacidad de incidencia sobre los imaginarios urbanos. Esta desigualdad en imaginarios trabaja en avanzar la segregación física e identitaria que tendrá el ciudadano de los espacios centrales de su ciudad, separar o fragmentar la complejidad de la misma en ideas irreales y reducidas, y tratar las representaciones menos favorables de la urbe como objetos de contemplación extravagantes, a ser adquiridas o

coleccionadas, reduciendo la urgencia de atender las dificultades tangibles que representan.

Si bien tener conciencia de este dilema simbólico no parece la solución inmediata a los problemas sociales a los que está conectado, resulta favorable tener una lectura más completa de las imágenes de ciudad que nos rodean y los rubros en los que son mostradas. Esto permite una visión un poco más clara de las motivaciones de dichas imágenes, y advierte acerca de la necesidad de proteger la diversidad de imaginarios urbanos de una posible homogenización y segregación.

Bibliografía

Chaves Martín, Miguel Ángel, "Artistas y espacio urbano: la representación de la ciudad en el arte contemporáneo", *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, núm. especial, España, marzo de 2014, pp. 277–288.

Crosthwaite, Hugo, *Tijuanerías*, 2012, https://www.hugocrosthwaite.com/exhibitions/2012_tijuanerias_001.html Consulta: 29 de enero, 2024.

De Simone, Liliana, "La arquitectura como producto cultural de consumo", Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Chile, 17 de septiembre de 2009, p. 3, <http://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-27364/arquitectura-como-productocultural-de-consumo-produccion-arquitectonica-en-el-post-capitalismo-y-su-relacion-con-construccion-de-identidad> Consulta: 14 de diciembre, 2023.

Debord, Guy, *La sociedad del espectáculo*, Argentina, Kolectivo Editorial Último Recurso, 2007.

Díez-Canedo, Joaquín, "Los *renders*: por una pluralidad de representaciones", *Nexos*, México, 21 de noviembre de 2017, <https://labrujula.nexos.com.mx/los-renders-por-una-pluralidad-de-representaciones/> Consulta: 13 de diciembre, 2023.

Dondis, Donis A., *Sintaxis de la imagen*, Gustavo Gili, 2017.

Iñarra Abad, Susana, *El render de arquitectura, Análisis de la respuesta emocional del observador*, tesis de doctorado, España, Universidad Politécnica de Valencia, 2014.

Lefebvre, Henri, *The Production of Space*, Reino Unido, Blackwell, 1991.

López-Keller, Estrella, "Distopía: otro final de la utopía", *Reis*, núm. 55, España, julio-septiembre de 1991, pp. 7-23.

Silva, Armando, *Imaginario urbanos*, Colombia, Arango Editores, 2006.

Vázquez Rodríguez, Gerardo, "El cuanto del diseño: nodo de configuración entre imaginario y ciudad red", en A. B. Narváez Tijerina, D. González Romero, H. Roldán López y J. Chávez (eds.), *Ciudades red. Una visión a través de los imaginarios urbanos*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2013, pp. 54-72.

_____, *Posibilidades teóricas para el estudio de la complejidad y sistemas adaptativos*, México, Labýrithos, 2019.

Yepes Muñoz, Rubén, "El concepto de cultura visual", *Revista Académica Estesis*, núm. 11, julio-diciembre de 2021, pp. 8-27.

PABLO ARTURO ECHÁNOVE CUEVAS

Profesor y artista visual. Se desenvuelve en técnicas digitales y análogas en formatos bidimensionales y tridimensionales. Licenciado en Artes Plásticas por la Universidad Autónoma de Baja California, ha expuesto de forma individual en el Centro Cultural Tijuana con la intervención de espacio *Visitantes 2010* (2020) y colectiva en el Centro Estatal de las Artes de Tijuana, el Complejo Cultural Los Pinos de la Ciudad de México y la Universidad Neogranadina de Bogotá, Colombia. Fue seleccionado en la Bienal Plástica de Baja California (2021), en la Trienal de Tijuana: I Internacional Pictórica (2021) y para participar como artista internacional en la Bienal Neogranadina de artes plásticas en Bogotá (2022). Como docente ha laborado en la licenciatura de Diseño Integral, Universidad Xochicalco campus Tijuana.

Spectral Thinking and Representation

Pensamiento espectral y representación

DAVID PUC

Compositor y artista sonoro
davidpucgarcia@hotmail.com

Keywords

semiotics, degeneration, deep listening,
spectromorphology, musical poetics.

Palabras clave

semiótica, degeneración, escucha profunda,
espectromorfología, poética musical.

Abstract

The author sets out to explore what he calls the spectral thinking of music. The first part is developed through his experience and the knowledge that configures a poetics of musical experience. In the second part, semiotic thinking is approached as a structure in the representational order that outlines ways to easily understand the levels of perception, reception and listening.

Resumen

El autor propone explorar lo que llama el pensamiento espectral de la música. La primera parte del ensayo es desarrollada a través de su vivencia y el conocimiento que configura una poética de la experiencia musical. En la segunda parte se aproxima al pensamiento semiótico como una estructura en el orden representacional que delinea maneras de comprender con facilidad los niveles de percepción, recepción y escucha.

Recibido: 27 de enero de 2024 Aceptado: 10 de junio de 2024

En este texto¹ se propone la aplicación de un enfoque semiótico analítico a la experiencia de la escucha. Esto tiene por fin entender la relación de dicha escucha con el sonido y ofrecer un modelo de representación que muestre una lógica organizativa de sentido en el tema. He utilizado la semiótica peirceana por pertenecer a un sistema analítico en el que algo representa algo para alguien en alguna forma o razón, es decir, produce una relatividad de sentido aplicable a las prácticas artísticas. La triada que sustenta se desglosa en las categorías de cualidad, relación y ley, derivando los elementos sígnicos: representamen, objeto e interpretante. Las tres categorías coinciden con el fenómeno sonoro de timbre, voz y escucha. En esta aproximación me detendré en la tercera categoría para, lentamente, acercarme a la primera al final del texto.

1. Del espectro

Un espectro es una piel con zonas erógenas móviles; tegumento palpitante con rugosidades, lunares y poros, suavidades y asperezas, con partes lisas que tienen la posibilidad de organizarse y desorganizarse, de estriarse en un latido constante.

Es un territorio, un área, una región; una mancha fluctuante de la que brotan gamas de cualidades que se esparcen y vibran en todas direcciones.

¹ El trabajo reflexivo fue realizado en el Seminario/Laboratorio Educación, Arte y Signo del Cenidiap, 2023.

Éstas mutan y resuenan entre sí, actuando como una multiplicidad de frecuencias que conforman un solo timbre; configuran un campo fásico,² condensan un mismo espacio.

Un espectro es una suerte de cartografía dinámica de un territorio de conceptos, ideas, saberes o sentires. No es un conjunto de elementos hilados entre sí a modo de un collar o de una constelación. El espectro se diferencia del conjunto en cuanto que este último es una colección de cosas definidas que comparten alguna característica en común. En contraste, todo espectro implica una morfología que cambia en un continuo temporal.³ Su forma no es estable, sino que es arrebatada constantemente; es densificada y amplificada, tiembla; es “una ondulación a la que el dibujo nunca hace otra cosa que aproximarse”.⁴

Si se forman órganos en esta piel espectral es solo a causa de sus posibilidades de mutación constante y, de lo que, en un determinado momento, se

² Por campo fásico entiendo la multiplicidad de fases que conforman un solo sonido. Siendo una fase, “el intervalo temporal entre una alteración del campo acústico y otra”. Karlheinz Stockhausen, *...Cómo transcurre el tiempo...*, Argentina, Universidad Católica Argentina, 2008.

³ Denis Smalley, “Spectromorphology: explaining sound-shapes”, *Organised Sound. An International Journal of Music and Technology*, núm. 2, Reino Unido, 1997, pp. 107-126. Smalley propone la espectromorfología como herramienta para describir y analizar la experiencia de escucha, que considera el contenido frecuencial que conforma un sonido (su espectro) y los cambios de su forma a través del tiempo (su morfología).

⁴ Jean-Luc Nancy, *A la escucha*, Argentina, Amorrortu, 2007, p. 12.

escucha de ella. Onda que se vuelve partícula estable ante el ojo que la observa. Hay algo que nos llama y, al voltear, lo delimitamos en el parpadeo de nuestra mirada.

A través de la escucha, el incesante continuo se va definiendo lentamente: aparecen segmentos y estratos, se perciben picos y valles, se reconocen colinas o senderos. Poco a poco se van estabilizando sus frecuencias específicas, al grado de poder aislarlas y clasificarlas para su análisis. Se van filtrando en bandas de ruido y, si el corte es lo suficientemente fino, aparecerán tonos puros. El flujo se cristaliza, se presentifica en objeto. Es decir, toda forma y su definición es resultado del filtro (la escucha) que usamos para moldearla, para dejar fuera (al mismo tiempo que dejar pasar) cierta información.

Por ejemplo, podríamos pensar espectralmente la concepción de ruido y nota (que aquí llamaremos tono, dadas las fuertes connotaciones musicales de la palabra) que menciona Denis Smalley.⁵ Estas dos nociones delimitarán los márgenes de nuestro espectro: el ruido blanco (*white noise*) es la mayor saturación, la mayor densidad, la mayor apertura e indefinición, consta de todas las frecuencias posibles que actúan a la misma intensidad, al mismo tiempo. De ahí su nombre, por analogía con la luz blanca, la cual es la suma de todos los colores del espectro de luz visible. Este ruido consta de una densidad espectral tal que no es posible la identificación de las frecuencias que lo conforman, no está orientado o encausado hacia un centro, sino que es percibido como una saturación devoradora, como una textura que engulle cualquier intento de definición formal.

⁵ Denis Smalley, *op. cit.*

Podríamos entender ese ruido blanco más como un ruido holofónico⁶ o ruido virtual de infinitas posibilidades de actualización; caldo de cultivo sonoro. Sin embargo, éste puede ser filtrado, restarle información, eliminar ciertas frecuencias en favor de otras (para hacerlas aparecer), irlo coloreando, encausarlo hacia una banda determinada.

Un ruido azul o un ruido rojo toman sus nombres por las frecuencias que resaltan en ellos, ya sean graves o agudas. Luego podemos delimitarlo más, llevarlo hacia una zona de tonicidad, es decir, disminuir sus posibilidades para hacer aparecer un sector que gravita hacia un tono, a una serie armónica con una frecuencia fundamental, un centro tonal.

El tono puro es la máxima estrechez, ahí solo cabe una frecuencia, ni siquiera su serie armónica tiene lugar. Se nos presenta como un absoluto, aunque sea únicamente la partícula más cristalizada de un infinito ondulante. Una gota que salpicó del continuo océano.

De manera inversa, a un tono puro se le pueden ir añadiendo frecuencias, irlo complejizando hasta el grado de la irreconocibilidad excesiva y desbordante del ruido. El filtro se abre para dejar pasar todo, hasta no filtrar nada.

Entre esos dos extremos hay un inmenso espectro del cual pueden emerger diversos timbres, sonoridades, texturas, colores, sensaciones que devendrán en voces, objetos sonoros, llantos, gritos, llamados, motores, choques, disparos, revueltas y revoluciones, un silbato azteca de la muerte, una marcha de protesta, el vómito

⁶ Textura musical propuesta en Panayiotis A. Kokoras, "Towards a Holophonic Musical Texture", *JMM: The Journal of Music and Meaning*, núm. 4, invierno de 2007, sección 5, <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=4.5> Consulta: 23 de abril, 2023.

multicolor de *performers* asiáticas, el *techno* de una *rave*⁷ *underground*. En esta bastedad pueden manifestarse y convivir todo tipo de formas, esto dependerá de nuestra escucha.

En una misma banda de frecuencia suficientemente ancha puede encontrarse un aleteo, un último suspiro o el tinnitus de un oído traumatizado. Pero, podemos pensar en un espectro no tan amplio, aquel que contiene a la voz y el canto, a la palabra y el fonema, al llamado y el grito, a la risa, el murmullo y el susurro, al gemido, al rezo y el balbuceo. Todas formas que resultan de un accionar de pliegues húmedos en la garganta y que tienen una relación con la significación (ya sea para dirigirse a ella o para olvidarla). Podemos pensar que el murmullo y el susurro comparten ciertas frecuencias, que el llamado y el balbuceo forman parte del mismo centro tonal, o que entre grito y llanto solo hay una diferencia de ataque; incluso podríamos hacer un análisis espectral para encontrar la banda de ruido que comparten el rezo y el gemido. A veces se puede tocar de oído, pero en otras ocasiones es necesario ese análisis frecuencial para encontrar relaciones o modos de manifestación, de llegada a la existencia. Habría que delimitar parámetros de intensidad, duración, densidad, de relación, potencia y cualidad.

Entre ruido y tono, lo que se modula (aquello que muta) es la densidad espectral, la tonicidad, pero este parámetro no nos serviría para incluir al silencio dentro del mismo espectro. Entre ruido y silencio podríamos modular la intensidad, el volumen o tal vez la misma presencia de la conciencia, haciendo resonar las cuerdas de calma, atención, serenidad o las de preocupación, estrés, ansiedad. Aquí dejamos de lado al tono, pero podemos encontrar una banda que permita integrarlo; será cuestión de experimentar.

⁷ Tipo de fiesta de música electrónica.

Entre reverberación y eco hay un espectro conformado por la modulación del tiempo en que las reflexiones del sonido llegan a nuestro oído. Cien milisegundos son necesarios para diferenciar un sonido de su eco, antes de eso estamos en el territorio de la reverberación, y es en éste que ocurren los fenómenos nombrados como *chorus* y *flanger*.⁸ No son entes, sino formas que se manifiestan en el transcurrir de una morfología espectral. Fluctuaciones energéticas que van estabilizando una manera particular de fluir (que van delimitando su ritmo). Topología de sintetizadores y pedales de guitarra eléctrica. Georges Bataille⁹ encuentra en un mismo espectro: erotismo, violencia, muerte y mística. Yo añadiría escucha tímbrica (ahora entiendo, cualidad) en el campo de la representación.

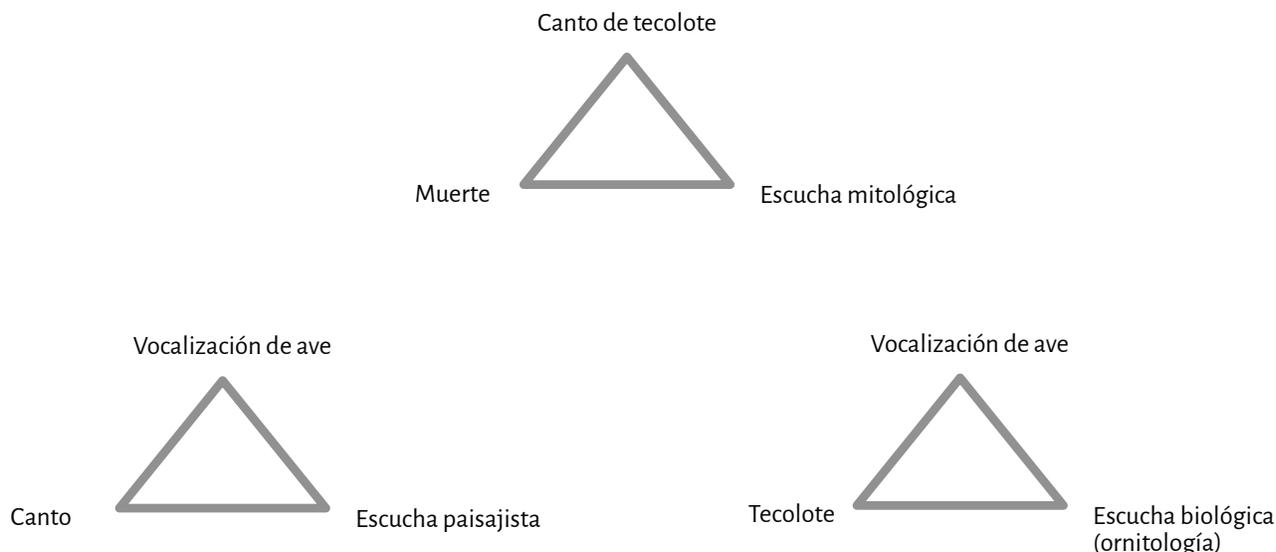
2. De la representación

La realidad que tomamos como verdadera es una naturalización signica: el dulce y colorido aliento que se desprende de la flor, el crepitar metálico que retuerce un techo de lámina al soportar una tormenta, el suave filo de una tierna mordida presionando la piel, las húmedas y saladas llamaradas blancas que se disuelven en la arena, el tráfico en la calle, el espacio donde me encuentro, la voz con la que hablo. Comprendiendo la semiótica peirceana, podemos decir que todo lo que amamos, odiamos o nos es meramente indiferente, todo lo que conocemos y podremos llegar a conocer, es signo e imagen.

Siguiendo a Charles Sanders Peirce, “un signo es algo primero (representamen) que representa algo segundo (objeto) para alguien tercero (interpre-

⁸ Ejemplos de efectos de audio basados en el tiempo (procesos que manipulan el tiempo de retardo de una señal).

⁹ Georges Bataille, *El erotismo*, México, Tusquets, 2008.



tante)".¹⁰ Esta relación triádica conforma el proceso de semiosis con el cual se configura el mundo. Es decir, es por medio de la representación que podemos tomar algo desconocido y, de alguna forma, asemejarlo con algo ya conocido, para así incorporarlo a nuestra red de signos previamente aprendidos. La representación estabiliza la pura sensación, vuelve presente y manejable algo nuevo e inquietante. En el hábito, repetimos una y otra vez los signos para que el mundo empiece a existir y en esa danza se configura una imagen.

Para Gilbert Simondon, la imagen es (entre otras cosas) "una sensación espontáneamente renaciente, por lo general menos enérgica y menos precisa que la sensación propiamente dicha; todos los sentidos tienen sus imágenes [...] La imagen es el sustituto de la sensación, instrumento de actividad mental más manejable que la sensación

misma".¹¹ Ésta condensa situaciones o estados complejos, toma una multiplicidad y la presenta como unidad. La imagen es un signo ya estabilizado que hace manejable (vivable) una sensación, al mismo tiempo que la pone en relación con una red de imágenes orientadas a un sentido posible.

Si todos los sentidos tienen sus imágenes, podríamos pensar en imagen/escucha, imagen/olfato, imagen/gusto, imagen/vista o imagen/tacto, cada una con sus propias maneras de sentir y aproximarse a la realidad. Todas ellas afectadas e interconectadas entre sí, su separación es meramente analítica: tanto los brillantes agudos que parecen venir de un lado o del otro, como los bajos estruendos que retumban el pecho, son importantes en el momento que sentimos, configuramos y vivimos las imágenes de un

¹⁰ Humberto Chávez, *Marcos de organización. Propuestas inter y transdisciplinarias en modelos artístico-educativos*, México, Cendiap, INBAL, 2011, p. 10.

¹¹ Gilbert Simondon, *Imagen e invención*, Buenos Aires, Cactus, 2013, p. 22.

concierto. Esta red interdependiente conforma una sensación unificada en un organismo y da pie a distinciones del tipo interior y exterior. Es decir, produciría una imagen/cuerpo, una imagen/espacio, una imagen/tiempo, una imagen/mundo.

Dicho esto, me centraré en la escucha y su imagen. La escucha es (sin reducirla a lo audible)¹² la manera en la que percibimos, representamos y naturalizamos aquello que conocemos como sonido. Pertenece al ámbito pragmático que pone en relación múltiples signos (ocupa el lugar del interpretante). Para Jean-Luc Nancy, escuchar es tensar el oído hacia un sentido posible. Valdría la pena pensar que éste va a ser determinado por la red de imágenes que forma un interpretante determinado.

Pondré un ejemplo: el canto del tecolote es la muerte del indio. Algo representa algo para alguien. El canto del tecolote representa el fallecimiento de una persona para cierto escucha. Podemos usar este ejemplo de semiosis para señalar no solo una sino diferentes tipos de escucha. Primero, pensar el ulular de un tecolote como un canto, como si estuviera recitando algún tipo de concierto musical aviar para una audiencia humana; incluso podríamos ir más lejos y pensar que en esta situación no se sabe que se trata de un tecolote y solo se representa como canto cualquier sonido vocal emitido por un ave. Este tipo de relación es común en quien contempla un paisaje sonoro y cuya audición es más bien estética o incluso musical. Pero también podemos pensar otra relación signica: escuchar la misma vocalización y

tener los conocimientos necesarios para saber que se trata de un tecolote. Esta audición sería propia de un ornitólogo capaz de identificar aves a través del sonido que emiten e incluso poder saber cómo es que emiten ese sonido. En ambos casos mantenemos un mismo representamen, pero se ha cambiado el interpretante y con él, su objeto. Uno escucha un sonido que no reconoce del todo pero que le puede atribuir ciertas cualidades melódicas y lo nombra canto, el otro reconoce un cierto tipo de sonido que asocia con un ave en particular a la que nombra tecolote. Ambos interpretan el mismo sonido de maneras distintas.

Esa sensación que llegó a nuestros oídos se condensa en una imagen/escucha, la cual se va estabilizando en nuestro pensamiento por medio de la asociación con otras imágenes. Renace la sensación, pero ahora un tanto aviar (semejante a un pájaro), algo cántica (como si fuese canción), un poco tecolotoza (se parece a un sonido que haría un tecolote). En esta semiosis hay un momento en el que la renaciente sensación se estabiliza tanto que se vuelve piedra (se petrifica). Así, por medio del hábito, la imagen/escucha deviene objeto/sonido: aquello que se sentía pajarozo, se vuelve pájaro.

Sigamos con el ejemplo para tocar lo que Peirce entiende como una degeneración en primer grado de la terceridad. Una terceridad genuina sería la que mantiene en relación cada uno de los elementos del signo: el representamen, el objeto y el interpretante. La vocalización de un ave, el tecolote y el saber del ornitólogo que escucha. La terceridad puede estar degenerada en primer o segundo grado. En la degeneración del primer grado tanto el representamen como el objeto están en el mismo lugar. Ya no escucho un piar y pienso en un ave, sino que directamente pienso en el ave sin pensar en el piar. Mientras escribo

¹² “Lo audible es un universo infinitamente vasto y a la vez parcial: hay formas sonoras que existen en la imaginación y por el contrario, los meros fenómenos audibles no marcados por alguna intención humana, carecen de entidad simbólica.” Jorge Sad Levi, “Pensar en formas sonoro-simbólicos. Desarrollo de un concepto para el estudio semiológico del timbre”, *Revista del Instituto Superior de Música*, núm. 17, Argentina, 2020, pp. 60-85.

este texto escucho un ventilador sobre mi cabeza, no pensé “estoy escuchando un sonido que interpreto como un ventilador”, sino que directamente escucho el ventilador. Asumo una realidad. Esta es la escucha más cotidiana. Al caminar por la calle escucho coches, aviones, perros, taqueros, compradores de chatarra, a la Rosalía, ramas, guitarras, personas, tecolotes, guajolotes. Mi oído los da a todos por sentado, los cree reales y no se cuestiona de que son lo que yo escucho que son. No pienso que hay una representación elaborada por mi mente, sino que vivo esa realidad acústica como verdad. El canto del tecolote ya no representa la muerte del indio, y ni siquiera un canto, sino que simplemente es un tecolote. Esto es una relación dual, ya no hay una relación de algo con otra cosa, sino que algo se me presenta como idéntico a lo que representa. El perro es el ladrido sin pensar en el ladrido, solo en el perro. Estamos en el mundo de la segundidad. La imagen/escucha se ha cosificado en un objeto/sonido que es tomado como transparencia del mundo.

Con esto en mente, ¿podríamos decir que oímos (como captación de objetos/sonidos presentes) en lugar de escuchar (como una tensión que busca representar)? ¿Será el mero oír un tipo de escucha degenerada hacia la segundidad? En este sentido, ¿podríamos pensar en la audición como mera condición de posibilidad de la escucha, es decir, como mera recepción de vibraciones fonógenas y en el oír como una escucha pasiva de objetos estabilizados como creencia de realidad?

Propongo que sí.

Por otro lado, si la imagen es un tipo de signo que condensa sensaciones, la voz es un tipo de imagen que nos da indicios del cuerpo a quien se asocia, nos revela algo de quien la emite, su intimidad. Todo sonido está impregnado por las

huellas de las intenciones, acciones o fuerzas que lo produjeron: golpear una puerta con ira suena distinto a hacerlo con timidez, una garganta que ha perdido parte de las cuerdas vocales no suena igual a la de una soprano entrenada. La voz no es mera cristalización objetual, es siempre voz de. Es necesario que la imagen se vincule, represente a algo y nos revele el estado en que ese algo se encuentra, para pensarla como su voz. Puede vincularse con la percepción de las sutiles diferencias en el estado de un organismo, es decir, siempre está sujeta a mutación. Alguien con quien hemos convivido más cercanamente y por más tiempo tendrá mayor oportunidad de reconocer cambios en nuestra voz. Tal vez aquí el ejemplo del tecolote no sea tan adecuado, ya que pensar que un tecolote tiene voz sería poder reconocer cierta intimidad en dicha criatura, y no digo que no la tenga, solo cuestiono nuestra capacidad para reconocerla y más aún para notar sus sutiles cambios.

Si la voz es una imagen que nos remite a alguien más y la imagen/escucha es el sustituto de la sensación, ¿qué pasa con ese instante de pura sensación que da inicio a la semiosis? Este es el espectro de la cualidad, una sensación sin nombre, sin representación, una rojeidad antes de volverse color rojo, una imagen no como renacer sino como impresión o choque, imagen que es solo semejante a sí misma; a este estado de afección sensual es a lo que llamaré timbre.¹³

¹³ Vinculo el concepto de timbre con la categoría peirceana de cualidad debido a la relación con lo inefable y el aspecto casi fantasmagórico que suele atribuírsele. Dicha relación la subraya Jorge Sad Levi citando a Antoine Bonnet: “apenas nos permite acercarnos que inmediatamente se nos escapa, dejándonos en un abismo de perplejidad, como lo hiciera una nebulosa fugitiva, no dejando tras ella más que una estela opaca, huella efímera de su realidad inaprensible”. Antoine Bonnet en Jorge Sad Levi, *op. cit.*

Ese espectro cualitativo es lo que ha interesado a algunos compositores electroacústicos. Un ejemplo de esto podría ser lo que Pierre Schaeffer llama escucha reducida.¹⁴ En ella, se pretende alejarse lo más posible del carácter simbólico de un sonido. Se quiere vaciar la imagen/escucha de todo significado y representación para poder concentrarse en el comportamiento del sonido, en sus cualidades espectralmorfológicas.

Primero, se postula como objeto sonoro (a modo de objeto de estudio en un laboratorio), un sonido fijado en un soporte (y no el instrumento material con el que fue emitido).¹⁵ Posteriormente, a través de una serie de repeticiones en *loop* (bucle), el intérprete se concentra en tratar de quitar todo rastro de indicialidad en dicho sonido. Se intenta remover de la mente todo vínculo con ese instrumento material, hecho social, accidente o intención que lo produjo, para centrar la escucha en su morfología espectral.

Podríamos pensar que estamos delante del sonido mismo, ya no de un tecolote, ni de un canto, ni del chirrido de una silla o el tañido de una flauta, simplemente una materia sónica con cualidades particulares. De acuerdo con John Cage, el escucha ya no quiere que los sonidos le hablen, que le cuenten historias o transmitan sentimientos, simplemente quiere que los sonidos sean lo que son, quiere apreciar su comportami-

ento, desarrollo y mutación en un espacio y tiempo.¹⁶

En esta escucha reducida podemos encontrar lo que Peirce llama degeneración en segundo grado de la terceridad.¹⁷ Nos ubicamos en la zona de las cualidades (en la primeridad), sin embargo, estamos en una primeridad empapada de segundidad. Reconocemos formas, direcciones, trayectos, bandas de frecuencia, tipos de ruido, densidades, agudos y graves, tonicidades, transparencias, rugosidades. Tenemos la experiencia de la cualidad, pero rápidamente encontramos metáforas para nombrarla y legalizarla. Podemos decir que se trata de una escucha de lo segundo de lo primero. Una escucha sinsignica. El reto para el compositor electroacústico, o para quien sea que se disponga a tener una escucha reducida, será experimentar la degeneración y no simplemente cambiar de interpretante.

Siguiendo en este territorio de lo sinsignico, podemos hablar de lo que la compositora Pauline Oliveros propone como escucha profunda:

Para mí, la palabra profunda aparejada con la palabra escucha, o escucha profunda, significa aprender a expandir la percepción de los sonidos para incluir todo el continuo espaciotemporal del sonido y enfrentar su inmensidad y complejidad tanto como sea posible.¹⁸

Si la escucha reducida es de un carácter microscópico, tanto por estar enfocada en cortos espacios de tiempo, como por enfocarse en un solo sonido (aunque sea para dar cuenta de que

¹⁴ Pierre Schaeffer, *Tratado de los objetos musicales*, España, Alianza Editorial, 2003, p. 165.

¹⁵ “[...] el objeto sonoro es el correlato de la escucha reducida. Solo hay objeto sonoro si la intención es reducida. Para ello se hacen necesarias ciertas condiciones. En principio que el sonido este fijado en cinta o archivo y que sea repetido una y otra vez igual a sí mismo”. Claudio Eiriz, “Tecnología aurál, fenomenología y matices de datos en el *Tratado de los objetos musicales* de Pierre Schaeffer: contribuciones para una ciencia de lo que se oye”, *Perspectivas Metodológicas*, núm. 21, Argentina, 2021, p. 7.

¹⁶ John Cage, *Para los pájaros*, México, Alias, 2007, p. 14.

¹⁷ Charles Sanders Peirce, *Escritos filosóficos*, México, El Colegio de Michoacán, 1997, pp. 293-302.

¹⁸ Pauline Oliveros, *Deep Listening. Una práctica para la composición sonora*, Argentina, Dobra Robota Editora, 2019, p. 41.

ningún sonido es en sí un solo sonido), la escucha profunda sería una suerte de “escucha ampliada”, macroscópica o incluso panorámica, ya que intentaría abarcar todo lo que sea posible, no para clasificarlo, sino solo para ser afectado por ello.

Es verdad que esta podría ser solo una superficie de todo lo que implica practicar una escucha profunda. El enfoque no es tanto una indagación científica sobre la morfología sonora (como lo es la escucha reducida), sino más bien una meditación para estar en el presente y ampliar la conciencia del practicante. Tiene la intención de incrementar las potencias vitales de cada individuo y desarrollar una relación con el entorno: “La intención de la práctica es expandir la consciencia de todo el continuo espaciotemporal del sonido/silencio. Deep Listening es un proceso que lleva a la persona que escucha a ese continuo...”¹⁹

Como alguien que ha experimentado las meditaciones sónicas de Oliveros, puedo hablar de un tipo de escucha que va más allá de una contemplación de la totalidad del entorno o de esa escucha ampliada que he mencionado antes. A través de las prácticas de escucha profunda y de la improvisación libre podemos llegar a un estado de escucha tal que ya no es posible distinguir ni siquiera formas, texturas o timbres, sino que somos afectados de tal manera por el sonido que nos confundimos con él; nos encontramos inmersos en una vibración simpática que nos disuelve en el instante presente. Aquí, quien escucha se vacía de todo signo aprendido y se vuelve un mero cuerpo resonante. Caja de resonancia de una cuerda tensada y percutida. No hay una diferencia tangible entre lo que se escucha y quién lo escucha. Se experimenta una desindividuación en ese momento previo a la presentificación. No sé cómo nombrar la sensación

que me recorre y hace temblar, el sonido me arrebatara violentamente de una existencia legalizada, ni siquiera sé si sigo escuchando, solo estoy siendo afectado. He sido seducido por un canto que me sumerge en un continuo temporal, ahogando mi yo para disolverlo en vibraciones espaciales. Ya no sé si aún escucho algo o si yo mismo soy ese canto. Estamos en lo primero de lo primero, en una “escucha” cualisígnica. Escucha/canto, escucha tímbrica que nos agrieta y vacía, grieta que nos une a una continuidad ruidosa (la del ruido blanco cuyo espectro abarca todas las frecuencias posibles sonando a la misma intensidad).

Dicha escucha cualisígnica va más allá de lo descrito por Pauline Oliveros. Es por esto que hago una diferencia entre la escucha ampliada, que estaría en una categoría sinsígnica y lo que llamo una escucha tímbrica, que estaría en una categoría cualisígnica, aunque al parecer ambas puedan experimentarse por medio de las prácticas de la escucha profunda. Dicho esto, no dudo que la compositora haya vivido este tipo de experiencia, sobre todo en su constante práctica de la improvisación:

Quando subo al escenario estoy escuchando y expandiendo todo el continuo espaciotemporal de sonido perceptible. No tengo ideas preconcebidas. Lo que percibo como el continuo de sonido y energía capta mi atención y atraviesa lo que toco... La música se manifiesta como si yo no tuviera nada que ver con ella, pero aun así soy yo quien deja que emerja a través de mi instrumento y mi voz. Es incluso más fascinante cuando practico, ya fuera que me encuentre tocando algo o simplemente viviendo mi vida cotidiana.²⁰

¹⁹ *Ibidem*, p. 44.

²⁰ *Ibid.*, p. 34.

La improvisación libre también puede llevarnos a una experiencia de escucha tímbrica. Esta es una práctica vital que gestiona nuestra relación con el azar, que nos incita a situarnos en un ahora desde el cual escuchar y sonar. En palabras de Chefa Alonso: “improvisar consiste en ajustar el curso del comportamiento a las exigencias de la interacción con los demás, a la mutabilidad de los contextos vitales, a la continua construcción de racionalidad y de orden que viene exigida por la necesidad de dar sentido y continuidad a nuestra experiencia”.²¹

Retroalimentación compuesta de incertidumbres, improvisar es siempre improvisar con otro, ya sea otra persona o el mismo inconsciente. Es una conversación con lo desconocido que, tal vez, por cuestiones de supervivencia, exige atención y, por tanto, presencia. Exigencia que puede convertirse

en arrebato, un arrebato musical que se impregna en todos los que participan de él, ya sea tocando o escuchando, un estado que genera un clima de presencia que nos abraza y sumerge en un flujo de continuidad sensible. Ruido repleto de múltiples potencias, canto mortal, erotismo místico, improvisación libre, escucha tímbrica, incluso voz significativa, son parte de un mismo espectro, se tocan de alguna manera... forman una poética del timbre.

Conclusión

Este ensayo de carácter libre me ha permitido acercar la propia vivencia musical al cuerpo de la escritura. Este texto corre como un flujo que se parece al de la vivencia sonora y, sin embargo, configura modelos analíticos que, en lugar de cerrar el espectro, lo abren a nuevas experimentaciones.

²¹ Chefa Alonso, *Improvisación libre. La composición en movimiento*, España, Dos Acordes, 2007, p. 5.

Bibliografía

- Alonso, Chefa, *Improvisación libre. La composición en movimiento*, España, Dos Acordes, 2007.
- Bataille, Georges, *El erotismo*, México, Tusquets, 2008.
- Cage, John, *Para los pájaros*, México, Alias, 2007.
- Chávez, Humberto, *Marcos de organización. Propuestas inter y transdisciplinarias en modelos artístico-educativos*, México, Cenidiap, INBAL, 2011.
- Eiriz, Claudio, “Tecnología aural, fenomenología y matices de datos en el *Tratado de los objetos musicales* de Pierre Schaeffer: contribuciones para una ciencia de lo que se oye”, *Perspectivas Metodológicas*, núm. 21, Argentina, 2021.
- Kokoras, Panayiotis A., “Towards a Holophonic Musical Texture”, *JMM: The Journal of Music and Meaning*, núm. 4, invierno de 2007, sección 5, <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=4.5> Consulta: 23 de abril, 2023.

Nancy, Jean-Luc, *A la escucha*, Argentina, Amorrortu, 2007.

Oliveros, Pauline, *Deep Listening. Una práctica para la composición sonora*, Argentina, Dobra Robota Editora, 2019.

Peirce, Charles Sanders, *Escritos filosóficos*, México, El Colegio de Michoacán, 1997.

Sad Levi, Jorge, "Pensar en formas sonoro-simbólicos. Desarrollo de un concepto para el estudio semiológico del timbre", *Revista del Instituto Superior de Música*, núm. 17, Argentina, 2020, pp. 60-85.

Schaeffer, Pierre, *Tratado de los objetos musicales*, España, Alianza Editorial, 2003.

Simondon, Gilbert, *Imagen e invención*, Buenos Aires, Cactus, 2013.

Smalley, Denis, "Spectromorphology: explaining sound-shapes", *Organised Sound. An International Journal of Music and Technology*, núm. 2, Reino Unido, 1997, pp. 107-126.

Stockhausen, Karlheinz, *...Cómo transcurre el tiempo...*, Argentina, Universidad Católica Argentina, 2008, https://www.eumus.edu.uy/eme/ensenanza/EP/2008/2008_c/documentos/traducciones/Stockhausen_Como.transcurre.el.tiempo.pdf Consulta: 15 de abril, 2023.

DAVID PUC

Compositor, artista sonoro e improvisador originario de Mérida, Yucatán. Licenciado en Artes Musicales por la Universidad de las Artes de Yucatán. Se ha involucrado en la interdisciplina, la creación colectiva, la improvisación libre, la música electroacústica y la escenofonía como parte de su proceso de investigación y producción artística. Su música ha sonado en festivales de teatro, música nueva y música electroacústica dentro y fuera de México. Actualmente forma parte del ensamble de improvisación libre K'áak'náab y, con un enfoque interdisciplinario, realiza ensayos sobre metodología semiótica aplicada a las artes.

APORTES

The Fifth Machine: Intonation, Art,
and Mobilization of Knowledge

**La quinta máquina: entonación, arte y
movilización de saberes**

MÓNICA PÉREZ QUINTERO

Artista visual
monixxster@gmail.com

Keywords

fifth machine, intonation, knowledge
mobilization

Palabras clave

quinta máquina, entonación, movilización de saberes

Abstract

Through the interdisciplinary analysis of the works *Chicleografías*, *Me gustaría que estuvieras aquí...* and *Cuestión de fe* we examine how the construction of knowledge is enriched through art. The emergence of the fifth machine as a theoretical construct is contextualized within these case studies, an approach favored by the *je ne sais quoi* of art, which offers a holistic perspective that transcends a purely rational explanation.

Resumen

Mediante el análisis interdisciplinario de las obras *Chicleografías*, *Me gustaría que estuvieras aquí...* y *Cuestión de fe* se examina cómo a través del arte se enriquece la construcción de conocimiento. La emergencia de la quinta máquina como constructo teórico se contextualiza dentro de estos estudios de caso, enfoque favorecido por el *je ne sais quoi* del arte, que ofrece una perspectiva holística que trasciende la explicación puramente racional.

Recibido: 13 de febrero de 2024 Aceptado: 5 de junio de 2024

Introducción

El arte no solo es un espejo de la sociedad, de nuestra identidad, sino también un medio para explorar dimensiones más profundas en el dinamismo de la creatividad humana. En el presente texto nos adentramos en la intersección entre arte y construcción de conocimiento, a través del prisma de lo que he llamado la quinta máquina, en alusión a las cuatro máquinas propuestas por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Desde una perspectiva metodológica, se concibe como un enfoque interdisciplinario que integra la reflexión crítica y la observación participante en el análisis de obras artísticas. Esta máquina simbólica representa la conjunción de diferentes disciplinas y prácticas metodológicas que se entrelazan para desentrañar la complejidad de la entonación y la resistencia en el contexto del arte.

Inspiradas por la búsqueda de comprensión y la necesidad de dar voz a las experiencias subyacentes, exploramos cómo la entonación, el arte, la movilización y la construcción de saberes establecen conexiones. Nos embarcamos en un viaje hacia la comprensión de cómo el arte no solo refleja, sino también construye y transforma el mundo que habitamos.

Base conceptual para la quinta máquina

Para Maurice Merleau-Ponty, la carne no se refiere simplemente a la piel y los músculos del cuerpo, sino que abarca la corporalidad en su totalidad,

incluyendo la percepción, la experiencia y la interacción con el mundo; es el tejido mismo de nuestra existencia, el medio a través del cual nos relacionamos con el entorno y con los demás. Este concepto implica que no podemos separar nuestra conciencia de nuestro cuerpo, y la voz se presenta como una manifestación sonora de esta corporeidad.

¿Por qué es necesaria la quinta máquina? ¿Cuál es la razón para apropiarse de este término desde las artes contemporáneas y su coherencia con la entonación de la voz encarnada? Según Merleau-Ponty, la voz encarnada en músculo, objeto, color, textura y piel es esencial para nuestra existencia y cómo nos relacionamos con otros. Presentar esta quinta máquina implica un ritual antiguo de encarnación en el otro. Deleuze y Guattari desarrollan las máquinas deseantes como sistemas no lineales que producen y distribuyen el deseo, desafiando estructuras sociales, psicoanalíticas y de poder. La quinta máquina sería descrita por estos autores como un "agenciamiento maquínico",¹ que surge de las fisuras o grietas entre las

¹ "Un agenciamiento maquínico está orientado hacia los estratos, que sin duda lo convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad significativa, o bien en una determinación atribuible a un sujeto; pero también está orientado hacia un cuerpo sin órganos que no cesa de deshacer el organismo, de hacer pasar y circular partículas asignificantes, intensidades puras, de atribuirse los sujetos a los que tan solo deja un nombre como huella de una intensidad." Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Pre-Textos, 2002, p. 10, <https://archive.org/details/deleuze-guattari.-mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-ocr-2002/page/10/mode/2up> Consulta: 25 de noviembre, 2023.

cuatro máquinas propuestas (máquinas deseantes, de guerra, abstractas y sociales) explorando el arte como un *je ne sais quoi* indescriptible.

Por otro lado, y desde otro tiempo, Rudolf Steiner, en sus conferencias "El arte y la ciencia del arte" y "Los doce sentidos del hombre", conecta la entonación con lo suprasensible a través del tono y el movimiento, fusionando arte, espiritualidad y racionalidad. En este contexto, la entonación articula y modula la expresión humana, facilitando la movilización y construcción de conocimientos mediante una narrativa colectiva rica y significativa.² Un ejemplo claro de esta acción, vinculada con la entonación, se resume en el trazo base que fluye en total equilibrio de la lemniscata, una forma básica de la percepción y del infinito que Steiner percibe y desarrolla en los dibujos de formas.

Merleau-Ponty contribuye desde la carne, y abarca toda la corporalidad y la interacción con el mundo; para él, la voz no es solo sonido, sino una manifestación encarnada que conecta directa-

mente con nuestra existencia en el mundo.³ La entonación, entonces, no es simplemente un sonido.

Viendo de frente la construcción de conocimiento desde mi plataforma que es el arte, la exploración de la quinta máquina se apoya en una metodología integral que abarca herramientas conceptuales y enfoques interdisciplinarios. Este proceso se materializa a través de estudios de caso sobre manifestaciones artísticas contemporáneas.

Metodología

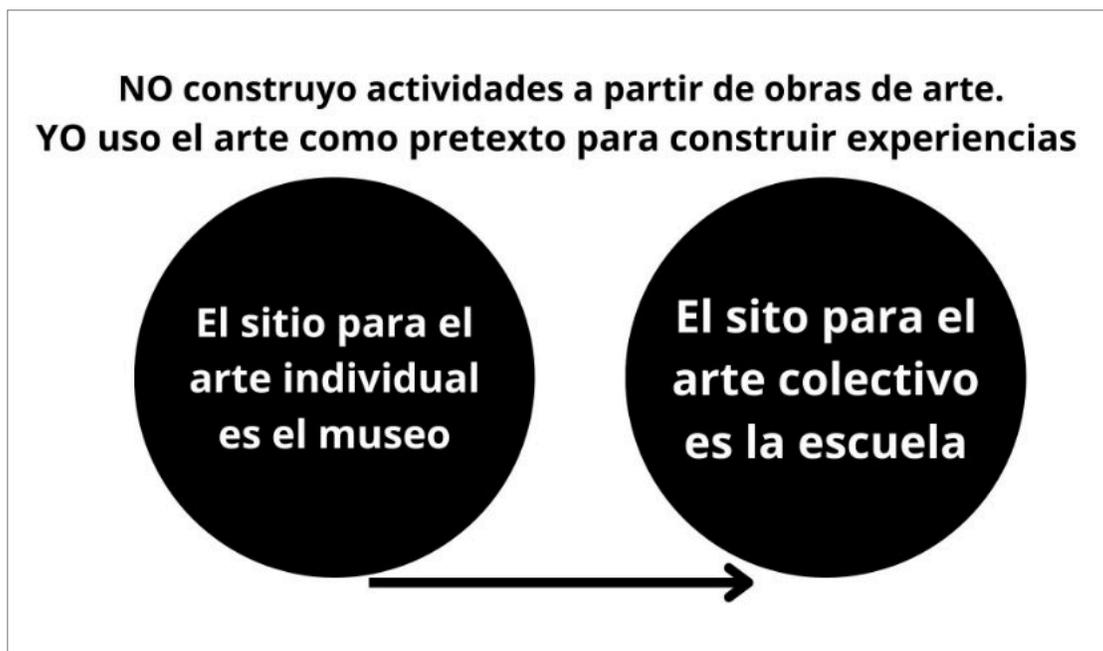
La construcción y exploración de la quinta máquina implica una metodología integral que abarca diversas herramientas conceptuales y enfoques. La intersección entre la entonación, el arte y la movilización de saberes requiere una aproximación que capture la complejidad de estos fenómenos. La metodología propuesta se compone de tres elementos fundamentales: estudios de casos, reflexión metodológica y análisis de obras clave, integrados bajo un planteamiento

² "Mediante las expresiones corrientes ciertamente se puede decir que tanto el representarse como el querer son interiores, pero tal expresión no es correcta, puesto que en realidad se está afuera, pues la percepción se extiende sobre todo el verdadero mundo espiritual... El representarse no se realiza por medio de pensamientos abstractos. Los pensamientos abstractos son apropiados para el mundo físico, esto es, para registrar sus fenómenos, para descubrir las leyes de la naturaleza, etc... El clarividente solamente eleva a la plena conciencia dicho sentido del situarse en el mundo; él lo desarrolla de un modo similar a como el arquitecto y el escultor, por lo que ellos sienten en su cuerpo, son inducidos a darle forma artística en la materia exterior." Rudolf Steiner, *El arte y la ciencia del arte. Lo suprasensible-sensible en su realización por medio del arte. Nueve conferencias dadas en distintos lugares entre 1888 y 1921*, Argentina, Epidauro Editora, 1986, pp. 150-152, <https://es.slideshare.net/slideshow/steiner-rudolfelarteylacienciadelarte/51508676> Consulta: 25 de noviembre, 2023.

³ "En realidad, los reflejos nunca son procesos ciegos: se ajustan a un «sentido» de la situación, expresan nuestra orientación hacia un «medio de comportamiento», así como la acción del «medio geográfico» sobre nosotros. Dibujan a distancia la estructura del objeto sin esperar sus estimulaciones puntuales... El reflejo no resulta de unos estímulos objetivos, se vuelve hacia ellos, los inviste de un sentido que, uno por uno y como agentes físicos, no han tomado, que solamente poseen como situación... El reflejo, en cuanto se abre al sentido de una situación, y la percepción, en cuanto no plantea desde el principio un objeto de conocimiento y es una intención de nuestro ser total, son las modalidades de una visión pre objetiva que es lo que llamamos el ser-del-mundo." Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, España, Planeta-De Agostini, 1994, pp. 97 y 98.



Monica Pérez, sobre la entonación en el arte, 2024. Archivo de la artista.



Mónica Pérez, arte individual, arte público, 2017. Archivo de la artista.

interdisciplinario; algo como la metodología del salpicón propuesta por Luis Camnister.⁴

Estudios de caso artísticos

La presente investigación incursiona en manifestaciones artísticas contemporáneas específicas, en estudios de caso que actúan como ventanas para comprender cómo la entonación se convierte en un motor creativo y una herramienta de movilización; quizá también en la construcción del arte contemporáneo. Cada uno de estos estudios sobre las obras *Chiclegrafías*, *Me gustaría que estuvieras aquí...* y *Cuestión de fe* es explorado en detalle para examinar cómo la entonación se manifiesta y contribuye al conocimiento individual y colectivo.

Reflexión metodológica

A través de la reflexión constante cuestiono los prejuicios y suposiciones inherentes al proceso de investigación. Esta práctica crítica me permite una interpretación más profunda de los datos recopilados y destaca la subjetividad inherente al estudio del arte y la resistencia. La reflexión se extiende a la posición del investigador frente a las obras analizadas, reconociendo y valorando la

⁴ “El salpicón es una forma de identificar posiciones compartidas primariamente dentro del contexto de las áreas subdesarrolladas en relación con los centros desarrollados, respetando las diferencias y secuencias de los hechos, y la velocidad generada por ese contexto. Una de las razones de la necesidad de una metáfora inusual es que los temas que se tocan en este libro provienen de una experiencia personal y, más específicamente, de un proceso a través del cual yo mismo quise poner un cierto orden a las cosas. A esto se agrega también que quise incorporar muchos temas que aparentemente no tienen nada que ver con el arte.” Luis Camnister, *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*, España, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, 2009, p. 25.

diversidad de perspectivas que enriquecen el proceso investigativo. El análisis parte de las siguientes preguntas: ¿cómo puedo utilizar la entonación y la expresión corporal para crear una experiencia artística que trascienda lo puramente estético y movilice saberes tanto a nivel individual como colectivo? ¿De qué manera puedo integrar elementos sensoriales y emocionales en mi obra para generar una conexión más profunda con el público y fomentar la reflexión y el diálogo sobre temas relevantes? ¿Cuál es mi papel como artista en la construcción de conocimiento y la transformación social, y cómo puedo aprovechar mi práctica artística para promover el aprendizaje experiencial y la conciencia crítica en la audiencia?

Datos para capturar en la creación de la quinta máquina:

1. Descripción detallada de las experiencias artísticas y su contexto.
2. Observaciones sobre la entonación presente en cada obra y su papel en la movilización de saberes.
3. Datos cuantitativos y cualitativos sobre la respuesta del público o participantes ante las obras.
4. Reflexiones de la artista sobre el proceso de creación y los resultados obtenidos.
5. Análisis comparativo con obras similares o relacionadas para identificar patrones y tendencias.

Análisis de obras clave

El planteamiento consiste en realizar un análisis detallado de obras significativas en mi propio proceso creativo, las cuales, seleccionadas de manera cuidadosa, ilustran la conexión entre la

entonación, el arte y la movilización de saberes. La pregunta fundamental es: ¿cómo influye la aplicación de la reflexión metodológica en el análisis interdisciplinario de las obras de arte, revelando la intrincada relación entre la entonación, la movilización de saberes y la construcción de conocimiento en el contexto contemporáneo?

La investigación adopta un enfoque interdisciplinario que integra las artes visuales con algunas teorías filosóficas y sus resultados en la movilización de saberes dentro de comunidades donde, por tradición, se construye conocimiento, en nuestro caso: Escuela Secundaria número 33, Iztacalco, Ciudad de México; Unidad de Vinculación Artística del Centro Cultural Universitario Tlatelolco, UNAM; Centro Nacional de las Artes (Cenart); Facultad de Artes y Diseño, UNAM, y Universidad La Salle Nezahualcóyotl. Esta amalgama disciplinaria facilita un diálogo fluido entre diferentes campos de estudio, permitiendo una comprensión más holística de la relación entre la entonación y el arte como constructores y movilizadores de conocimiento. La intersección de estas áreas proporciona un terreno fértil para explorar nuevas perspectivas y construir conexiones significativas que entonen el trabajo del artista.

La elección de estas metodologías se fundamenta en la naturaleza integral y compleja del tema, los estudios de casos me permiten aspirar a un análisis objetivo y detallado de mis experiencias artísticas concretas, mientras que la reflexión metodológica garantiza una interpretación crítica de los datos y una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. Así, el análisis de obras clave enriquece el estudio contextualizado de las prácticas artísticas dentro de un marco filosófico más amplio.

El enfoque interdisciplinario, por último, proporciona una plataforma para explorar la interco-

nexión de diversas disciplinas, brindando una comprensión integral de la entonación, el arte y la movilización de saberes. La combinación de estas metodologías es esencial para abordar la complejidad del tema y para dar sustento riguroso a la construcción y exploración de la quinta máquina.

Estudios de caso

A continuación, un cuadro con la descripción detallada de cada obra o experiencia artística, incluyendo una explicación de la entonación en cada una y su papel en la construcción y movilización del conocimiento:

Descripción de las experiencias artísticas y su contexto

Chiclegrafías

Explorar el papel de la entonación en la construcción de identidad a través del registro de mordidas en chicles.

Me gustaría que estuvieras aquí...

Investigar cómo la entonación y la fotografía pueden entonar a una comunidad adolescente, recopilando respuestas y percepciones del público.

Cuestión de fe

Analizar el impacto de la entonación en la movilización de saberes a través de la creación colectiva de retratos, observando la reacción y reflexión de las y los participantes.

Observaciones sobre la entonación presente en cada obra y su papel en la movilización de saberes

La mordida de cada persona en el chicle revela su identidad única y plantea preguntas sobre la naturaleza de la individualidad.

Las fotografías muestran cómo los adolescentes se identifican con su entorno escolar, expresando su potencial transformador.

El dibujo a ciegas en los retratos refleja una fe en la existencia del otro, movilizando saberes al desafiar las percepciones individuales.

Datos cuantitativos

Total participantes (enero de 2020-enero de 2024): 112.

Escuela Secundaria Técnica 33: 25 adolescentes entre 13 y 15 años.

Unidad de Vinculación Artística, Centro Cultural Universitario Tlatelolco, UNAM: 35 profesores de artes del colegio de bachillerato en Ciudad de México.

Curso Prácticas artísticas educativas interdisciplinarias I, Cenart: 22 participantes, integrantes de la línea de Educación Artística de la maestría en Innovación Educativa Artística.

DIPEAEB-Cenart, Grupo 1. Laboratorio de Cuerpo: 30 participantes, artistas docentes

Total participantes (marzo de 2018-marzo de 2022): 250.

Escuela Secundaria Técnica 33: 180 adolescentes entre 13 y 16 años.

Alumnos de Fotografía en la Facultad de Artes y Diseño, UNAM: 70 desde agosto de 2018 hasta marzo de 2020.

Total participantes (agosto y septiembre de 2024): 616.

Universidad La Salle Nezahualcóyotl: 450 jóvenes entre 16 y 22 años.

Personas espectadoras en TikTok: 166.

Reflexiones del artista sobre el proceso de creación y resultados obtenidos

Chiclegrafías

Desde la concepción de la idea el artista se enfrenta a la propia identidad de escultura al explorar el movimiento repetitivo de la lengua sobre los dientes al masticar chicle, un ejercicio básico de modelado que revela una acción instintiva del cuerpo.

Durante la producción de la experiencia se generan diversas evidencias y formatos para las huellas obtenidas. Los chicles en sí mismos se convierten en material duradero, incluso se considera guardarlos como muestras biomédicas en cajas de Petri. Además, se están seleccionando piezas para fundirlas y dar forma a la escultura final, donde convergen las experiencias, las evidencias y la construcción del artista. Los escritos dentro del padlet "Nociones de cuerpo" del DIPEAB, ed. 29, grupo 1, registran la movilización de saberes de las y los participantes.

Desde la observación de los participantes, el artista también ha recopilado información valiosa sobre cómo la experiencia del proceso de creación ha impactado en ellos, lo que contribuye a enriquecer su comprensión de la movilización de saberes en el arte contemporáneo.

Me gustaría que estuvieras aquí...

La concepción de la experiencia surge a raíz de la pregunta planteada por el fotógrafo JR en su plática TED: ¿puede el arte cambiar el mundo? Los adolescentes, deseosos de ser escuchados en su sentir contra la estructura escolar, encuentran en el retrato la oportunidad para expresar sus sentimientos de transformación y apertura hacia el mundo.

Durante la producción de la experiencia se opta por el uso de celulares como herramienta principal, con la condición de no trabajar *selfies*, promoviendo la interacción y convivencia entre los adolescentes participantes.

El filtro blanco y negro añade un toque emocional a las fotografías, enriqueciendo su narrativa.

Desde la observación de los participantes se producen 150 fotografías que no solo retratan personas, sino que se convierten en narrativas de las problemáticas e inquietudes individuales y colectivas de los adolescentes. Aunque se buscó el apoyo de la escuela para imprimir y exhibir las fotografías en su fachada, esto solo sirvió como un pretexto para reflexionar sobre la cerrazón de la institución educativa.

Cuestión de fe

Desde su concepción, la idea surgió como respuesta a la solicitud de la universidad para integrar a sus nuevos alumnos de bachillerato y universidad, explorando el profundo significado del concepto de fe. A pesar de contar con tiempo limitado y materiales escasos se buscó crear una experiencia espiritual a través del arte, en la que se debe creer para crear.

Durante la producción de la experiencia se llevó a cabo un acto continuo, simbolizado por el trazo de una sola línea, donde los participantes daban fe de la presencia del otro en ese momento y lugar específico. Las sesiones de trabajo fueron breves, de 15 minutos aproximadamente, lo que requirió disponer de hojas, lápices y crayolas, y fomentar la participación desde un ambiente de confianza en el que cada dibujo fuera aceptado y validado sin juicios estéticos, con el único propósito de dar fe.

Al observar a los participantes se evidenció la rapidez y fluidez con la que se llevó a cabo la experiencia, lo que permitió que cada individuo se sintiera reconocido e importante para la institución. Aunque el registro en video solo se logró al final de la experiencia y se compartió en TikTok, se espera que futuras oportunidades enriquezcan esta vivencia. Los dibujos quedaron en el archivo de la universidad.

Análisis comparativo con obras similares o relacionadas para identificar patrones y tendencias

Para el análisis comparativo entre las tres obras se identifican patrones y tendencias que revelen aspectos comunes y diferencias significativas en cuanto a enfoque, ejecución y recepción. Así, se revela cómo estas experiencias comparten temas universales como la identidad, la participación del público y la reflexión sobre el arte y la sociedad, mientras que ofrecen perspectivas únicas y enfoques creativos.

Chiclegrafías

Me gustaría que estuvieras aquí...

Cuestión de fe

Exploración de la identidad y expresión personal

se utiliza la mordida en chicles como una forma única de expresión y representación de la identidad.

la fotografía se convierte en un medio para que los adolescentes expresen sus sentimientos y visiones sobre su entorno escolar y su comunidad.

el acto de dibujar el contorno del otro representa una expresión de fe en la presencia y la importancia mutua de los participantes.

Interacción y participación del público

los participantes contribuyen directamente con su mordida para crear las obras.

los adolescentes son los protagonistas al producir las fotografías y reflexionar sobre su significado.

la interacción ocurre a través del acto de dibujar el contorno del otro, promoviendo la conexión y la confianza entre los participantes.

Reflexión sobre el arte y la sociedad

se cuestiona la naturaleza misma de la identidad y la percepción de uno mismo a través de un medio inusual y efímero.

se plantea la pregunta de si el arte puede cambiar el mundo, invitando a los adolescentes a reflexionar sobre su papel como agentes de transformación.

se explora el concepto de fe no solo como una creencia religiosa, sino como un acto de confianza y reconocimiento mutuo, destacando la importancia de la conexión humana en la sociedad.

Chiclegrafías: mimesis y narraciones desde otras huellas de bioidentidad

En esta experiencia artística se explora la relación entre la identidad biométrica y el arte a través del uso de chicles que registran la mordida de cada individuo, revelando así su esencia única. La obra se basa en la mimesis y los elementos formales del arte, pero va más allá al capturar la significación de los elementos en el retrato biométrico. La mordida se convierte en un gesto efímero y personal que deja su marca en el chicle, representando la singularidad de cada individuo. La experiencia de masticar el chicle nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia identidad y conexión con el mundo que nos rodea, cuestionando qué define verdaderamente quiénes somos. A través de esta obra se construye un archivo de identidades, donde cada chicle encapsula una historia única y efímera, explorando la diversidad y unicidad de la experiencia humana.

Instrucciones para participar en la experiencia:

Toma un chicle y másticalo durante unos minutos hasta que esté lo suficientemente maleable.

Coloca el chicle dentro de tu boca y moldea su forma usando tus dientes, paladar, lengua y mejillas contra la goma para obtener una impronta dental, según tu inspiración y creatividad. Observa los movimientos, sensaciones y percepción de tus sentidos desde otras formas de modelar un material.

Una vez que estés satisfecho con la forma y textura del chicle, muerde con cuidado para dejar una marca de tu dentadura en la superficie. Utiliza diferentes técnicas de mordida para crear patrones interesantes y únicos en el chicle.

Después de completar tu obra de arte chiclegráfica, tómale una fotografía para documentar y compartir tu creatividad con otros participantes. Las refle-

xiones sobre la experiencia de masticar chicle se pueden consultar en mi sitio de internet.⁵

Me gustaría que estuvieras aquí..., experiencia artística que entona a una comunidad⁶

Esta exposición fotográfica y colectiva se centra en crear un espacio donde las y los jóvenes se sientan cómodos e identificados con su comunidad escolar. Las fotografías, tomadas en blanco y negro utilizando solo la luz del sol y un filtro digital, construyen y presentan una visión diferente del entorno escolar, revelando la potencialidad de transformación y fuerza de las y los adolescentes que se autorretratan. La muestra desafía las percepciones tradicionales sobre el entorno escolar, invitando a quienes estudian ahí a reflexionar sobre su papel como transformadores. A través de esta experiencia colectiva se generan nuevos espacios y dinámicas, transformando las relaciones entre los miembros de la comunidad y abriendo un diálogo sobre el potencial del arte para cambiar el mundo.

Instrucciones para participar en la experiencia:

Encuentra a una o un compañero o grupo con quien desees colaborar para crear una fotografía que exprese tu sentir y conexión con tu entorno escolar.

Elige un lugar significativo dentro de la escuela que represente tus emociones y vivencias.

⁵ Mónica Pérez Quintero, "Chiclegrafías: mimesis y narraciones desde otras huellas de bioidentidad", 28 de agosto de 2023, <https://artistavisual.net/identidades/> Consulta: 31 de enero, 2024.

⁶ Mónica Pérez Quintero, "Me gustaría que estuvieras aquí...", 2019, https://artistavisual.net/laboratorio_artistic/me-gustaria-que-estuvieras-aqui/ Consulta: 31 de enero, 2024.



Mónica Pérez, *Chiclegrafías*, 2017, experiencia de aprendizaje artístico. Foto de referencia para evento en el Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México. Archivo de la artista.



Mónica Pérez, *Me gustaría que estuvieras aquí...*, experiencia de aprendizaje artístico, 2023. Collage con algunas imágenes del proyecto, Escuela Secundaria Técnica número 33, Iztacalco, Ciudad de México. Archivo de la artista.



Mónica Pérez, *Cuestión de fe*, 2023, experiencia de aprendizaje artístico. Collage con algunas imágenes del proyecto, Universidad La Salle Nezahualcóyotl, Estado de México. Archivo de la artista.

Utiliza únicamente la luz natural del entorno y un filtro en blanco y negro para capturar la imagen.

Interactúa con tu compañero o grupo mientras capturan la fotografía, reflejando la camaradería y confianza entre ustedes.

Después de tomar la fotografía, reflexiona sobre cómo esta experiencia ha fortalecido tu sentido de pertenencia y conexión con tu comunidad escolar.

Cuestión de fe: dibujos/autorretratos que afirman mi presencia

Esta experiencia de autorretratos se centra en la observación y reconocimiento del otro a través del hilo que dibuja su contorno ciego. Las y los participantes se dividen en parejas y se les pide que dibujen el contorno de la otra persona sin

levantar el lápiz del papel. Esta actividad busca dar fe de la existencia del otro y dejar un registro de su presencia en la imagen retratada. Los retratos se colocan en un mural como exposición colectiva, creando así un espacio para reflexionar sobre la vida y la presencia de cada individuo. A través de esta actividad se construyen relaciones de confianza y cercanía entre los participantes, explorando la conexión entre el arte y la afirmación de la propia presencia en el mundo.

Instrucciones para participar en la experiencia:

Forma una pareja y siéntate frente a tu compañero o compañera de manera que puedan observarse claramente.

Con los ojos cerrados, utiliza tu dedo para recorrer su rostro y contornear sus rasgos sin tocarlo.

Una vez que hayas memorizado los detalles, toma un lápiz o crayón y dibuja sobre el papel con una sola línea lo que has sentido; no levantar el lápiz hasta que hayas completado el retrato.

Mientras dibujas, concéntrate en transmitir la esencia y presencia de tu compañero a través de tus trazos.

Al finalizar, comparte el retrato con tu compañero o compañera y reflexionen juntos sobre cómo esta experiencia ha fortalecido su conexión y confianza mutua.

La entonación se manifiesta de manera única, ya sea a través del gesto de masticar un chicle, la visión de un entorno escolar transformado o la afirmación de la propia presencia a través del dibujo ciego. Actúa como un motor creativo y una herramienta de resistencia, movilizando y transformando los saberes desde lo individual hasta lo colectivo. Cada experiencia artística se convierte así en un medio para explorar y cuestionar nuestra propia identidad y conexión con el mundo que nos rodea. Es parte de ese *je ne sais quoi* el combustible de la quinta máquina.

Reflexiones metodológicas y análisis interdisciplinario

Estas dos acciones se entrelazan para proporcionar un enfoque completo de la complejidad de la interacción entre la entonación, el arte y la movilización de saberes. Mientras que la reflexión metodológica invita a cuestionar suposiciones y prejuicios; el análisis interdisciplinario integra diversas perspectivas y disciplinas, enriqueciendo así la comprensión. Este enfoque se refleja en las instrucciones cuidadosamente diseñadas para las experiencias de la quinta máquina, que no solo guían la participación, sino que también fomentan

la reflexión y la interacción colectiva. Al aplicar estas metodologías al estudio de las obras expuestas, se facilita una exploración detallada que permite obtener resultados significativos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Chiclegrafías

Estas instrucciones guían a los participantes a través de un proceso reflexivo que va más allá de la mera ejecución de una tarea. Al masticar chicle y dar forma a la goma de mascar con la lengua y los dientes, las y los participantes experimentan una conexión íntima con el proceso creativo y la expresión artística. Las instrucciones, estratégicamente diseñadas, fomentan la interacción personal y la exploración sensorial, contribuyendo así a la construcción activa de conocimiento a través del arte y la experiencia compartida.

Me gustaría que estuvieras aquí...

Estas instrucciones buscan fomentar la conexión emocional y la participación activa de las y los adolescentes en la expresión artística. Al seguir las instrucciones para tomar fotografías que representen sus sentimientos y perspectivas sobre el mundo que les rodea, quienes participan se involucran en un proceso de reflexión y expresión personal. Las instrucciones, que incluyen evitar los autorretratos y promover la colaboración entre las y los adolescentes, reflejan una profunda reflexión metodológica sobre cómo diseñar experiencias artísticas que faciliten la comunicación y la conexión emocional.

Cuestión de fe

Las instrucciones buscan guiar a los participantes para que expresen su fe en la presencia del otro mediante un acto continuo de dibujo. Al limitar el tiempo de la experiencia y proporcionar materiales básicos, se promueve la espontaneidad y la auten-



Cecilia de la Cruz, evidencia de *Chiclegrafías*, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, 18 de agosto de 2023. Archivo Mónica Pérez.

tividad en la expresión. Estas instrucciones reflejan una profunda reflexión metodológica sobre cómo diseñar experiencias que fomenten la interacción y la reflexión personal, al tiempo que se conectan con la temática central de la obra: la fe en la presencia y la conexión humana.

Conceptualización y desarrollo de la quinta máquina

Relacionada de manera estrecha con los resultados de los estudios de caso y el análisis de las obras clave presentados, a través de esta máquina se busca comprender cómo las obras de arte no solo reflejan realidades sociales y políticas, sino que también generan nuevas formas de conocimiento y acción. Así, la quinta máquina se convierte en un catalizador para la transformación social que proporciona un marco teórico y metodológico

para explorar el potencial emancipador del arte en la sociedad contemporánea

La quinta máquina surge de la necesidad de nombrar y comprender ese elemento indescriptible que define al arte y su capacidad de movilizar y transformar conocimientos desde lo individual hasta lo colectivo. Se identifica como el punto de convergencia entre las cuatro máquinas propuestas por Deleuze y Guattari, pero se enfoca específicamente el *je ne sais quoi* en el trabajo del arte.

A medida que la investigación avanza, la quinta máquina se consolida como un constructo teórico central que proporciona un marco conceptual para analizar las experiencias de las obras de arte desde una perspectiva interdisciplinaria propia del trabajo del arte. Desde esta óptica, se pudo comprender cómo la entonación y el arte se entrelazan con la construcción de saberes y en la lucha por la movilización social.

Relación de la quinta máquina con los estudios de caso y el análisis de obras clave

En los estudios de caso, la quinta máquina sirve como lente interpretativo para analizar cómo las experiencias concretas de las obras de arte se entrelazan con la movilización de saberes y la construcción de conocimiento en la sociedad contemporánea. Por otro lado, el análisis de obras clave ofrece un marco conceptual interdisciplinario que permite identificar patrones y tendencias en las piezas seleccionadas, destacando cómo éstas contribuyen a la transformación social y la resistencia a través del arte. En conjunto, la relación entre la quinta máquina, los estudios de caso y el análisis de obras clave enriquece la comprensión de la intersección entre la entonación, el arte y la resistencia, proporcionando *insights* o perspectivas significativas para futuras investigaciones y prácticas artísticas.

Funciones y características de la quinta máquina

Características

1. Flexibilidad: se adapta a una variedad de contextos y disciplinas, permitiendo su aplicación en diferentes ámbitos y situaciones.
2. Interdisciplinariedad: integra conocimientos y enfoques de diversas disciplinas para aproximarse a la complejidad de los temas tratados.
3. Reflexividad: promueve la reflexión constante sobre los propios supuestos y prejuicios, incentivando un enfoque crítico en la investigación y la práctica artística.

4. Colaboración: fomenta la colaboración entre investigadores, artistas y participantes, impulsando la construcción colectiva de conocimiento.

5. Innovación: inspira nuevas formas de pensar y tratar los problemas sociales a través del arte y la creatividad, buscando generar impacto y transformación.

Esta entidad teórica amplía y complejiza la función de las teorías existentes al enfocarse en la entonación como un fenómeno encarnado y espiritual que se despliega en el arte. La quinta máquina se convierte así en una herramienta analítica para comprender las transformaciones generadas por la interacción entre la entonación, el arte y la movilización de saberes.

Funciones

1. Facilitar la construcción colectiva de conocimiento a través del arte y la experiencia compartida.
2. Proporcionar un marco teórico interdisciplinario para analizar la relación entre la entonación, el arte y la resistencia.
3. Servir como herramienta metodológica para investigar y comprender la movilización de saberes en contextos artísticos.
4. Fomentar la reflexión crítica sobre las obras de arte y su impacto en la sociedad contemporánea.
5. Estimular la creatividad y la innovación en la práctica artística y la investigación social.

Conclusiones

La quinta máquina y el concepto del *je ne sais quoi*, que literalmente significa "no sé qué", los consideramos fuentes inagotables de posibilidades en el arte, dado que encapsulan esa cualidad misteriosa e indescriptible que a menudo encontramos en las experiencias artísticas y en la vida misma. A lo largo de este estudio hemos explorado cómo la entonación y la voz encarnada pueden ser utilizadas para crear experiencias artísticas que trascienden lo puramente estético, movilizando saberes tanto en el ámbito individual como colectivo.

1. La entonación y la expresión corporal en el arte

Son herramientas poderosas que permiten a los artistas crear experiencias que no solo sean estéticamente agradables, sino que también movilicen conocimientos y emociones. Al utilizar estas herramientas podemos generar una conexión más profunda con el público, al tiempo que fomentamos la reflexión y el diálogo sobre temas relevantes. Esta capacidad de conectar y movilizar se convierte en un motor para el aprendizaje experiencial y la conciencia crítica.

2. Integración de elementos sensoriales y emocionales

Al integrarlos en nuestras obras podemos provocar una respuesta visceral y significativa del otro. Este enfoque no solo enriquece la experiencia estética, sino que también fomenta una reflexión profunda y un diálogo significativo. La conexión

emocional que se establece a través de la obra permite una mayor resonancia y una comprensión más íntima de los temas tratados.

3. Papel del artista en la construcción de conocimiento y transformación social

Como artistas, nuestra práctica es un vehículo para promover el aprendizaje experiencial y la conciencia crítica. Al explorar y desafiar las estructuras tradicionales del conocimiento y la percepción, podemos abrir nuevas vías para el entendimiento y la acción social.

En última instancia, el *je ne sais quoi* y la quinta máquina nos recuerdan que hay aspectos del arte y la vida que escapan a nuestra comprensión racional, pero que aun así nos conmueven e inspiran. Nos mantiene abiertos a la magia de lo desconocido y a encontrar belleza en la incertidumbre. La exploración metodológica e interdisciplinaria llevada a cabo ha destacado la riqueza y complejidad de la interacción entre el arte, la resistencia y la movilización de saberes. En este sentido, la quinta máquina se convierte en una herramienta fundamental para la exploración y la expresión de lo que nos hace humanos, conectándonos a niveles que trascienden lo puramente racional y nos llevan a un entendimiento más completo y enriquecedor del mundo y de nosotros mismos.

La quinta máquina y el *je ne sais quoi* nos recuerdan que hay aspectos del arte y la vida que escapan a nuestra comprensión, pero que aun así nos conmueven e inspiran.

Bibliografía

Camnitzer, Luis, *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*, España, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, 2009.

Chacón, José Luis, “Introducción. Fenomenología y Merleau-Ponty”, s. f., <https://open.spotify.com/episode/4SBRz4m2eUOAQcOPRdIfCn?si=594b0727e0434f09> Consulta: 28 de noviembre, 2023.

Deleuze, Gilles y Félix Guattari, *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Paidós, 1985, <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/ANTI-EDIPO-Deleuze.pdf> Consulta: 28 de noviembre, 2023.

_____, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, España, Pre-Textos, 2002, p. 10, <https://archive.org/details/deleuze-guattari.-mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-ocr-2002/page/10/mode/2up> Consulta: 25 de noviembre, 2023.

Dosse, François, *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*, Estados Unidos, Fondo de Cultura Económica, 2009.

García Navarro, Santiago, “Luis Camnitzer. Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano”, *Exit Book. Revista de Libros de Arte y Cultura Visual*, núm. 10, España, enero de 2009, pp. 34-35, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3142308> Consulta: 15 de octubre, 2023.

Gurwitsch, Aron, “Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie De La Perception* (Paris: Librairie Gallimard, 1945), Xvi and 531 pp.”, en J. García-Gómez (ed.), *The Collected Works of Aron Gurwitsch (1901-1973)*, https://doi.org/10.1007/978-90-481-2831-0_21 Consulta: 14 de diciembre, 2023.

Marrero Guillamón, Isaac, “La producción del espacio público. Fundamentos teóricos y metodológicos para una etnografía de lo urbano”, *Revista D'antropologia I Investigació Social*, núm. 1, Barcelona, mayo de 2008, pp. 74-90, <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12775/1/La%20producci%3%b3n%20del%20espacio%20p%3%bablico-Marrero%20Guillamon.pdf> Consulta: 14 de diciembre, 2023.

Merleau-Ponty, Maurice, *El ojo y el espíritu*, Barcelona, Paidós, 1986.

_____, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta-De Agostoni, 1993.

Monixxter, *Cuestión de fe*, s. f., video, https://www.tiktok.com/@monixxster/video/7276153744578989317?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7332180399903114758 Consulta: 20 de octubre, 2023.

Pérez Quintero, Mónica, “Me gustaría que estuvieras aquí”, 2019, https://artistavisual.net/laboratorio_artistic/me-gustaria-que-estuvieras-aqui/ Consulta: 31 de enero, 2024.

_____, “Chiclograffias: mimesis y narraciones desde otras huellas de bioidentidad”, 28 de agosto de 2023, <https://artistavisual.net/identidades/> Consulta: 31 de enero, 2024.

Solano Andrade, Agustín, “La legitimación del arte moderno (A través de *La actualidad de lo bello* de H. G. Gadamer)”, *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, vol. 2, núm. 4, Puebla, 2004, pp. 37-39, <https://biblat.unam.mx/es/revista/graffylia/articulo/la-legitimacion-del-arte-moderno-a-traves-de-la-actualidad-de-lo-bello-de-h-g-gadamer> Consulta: 5 de noviembre, 2023.

Steiner, Rudolf, *El arte y la ciencia del arte. Lo suprasensible-sensible en su realización por medio del arte. Nueve conferencias dadas en distintos lugares entre 1888 y 1921*, Argentina, Epidauro Editora, 1986, <https://es.slideshare.net/slideshow/steiner-rudolfelarteylacienciadelarte/51508676> Consulta: 25 de noviembre, 2023.

_____, *Los doce sentidos del hombre*, Editorial Rudolf Steiner, 2014, https://drive.google.com/file/d/1-eN9xn-yM7Bk6i7RFY0_K5JdguVhH9T6/view Consulta: 27 de noviembre, 2023.

MÓNICA PÉREZ QUINTERO

Artista visual apasionada por unir el arte y la educación. Especializada en crear experiencias de aprendizaje multidimensionales, explora las intersecciones entre el arte, el conocimiento y la transformación social. Con un enfoque en prácticas artísticas participativas, tiene como objetivo empoderar a individuos y comunidades a través de la expresión creativa.

APORTES

Sound in the Audiovisual Arts. From
the Aesthetic Experience to the
Network of Affections

**Sonido en las artes audiovisuales. De la
experiencia estética a la red de afectos**

ELÍAS PARACELSO XOLOCOTZIN ELIGIO

Doctor en Artes y Diseño
elias.xolocotzin@uaem.mx

Keywords

affections, sound art, sentient bodies,
listening

Palabras clave

afectos, arte sonoro, cuerpos sintientes, escucha

Abstract

The arts that involve sound allow those who listen to develop learning processes in which the world, reality and our own bodies weave networks that enable the exchange of affects. Ordinary sounds allow us to relearn how to perceive the environment and tended to without prejudice, they can become emancipated from the source that produces them and promote a multisensory experience that triggers aesthetic perception.

Resumen

Las artes que involucran sonido permiten a quien escucha desarrollar procesos de aprendizaje en los que el mundo, la realidad y nuestros propios cuerpos tejen redes que posibilitan el intercambio de afectos. Los sonidos ordinarios permiten reaprender a percibir el entorno y, atendidos sin prejuicios, pueden llegar a emanciparse de la fuente que los produce y propiciar una experiencia multisensorial que detona la percepción estética.

Recibido: 16 de febrero de 2024 Aceptado: 5 de junio de 2024

Las expresiones artísticas que involucran el sonido como medio o soporte, independientemente del área disciplinar de que se trate, trabajan sobre las relaciones entre los sujetos que entran en interacción, no solo en lo emocional sino también en lo físico y cognitivo, en correspondencia con el espacio que los rodea, en una experiencia estética que sugiere una red en la que sujetos y objetos se afectan y son afectados al mismo tiempo.

Cuando nos referimos a la experiencia estética desde una perspectiva de lo sonoro aludimos a la temporalidad y espacialidad del instante en el que se da la escucha-sintiente.¹ Esto adquiere un papel importante en el intercambio de afectos, ya que las sensaciones que cada uno de los sujetos obtiene y provee varía de acuerdo con el contexto antropológico y geográfico en el que la experiencia sonora tiene lugar. El sonido de las artes al que apuntamos en este ensayo es aquel que no se limita a una reproducción de cinta o archivo de audio, sino el que dialoga con el ambiente sonoro que lo circunda, en obras que propician una escucha profunda cuyo fin último es una experiencia inmersiva que va más allá de la significación lingüística y que enriquece nuestra percepción del mundo.

Un ejemplo de lo anterior es la obra *Papegaaijen* (1994), del físico y artista holandés Felex Hess. En esta instalación se creó una especie de ecología sonora en la que una serie de monitores fueron reactivos a los sonidos que había alrededor y que,

¹ Con escucha-sintiente hacemos un guiño a la percepción del sonido más allá de la experiencia coclear, dando lugar a una experiencia con el sonido que se ciñe a lo háptico.

tras procesarlos y mezclarlos con sonidos previamente captados, generaron un paisaje sonoro resultado de la expresividad, en un frenesí de afectos.

Prestar atención a los sonidos dentro del marco de las artes propicia un giro auditivo de la cotidianidad, por tanto, su inclusión va más allá de algo subjetivo; por el contrario, favorece el desarrollo cognitivo venido de la percepción háptica y kinesésica, donde la espacialidad de cada uno de los objetos interactuantes se mezcla en una especie de melaza habitada por lo sonoro. “Todo espacio habitado por sujetos encarnados tiene una atmósfera. Nuestra experiencia espacial está íntimamente vinculada con la creación y el establecimiento de vínculos relacionales que evocan respuestas emocionales sobre estar en el mundo”,² por tanto, toda vez que entramos en dicha red se estimulan nuestros sentidos, incluyendo el sistema propioceptor.

Al hacer evidente las formas en que interactuamos con el espacio que nos rodea, la atmósfera sonora no solo reverbera en la arquitectura, sino que también lo hace en las pieles de cada uno de los sujetos que cohabitan el instante en el que se sucede la expresión de los sonidos dentro del marco de las artes. Recordemos que lo sonoro no solo no conoce de fronteras físicas, sino que atraviesa nuestros cuerpos; por un instante formamos parte de la misma atmósfera sonora.

² Ximena González-Grandón *et al.*, “Atmósferas sonoras y experiencias táctiles: procesos encarnados y estéticas multisensoriales”, *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, octubre-diciembre de 2023, p. 3, <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2527/4031>
Consulta: 11 de febrero, 2024.

Al igual que la membrana que protege nuestro cuerpo, el resto de los objetos que nos circundan portan una primera capa que les protege y vincula, siendo que en cada instante de interacción entramos en una vibración al unísono. Aunque queda claro que el acto de oír va más allá de la percepción vibratoria, ésta infiere en la fisicidad de la escucha profunda.

En la pieza de sitio específico *Sonic Pavilion* (2009), del artista Doug Aitken, se atiende a las sonoridades que produce el espacio que se recorre de manera cotidiana en la cima de una colina ubicada en la localidad de Brumadinho, Minas Gerais, Brasil. En ese sitio se erigió un pabellón que permite amplificar la expresión sonora del movimiento de las placas tectónicas a través de una perforación que recorre varios kilómetros, de forma tal que el cuerpo del escucha dentro de la instalación no solo atestigua dicha expresión, sino que también la afecta.

Como seres espaciales, somos al mismo tiempo emisores y receptores del sonido, por lo cual, ante lo sonoro no solo reconocemos un espacio determinado, sino que nuestro propio cuerpo contiene una resonancia particular que permite una experiencia estética única con el objeto sonoro. Las sonoridades que nos habitan son silenciadas y solo nos damos cuenta de ello cuando su monotonía se interrumpe. Algunas experiencias artísticas se encaminan hacia girar la oreja a los sonidos cotidianos, los cuales por lo general pasan desapercibidos, para dar cuenta de su importancia no solo en nuestra supervivencia sino también dentro de la atmósfera sonora que habitamos.

Experiencia co-constructiva de los entornos

El sonido en las artes, una vez que se desprende de la fuente que lo detonó, sigue un proceso de

morfogénesis independiente que hace que la experiencia estética no solo afecte y sea afectada por ejecutante y escucha, sino también por los objetos que entran en contacto durante la acción. Dicha interacción involucra procesos perceptuales, cognitivos y emocionales que detonan la actividad en regiones cerebrales que subyacen a la percepción propioceptiva, “cultivando habilidades no únicamente cognitivas, si no corporales o comunitarias desde el desarrollo de un pensamiento crítico capaz de reflexionar y problematizar la realidad”.³ La inclusión de lo sonoro no solo propicia una percepción que se sustenta en una efímera impresión del instante, sino que la aprehensión de aquel momento irreplicable permite al receptor atender su entorno con una escucha renovada, o por lo menos dislocada de los parámetros aprendidos previos al contacto con la obra.

El efímero instante en el intercambio de afectos que se suceden alrededor del sonido como eje de la experiencia estética denota su estado nebuloso, en una atmósfera en la que el sonido, en su imparable morfogénesis, va dejando tras de sí una impronta en el cuerpo y mente de quien ha sido afectado por su expresión. Como sostiene Baudrillard, “cuando una cosa comienza a desaparecer, aparece como concepto”;⁴ si bien el aprendizaje no solo radica en la relación significado-significante, el concepto se extiende más allá de lo lingüístico, de lo interpretativo, incluso de lo metafórico; toda vez que ha sido estimulada nuestra piel, ésta recordará la caricia suscitada por el sonido que transcurre en el espacio. “*The emphasis here is on the aesthetic experience of these objects, understood as ‘emergent states, arising from interactions between sensory-motor, emotion-valuation, and meaning-*

³ *Ibidem*, p. 13.

⁴ Jean Baudrillard, citado en José Iges, *Arte sonoro: una Indisciplina*, México, EXIT La Librería, 2022, p. 120.

knowledge neural systems”;⁵ el movimiento, el espacio y el tiempo forman parte de la experiencia estética, que radica en reconocernos en las propuestas sonoras de aquellos y aquellas artistas que disponen al espectador a una percepción háptica.

Algunas experiencias inmersivas que provienen del campo de las artes demandan al espectador presentarse con un cuerpo sintiente, reflexivo, dispuesto a tejer redes de afectos con el objeto artístico que se le presenta, atendiendo lo sonoro desde todas sus posibilidades, incluyendo aquellas que escapan de los juicios interpretativos: “la sensación cubre las experiencias inmediatas y elementales generales por estímulos aislados simples, la percepción, se encarga de elaborar una interpretación de esas sensaciones”,⁶ por tanto, la disposición del escucha-espectador propicia que las redes de afecto sucedan, siendo insuficiente una disposición pasiva por parte de los agentes que intervienen en dicha experiencia estética.

Renovación de la percepción

Cuando los sonidos en las artes se quitan la veladura “de lo musical” permiten levantar la cortina que los mantenía en sordina. Son sonidos que han formado parte de la historia de la humanidad, de su evolución. Con la modernidad, el arte se fue

decantando hacia la expresión de lo cotidiano, de lo ordinario, de lo que siempre estuvo presente, con la intención de romper los velos que proponen una realidad más cercana a la fantasía que al día a día del común de la población. “John Cage nos anima a escuchar desde la no intención y del desprejuicio y, sobre todo, tratando a todos los sonidos por igual,”⁷ lo que ha propiciado que las y los creadores de arte dispongan de sonidos provenientes de distintas fuentes.

Parte de las artes con sonido nos disponen a la escucha, a un encuentro sin prejuicios. Algunas de estas piezas son solo gestos que se proponen al escucha para atender al sonido ordinario con una percepción renovada: “los secretos más profundos del universo pueden aflorar en los detalles más anodinos de la experiencia cotidiana, pero hay que saber encontrarlos”.⁸ Para encontrar lo extraordinario en lo ordinario habría que pensar en las artes con sonido como dispositivos de escucha, atenderlos como si se tratara de estetoscopios cuyo objetivo es auscultar el paisaje sonoro que nos envuelve.

La escucha en el campo de las artes sonoras como fuente primaria de la experiencia multisensorial deriva en una experiencia estética que discurre más allá de la superficialidad del buen gusto. “El arte provoca un cambio radical en la forma de percibir la realidad: dejamos de ser contempladores pasivos de un supuesto orden del mundo gobernado por mecanismos predeterminados”,⁹ lo que

⁵ “El énfasis aquí está en la experiencia estética de estos objetos, entendidos como ‘estados emergentes, que surgen de las interacciones entre los sistemas neuronales sensoriomotor, de valoración de las emociones y del conocimiento del significado’”. Traducción propia. Chatterjee y Vartanian, citados en M. T. Pearce *et al.*, “Neuroaesthetics: The Cognitive Neuroscience of Aesthetic Experience”, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 11, núm. 2, 2016, pp. 265-279, <https://doi.org/10.1177/1745691615621274> Consulta: febrero, 2024.

⁶ María Teresa Vanegas Torres, “La producción del arte y la creatividad. Una mirada desde la neurociencia cognitiva”, *Morfología*, t. 9, núm. 3, Bogotá, 2017, p. 9.

⁷ José Iges, *op. cit.*, p. 100.

⁸ Miguel Alcubierre y Sergio de Régules, *Surfear el espacio-tiempo. Un científico entre agujeros negros y viajes hiperlumínicos*, México, Debate, 2022, p. 34.

⁹ Fernando Aurelio López Hernández, “Arte y realidad: aproximación hermenéutica a las posiciones de Lonergan, Gadamer y Gabriel”, en Francisco Vicente Galán Vélez (coord.), *Entre realismos*, México, Universidad Iberoamericana, 2023, p. 497, <https://es.everand.com/read/652752835/Entre-realismos>. Consulta: febrero, 2024.

nos permite aplicar lo aprendido en el recorrido de la experiencia propuesta por el o la artista en nuestra vida cotidiana. Toda vez que hemos escuchado aquellas viejas grabaciones futuristas, o atendido aquellas esculturas cinéticas, diseñadas en el siglo pasado, podremos reconocer algunos sonidos en el paisaje sonoro de la cotidianidad y recordar no solo como suenan, sino cómo se sintieron.

Ligada al sistema de recompensas, la experiencia estética se enraíza en la interacción entre las redes neuronales involucradas en el sistema sensorio-motor, la valoración de las emociones y el desarrollo cognitivo, “*it has a phenomeno-logical or affective dimension, in that it is subjectively felt and savored, drawing one’s attention; and, finally, it has a semantic dimension, in that an aesthetic experience is a meaningful experience, not mere sensation*”.¹⁰ La mera sensación se sostiene en una impresión superficial dentro de nuestra mente y cuerpo, siendo que en el contexto de las artes las sensaciones son reforzadas por los dispositivos dispuestos por los y las artistas, lo que posibilita una percepción renovada no solo de los estímulos sonoros dispuestos o guiados por las obras, sino que se extiende a la experiencia estética de lo ordinario.

En la obra de mi autoría *Atisbos de una simbiosis afectiva sono-háptica* (2022), de una manera lúdica dispuse al espectador-usuario a dar cuenta de su participación activa en la morfogénesis del paisaje sonoro cotidiano. Al centro de la galería coloqué una plancha metálica, a manera de mesa, en la cual había dispuesto trozos de madera, de tal manera que el público, al mover los objetos

sobre la placa de metal escuchara los afectos entre los materiales que se rozan. Al descubrir el sonido que se producía, en primera instancia se notaba sorprendido, pero una vez que la experiencia era asimilada, interactuaba con la pieza en un aprendizaje significativo.

La relación estética que tenemos con los objetos no es una singularidad del ser humano, sino que la compartimos con el resto de los objetos con los que interactuamos. Aunque no hay manera de indagar sobre la experiencia de cada uno de éstos, es importante ser conscientes de la participación activa dentro de la experiencia estética que, no siempre, ni en todo momento, compete a un objeto artístico o producido en el contexto de las artes. Por ello hemos insistido en pensar todo lo anterior en el ámbito de lo cotidiano. Para Schaffer: “no hay objeto que tenga un estatuto ontológico estético específico, cualquier cosa puede funcionar como objeto estético”.¹¹ Si bien la vida como forma de arte fue un concepto ampliamente investigado que detonó múltiples productos artísticos en el siglo XX, se pone en tela de juicio su inclusión por sectores aferrados a un arte que representa e interpreta. La investigación-creación en el terreno de las artes propicia un desarrollo cognitivo, no solo metafóricamente, sino que produce un conocimiento real, más allá de lo artístico.

Es destacable la experiencia multisensorial *Habitat: cuerpo-espacio-sonido*, diseñada en 2022 por el colectivo TACo (Transdisciplina, Arte y Cognición), en la que un dispositivo es recorrido, percutido y experimentado de forma que la y el espectador no solo entra en contacto físico con el objeto detonante

¹⁰ “tiene una dimensión fenomenológica o afectiva, en el sentido de que se siente y saborea subjetivamente, llamando la atención; y, finalmente, tiene una dimensión semántica, en el sentido de que una experiencia estética es una experiencia significativa, no una mera sensación”. Traducción propia. M. T. Pearce *et al.*, *op. cit.*, p. 269.

¹¹ Chantal Paula Rosengurt, *Adiós a la estética: Jean-Marie Schaeffer y su concepción integracionista de la relación estética. Una deriva de la estética filosófica a una estética interdisciplinar*. *Una deriva de la estética filosófica a una estética interdisciplinar*, <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/artesenclave/AEIV2016/paper/viewFile/3423/1930> Consulta: 11 de febrero, 2024.

de la experiencia estética, sino que al mismo tiempo descubre los estímulos sonoros que reverberan en su piel, en sus entrañas: “los sujetos encarnados que interactúan con el dispositivo pueden profundizar, expandir y renovar diversas experiencias sensibles, creativas y performáticas”,¹² sin ataduras, ni prejuicios. Lo dispuesto por el colectivo no solo propone atender la percepción del sonido como una atmósfera que se va nutriendo con las acciones de las y los usuarios, sino que se van reconociendo en cada interacción con los objetos dispuestos y los pares que se disponen a la experiencia multisensorial.

Conclusión

La relación que tiene el sonido con nuestro cuerpo es un detonador de experiencias estéticas que permiten activar el sistema propioceptor, ligado con nuestra percepción tempo-espacial. Las artes transmediales proponen una participación activa

con los afectos que se suceden tras interactuar con las obras que recurren a situaciones de aprendizaje más allá de los provistos por las artes tradicionales. El mundo, la realidad y nuestros propios cuerpos tejen redes que posibilitan el intercambio de afectos y provocan una experiencia estética que trasciende el campo de las artes.

Hemos partido desde las artes sonoras, puesto que consideramos que el sonido, de manera ininterrumpida, continúa su morfogénesis y se expresa a pesar de nuestra presencia. Cada intercambio de afectos que se suscita en su tránsito tempo-espacial pareciera una insinuación a la escucha profunda, para lo que se requiere un cambio en nuestra percepción. Es allí donde las propuestas artísticas citadas, entre otras más, nutren un ámbito de investigación-producción que apuesta por un aprendizaje significativo en la que el desarrollo cognitivo de la o el espectador-usuario permite atender nuestro entorno como una ecología de afectos.

¹² Ximena González-Grandón *et al.*, *op. cit.*, p. 8.

Bibliografía

Alcubierre, Miguel y Sergio de Régules, *Surfear el espacio-tiempo. Un científico entre agujeros negros y viajes hiperlumínicos*, México, Debate, 2022.

Giorgi, Gabriel, *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*, Argentina, Eterna Cadencia, 2014.

González-Grandón, Ximena *et al.*, “Atmósferas sonoras y experiencias táctiles: procesos encarnados y estéticas multisensoriales”, *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, octubre-diciembre de 2023, <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2527/4031> Consulta: 11 de febrero, 2024.

Iges, José, *Arte sonoro: una indisciplina*, México, EXIT La Librería, 2022.

López Hernández, Fernando Aurelio, “Arte y realidad: aproximación hermenéutica a las posiciones de Lonergan, Gadamer y Gabriel”, en Francisco Vicente Galán Vélez (coord.), *Entre realismos*, México, Universidad Iberoamericana, 2023.

Pearce, M. T. *et al.*, “Neuroaesthetics: The Cognitive Neuroscience of Aesthetic Experience”, *Perspectives on Psychological Science*, vol. 11, núm. 2, 2016, pp. 265-279, <https://doi.org/10.1177/1745691615621274> Consulta: febrero, 2024.

Rosengurt, Chantal Paula, *Adiós a la estética: Jean-Marie Schaeffer y su concepción integracionista de la relación estética. Una deriva de la estética filosófica a una estética interdisciplinar*, <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/artesenclave/AEIV2016/paper/viewFile/3423/1930> Consulta: 11 de febrero, 2024.

Vanegas Torres, María Teresa, “La producción del arte y la creatividad. Una mirada desde la neurociencia cognitiva”, *Morfología*, t. 9, núm. 3, Bogotá, 2017.

ELÍAS PARACELSO XOLOCOTZIN ELIGIO

Maestro en producción artística por la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y doctor en Artes y Diseño por la UNAM. Se desempeña como docente en la UAEM y en el Centro Morelense de las Artes. Su trabajo de investigación se vincula con la percepción del sonido desde el campo de las artes.

Transcavator Devices. Teaching
Tools for Arts Training

Dispositivos transcavadores. Herramientas didácticas para la educación en artes

ULISES MORA CARRILLO DE ALBORNÓZ

Docente en artes visuales
ulichistudio@gmail.com

Keywords

transdiscipline, device, arts-based
research

Palabras clave

transdisciplina, dispositivo, investigación en artes

Abstract

Eight model teaching tools for higher arts education are presented, not as a handbook but as a recounting of collaborative experiences in research and the resulting heuristic knowledge. They are based on the arts and archeology project *Transcavaciones* and on the course taught in the degree in Arts Teaching at the National School of Painting, Sculpture and Engraving *La Esmeralda*.

Resumen

Se presentan ocho herramientas didácticas modelo para la educación superior de las artes, no como manual sino como el recuento de experiencias colaborativas en investigación y el conocimiento heurístico resultante. Se fundamentan en el proyecto de artes y arqueología *Transcavaciones* y en el curso impartido en la licenciatura en Docencia de las Artes en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado *La Esmeralda*.

Recibido: 21 de diciembre de 2024 Aceptado: 27 de abril de 2024

Introducción¹

En buena parte del campo del conocimiento prevalecen modelos de investigación derivados de la modernidad positivista preservados por el academicismo. Según esta visión, la episteme debe ser un producto alineado a los ejes cartesianos cualitativos y cuantitativos resultantes de investigaciones enmarcadas conceptualmente y referenciadas con base en lo previamente legitimado. Así, extrañamente para el momento actual en que el recurso de la metáfora visual llega a ser altamente influyente como unidad de transmisión de información, ya sea dentro o fuera de las tecnologías de la información y la comunicación, se suele conceder poca valoración reflexiva a los saberes con fundamento artístico y a la heurística como uno de sus posibles métodos investigativos.

Los docentes en artes hemos tenido que adaptar las teorías implícitas de nuestras disciplinas de origen a la transmisión actualizada de su conocimiento, a veces incorporando procedimientos científicos antropológicos, como proponen algunas tendencias del arte basado en la “investigación creativa”, los cuales hemos adecuado como herramientas didácticas. Para la propuesta aquí presentada resulta de mayor interés conocer los

recursos que apelan a la *poiesis* como práctica investigativa, y que llegan al alumno como experiencia estética sin adecuación. Por ejemplo, una performance realizada por o para un estudiante puede justificarse de manera pedagógica, pero sería imposible prever todos sus alcances y trascendencia en la mente del mismo.

Los y las artistas ciertamente generan y transmiten conocimiento y, en su búsqueda, pueden establecer comentarios certeros basados en estrategias históricas y procesos materiales. Para Graeme Sullivan:

La construcción de la teoría, que es una parte del proceso de investigación y se pone en juego al analizar e interpretar las experiencias, observaciones y entendimientos reflexivos, se apoya en un amplio conjunto de esquemas. En consecuencia, hay varias buenas razones para construir un marco para teorizar la práctica de las artes visuales como investigación, describiendo esta interdependencia de intereses, cuestiones y enfoques.²

Si las artes se gestan en parte gracias a la libertad expresiva de una o un creador consciente de valores históricos y estéticos para incidir en un contexto por medio de su obra, entonces las y los docentes de las artes nos debemos a una congruencia pedagógica justa para con esa libertad, y

¹ El presente trabajo se deriva de la propuesta académica *Transcavaciones formativas* que presenté para la obtención de grado como parte de la primera generación de la licenciatura en Docencia de las Artes, Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2020, para la que conté con la asesoría de Isabel Contreras y Alejandro Sánchez.

² Graeme Sullivan, *Art Practice as Research. Inquiry in Visual Arts*, Estados Unidos, SAGE Publications, 2010, p. 5.

hemos de buscar herramientas didácticas integrales del conocimiento, que sean en sí mismas reflexivas, pero también lúdicas, “indisciplinadas”, diría.

La mayoría de quienes nos dedicamos a la enseñanza en arte no fuimos formados para la educación —yo tuve una oportunidad casi tardía para ello— y nuestro acercamiento a la profesión se da entendiendo la definición dialógica del arte: el *ars* y la *tékhné*. Entonces, a la hora de alentar el ánimo creativo e investigador de las y los estudiantes solemos hacerlo desde el segundo fundamento, el técnico, y casi nunca desde la estética como parte filosófica del conocimiento y su activación performática. Por ello parto de una serie de experiencias transformadoras dentro de mi proceso como creador-docente que me han permitido organizar, a manera de ejemplos descritos, ocho dinámicas que pueden ser compartidas con otras comunidades de aprendizaje en otras artes que, sin replicarlas literalmente, pueden llevarse a situaciones y contextos equivalentes y recrear su valor experiencial. El conjunto de acciones y su mecánica, aquí denominados dispositivos transcavadores, pueden ofrecer resultados verificables y extrapolables como toda investigación acción, por ejemplo, la basada en artes propuesta por Fernando Hernández, profesor de la Universidad de Barcelona, que configura a la investigación basada en las artes:

Como un tipo de investigación de orientación cualitativa que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y preformativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos —investigador, lector, colaborador— como las interpretaciones sobre

sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.³

Metodología

[...] la ciencia, basada en observaciones rigurosas y separadas de las falsas apariencias, nos enseñó a conocer fenómenos y leyes del universo. Sin embargo, ese espectáculo de la naturaleza no sería completo si no consideramos cómo se refleja en el pensamiento y la imaginación propicia para las impresiones poéticas.

Humboldt

Transcavaciones se trata de un ejercicio colaborativo de largo aliento que involucró originalmente a varios artistas contemporáneos y arqueólogos radicados en la Ciudad de México. Posteriormente, un ala del proyecto se extendió a Xalapa, Veracruz, e incorporó a artistas e investigadores de otras disciplinas, como danza, cine y arte sonoro, con base en la Universidad Veracruzana y su Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes.

Dicho ejercicio obedece a la necesidad de los miembros del equipo de intercambiar nuestros distintos saberes, perfilados hasta entonces por la hiperespecialización característica de la formación disciplinaria. Hoy podemos hacer recuento de numerosos encuentros, dentro de ellos seis expediciones de campo en sitios como el Nevado de Toluca, Teotenango y Tenango del Valle, dos en Zinacantepec y el Valle de Toluca (2016), Estado de

³ Fernando Hernández Hernández, “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, España, 2008, p. 92, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> Consulta: septiembre, 2019.



Lorena Orozco, imagen digital, 2016. Primera expedición de *Transcavaciones* a Teotenango, Estado de México. De izquierda a derecha, arriba: Gerardo Villadelángel, Ulises Mora, Roberto de la Torre, José Coyote, Iris Hernández, Pamela Lara, Flor Trejo, Humberto Pérez, Lorena Orozco y Roberto Junco. Abajo: Ilán Lieberman, Tania Ximena, Bruno Lieberman y Salvador Estrada.

México, así como en Cantona, Puebla, y Chiltoyac, Veracruz (2017). Además de sendas exposiciones en el Museo de Antropología de Xalapa (2018) y una retrospectiva de sucesos en el Museo de la Ciudad de Veracruz (2019), así como una conferencia performática, introducida por el doctor Eduardo Matos, en el Museo Nacional del Virreinato (2019) y otra en el Hay festival 2020, entre otros eventos. Traigo brevemente a la memoria parte del primer texto convocante con el que planteamos el acoplado de trabajo tras la junta de su presentación en la Ciudad de México:

Bienvenidos, compañeros [...] vislumbro en este acoplado emergente una serie muy horizontal de vivencias con franco intercambio de saberes y experiencias de conocimiento sensible, con la mínima conducción institucional posible, lo que no por ello lo hará menos trascendente en varios ámbitos. Por el lado de los arqueólogos e historiadores, aunque se desenvuelven todos ellos en la Subdirección de Arqueología Subacuática del

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) coordinada por el arqueólogo doctor Roberto Junco, de quien parte el primer movimiento de tablero; no debemos en esta etapa considerarla nuestra instancia anfitriona, dado que esta iniciativa se activa gracias a la voluntad de las personas que la conformamos.

Como saben, durante el siglo XX la separación definitiva de ciencia y arte trajo la especialización disciplinar y su evolución parcial, pero aisló a los individuos del campo compartido de la investigación empírica, la producción simbólica y el conocimiento universal. La idea general de este encuentro es dialogar de manera activa en uno o varios sitios específicos donde el INAH efectúa investigaciones de campo, buscando que el entorno natural y la convivencia nos permitan la recuperación de una memoria inquisitiva primaria, que nos dé perspectiva de origen y devenir. Para ello debemos abrir un espacio en común que incorpore la deriva estética, el documentar metodológico, el

pensamiento mágico y la resignificación del paisaje, como posibilidades iniciales en busca del enriquecimiento mutuo.

Reiterando mi interés en que se mantengan las iniciativas, energías y beneficios compartidos del proyecto, me ofrezco como moderador o *primus inter pares* del equipo.⁴

A varios años del primer encuentro, es posible reconocer que se trató de un cabal ejercicio de metodología transdisciplinar en el que se probó la elasticidad de un procedimiento nuevo para nosotros, que puso en cuestión las *convenciones gremiales* o, para decirlo de otro modo, que generó modelos de subjetivación hibridados que nos permitieron obtener resultados probablemente no previsible bajo los esquemas científicos tradicionales.

Si bien dentro de mi propuesta académica se puede encontrar el marco conceptual utilizado para sustentar la herramienta, enunciare aquí solo la pista de sus autores. Por un lado, la noción de “dispositivo”, aunque problemática por sus sucesivas acepciones, se me revela conveniente a partir de su aplicación en los libros coordinados por mi colega de *La Esmeralda* el doctor Eduardo Andión: *Arte transversal. Fórmulas equivocadas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (2012) y *Dispositivos en tránsito. Disposiciones y potencialidades en comunidades de creación* (2008). Su revisión me ha invitado a recorrer las ideas de distintos autores que, en esta oportunidad, apenas puedo enunciar de manera superficial: Foucault (dispositivo como sistema o red para el control), Deleuze (como máquina para hacer ver y hablar) y Agamben (lo lúdico, la praxis subjetiva del deseo de felicidad). Por otro lado, sobre lo

transdisciplinario, es inútil intentar ahora un resumen del “pensamiento complejo”⁵ de Edgar Morin, o el de los “niveles de realidad” de Basarab Nicolescu. Baste saber que me han motivado enormemente a seguir el camino de la transdisciplina, no solo como plataforma metodológica, sino casi como una “conversión de la conciencia”, así categorizada por Nicolescu.

Con respecto a las ideas aplicadas sobre descolonización e interculturalidad, recurro a Bonfil Batalla, Dussel⁶ e Estermann para asirme de ese giro epistémico que considero casi un compromiso histórico para con el pensamiento latinoamericano actual.

A continuación, una serie numerada de los ejercicios de esas experiencias, incluida su descripción y una breve reflexión sobre su pertinencia metodológica y utilidad dentro de una secuencia pedagógica específica. Posteriormente, los agrupo por tipo de experiencia vinculada a su aportación y conocimiento situado. Para llegar a ello resalto las características heurísticas⁷ de las dinámicas,

⁵ Morin define, en su *Introducción al pensamiento complejo*, a la complejidad como un tejido. “Un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que conforman el mundo de lo fenoménico, sus rasgos son los de ordenar lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre, estrategias para lograr la inteligibilidad” (p. 17). Hoy el término *ciencias de la complejidad* se usa para referirse a todas las disciplinas que hacen uso del enfoque de sistemas.

⁶ Referir solo alguno de los textos del doctor Enrique Dussel sería hacer poca justicia a los otros más de setenta libros que aparecen para consulta libre en su página web, <https://enriquedussel.com/>, sin embargo, en su *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad* (2015) encontramos un caudal de antecedentes vitales para la articulación del giro decolonial.

⁷ Me refiero a la heurística como el conjunto de técnicas o métodos para resolver un problema. La palabra es de origen griego: εὕρισκειν, que significa hallar, inventar. La heurística es vista como el arte de inventar por parte de los seres humanos, con la intención de procurar estrategias, métodos, criterios que permitan resolver problemas a través de la creatividad y del pensamiento divergente o lateral.

⁴ Ulises Mora, 16 de marzo de 2016.



Víctor Martínez, imagen digital a partir de *still* de vídeo, 2017. Momento de la activación del *Cosmódromo Patolli*, zona arqueológica de Cantona, Puebla, México.

identificando el tipo de búsqueda o invención que realizan dependiendo del problema que resuelven en su propia práctica, para después adaptarlas y transportarlas al trabajo docente.

Experiencias seminales detonadoras de los dispositivos transcavadores

Uno de los retos de esta exposición de experiencias ha sido su agrupación mediante criterios de pertinencia, con la intención de que sirvan para su aplicación en secuencias didácticas específicas. Se presentan de manera narrativa/descriptiva y son, básicamente, las que extraje del proyecto *Transcavaciones*, pero he querido incluir también algunas sobre el proceso de aprendizaje durante la licenciatura en Docencia de las Artes (LDA) en *La Esmeralda*, en la que fui alumno, y que retomé para las clases que impartí en el Taller de Producción de la licenciatura en Artes Visuales. Creo que estas segundas experiencias me sensibi-

lizaron a la detección de la forma misma de “dispositivo” como detonador de aprendizaje autodirigido, además de herramienta didáctica.

La relación de estas experiencias y su afirmación como aparatos de activación didáctica es consustancial a las mismas y carece de un procedimiento de conversión, puesto que su propósito es retomarlas en tanto modelos de *happenings* que puedan inspirar a alguien más a desarrollar sus propios dispositivos.

Experiencia transcavadora 1.

Víctor Martínez, Cosmódromo Patolli

Dice el artista plástico sobre su dinámica:

Denominaremos *Cosmódromo* a un dispositivo de activación sonora a través del cuerpo y su movimiento por el espacio. El Patolli era un juego de apuestas prehispánico muy común. Utilizamos el tablero del juego para organizar el espacio durante una visita del equipo de trabajo a las

ruinas de Cantona, Puebla, para generar una acción sonora de participación colectiva. (Ficha técnica del autor para la obra.)

En esta versión del Patolli no hay ganadores ni perdedores, pues el propósito es generar lúdicamente la creación sonora provocada por el movimiento del “jugador” sobre las reacciones de los “instrumentistas”. Se trata, en realidad, de la ejecución de una pieza musical improvisada por un “director” distinto en cada turno, en la que se conserva la emoción competitiva mientras se corre por la ruta cartesiana del cuadrante y se producen sonidos controlados.

El ejercicio en Cantona enriqueció en varios sentidos al equipo, desde la evocación arqueológica de ritual, pasando por la integración de grupo, hasta la noción estética espaciotemporal y, finalmente, musical. A pesar de que parece apelar solo a saberes primarios y de simple coordinación motriz, termina generando experiencias integrales mediante el juego y el sonido.

Reducción aplicativa: una dinámica de juego no competitivo, que permite a un grupo descubrir las diferentes maneras de sus integrantes de interpretar una instrucción abierta que lleva a resultados creativos no cualitativos, apelando a la diversión compartida como aglutinante.

Experiencia transcavadora 2.
Roberto de la Torre, Piedras

El artista propuso que el público del Museo de Antropología de Xalapa (MAX) tuviera la oportunidad de replicar la práctica arqueológica de campo, o prospección, con simples rocas, desde su hallazgo en los jardines, pasando por la simulación de pozos de sondeo para su estudio de sitio, la limpieza, mediciones, etiquetación y nominación, hasta su colocación en un nicho/ventana de la fachada posterior. Por otro lado, estas rocas replican, en su traslado desde La Joya, Veracruz,

el periplo de los grandes monolitos olmecas, con los que se esculpieron las cabezas colosales.

Todo esto se llevó a cabo mediante una práctica colaborativa impartida por el arqueólogo Arturo Richard a las y los niños y sus padres y madres asistentes —nos integramos al programa Cuates del MAX, asistido por talleristas, colaboradores, durante los domingos que duró la muestra *Transcavaciones*. La composición y el ritmo visual que ofrecieron las piedras en las ventanas fue siempre cambiante; esta disposición aleatoria fue parte de la poética formal de la obra.

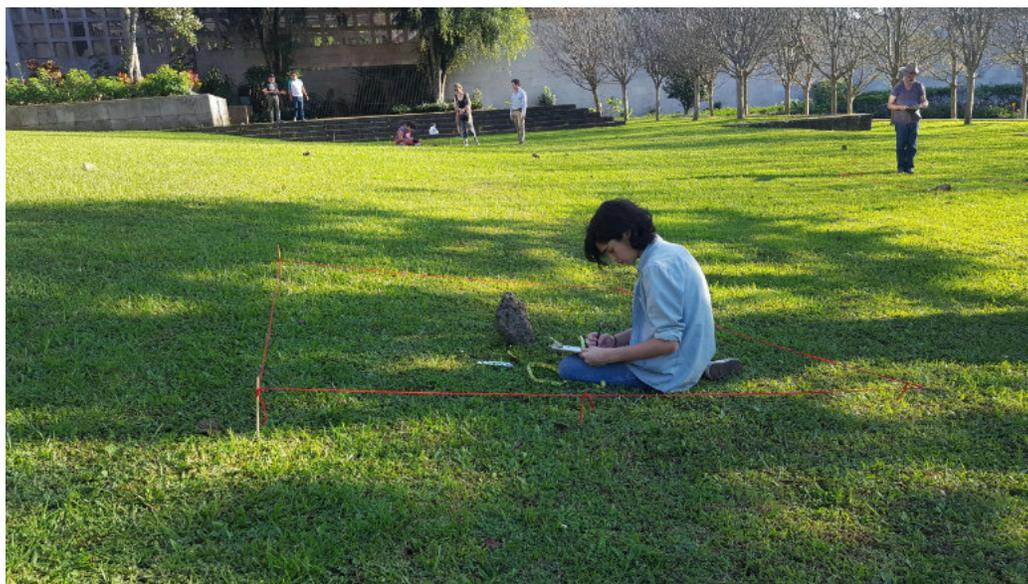
El procedimiento coordinado ofrece una constante dialéctica entre la práctica científica y la poética, en la que por momentos se diluye de manera virtuosa la línea que une a ambas. En eso radica su éxito transdisciplinario, al provocar valores dignos de estudio con el simple acto de trasladar una piedra.

Reducción aplicativa: la implementación de un laboratorio de prácticas científicas en sentido simulado, para obtener resultados de significado subjetivo, permite un ejercicio auténticamente transdisciplinario al aplicar la metodología de investigación de una disciplina en otra. Los aprendizajes son de amplio espectro.

Experiencia transcavadora 3.
Ulises Mora, Chiltoyac somos historia,
enterramiento en el museo

El discurso de la interculturalidad —al menos en el contexto latinoamericano— sin una reflexión crítica sobre el proceso de descolonización queda en lo meramente intencional e interpersonal, pero también al revés: un discurso político y educativo de la descolonización no llega al fondo de la problemática, si no toma en consideración un debate sobre los alcances y limitaciones de un diálogo intercultural.

Josef Estermann



Ulises Mora, imágenes digitales, 2018. Dos momentos del ejercicio *Piedras*, concebido por Roberto de la Torre para la exposición *Transcavaciones*, Museo de Antropología de Xalapa, Veracruz, México.

Un acoplado de artistas, arqueólogos, estudiantes y profesores de la maestría en Estudios Transdisciplinarios de la Universidad Veracruzana (UV) visitamos la comunidad de Chiltoyac, en el municipio de Xalapa, con la intención de emprender un *diálogo de saberes* con mujeres y hombres del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes, espacio de vinculación social e interdisciplinaria que articula la investigación participativa gestionado por la UV. En la charla detectamos el imaginario recurrente de los pueblos de herencia indígena sobre un posible tesoro escondido y una riqueza prometida en su propio contexto; particularmente en la ladera del cerro de Cacalotepec —en realidad se trata de un basamento prehispánico en la maleza, sin explorar—, en cuyas faldas habitan.

Ante ello, concebimos la tarea colectiva de realizar dibujos sobre la visión del “tesoro” escondido. Posteriormente, en una visita al Museo de Antropología de Xalapa, los participantes buscamos entre las piezas exhibidas en la Sala Totonaca alguna resonancia con nuestros dibujos. Para finalizar, nos retratamos con los dibujos junto a las piezas elegidas para evidenciar su relación. En otra acción, enterramos de manera subrepticia en el jardín del museo una cápsula del tiempo con objetos y mensajes a la posteridad, que dialogan secretamente con las piezas conservadas en sala.

Reducción aplicativa: el recorrido colectivo por un espacio con peso simbólico específico —museo— se conduce para desacralizarlo al interactuar con sus contenidos, vinculándolos con referentes propios de cada individuo o del grupo para ser revalorados.

Experiencia transcavadora 4.

Lorena Orozco, Palabra en el brazo/Frases en la ciudad

Intervención de largo plazo iniciada en Teotenango y concluida en Zinacantepec, Valle de Toluca, 2016-2017. Tras pernoctar en pleno conjunto ceremonial en el primer sitio se desarrolló el siguiente cronograma:

- A. Lorena pide a los participantes que escriban en su brazo una palabra significativa del momento vivencial de cada uno y que intenten mantenerla por 15 días reescrita, es decir, evitando que se borre.
- B. A partir de esa experiencia, cada quien generó un texto surgido de su convivencia con la palabra.
- C. En otro momento —en Zinacantepec—, otro grupo de personas del mismo equipo tomó los textos y seleccionó frases, aislándolas.
- D. Los extractos resultantes se imprimieron en rollos de vinil adherible.
- E. *Acción-intervención en la ciudad de Zinacantepec.* Previo reconocimiento del lugar, los impresos fueron colocados en diferentes partes del espacio público, resignificando el sentido de cada frase en relación con su contexto de intervención.
- F. Registro fotográfico y en video de las frases, su colocación e interacción con los pobladores.

La experiencia ofreció la confrontación del contexto territorial y los procesos íntimos con el espacio público, con lo que se subjetivó la práctica arqueológica urbana. La intervención relacional en Zinacantepec invitó automáticamente a los pobladores a colaborar con una causa poco clara, pero divertida. Fue eficaz sobre un aspecto no previsto de integración con la comunidad.



Ulises Mora, mosaico de imágenes digitales, 2017. Visita al Museo de Antropología de Xalapa con personas del Centro Comunitario de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac y del acoplado de trabajo para el ejercicio *Chiltoyac somos historia*.



Lorena Orozco, imagen digital (Teotenango), 2016 y Ulises Mora, imagen digital (Zinacantepec), 2017. Momentos de la activación realizada en el Estado de México de *Palabra en el brazo/frases en la ciudad*, coordinada por Lorena Orozco.



Gerardo Villadelángel, imagen digital de una de las secuencias escénicas de *Ritos para un mito*, 2018. Ilán Lieberman dibuja en proyección amplificada lo que previamente le describió el historiador y músico Eduardo Soto. Víctor Martínez, Miguel Estévez y Alfredo Balanescu, de Post Kaput, sonorizan mientras Galia Eibenschutz y Denisse Cárdenas interpretan en danza improvisando en tiempo real.

Reducción aplicativa: la invención de un ritual a realizarse en varias etapas debe ser suficientemente convincente para un grupo al activar cada paso, más allá de que el objetivo final no sea lo esencial sino la vivencia de sus actos posiblemente absurdos; el sentido útil de los mismos puede irradiarse al entorno cercano, y aprender procedimientos socioestéticos en el transcurso.

Experiencia transcavadora 5.

Ensamble Transcavaciones, *Ritos para un mito*

Si lo sagrado se puede definir a través de la unidad consustancial del mito y el rito, podremos decir que se tiene juego cuando solamente una mitad de la operación sagrada es consumada, traduciendo solamente el mito en palabras y el rito en acciones.

Giorgio Agamben

Se trató de una experiencia de improvisación escénica que pretendió eslabonar fragmentos de

saberes particulares para generar secuencias estructuradas y congruentes en torno a un detonador narrativo. Denominamos al experimento *Ritos para un mito*, teniendo como inspiración una dinámica de Galia Eibenschutz, artista visual pero también de performance y danza, en la que interpreta árboles que previamente dibujó, proyectándose en escena, mientras un baterista “los hizo sonar”.

En nuestra práctica, un arqueólogo en el escenario describió al oído de un *artista transcavador* una situación, objeto o lugar arqueológico no documentado para que fuera dibujado en tiempo real mientras se proyectaba como escenografía de fondo. El acoplado sonoro interpretó —transcribió— la imagen en sonidos, los cuales, a su vez, fueron traducidos en movimiento corporal por alguna o varias de las bailarinas, entre las que se encontraba Galia. De esta manera se estructuró la unidad de las

Tabla 1. Ejemplo de anotación de ejercicio por estudiante en la experiencia transcavadora 7.

	Descripción cuantitativa	Descripción cualitativa	Descripción subjetiva (poema o haikú)
4	15 hojas alargadas de tres lenguas, se desprenden de una rama, todo en color verde opaco, textura áspera o seca.	Seco demasiado seco, uno de los elementos que se diluyen en el cuerpo a la hora de morir es el agua.	Sonido sordo del quiebre de tu estructura, ¿será el último rastro de tu existencia, cuando el agua abandone tu cuerpo?

dispone de manera lineal y horizontal, a un metro de separación entre sí —se extienden los brazos para medirla—, para “peinar” una zona, inspeccionándola con la vista baja y levantando todo objeto susceptible de aportar información valiosa tras su catalogación y estudio.

Esa práctica fue trasladada y adaptada a mi grupo de taller de producción, en el que se llevó a cabo el recorrido de superficie, pero reconociendo la naturaleza simbólica del arte. En este caso, al igual que en la experiencia 5, mantengo la evidencia de las experiencias en su traslado a dispositivo de uso. En clase, tras activar el recorrido, pedí a los estudiantes anotar tres columnas de descripción para referirse a cada objeto.⁹ Aquí solo un ejemplo de uno de los varios cuadrantes descritos por la alumna Luz Romero (tabla 1).

Reducción aplicativa: se aísla un procedimiento habitual para una disciplina investigativa específica, para implementarse dentro de otra disciplina en búsqueda de resultados no previsibles para la misma. El practicante obtiene un aprendizaje mixto.

⁹ La coincidencia que me decidió a emprender esta actividad fue que en una clase de la LDA se nos propuso realizar una dinámica de observación y descripción objetiva de contexto y tiempo específico, encaminada a diferenciar las metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa.

Experiencia transcavadora 8.

Autopublicar, Editorial Parvada

La difusión para las artes, o la divulgación para las ciencias, son conclusiones deseables del proceso investigativo; se trata de compartir las evidencias de resultados obtenidos, pero también de someterlos al juicio del otro. Para varias de las materias que imparto, la autopublicación es un ejercicio necesario desde que publicamos el fanzine *OCICO* —*Organismo de Comunicación Inter Colegial*— en 2014, gaceta no oficial de *La Esmeralda* que intentó originalmente la vinculación interacadémica dentro del Centro Nacional de las Artes, lo que nos llevó a fundar años después, en 2022, la Editorial Parvada como parte de un taller de experimentación editorial, asistidos de una duplicadora marca Riso obtenida gracias al apoyo PADID 2019. Más adelante se verá el reflejo de esta experiencia como dispositivo en la tabla de uso.

Los contenidos de nuestros fanzines publicados por estudiantes y profesores suelen ser derivados del diálogo de saberes, técnica transdisciplinaria recurrente en *Transcavaciones*, por lo cual aquí se categoriza como una de las experiencias transcavadoras.

Reducción aplicativa: la circulación mediática de un producto de conocimiento adaptado para una audiencia autogenerada provee a los y las estu-



Ulises Mora, imágenes digitales de *Recorrido de superficie*, 2018. Práctica del Taller de Producción de sexto semestre, ENPEG, *La Esmeralda*, en el Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México.

diantes del saber doble de reforzar su hallazgo al adecuarlo para la lectura de otro. Tal medio puede iniciarse de manera austera, pero con pretensión formal.

Autoimplementación y referencias de la LDA

Si bien manifiesto, con posibilidad de evidenciarlo, que ya he incorporado a mis diversos talleres varias de las secuencias didácticas aquí propuestas como dispositivos transcavadores, debo reconocer también que de manera importante fueron influenciadas por las que provienen de los compañeros docentes y las maestras de la, hoy en pausa, licenciatura en Docencia de las Artes de *La Esmeralda*, cuando se dio un intercambio metodológico y de contenidos interdisciplinarios en las llamadas “clases muestra” sugeridas en el plan de estudios,¹⁰ que valora de buen modo el acervo acumulado en las experiencias cotidianas del profesorado.

Algunos momentos de esas clases modelo y de las dinámicas propuestas por las profesoras de la LDA Isabel Contreras y Rocío Guzmán han inspirado mi práctica como profesor, a veces de forma programada.

¹⁰ Cito de manera complementaria dos fragmentos del referido plan de estudios de la LDA: “La propuesta formativa de este plan de estudios, se centra en los procesos de reflexión-acción sobre la práctica docente de los participantes, ya que es ahí donde se ponen en juego los saberes adquiridos y las habilidades desarrolladas a lo largo de la formación, [...] se trabajarán los contenidos teóricos y metodológicos con ejercicios de reflexión y discusión, así como en la construcción de herramientas en las que pongan en juego estos contenidos y que los participantes llevarán a su práctica cotidiana, para regresar a la reflexión colectiva de estos elementos en la práctica docente.”

Conclusiones

El ánimo del presente trabajo es compartir, con colegas docentes o estudiantes interesados en la docencia de las artes, el resultado de una serie de experiencias y procesos compendiados que reflejan mi interés general por la transdisciplina como campo metodológico expandido de las artes visuales, y en particular por los distintos rituales de carácter investigativo de los territorios hibridados del arte, pero también de los aparentemente lejanos a él, refiriendo primordialmente a ciencias como la arqueología. En ese sentido, el intercambio colaborativo es esencial para el modelo epistemológico transdisciplinar del proyecto, así como la “pertinencia del conocimiento” y su “condición humanista” postulados por Edgar Morin, que podrían plantearse en forma inquisitiva por medio de dos preguntas esenciales: ¿por qué? y ¿para qué? A manera de respuesta se presentan las siguientes premisas.

Premisas formativas “transcavadoras”

- Buscamos conocer, como manifestación indagadora de nuestra esencia inquisitiva humana y consideramos al arte como el procedimiento posible. El acto de conocer es una forma de resistencia y se conquista mediante la secuencia de experimentar–reflexionar–compartir.
- Los saberes cobran nuevo sentido y trascienden al compartirse y contrastarse por medio de metodologías ajenas a su origen disciplinario.
- Producción, obra y publicación no son metas sino efectos de una intersubjetividad activa, en la que el entendimiento se da en distintos niveles de conciencia.
- El juego puede ser la metáfora original del conocimiento nuevo, y activa dos ciclos: la

Tabla 2. Áreas de oportunidad para la aplicación de los modelos de dispositivos

Dispositivo transdisciplinario	Buscando integración	Despertando al investigador	Apelando al otro	Abriendo la convención
Juego Patolli (<i>Cosmódromo Patolli</i>)	●		●	●
Piedras científicas (<i>Vestigios</i>)		●		●
Imagina tesoros (<i>Chiltoyac somos historia</i>)		●		●
Poesía contextual (Palabra en el brazo/ frases en la ciudad)	●		●	●
Teléfono descompuesto (<i>Ritos para un mito</i>)	●		●	●
Derivas creativas (Consignas para recorrer Cantona)	●			●
Peinar la zona (Recorrido de superficie)			●	●
Divulga un hallazgo (Autopublicar en fanzine)			●	●

enseñanza-aprendizaje y la creación-interpretación.

- La felicidad es una búsqueda incierta y continua, alentada por una educación también continua, que se practica comulgando con la inestabilidad y la *indisciplina*.¹¹

Las premisas expresadas derivan de las distintas experiencias aquí compartidas, y éstas justifican la existencia de los dispositivos transdisciplinarios como modelos, para tal efecto organizados a manera de cédulas comentadas. La intención es que las y los interesados, al revisar cada dispositivo propuesto, puedan hacer un traslado o calca adaptable a su convención disciplinaria, sin que el presente recuento deba interpretarse como un manual de operaciones.

Me parece clarificador ilustrar la propuesta general del compendio mediante una tabla que las ubique tanto como por tipo de herramientas didácticas, como por sus áreas de aporte y aplicación.

La tabla 2 dispone, en la primera columna, ocho de los dispositivos propuestos con sus nombres adaptados para facilitar su identificación (aludiendo someramente a los ejercicios investigativos y creativos de donde proceden). He señalado el área de necesidad/beneficio o trabajo con la y el estudiante que favorece la aplicación de cada dispositivo. Debido a que pueden ser varias las áreas de necesidad/beneficio en las que cada dispositivo opera, marqué cuatro casillas: 1.

Coadyuvan a la integración grupal, 2. Facilitan las habilidades investigativas, 3. Ayudan a reconocer la interdependencia y 4. Disipan las fronteras disciplinarias tradicionales. Cabe señalar que esta última cualidad está presente en todos ellos. Hay, desde luego, otras facultades de uso en las herramientas didácticas en su forma de distintos dispositivos, pero son las mencionadas en las columnas las que identifiqué como más valiosas desde mi propia indagación.

Por último, aclaro que mis criterios de clasificación en áreas de uso son, en su mayoría, empíricos y basados en la experiencia de su implementación dentro de mis distintas clases en *La Esmeralda*, pero aún no he puesto en práctica todas las herramientas. Por ejemplo, *Piedras científicas* es una dinámica que utilizaría adaptada a un grupo o estudiante en el que hubiera detectado interés específico en temas o metodologías de carácter investigativo/científico.

El devenir de este proyecto me permite afirmar que el camino de la transdisciplina en las artes, su cruce con ciencias como la arqueología, así como su ejercicio docente, me han posibilitado imaginar un modelo de estudiante inquisitivo y feliz como persona, integrado a una comunidad de práctica investigadora, colaborativa y con una perspectiva descolonizadora, que eventualmente repercutirá en profesionales de las artes más conscientes de su tiempo, sitio y recursos de conocimiento para la construcción de obra estéticamente valiosa.

¹¹ Indisciplina como juego libre y múltiple de la palabra.

Bibliografía

Agamben, Giorgio, “¿Qué es un dispositivo?”, *Sociológica*, vol. 26, núm. 73, México, mayo-agosto de 2011, pp. 249-264.

Andión Gamboa, Eduardo, “Disparates y comparaciones: la poética de los otros”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 2, México, julio-diciembre de 2007, pp. 71-83.

_____ (coord.), *Dispositivos en tránsito: disposiciones y potencialidades en comunidades de creación*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Centro Nacional de las Artes, 2014.

Bausela Herreras, Esperanza, “La docencia a través de la investigación-acción”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 35, núm. 1, España, 2000.

Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo*, México, Grijalbo, 1990.

Cruz, María Angélica, María José Reyes y Marcela Cornejo, “Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a”, *Cinta moebio*, núm. 45, Chile, diciembre de 2012, pp. 253-274. doi: 10.4067/S0717-554X2012000300005 Consulta: septiembre, 2019.

Dewey, John, *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós, 2008.

Dussel, Enrique, *Filosofías del sur y descolonización*, Argentina, Docencia, 2014.

Estermann, Josef, “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”, *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 38, 2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164> Consulta: 21 de febrero, 2023.

García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo, 1989.

Gibbs, Graham, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, España, Morata, 2007.

Gómez López, Luis Felipe, “Los determinantes de la práctica educativa”, *Universidades*, núm. 38, México, julio-septiembre de 2008, pp. 30-38.

González Casanova, José Miguel y Geneviève Saumier (coords.), *Artropología. Un acercamiento entre dos disciplinas*, México, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, 2019.

Hernández Hernández, Fernando, “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI*, núm. 26, España, 2008, p. 92, <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> Consulta: septiembre, 2019.

Kemmis, Stephen y Robin MacTaggart, *Cómo planificar la investigación acción*, España, Laertes, 1988.

Labastida, Jaime, *Humboldt. Ciudadano universal*, México, Siglo XXI, 1999.

Latorre, Antonio, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, España, Graó, 2003.

Latouche, Serge, *La apuesta por el decrecimiento*, España, Icaria, 2006.

Liotard, Jean-François, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Argentina, R.E.I., 1987.

Morin, Edgar, *El método. 1. La naturaleza de la naturaleza*, España, Cátedra, 2007.

Motta, Raúl, “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”, *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 1, núm. 3, Chile, 2002.

Nicolescu, Basarab, *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Francia, Du Rocher, 1994.

Renfrew, Colin, *Figuring it out. The parallel visions of artists and archaeologists*, Londres, Thames and Hudson, 2003.

Sullivan, Graeme, *Art Practice as Research. Inquiry in Visual Arts*, Estados Unidos, SAGE Publications, 2010.

Shanks, Michael y Christopher L. Witmore, “Echoes of the past: Chorography, topography, and anticuarian engagement with place”, *Performance Research*, vol. 15, núm. 4, 2010, pp. 97-106.

Wenger, Etienne, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 1998.

ULISES MORA CARRILLO DE ALBORNÓZ

Profesor titular del Taller de Producción y Seminario de Dibujo en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado (ENPEG) *La Esmeralda*. Artista plástico e ilustrador. Estudió las carreras de Pintura y Docencia en Artes en la ENPEG. Su obra forma parte del acervo de recintos como el Museo Universitario Arte Contemporáneo/UNAM, habiendo exhibido en éste y otros espacios del país y el extranjero. Cofundó el grupo de performance e instalación 19 Concreto y codirigió la galería Art Deposit.

Of Artistic Research in Education.
Notes and Reflections from An
Experimental Seminar/Laboratory

De la investigación artística en la educación. Notas y reflexiones de un seminario/laboratorio experimental

HUMBERTO CHÁVEZ MAYOL

Doctor en Cartografías del arte contemporáneo
hchavezmayol@gmail.com

Keywords

research, education, method, semiotics,
interdiscipline

Palabras clave

investigación, educación, método, semiótica, interdisciplina

Abstract

Approaches of a seminar that for more than two decades has experimented with triadic semiotic models for the development of research projects in education and artistic production. A working path where the experience of reflection and production shapes an interdisciplinary vision that, from a knowledge logic standpoint, allows for modeling and recognizing individual creation processes and combinations, wary of the danger of falling into epistemic dependencies on various supporting disciplines and the deficiency produced by their hierarchical imposition.

Resumen

Planteamientos de un seminario que, por más de dos décadas, ha experimentado con modelos semióticos de corte triádico para la construcción de proyectos de investigación en educación y producción artísticas. Ruta de trabajo en la que la propia experiencia de reflexión y producción configura una visión interdisciplinaria que, desde la lógica del conocimiento, permite modelar y reconocer procesos y combinatorias individuales de creación, ante el peligro de caer en dependencias epistémicas de las diversas disciplinas de apoyo y la deficiencia que produce su imposición jerárquica.

Recibido: 15 de febrero de 2024 Aceptado: 27 de mayo de 2024

La práctica artística —tanto el objeto artístico como el proceso creativo— entraña un conocimiento ubicado y tácito, que puede ser mostrado y articulado por medios de experimentación e interpretación.

H. Borgdorff¹

Este ensayo parte de un planteamiento semiótico relativista dirigido a la educación y a la producción artística que hemos llevado a cabo por más de dos décadas en el Seminario-laboratorio educación arte y signo del Cenidiap/INBAL, desde donde se han propuesto una gran variedad de proyectos: producciones artísticas, tesis profesionales y planes de estudio. En la actualidad, el seminario/laboratorio está dirigido primordialmente a alumnos de licenciatura, maestría y doctorado, pero también incluye a un público interesado en la producción artística que no realiza proyectos de grado.

Pensar la educación artística en las últimas décadas ha integrado un conjunto de lugares comunes donde pareciera repetirse la aplicación de las prácticas de talleres tradicionales y de nuevas tecnologías mixturadas con los saberes y las metodologías de múltiples disciplinas; éstas permiten justificar ante las pirámides institucionales la función académico-administrativa de una práctica. Así como lo digo, no se escucha tan mal. Esos múltiples saberes en principio han aparentado ser la reiterada presunción de una

propuesta interdisciplinaria. Sin embargo, ellos parecen estar ahí no solo para consolidar la diversidad en la investigación, sino porque la falta de metodologías (preferiría decir métodos) flexibles y relativistas en la educación de las artes hace que tomemos prestadas las cajas de construcción metodológica estabilizadas de otros saberes.

Cada saber configura una práctica que implica un sustento epistemológico; diríamos, por ejemplo, que la historia naturalmente lleva un flujo de necesaria conciencia de verdad en el reconocimiento y análisis de una época, que hay un universo estable por el que marchamos buscando y remodelando rastros. El objeto de estudio está en ese universo que, aunque en ocasiones parece inalcanzable, suponemos ha sido; la sociología se desdobra en el descubrimiento de prácticas sociales que producen procesos prospectivos imaginables; la filosofía se desenvuelve en una narración multifacética que trata de descubrir una suerte de principio abstracto ideal, material, del ser, de la esencia, de la potencia, de la acción; la psicología intenta reconocer las prácticas de la mente y el sujeto, y más interiormente, en esos lugares inconscientes, el psicoanálisis se balancea entre el síntoma y la sublimación.

De cada uno de estos saberes digo poco, de forma torpe y parcial, porque lo que me interesa no es tematizarlos con profundidad sino mostrar que son materia de prácticas diversas que alimentan nuestra vida como si fueran ciertas (y tal vez lo son) porque tienen modelos inductivos y deductivos que muestran (por cierto tiempo) la validez aplicada de un saber y un conocimiento.

¹ Henk Borgdorff, *El conflicto de las facultades. Perspectivas sobre la investigación artística y la academia*, Amsterdam, Leiden

Pensar que hay un objeto de estudio implica tener tres acciones: seguir los pasos de una práctica, suponer la construcción de un fin concreto y pensar el sustento reflexivo que muestra los desplazamientos conceptuales que han de ser aplicados. Así visto diríamos que siempre nos enfrentamos a dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas.² Éstas están aceptablemente naturalizadas en cada disciplina.

Sin duda, el arte responde a los mismos factores y sería muy deseable que todas las disciplinas y sus dimensiones sirvieran no como modelos apropiados de otro conocimiento, sino como un universo metafórico de selección múltiple. Edgar Morin decía que incluso sería importante trabajar en los espacios no considerados por ninguna de ellas.³

Parecería que el arte en los últimos tiempos defiende cierta inestabilidad del saber legalizado y esto demanda una diferencia en la construcción del conocimiento. Diríamos que todo artista se desenvuelve con objetivos variables, con relaciones que en principio desordenan el valor de una fórmula y reflexiones no del todo estabilizadas que juegan con datos tanto sociales como íntimos. Es muy cierto que trabajan con muchos elementos y esquemas globalizados, pero se desplazan en la superficialidad informática, que en realidad podría estar más enraizada en la construcción de un método organizado.

Eso les toca hacer, y la educación debería ayudarlos a ser así, a dejar que el instinto que llamamos razón⁴ no se constriñera con reglas inmóviles, que fluyera

libre sobre las plataformas de la restricción. En las últimas décadas, las escuelas superiores de artes replantean los tradicionales proyectos de investigación como una de las formas de acercarse a una producción específica. Ahí se descubre el desarrollo creativo de un sujeto partiendo de un juego de metáforas que traducen, del interior al exterior, y viceversa, las prácticas de representación que desdoblán un proceso creativo.

Hace casi dos décadas, Henk Borgdorff había planteado tres tipos de investigación profesional artística en una tricotomía: a) investigación sobre las artes, b) investigación para las artes y c) investigación en las artes.⁵ En las dos primeras es muy comprensible que la estructura metodológica esté regida por modelos organizativos del conocimiento dependiente de otras disciplinas. El tercer rubro es (como él lo dice) el más controvertido. Se han propuesto diferentes nominaciones: “reflexión en la acción”, “perspectiva de la acción” o “perspectiva inminente”. El autor nos comenta que se refiere a la investigación que no asume la separación entre sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística. Parece ser que uno de los términos más usados es “práctica como investigación”.⁶

La idea de asumir la no separación entre sujeto y objeto comentada por Borgdorff es un interesante tema por discutir: se podría pensar que hay una suma de elementos representacionales que, al unirse, parecieran desaparecer, como si el acto de pensar la forma representativa de la creación, en lugar de tomar la función semiótica, la diluyera. Habría que preguntarse si el objeto artístico no está remodelando signos en su configuración

² Charles William Morris, *Fundamentos de la teoría de los signos*, España, Paidós, 1985, p. 31.

³ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, España, Gedisa, 1996.

⁴ Sara Barrena, *La razón creativa: crecimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce*, España, Rialp, 2007, p. 97.

⁵ Henk Borgdorff, *Debate sobre la investigación en las artes*, 2013, p. 6, <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>

⁶ *Ibidem*, p. 7.

sintáctica, si ésta no es un elemento fundamental para analizar en el flujo de la semiosis,⁷ o si el sujeto de la creación, al unirse al objeto semántico aparentemente real, no ha perdido su principio de razonabilidad.⁸ Sin duda, la idea del objeto matérico como fundamento de la producción artística está suficientemente diluido y las relaciones duales entre sujeto y objeto parecen endeble.

En la experimentación hemos descubierto que la organización semiótica triádica que cuenta con una infinidad de autores —Charles Sanders Peirce, Charles Morris, Umberto Eco, Nicole Everaert-Desmedt, por mencionar algunos— funciona como una maquinaria neutral (amoral) de conectores que puede utilizar solo un segmento dimensional disciplinario y combinarlo con otro u otros segmentos de otra u otras disciplinas, o incluso de la vida cotidiana y de la memoria personal, si estas últimas fueran interpretadas bajo el tamiz representacional relativista.

El primer problema que enfrentan muchas escuelas es que ese universo de una deseable selección múltiple para prestar sus saberes demanda que sean utilizados los principios epistémicos de cada disciplina que son resguardados como naturalizaciones de la verdad.

Siguiendo la tríada interpretante semiótica puede haber argumentos deductivos, con un eje de legalidad aplicada; inductivos, que en la práctica relacional de experiencias buscan una legalización, y abductivos, que parten de una experiencia cualitativa y permiten configurar su propia lógica de interpretación. Si bien el arte utiliza la deducción y la inducción siguiendo el

flujo de las lógicas culturales, el argumento eje de su práctica es la abducción.

Así entendido, el segundo problema reside en que los organizadores de los modelos de creación artística se recargan —en muchas ocasiones— en las lógicas de los otros saberes. Muchos de los cuerpos reflexivos profesoraes del campo le dan prioridad a los argumentos deductivos e inductivos para formular una evaluación de prácticas.

Las lógicas abductivas, más tendientes a la desnaturalización de lo obvio, son tomadas como una creatividad a modelar. Esto es cierto, pero no deberíamos modelar al alumno en función del saber del maestro, sino modelarnos todos en el espacio de interacción.

Creo que los diseñadores de modelos de investigación en la educación de las artes podrían optar por crear grandes laboratorios de transformación de mentalidades educativas para que todos los saberes, historias de vida y voluntades de los alumnos fueran la fuente de experimentación de los profesores. Casi diría que las escuelas de educación artística deberían producir laboratorios de prácticas donde se experimentara la investigación de forma horizontal entre maestros y alumnos. Si desaparecieran los modelos jerárquicos obliterados bajo la transparencia epistémica, ¿sería posible crear nuevas rutas de desplazamiento y producción? No lo sé, sin duda habría que intentarlo.

Es importante indicar que para crear un proyecto de investigación-creación no existe una metodología sino un método de trabajo “que no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final”.⁹ Si hay que detectar ese proceso como una lógica de investi-

⁷ Jesús Octavio Elizondo, *Signo en acción*, México, Ediciones Culturales Paidós, 2012, p. 26.

⁸ Charles Sanders Peirce, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1958, C. P. 5.402, nota 2.

⁹ Edgar Morin et al., *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa, 2002, p. 21

gación, solo podrá nacer durante la búsqueda y formalizarse en los últimos pasos de la investigación. He tenido la oportunidad de participar, por diferentes razones, en el Seminario de Investicreación y Formación Artística, también impartido en el Cenidiap y coordinado por la doctora Irma Fuentes,¹⁰ y es un buen ejemplo. Como principio del proceso ella deja la presentación de proyectos de los participantes y solo va acotando, recomendando, intercambiando puntos de vista, sugiriendo caminos que permitieran ahondar o desplazar en algún sentido las propuestas hechas. Al inicio, con la costumbre de encontrarse con imposiciones temáticas, autorales o metodológicas, las y los alumnos se podrían sentir “un poco muy libres”. Solo hasta el final del proceso se puede entender el respeto y la participación debida que ella pone en cada proyecto. Sin duda hay muchos modelos e Irma parte de otro método que no es el semiótico como sustento organizativo, pero sabe cómo seleccionar la movilidad de las diferentes dimensiones significativas a partir de la propuesta de un educando creativo.

Trato de explicar cómo las dimensiones semióticas toman un valor primordial en el proceso; la y el estudiante, en un principio, a partir de la experiencia de prácticas anteriores, ubica un plano o ámbito de producción; en proyectos interdisciplinarios, sin duda aparecen varios; pensemos que estamos en la dimensión sintáctica. Lo que tiene menos claro es qué representa lo que está produciendo o va a producir; propone diferentes posibilidades y esta es su dimensión semántica. Por último, necesita un cuerpo reflexivo con gran variedad de aproximaciones que permita, por medio de metáforas, configurar una razonabilidad creativa, la dimensión pragmática.

¹⁰ Irma Fuentes Mata, Seminario de Investicreación y Formación Artística, Ciudad de México, 2020-2021.

Es necesario indicar que, durante el seminario/laboratorio, cada dimensión puede convertirse en otra con bastante facilidad; por ejemplo, las prácticas metafóricas surgidas de la tercera dimensión pueden cambiar la materialidad de la producción artística (tomar otra práctica no imaginada) y esto ir al grado que la propia reflexión se convierta en el campo sintáctico del proyecto. Podríamos hablar de múltiples combinaciones o descubrimientos a partir de la gama de interpretaciones reflexivas que se extiendan en el laboratorio de investigación.

El sujeto se mueve en espacios con cierta arquitectura reflexiva y, siguiendo a Michel de Certeau, estos espacios se temporalizan en su presente experimental.¹¹ La continuidad en el interés del proyecto depende de la vitalidad de las interpretaciones que entran en el ejercicio pragmático. Esto es importante indicarlo puesto que la eficiencia terminal de muchos estudios superiores se ve disminuida, porque el estudiante ve cuesta arriba cumplir no con un método propio, sino con las metodologías naturalizadas por los propios modelos académicos

La aparición de nuevas tecnologías en la educación ha producido un empoderamiento de las y los alumnos que creen que tienen toda la información en un pequeño dispositivo y, naturalmente, los nuevos planes de estudio son imaginados con herramientas tecnológicas más seductoras, tanto para sus prácticas de producción como para modelar patrones de acción y evaluación. Algunas veces, toda esta instrumentación se vuelve limitante e innecesaria. Parecería que una nube de prácticas tecnológicas envuelve un problema anterior, repitiendo los vicios de antiguas dinámicas. Antes del *boom* neotecnológico se mostraba ya fatigada la educación vertical disciplinar, que no era eficientemente utilizada en los campos de práctica.

¹¹ Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 2000, p. 45.

Todo este conflicto llevado a la educación artística nos permite ver que es en los espacios de investigación es donde se puede conjugar la variedad de saberes y dejar que el sujeto profundice o se deslice por el delirio que produce su intimidad, en el encuentro con los límites de la regla.

Considero recomendable que los modelos educativos de las prácticas artísticas tengan un sustento de carácter aceptablemente semiótico para poder distinguir el nivel de actuación de la información dada y recibida, y que las escuelas pudieran contar con una buena cantidad de profesores sensibles e informados que tomaran la forma del otro para pactar la transformación posible en función de los múltiples objetos, de las variadas prácticas y de sustentos teóricos diversos, pero individuales.

A nadie le pueden enseñar algo que no le interese saber; por el contrario, todos queremos saber algo que lograremos utilizar. Un banquete de significación que puede correr en todas direcciones si hay conductores de lo propio y de lo ajeno que incentiven no la verdad del conocimiento, sino su multiplicidad de representaciones. Desde esta mirada, pienso que el arte es la poética de la representación, la que sabe crear documentos en el desplazamiento de los saberes; esos documentos no recuerdan, sino que invocan el futuro suspendido como un acertijo. No son del pasado, sino que aparecen como futuros irremediables jamás y siempre adivinados.

¿Que producirán esos artistas? ¿Acaso lo que queríamos ver? De seguro no, solo podremos jugar con lo que sabemos para que ellos aprendan no únicamente a saber sino a jugar y deslizarse en el paisaje de nuestras memorias.

Ya he nombrado la intimidad y regreso a ella. José Luis Pardo nos dice que es lo más interior de un

sujeto, la desviación, y que, sin embargo, no la puede ver. Lo más interior del lenguaje (su resonancia íntima) se convierte en lo más externo.¹² Está ahí, a flor de piel para ser vista por los otros. Ese me parece un principio fundamental. La educación debería, como en un sistema de reflejos, abrir las proyecciones de intimidad del sujeto, así la investigación correría en el plano de descubrimientos contruados en esa interacción. Descubrir la presencia irremediable, pero invisible.

Reflexiones sobre tres propuestas

Bajo el régimen de la teoría, vivir no es suficiente, uno debe demostrar que vive, debe hacer una performance del estar vivo. Sostendré ahora que, en nuestra cultura, es el arte el que performa este saberse vivo.

Boris Groys¹³

Dentro del propio seminario he seleccionado tres casos que considero interesantes para reflexionar sobre la movilidad que provoca un laboratorio flexible. No se piense que son ejemplos excepcionales y que permiten entender la magnitud de la pieza, sino que denotan el mecanismo de experimentación que muestra cambios en el diseño y producción de prácticas y transformación de objetivos de trabajo como una acción.

En el primero de los casos hablo de Oscar Díaz, estudiante en proceso de titulación en la licenciatura en Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo con la tesis *El espejo de Bacon, entre la pintura y la melancolía*. Como he comentado, a partir de lecturas y prácticas de análisis sobre los elementos semióticos de corte triádico cada uno de los participantes presenta su

¹² José Luis Pardo, *La intimidad*, España, Pre-Textos, 2013, p. 57.

¹³ Boris Groys, *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*, Buenos Aires, Caja Negra, 2016, p. 41.

tema, en ocasiones ya pueden distinguir el ámbito sintáctico, el plano de construcción del proceso (pintura, escritura, escultura); el ámbito semántico, es decir, su interés referencial, una idea general de que significa, y el ámbito pragmático, o sea, desde qué planteamientos abordará su propuesta. Oscar, como primer tema, ubicó la sombra. Intentamos averiguar cuáles eran las fuentes pragmáticas que utilizaría, pero él ponía toda la sombra existente en el mismo tema: la que proyectan los árboles, la de abajo de mis muebles, etcétera. Hasta ahí era un tema general, sin diferencias dimensionales. Un día comentó que le parecía interesante e, incluso, que le provocaba turbación el trabajo de Bacon. Ahí se complicaba el proceso, porque el autor es conocido y se ha escrito mucho sobre él. El tema, más que parecer fácil, se volvía difícil por saturación. En trabajos posteriores ubicó el elemento semántico: veía una profunda melancolía en el autor.

Este avance abría una baraja pragmática amplia. Tanto Bacon como la melancolía estaban afectados por múltiples interpretantes: históricos, estéticos, religiosos, psicológicos, médicos y, dentro de ellos, había sucesos integradores como la guerra o el homosexualismo, la inhibición y la represión. Ese es el rastro de saberes que fue investigando, procesando y escribiendo para llegar a una serie de lugares donde, sin duda, la sombra que tenía una pragmática amplia y poco definida se desvanece y el resto se vuelve una suerte de narración, en ocasiones reflexiva, con datos históricos y análisis formales. Sin embargo, también aparecen espejos intercalados apenas perceptibles. Pero ¿cuáles eran esos espejos?, ¿dónde estaban?, ¿quién se reflejaba? En el primer segmento (casi introductorio), redactado en las últimas etapas de la realización de la tesis, Oscar dudaba sobre lo que el artista (Bacon) pedía de él en su análisis:

No podía conformarme con un simple análisis superficial de sus piezas; debía, por decirlo así, plantarme frente al artista, consolarlo y, al mismo tiempo, abofetearlo. ¿Pero para que consolarlo si él pareció sobrellevar todos sus asuntos? Además, supo vivir bastante bien, disfrutó sus excesos y a la gente que formó parte de su círculo íntimo. ¿Para qué querría Bacon que me acercara como una madre se le acerca a su hijo que acaba de caer de la bicicleta? Tal vez quería otro padre ¡Qué escena tan extraña!, tal vez solo quiero acercarme a él para tratar de averiguar qué hay en sus piezas. Le haría la pregunta más directa y simple: ¿qué significa para ti la pintura? Que alivio tendría con solo escuchar un “no significa nada” o con ver cómo me ignora mientras se toma un trago. ¡Ya no quiero consolarlo, ahora quiero sofocarlo con un golpe! Nos dejó todo un “desastre” y nosotros somos los que debemos hablar con él.

Él se ha vuelto una obsesión para mí. [...] Para calmar mis frustraciones me digo a mí mismo: “¡Este autor es pan comido! Nada resulta. Él parece tan abierto y vulnerable al inicio, pero es simplemente una trampa. El pintor es tan complicado como un cuerpo humano, maleable y cambiante, que experimenta los embates de la vida, que sabe vivir y disfruta de la memoria. Sus piezas son el reflejo de un cuerpo azotado por la tormenta de la excitación. No puedo dejar de imaginar un abrazo entre dos sujetos, pero un abrazo muy fuerte, uno que estruja y que hace que los dos se sientan en batalla. Eso que pienso es la forma en la que me siento cuando me enfrento al asunto: Francis y sus piezas. Reitero, necesito sofocarlo con un golpe y tenerlo de rodillas, para posarme ante él y decirle: Anda, abre la boca, para que de ahí surja la proyección de tus tormentos y tus diversiones.” Pareciera que de verdad debo llegar al punto de vulnerarlo con un golpe para lograr mi cometido.¹⁴

¹⁴ Oscar Díaz Jiménez, *El espejo de Bacon, entre la pintura y la melancolía*, tesis de licenciatura, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2024 (no publicada).

Quiero indicar que, asombrosamente, en esos párrafos entendemos la inversión de sentido del proyecto. No es alguien que analiza al pintor Bacon y una supuesta melancolía, sino que se autoanaliza a través de Bacon. La función de Oscar ha cambiado, ha tomado el papel de un representamen que crea sus propias proyecciones semánticas en la melancolía y la alegoría íntima de una reflexión en una otra postura de género.

Sin duda, es una investigación que completa la información de variadas fuentes pragmáticas, pero el giro epistémico del texto configura una suerte de pieza abstracta que, como un truco a lo propio, logra reflejar los valores de la intimidad; digamos que casi invisible (como en la sombra) pero ya, para él, presente.

El segundo caso es del estudiante de la licenciatura en Artes Musicales, con especialidad en composición, de la Universidad de las Artes de Yucatán, quien se titula con la modalidad de artículo publicable con la tesis *Pragmática espectral: de la construcción de una poética musical*. David Puc propone “un conjunto de artículos que se entrelazan en la observación del fenómeno musical, entendiéndolo como una banda de frecuencia que forma parte de un amplio espectro de lo sonoro”.¹⁵ En el seminario decidió abordar el sonido como un signo en el que se toma la escucha como interpretante que pone en relación un signo con un objeto. “Se usa la teoría semiótica peirciana como un entramado que permite entender y relativizar lo musical desde un campo epistémico.”¹⁶ Sus temas fueron timbre, voz, escucha, ruido.

Si en un principio el campo sintáctico era el sonido, en el transcurso de diferentes lecturas de ámbito sonoro, filosófico o semiótico parte a una

gran gama de personajes que le permiten crear metáforas constantes sobre la cualidad de un representamen del que definir su objeto parece, casi siempre, limitar la propia conciencia de su cualidad. Reúne autores como Pierre Schaeffer y el planteamiento de la escucha reducida; la escucha profunda de Pauline Oliveros, compositora del Deep Listening; la improvisación de Chefa Alonso; la composición electroacústica de Panayotis Kokoras o de Denis Smalley; la poética erótico musical de Georges Bataille, o Pascal Quignard con *Butes el argonauta*. También integra los detalles organizativos triádico-semióticos de Morris, Francisca Pérez y Herman Parret, por decir algunos.

En el transcurso de su escritura aparece un desenredo de la metáfora que le permite, muchas de las veces, no alcanzar lo que sabe que en sí es cualidad. Ahí empezamos a comprender que la reiteración pragmática se ha trasladado a una gramática metafórica, un discurso poético que deviene el cuerpo de un texto sintáctico. Como si la escritura absorbiera los elementos interpretativos en un fluir continuo. La semántica ha quedado como goce reiterado que insinúa la cualidad, las dimensiones se han desfasado, pero al mismo tiempo se unen en el flujo. Pongo como ejemplo un segmento del texto “Timbre”:

El canto tímbrico siempre es procesual, es un estado transitorio que nos lleva del estabilizado objeto/sonido (por no decir sonoro), de una voz instalada en el flujo de saberes propios del conocimiento, hacia el timbre inefable de la sensación consciente pero no conocida. Tal vez podamos entenderlo con Peirce, como un proceso de degeneración (en segundo grado de la terceridad) que va desde la escucha que pone en relación, que reconoce, representa y estabiliza, hacia un estado sensible de una escucha que simplemente es afectada, es presa apasionada del

¹⁵ David Puc, *Pragmática espectral: de la construcción de una poética musical*, tesis de licenciatura, México, Universidad de las Artes de Yucatán, 2024 (no publicada)

¹⁶ *Idem*.

sonido, de la vibración, del temblor. Un estado en el que más que escuchar nos volvemos percusión, somos tocados (percutidos) y lo único que podemos hacer es resonar. Devenir idiófono (membrana y caja de resonancia a la vez), cuya totalidad de cuerpo es la que tiembla al sonar. Cuerpo pasivo que es atrapado por el encantamiento del timbre (por su canto) y que no tiene más remedio que dejarse caer, incluso si, al igual que Butes, para continuar la caída hay que emprender un salto: “Así es como la voz antigua de un pájaro con senos de mujer llama a Butes. Lo llama mucho más que por su nombre: lo llama por el palpito de su corazón. Así es como Butes abandona la fila de los remeros, renuncia a la sociedad de los que hablan, salta por la borda, se arroja al mar”.

El tercer caso es el de Pedro Massa, estudiante en proceso de titulación de la maestría en Arte de la Escuela Superior de Artes de Yucatán, con el proyecto es *Aproximaciones a un Cha'a Cháak*. El punto de partida era la ceremonia de origen maya del Cha'a Cháak, mediante la cual miembros de una determinada comunidad realizan una petición de lluvia a la deidad o deidades que la propician. Massa nos dice que su interés no era determinar o delimitar los alcances de la ceremonia mencionada en un sentido antropológico, sino que partía, como un roce, de una fotografía hallada entre los archivos de su padre. Digamos que esta era la delimitación de un ámbito sintáctico y su trabajo de investigación era construir lazos pragmáticos que pudieran configurar el sentido cualitativo de la imagen.

Regresando un poco en la memoria, comentaba que ese ritual de la foto no había atraído la lluvia y que de alguna manera era representativo de su vivencia generacional.

[...] una generación que a su parecer no tenía derecho al retiro, que difícilmente poseía los derechos de propiedad de un terreno, que abogaba por la fluidez de las relaciones y los vínculos y que aun simpatizando con una izquierda enferma de nostalgia aspiraba a un capital propio.¹⁷

Esa visión, más que parecer lo que representaba la foto, devenía una pragmática social cargada de resentimiento.

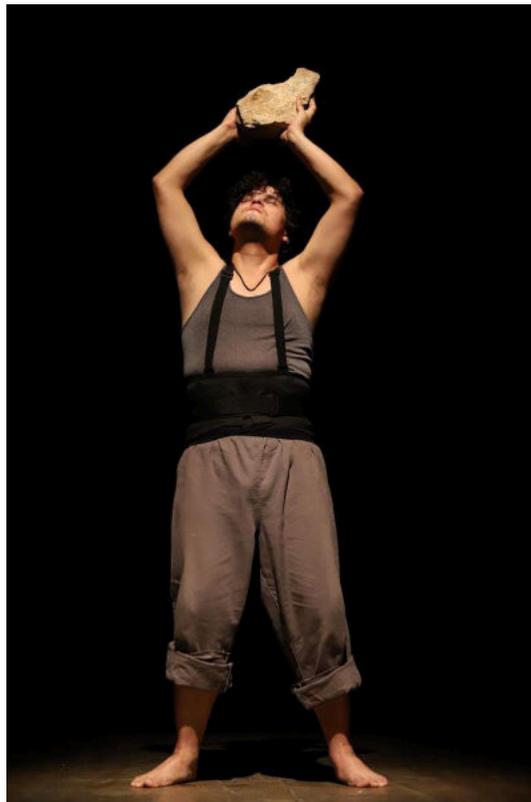
Más adelante, después de tomar los seminarios/laboratorios de El archivo y el documento: la legalidad y la cualidad en el registro de las prácticas de la memoria¹⁸ y el taller-laboratorio Indocummentables,¹⁹ que buscaba la creación de propuestas performativas, realizó una exposición en la que, extrañamente, trataba de rescatar las antiguas imágenes de la familia como una extensión sintáctica de él mismo, o como una disección afectiva del ritual. La aproximación pragmática había cambiado al integrar el documento matérico como efecto de una poética privada.

La ruta semiosica se extiende cuando decide, en el segundo taller, realizar un performance donde, en un espacio vacío, empuja con los pies descalzos una piedra multiforme. Él, que se llama Pedro, empuja una piedra. Ahí aparece el principio del desorden, la intimidación... como si pudiera empujar lo invisible de lo propio ante la propiedad de su imagen en los otros.

¹⁷ Pedro Massa, *Aproximaciones a un Cha'a Cháak*, tesis de maestría, México, Escuela Superior de Artes de Yucatán, 2024 (no publicada).

¹⁸ Librería ancora/conducción Humberto Chávez, Mérida, 2023.

¹⁹ Teatro de la rendija/conducción Raquel Araujo Madera, Mérida, 2023.



Aproximaciones a un Cha'a Châak, performance en Teatro de la Rendija, Mérida, Yucatán, noviembre de 2023.
Foto: Lavive Massa.

Este proyecto se extendió sintácticamente en las relaciones interdisciplinarias plásticas (la fotografía), escénicas (el performance) y el ámbito pragmático se ramifica en diferentes disciplinas sociales, filosóficas, estéticas. Sin duda, la dimensión semántica es un conflicto en el que se entreteje un problema a cuidar, a no abandonar. Regresar a lo propio como un cuerpo que se desplaza en la escena muestra la intimidad del sujeto convertido en objeto de la búsqueda.

El cierre de la investigación, la bitácora, también es memorial: no quiso documentar en una narración escrita el proceso en sus respectivos presentes, sino que la narración de las diferentes prácticas y las conclusiones deberían estar escritas en el cierre

del método; como una memoria en presente sin la urgencia de esperar la lluvia.

El proceso de investigación es en sí mismo un *continuum* de acciones que desembocan en una pieza: una serie de actitudes performáticas que se cierran en un performance, y que tienen por objetivo, más que una comprobación matérica, mantener viva la representación en el flujo instintivo de la razón.

Los tres ejemplos mencionados muestran las posibles transformaciones creativas que se pueden lograr en la utilización de las dimensiones semióticas como flujo interactivo para el proceso de investigación artística.

Bibliografía

Barrena, Sara, *La razón creativa: crecimiento y finalidad del ser humano según C.S. Peirce*, Madrid, RIALP, 2007.

Borgdorff, Henk, *Debate sobre la investigación en las artes*, 2013, <https://www.researchcatalogue.net/profile/download-media?work=129470&file=129476>

_____, *El conflicto de las facultades. Perspectivas sobre la investigación artística y la academia*, Amsterdam, Leiden University Press, 2012.

De Certeau, Michel, *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana, 2000.

Elizondo, Jesús Octavio, *Signo en acción*, México, Ediciones Culturales Paidós, 2012.

Groys, Boris, *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*, Buenos Aires, Caja Negra, 2016.

Morris, Charles William, *Fundamentos de la teoría de los signos*, España, Paidós, 1985.

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, España, Gedisa, 1996.

_____ *et al.*, *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa, 2002.

Pardo, José Luis, *La intimidad*, España, Pre-Textos, 2013.

Peirce, Charles Sanders, *Collected Papers*, Harvard University Press, 1958.

Referencias a otros seminarios

Araujo Madera, Raquel, *Indocumentables*, Mérida, 2013.

Chávez Mayol, Humberto, *El archivo y el documento. La legalidad y la cualidad en el registro de las prácticas de la memoria*, Mérida, 2013.

Fuentes Mata, Irma, *Investicreación y Formación Artística*, Ciudad de México, 2020-2021.

HUMBERTO CHÁVEZ MAYOL

Doctor en Cartografías del arte contemporáneo, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas/INBAL. Especialización en fotografía en las universidades de Nihon y Chiba, Japón. Investigador titular del Cenidiap/INBAL, donde coordina el seminario/laboratorio Educación, Arte y Signo. Principales libros publicados: *Tiempo muerto* (2005), *Ensayos metodológicos: experimentaciones sobre educación artística en México* (2018), *HIS* (2019), *Resurrección dragón* (2019) y *Cartas en confinamiento* (2021). En 2018 recibió el premio de Excelencia Académica del INBAL.

Seminar on Investicreation and
Artistic Formation: An
Interdisciplinary Process

Seminario de Investicreación y Formación Artística: proceso interdisciplinar

IRMA FUENTES MATA

Doctora en Humanidades y artes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4582-2211>

ifuentesmata@gmail.com

Keywords

interdisciplinarity, methodology,
investicreation, postgraduate artistic
formation

Palabras clave

interdisciplina, metodología, investicreación, posgrado
formación artística

Abstract

Artistic Investicreation develops disciplinary links and an interdisciplinary perspective. This paper examines the foundations, principles and methodological elements used in the seminar to foster creative processes and generate specific knowledge of the arts through the development of projects and thesis by postgraduate students, teachers, artists and researchers.

Resumen

La investicreación artística desarrolla lazos disciplinares y una perspectiva interdisciplinaria. En este artículo se analizan los fundamentos, principios y elementos metodológicos empleados en el seminario para propiciar procesos creativos y generar conocimiento específico de las artes a partir del desarrollo de proyectos y tesis de estudiantes de posgrado, docentes, artistas e investigadores.

Recibido: 15 de febrero de 2024

Aceptado: 22 de junio de 2024

Cenidiap: de las academias a los seminarios

El Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas (Cenidiap) del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura estableció las academias como un espacio de encuentro entre investigadores para reflexionar en sus doce campos y líneas de investigación artística.¹ Más tarde, éstas evolucionaron hacia los seminarios como espacios de formación y producción de investigación artística, donde los y las participantes se reunían por afinidad temática o elección propia a iniciativa de colegas que propusieran tratar problemáticas comunes. Al definirse, los seminarios se consolidaron como grupos de investigación, y sus propuestas se tradujeron en producciones académicas y artísticas concretas que generaban reflexión, análisis, colaboración y difusión del saber artístico desde el INBAL.

Los centros de investigación buscan propiciar el enriquecimiento del arte y la cultura abordando problemáticas de investigación en múltiples líneas y con referencia desde diversas disciplinas. En mi caso, he trabajado desde hace treinta años en la línea de educación artística, que incluye historia de la educación artística y modelos, sistemas y métodos para la educación artística, centrándome desde hace varios años en esta última y

procurando que la reflexión teórico-práctica abarque diferentes niveles en la materia. Desde entonces he publicado libros sobre la formación artística y docente en educación básica, como *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*,² y en formación especializada, con *Metodologías de la educación artística*,³ así como varios artículos relacionados con la formación de artistas visuales.

Desde 1998, mi interés se centró en la investigación de las metodologías del arte. Tanto para la investigación como para la formación artística se diseñaron y coordinaron cursos y diplomados para el personal del INBAL, como el de Teoría, Enfoques y Prácticas de la Educación Artística. Al reconocer la larga trayectoria de docentes e investigadores se les convocó a encontrarse en espacios académicos que permitieran la construcción teórica para tratar los asuntos fundamentales del arte y su educación,⁴ por lo que se establecieron vínculos académicos que han prevalecido por largo tiempo. Posteriormente, mi interés se extendió hacia las metodologías de la formación artística, los elementos fundamentales del acto

¹ Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas, "Campos y líneas de Investigación", <https://cenidiap.net/j/es/lineas-de-investigacion> Consulta: febrero, 2024

² Irma Fuentes Mata, *Integrar la educación artística. Política educativa, integración curricular y formación docente colectiva*, México, Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004

³ Irma Fuentes Mata, *Metodologías de la educación artística*, México, Fontamara, Cenidiap, 2017.

⁴ Irma Fuentes Mata, *Trama y urdimbre. Entre la investigación y la creación artística*, Fontamara, Cenidiap, 2015.

creativo y los procesos de creación artística, de ahí que el análisis de las metodologías de investigación, creación y formación artística fueron elementos que necesariamente constituyeron el enfoque de investicreación y formación artística como una propuesta metodológica para la formación de investigadores de arte en el posgrado.

Desde el Cenidiap también se ha propuesto a las escuelas profesionales del INBAL convocar a profesores y estudiantes que se unan a participar en la reflexión de temas de interés de los artistas-docentes en los cursos de extensión o seminarios que se ofrecen al personal académico; con la asistencia de profesores se procura el vínculo entre escuelas y centros de investigación. También se formulan varias propuestas que generan intercambios académicos y artísticos que motivan la vinculación entre pares académicos al interior del INBAL y con otras instituciones nacionales e internacionales. Es así como a través de los seminarios, las y los investigadores gestionan participaciones en eventos académicos y artísticos en museos, universidades e instituciones dedicadas al arte y la cultura.

Entre los seminarios permanentes del Cenidiap que forman parte de los seminarios de tesis del Doctorado en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina) (DAVEI) están el Seminario de Investicreación y Formación Artística, el cual coordino; el seminario Educación, Arte y Signo, con una trayectoria de más de veinte años y coordinado por Humberto Chávez, y los seminarios Teoría Crítica y Ciudad global, coordinados por Carlos Guevara y Alfredo Gurza. En estos espacios de confluencia hemos logrado, además del proceso de formación, elaborar textos colectivos, exposiciones e intercambios que enriquecen los acervos y la producción sobre artes

plásticas y visuales que integran una perspectiva interdisciplinaria.

Seminario de Investicreación y Formación Artística

En 2012, cuando dimos origen al enfoque de investicreación artística, se constituyó el espacio de formación permanente diseñado como seminario itinerante en universidades e instituciones para el desarrollo artístico en diferentes estados de la República, entre ellos, Michoacán, Querétaro, Sonora y Zacatecas. Desde entonces, la perspectiva interdisciplinar se asomaba para generar sinergias entre académicos y artistas de diversas disciplinas; en esa etapa se desarrollaron eventos académicos-artísticos, espectáculos multidisciplinares y la producción de textos colectivos que configuraban una identidad compleja de quienes integramos la Red de Investicreación Artística.⁵ Posteriormente se diseñó el Seminario de Investicreación y Formación Artística, que anidó y generó una propuesta de formación específica que recupera los conocimientos y experiencias de artistas, investigadores y docentes de arte que habían participado en la primera etapa y se enriquecían con más académicos del INBAL.

El seminario se registró como proyecto de investigación en el Cenidiap en 2020, coincidentemente con el comienzo de la pandemia de covid-19. Iniciamos con los colegas que ya habían pertenecido en otro momento de universidades de México, España y Brasil, y tuvimos la oportunidad de reencontrarnos como

⁵ La Red de Investicreación Artística se fundó y registró en 2015 en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública e integra grupos de investigación de universidades nacionales e internacionales.

consecuencia natural de conectarnos a la distancia mediante las plataformas virtuales.

La propuesta de investicreación artística se ha ido consolidando y se advierte la importancia de vincularla con la formación en el DAVEI, por lo que el Seminario de Investicreación y Formación Artística se registró para dar continuidad a los Seminarios de Metodología I y II y, desde septiembre de 2022, en la segunda generación forma parte fundamental de los seminarios de tesis, con lo que se establece una estrecha relación entre los centros de investigación y el programa de posgrado.

El seminario ha sido, desde entonces, un espacio de discusión, reflexión y análisis de los temas artísticos que a los y las integrantes nos interesan. El proyecto se ha ampliado y ser responsable de la coordinación implica diseñar los programas, seleccionar los materiales de lectura y discusión, gestionar la integración de un gran número de especialistas de diversos centros e instituciones educativas nacionales e internacionales, establecer comunicación con organismos dedicados al desarrollo del arte y la cultura, favorecer la creación de obra artística fundamentada en la investigación, propiciar el espacio académico para producir conocimiento artístico, sistematizar el proceso educativo y, fundamentalmente, fomentar la construcción de pensamiento reflexivo y crítico desde una perspectiva interdisciplinaria.

Perspectiva interdisciplinaria

Es pertinente señalar que en los seminarios que ofrece el Cenidiap, si bien la conducción está a cargo de investigadores que pertenecen al centro, siempre se han distinguido por la apertura a otras disciplinas, con diferentes aproximaciones y enfoques que enriquecen el quehacer artístico y orientándose a una visión interdisciplinaria. De

hecho, el DAVEI, en su plan de estudios, tiene como uno de los ejes centrales la interdisciplina:

El entrecruzamiento de las artes, las ciencias sociales y las humanidades constituyen un espacio de pensamiento estratégico y privilegiado de vinculación entre las tareas de investigación y los procesos de formación académica y profesionalización avanzados. Consecuentemente, se busca construir dominios de análisis multidisciplinar en los que los distintos enfoques de aproximación al hecho artístico tengan cabida, contribuyan a desarrollar nuevas líneas de investigación y se privilegie el análisis teórico interdisciplinar.⁶

La perspectiva interdisciplinaria ha estado presente en el enfoque de la investicreación artística desde sus inicios, ya que los intercambios han incluido a investigadores, docentes y creadores de distintas disciplinas artísticas y humanísticas que se han formado con perfiles amplios y complejos, nutridos de conocimientos de las diversas áreas; además, los proyectos abordan problemáticas con visiones múltiples que se entrelazan y se fusionan para dar soluciones creativas. El Seminario de Investicreación y Formación Artística parte de la interdisciplina como fundamento, se ubica en los límites de las fronteras disciplinares y constituye visiones complejas del arte. Los problemas que se tratan en los proyectos doctorales son transversales a diversas disciplinas, y hemos podido constatar que es un enfoque que permite aproximarse a los temas estudiados en los ámbitos superior y de posgrado.

La investicreación busca indagar, observar, experimentar, reflexionar y expresar los hallazgos de la experiencia creativa. Se fundamenta en la

⁶ Plan de Estudios del Doctorado en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina), Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, INBAL, 2017, p. 7.

idea de que el conocimiento artístico tiene características, lenguajes y configuraciones específicas que, al ponerlas en juego, permiten desarrollar el pensamiento y comprender los diversos asuntos que le conciernen. Por ello, uno de los elementos fundamentales es reflexionar sobre el proceso creador, sus bases teóricas, técnicas y herramientas metodológicas. A diferencia de otros enfoques, la investicreación tiene como materia prima fundamental el arte y las metodologías que se desarrollan para producirlo, interpretarlo o enseñarlo, que pertenecen a los campos tanto del arte como de las humanidades, las ciencias sociales y la tecnología.

Principios metodológicos

Desde un inicio se propuso una serie de principios metodológicos que la experiencia de los últimos cuatro años ha confirmado y ampliado:

Diálogo. Fundamental en el seminario. Al tener a la mayéutica como base se establece un clima de comunicación abierta y horizontal entre los y las participantes, quienes al sentirse en un espacio de confianza y seguridad comparten sus hallazgos de investigación al grupo para recibir retroalimentación, consejos y sugerencias desde diversos puntos de vista. El trabajo en grupo involucra y compromete. Si bien se desarrollan proyectos individuales, el hecho de compartirlos enriquece ampliamente las perspectivas, los textos que fundamentan el trabajo se ponen en la discusión común y es posible encontrar vasos comunicantes entre los temas, los puntos de partida o de llegada y la manera de abordarlos. El eje de pensamiento para promover el diálogo son los planteamientos de Paulo Freire y el enfoque sociocultural de Lev Vigotsky, con la consecuente postura de Mijaíl

Bajtín⁷ sobre la dialogicidad. De ahí que propiciar la comunicación efectiva y respetuosa al interior del seminario es fundamental. El diálogo se establece a partir de preguntas generadoras de la reflexión, las cuales detonan posibilidades de idear respuestas que se concreten en acciones.

Respeto a las ideas de cada persona. En los grupos de investigación se requiere establecer un compromiso de respeto a las ideas de la y el otro; no siempre se está de acuerdo, sin embargo, se escucha y se argumenta con elementos tanto de la teoría como de la práctica para exponer los puntos de vista.

Los sujetos que realizan la investicreación son investigadores, docentes, creadores que participan activamente en el campo artístico; su territorio de acción es amplio. Ya que pueden ubicarse en los espacios de producción de conocimiento, reflexión, investigación y enseñanza artística, han llegado después de muchos años de enfrentar circunstancias adversas, por lo que el seminario es un espacio seguro para ser, estar y compartir saberes.

Fomentar procesos creativos. Otro elemento fundamental en el seminario. Para ello, hemos analizado las teorías de algunos autores de la psicología, la pedagogía, el desarrollo humano y, sobre todo, de los propios artistas que narran sus complejos procesos de construcción de obras. De esa manera, revisamos autores como J. P. Guilford,⁸ sobre los procesos de creatividad; Howard Gardner,⁹ en los que se establecen los fundamentos del pensamiento creador; los planteamientos del psicoanálisis sobre las posibilidades de sublimación propuestas por

⁷ Mijaíl Bajtín, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1999.

⁸ J. P. Guilford, *Creatividad y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

⁹ Howard Gardner, *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017.

Freud y Lacan, y el enfoque de la psicología humanista y la Gestalt, entre muchas teorías que nos dan luz sobre la complejidad¹⁰ del pensamiento, en este caso, artístico.

Los textos que tratan los procesos creativos en la realización de las obras, la comprensión de aquellos creadores que comparten sus experiencias y testimonios sobre su quehacer son luces que alumbran el camino propio de cada uno de los integrantes para recorrer su propio sendero. En el seminario nos proponemos alumbrar, no imponer ni apagar la luz de quien ya tiene un brillo especial.

Reconocer las posibilidades. Algunas ya identificadas, y otras que aún no se tiene claro hasta dónde nos llevarán, en el seminario resulta clave ir abriendo posibilidades a partir del cuestionamiento, del conocimiento de otros casos y experiencias de creación, de las condiciones específicas con que contamos y la manera de superarlas. El reto consiste en el reconocimiento y diseño de estrategias para ampliar nuestras capacidades de lectura, de escritura, de comunicación clara y coherente, de sistematización, de recuperar la experiencia y transmitir tanto en la obra creativa como en el documento académico nuestras ideas, además de crear nuevas obras.

El afecto como detonador de confianza para que los proyectos afloren. La práctica metodológica del seminario ha estado atravesada por emociones y sentimientos. Como seres humanos tenemos momentos afortunados y desafortunados, y en una actividad de formación se deben considerar cómo estos elementos se involucran y favorecen o entorpecen el proceso. Cuando enfrentamos incertidumbres, como las provocadas por la contingencia sanitaria debido a la pandemia de covid-19, la posibilidad de enfrentar las dificul-

tades de manera colectiva y con camaradería permite mejores soluciones. Reconocer la afectividad en el proceso educativo es un factor que puede determinar el avance o el estancamiento de un proyecto. Mieke Bal, en su libro *Conceptos viajeros*, recupera la amistad como metáfora del paradigma de la producción de conocimiento y, para explicarlo, refiere a Lorraine Code, quien señala las características de la amistad como analogías de la producción de conocimiento:

- Ese conocimiento no se consigue de una vez, sino que se va desarrollando.
- Está abierto a la interpretación de varios niveles. Admite diferentes grados, cambia.
- En el proceso de construcción de conocimiento las posiciones del sujeto y del objeto son reversibles.
- Se trata de un proceso continuado, pero nunca logrado.
- El carácter de más o menos conocimiento afirma la necesidad de reservar y revisar juicios.¹¹

Así, el seminario se convierte en una red que sostiene la producción individual y proporciona motivación para la producción de conocimiento personal y grupal. Los afectos son necesarios para conservar el interés y dedicación a una tarea. Se establecen vínculos respetuosos, pero afectivos, que permiten construir proyectos colectivos. Desde este espacio apostamos por la importancia del desarrollo emocional y el cuidado del creador y los intérpretes como un factor importante para el logro de la creación artística.

¹⁰ Edgar Morín, *Introducción al pensamiento complejo*, México, Gedisa, 1998.

¹¹ Lorraine Code citada en Mieke Bal, *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*, Murcia, Cendeac, 2009, p. 78.

Producciones artísticas y académicas. Las y los integrantes del seminario contamos con un perfil diverso. Si bien pertenecemos a distintas disciplinas artísticas, abordamos problemáticas involucradas con el arte. En general, somos creadores que cumplimos con perfiles que integran varias áreas y funciones; son docentes, profesionales de su campo, investigadores, pero, en general, artistas y educadores en activo, fungimos como intérpretes, directores, expositores, escritores y nos unen temas transversales que nos afectan o implican a todos. Los estudios y obras reflejan perspectivas de inclusión, política,

género, educación, ecología, aspectos personales y sociales que impregnan sus propuestas artístico-académicas.

Intercambio de ideas entre todos y todas. El seminario se nutre de especialistas invitados de diversas disciplinas: humanísticas, sociales, tecnológicas y artísticas. En cada sesión comparten su conocimiento, y sobre todo su experiencia metodológica con la que desarrollan su investigación. Cada especialista emplea una metodología acorde con su disciplina artística o humanística y la comparte con los participantes. El propósito es



Taller sobre juego y aprendizaje Start, de Adrián Asdrúbal Galindo. II Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2024.

conocer la amplia gama de posibilidades para obtener datos, analizarlos, interpretarlos y, con ellos, elaborar las obras creativas y artísticas. En la presentación de los avances de investigación de los miembros del grupo cada uno expresa sus puntos de vista, fundamentos, prácticas, detonadores, experiencias y hallazgos en el proceso creativo de su proyecto. A partir de lo expuesto encuentran eco o rememoran situaciones afines con los testimonios presentados y se proponen discusiones para encontrar caminos óptimos para la creación.

En el seminario hemos tenido una larga lista de colaboradores, investigadores y docentes de los centros nacionales de investigación y escuelas del INBAL, así como invitados de otras instituciones nacionales o internacionales, que han aportado a la construcción del conocimiento artístico. Esta mención es un breve reconocimiento a quienes han dedicado su experiencia y preparación para compartir con los miembros del seminario de manera voluntaria y que se han distinguido por su profesionalismo: Licia María Morais Sánchez (Brasil), Fátima Gil Gascón, Daniel Narváez Torregrosa, Fernando Melgosa Rodríguez (Universidad de Burgos, España), Francesc Hernández Dobón y Carles Hernández (Universidad de Valencia, España), Arturo Valencia Ramos (Universidad de Sonora), María del Carmen Saldaña Rocha (UNAM, Universidad Pedagógica Nacional), Juan Camilo Medina (Universidad de Caldas, Colombia), Esperanza Gutiérrez (ADM), Paloma Macías (ENDNyGC), Alberto Argüello, Martha E. Alfaro Cuevas, Christine Camus (Cenidiap), Lourdes Fernández (Cenidi-Danza), Blanca Estela Galicia y Rocío Guzmán, entre otros y otras. Cabe aclarar que 98 por ciento de conferencistas y participantes tienen estudios de doctorado. Quienes han apoyado y orientado algunos temas para concretar las actividades pertenecen a más

de diez centros e instituciones de programas educativos de arte, lo que le da carácter inter-institucional.

Trabajo colaborativo, muchas miradas, muchas respuestas

En los últimos cuatro años, con la primera y segunda generación del Doctorado en Arte DAVEI, hemos podido constatar cómo los proyectos que se plantearon en un inicio han ido evolucionando. Con la perspectiva de múltiples miradas se abre el abanico de posibilidades y se develan aspectos que antes no permitían ver situaciones que es necesario explorar. La narración de lo que al otro le ha sucedido en el salón de clase, en la escena, en el taller, en la galería ofrece un conocimiento colectivo que permite superar el aislamiento del creador en solitario. Muchos de los y las participantes han trabajado en centros de atención a poblaciones con diversas características, con proyectos que involucran a sectores vulnerados y grupos en riesgo o con particularidades que precisan de un enfoque inclusivo. La problemática compleja de ciertos sectores requiere atenciones múltiples y diversas estrategias de acción en la intervención de las comunidades, y el trabajo artístico ofrece posibilidades de desarrollo para ellos y ellas.

Técnicas y herramientas

El trabajo académico artístico en un entorno de confianza es fundamental. Para obtener información y recuperar los procesos conviene dejar claro el ambiente en el que se trabajará y los compromisos que se adquieren; sin embargo, en ocasiones las preguntas explícitas, los ejercicios tanto teóricos como prácticos y corporales



Sesión del Seminario de Investicreación y Formación Artística, coordinado por Irma Fuentes. Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, febrero de 2024. Foto: M. Ruiz.



Ponencia performática *Play*, de Adrián Asdrúbal Galindo, con Ana Mora y Miguel Ángel Pineda. I Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Aula Magna, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2022.



Participación del público en la conferencia performática sobre el juego. I Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Aula Magna, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2022.



Conferencia a distancia desde Argentina con la participación de Jorge Dubatti y Alejandro Brianza. I Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Aula Magna, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2022.

permiten recuperar elementos para el debate. En el seminario partimos indistintamente de una experiencia o de una lectura, de algún aporte teórico o alguna acción artística. Los textos son provocadores de la discusión, pero la vivencia con la que cada participante cuenta es tan relevante para su investigación como lo escrito por los autores. El valor de la palabra es primordial, sin embargo, el trabajo corporal revela otros conocimientos y otras perspectivas. La exposición de cada participante es una responsabilidad de apreciar lo recorrido y lo avanzado, los cambios y giros en la investigación propia y el reconocimiento de los hallazgos y de lo que ya no será considerado. Tener una estructura de exposición facilita la comprensión propia y de los demás. Preparar las presentaciones implica esforzarse para ser coherente y claro en las ideas que se argumentan. Generar textos académicos es también un compromiso que en ocasiones se considera complejo, pero el apoyo de los especialistas para ir desarrollando los escritos orienta y da seguridad para las producciones individuales y colectivas. Con ello se busca que cada participante logre avanzar en el contenido de su investigación, pero también en el trabajo de producción artística y de construcción de textos grupales.

El cuerpo también cuenta

Durante el proceso de formación reconocemos que la asociación del pensamiento y los sentidos es fundamental para “incorporar”; es decir, tener dentro del cuerpo el conocimiento, recuperar la importancia de los sentidos, visualidad, espacialidad, sonoridad, movimientos, desplazamientos, composición, imaginación, sensibilidad. Tener conciencia del propio cuerpo es un elemento requerido para desarrollar en el seminario, y por ello, en las ocasiones que nos reunimos de manera

presencial, el cuerpo o “la cuerpa” es el vehículo para el conocimiento de sí mismo y de las y los otros con relación al tema investigado. Recordar las razones fundamentales por las que nos acercamos al arte y reconocer el valor del cuerpo que nos lleva a conocer, expresarnos y crear.

La tecnología como aliada

La investigación a nivel posgrado ha evolucionado de manera sorprendente desde que las herramientas y los medios tecnológicos se comenzaron a utilizar en los espacios académicos. Resulta increíble que hace treinta años los centros de investigación contaban con incipientes computadoras que no eran de uso generalizado. La evolución de los medios informáticos y los dispositivos digitales que ahora portamos, como teléfonos inteligentes, tabletas, laptops, etcétera, y en general computadoras personales, han aportado grandes facilidades para la investigación, y el campo artístico no está exento de esto, más aún cuando podemos consultar en el instante archivos y repositorios. El desarrollo de dispositivos de fotografía, grabación de audio y video y, en general, de reproducción ha permitido conservar la memoria de eventos antes efímeros. Con estos dispositivos su consulta puede ser mucho más ágil y precisa.

El desarrollo de redes de conocimiento en la web y la posibilidad de compartir esa información permite un avance significativo para la investigación, la consulta de archivos, textos clásicos y fundamentales de todas las disciplinas, así como la novedad de capítulos y artículos que se publican a diario en libros y revistas digitales acelera la información que está disponible para la investicreación. Las fuentes se han multiplicado y podemos elegir el tipo de información con la que



Sesión de trabajo relacionada con el pasado, taller Más allá del plan. Metodología multicanal con Andrea Chirinos. II Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2024.



Taller laboratorio Hacernos una cuerpa conducido por Marina Ruiz Galindo. II Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2024.



Sesión de trabajo del taller de Licia Morais, con Sergio Coelho Farias. II Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Torre de Investigación, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2024.



Sesión a distancia del seminario de Investicreación y Formación Artística, con Fernando Melgosa de la Universidad de Burgos, España, 2024.

podemos debatir o estamos de acuerdo. Incluso, ahora el desarrollo de la inteligencia artificial, utilizada con ética, podría ser un recurso potencialmente benéfico. Por otro lado, está la posibilidad de comunicación sincrónica entre los asistentes en reuniones virtuales que permiten borrar la distancia y ponernos cara a cara desde distintas latitudes.

El Seminario de Investicreación y Formación Artística ha sido un espacio híbrido: la mayor parte son sesiones virtuales y algunas presenciales. Los y las integrantes radican en diferentes estados de la República, como Ciudad de México, Puebla, Estado de México, Tlaxcala, Querétaro, Sonora, Morelos y Veracruz, incluso algunos se han enlazado fuera del país. Pero lo más importante es poder compartir e intercambiar las ideas y las experiencias en el momento, aunque no sea el mismo espacio físico, pero sí el virtual.

La reflexión, como seminario de tesis en el DAVEI, está acompañada por materiales digitales, esquemas, fotografías, videos y audios, en fin, recursos que incluso pueden verse de las propias plataformas. Utilizamos Google Classroom para alojar los textos y materiales, así como las producciones y los comentarios que pueden consultarse de manera asincrónica y en las sesiones. Para encontrarnos utilizamos Google Meet, que permite la interacción sincrónica, el registro de las asistencias y participaciones y el almacenamiento de las grabaciones. Hace una década esto no era posible, si acaso podíamos comunicarnos por correos electrónicos o algunas plataformas especializadas como Moodle, que no eran de uso común en todas las instituciones. En el campo artístico se utilizaban poco estos recursos; aunque había documentos, videos y materiales grabados, sus limitaciones eran evidentes. Ahora contamos con el material de videos Meet de todas las sesiones

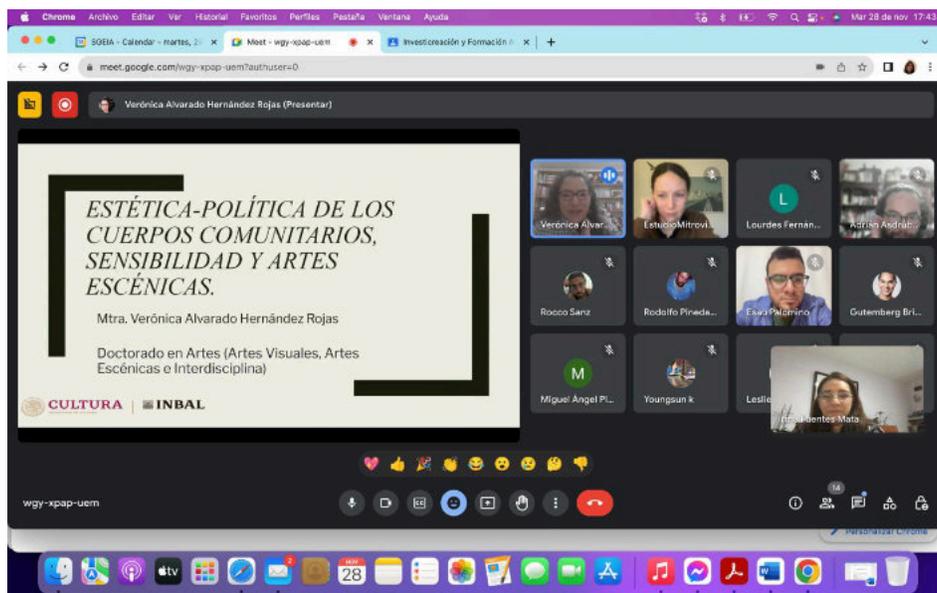
alojados en Classroom, y se tiene un material valioso para ser sistematizado en futuras investigaciones y etapas del proyecto. El uso de la tecnología en el seminario ha facilitado la colaboración con otras instituciones, lo que ha permitido que se sumen reconocidos investigadores.

Logros entre artistas y académicos

Entre los logros más significativos del Seminario de Investicreación y Formación Artística están la formación de un grupo de investigación cohesionado que tuvo la capacidad de discutir y construir metodologías apropiadas al campo artístico, a partir de la reflexión, la contrastación teórica y práctica, la sistematización de la creación y formación artística para desarrollar propuestas metodológicas acordes con los problemas estudiados.

El oficio de escribir tiene sus complejidades. Pasar de lo hecho a lo escrito no es algo automático, por ello en el seminario se realizan ejercicios de escritura para superar la página en blanco. Las producciones escritas se elaboran y comparten para revisar y corregir cuantas veces sea necesario. Escribir una tesis doctoral es un reto al que no todos aspiran, y es un camino en el que andar acompañado es siempre mejor que en solitario.

Los participantes en el Seminario de Investicreación y Formación Artística que desarrollan proyecto son Annel Islas Estrada, Ana Alfonsina Mora Flores, Andrea Chirinos Brown, Adrián Asdrúbal Galindo, Alejandro Romero, Arturo Valencia, Charlene Alcántara, Benjamín Martínez, Esaú Barrera Palomino, Dora Aldama, Gutemberg Brito, Humberto Chávez Mayol, Larisa Reyes Ponce de León, Leslie González, Laura Ruiz Mondragón, Rodolfo Pineda, Maricarmen Legaspi,



Sesión a distancia de análisis de avances de los estudiantes del Doctorado en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina), 2024.



Clausura del II Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística. Metodologías (In)disciplinadas. Aula Magna, Centro Nacional de las Artes, Ciudad de México, junio de 2024.

Miguel Ángel Pineda, Moisés Santiago Valle, Sofía Sienra, Verónica Alvarado y Young Sun Kim.

Cada participante recuperó en su proyecto personal los planteamientos y elaboraron textos, publicaciones en revistas y ponencias académicas y escénicas, así como exposiciones de acuerdo con su especialidad artística. Se orientó para que varios de los y las participantes publicaran en revistas indexadas, que elaboraran talleres y laboratorios y avanzaran en sus propios planteamientos conceptuales y creativos. Permitió que se desarrollaran los proyectos de investigación o investicreación personales, que se expusieron y discutieron en las sesiones. Se elaboraron escritos finales y ponencias. Los programas de cada curso, junto con los materiales recomendados por los especialistas y trabajados en el seminario, así como con material audiovisual, constituyen un rico acervo documental.

La experiencia formativa y los datos que arrojó el proyecto se han sistematizado por parte de la coordinadora y se presentaron en eventos académicos y publicaciones. El seminario aportó a los programas de doctorado a los que pertenecen los y las participantes, no solo al DAVEI, sino que también atendió a estudiantes del Doctorado en Cartografías del Arte Contemporáneo y el Doctorado en Artes Escénicas. Teoría y Práctica de Lille, Francia. Así, el seminario ha sido un apoyo constante y permanente para continuar y concluir con trabajos académicos y tesis doctorales.

Se contribuyó a desarrollar y consolidar el campo de investicreación como propuesta metodológica en construcción y revisión constante, nos adaptamos a las necesidades y circunstancias propias de cada proyecto de arte, escénico, visual o interdisciplinario.

El grupo del seminario también participó como comité organizador del primer y segundo Encuentro Internacional de Investicreación y Formación Artística Metodologías (In) disciplinadas en 2022 y 2024, respectivamente. Las actividades para la organización y participación fueron múltiples, realizaron gestión, vínculos e invitaciones a especialistas, evaluación de ponencias de otros participantes, elaboración de ponencias propias para los distintos conversatorios, mesas de dialogo, talleres, presentaciones escénicas, moderación de mesas y relatorías. En el primer encuentro se realizó la exposición *Susurrando las huellas de la memoria*, cuyo objetivo fue hacer evidente la relación de la investigación en el proceso de creación. En el segundo encuentro se presentó la muestra *Diálogos de investicreación*, producto del trabajo teórico-artístico de los artistas visuales miembros del seminario Young Sun Kin, Leslie González y Alejandro Romero

El impacto que los encuentros han tenido en la comunidad artística ha sido muy importante y significativo, tanto en el ámbito nacional como internacional, ya que contamos con ponentes de Argentina, Costa Rica, España, Colombia y Brasil. Las redes sociales y la transmisión digital han sido un medio ideal para compartir estos avances a través de las páginas del Cenidiap, Secretaría de Cultura, Centro Nacional de las Artes y la propia de la Red Internacional de Investicreación Artística.

Construir y compartir conocimiento

Tras cuatro años de actividades, las tareas pendientes son revisar a profundidad los documentos emanados de la formación y pulir hasta que proyecten luz propia, concluir los procesos de escritura y divulgar los hallazgos de las investigaciones que revelan que el conocimiento artístico es digno de ser divulgado, que el secreto que se encerró por muchos años ahora pueda compar-

tirse más ampliamente a las comunidades a través de los trabajos recepcionales del DAVEI.

Si bien para el proceso formativo de posgrado es fundamental tener reflexiones teórico metodológicas, la labor en el seminario completa la tarea de acompañamiento, escucha, orientación y guía

para los procesos de producción de conocimiento y creación de obra artística. La investicreación artística cumple, por lo tanto, con su función de contribuir a la cultura y formar nuevas generaciones de investigadores-artistas que trabajan con metodologías apropiadas a su campo de acción.

Bibliografía

- Bajtín, Mijaíl, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1999.
- Bal, Mieke, *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*, Murcia, Cendeac, 2009.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Paidós, 2010; México, Siglo XXI, 2012.
- Eisner, E. W, *Educación la visión artística*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1972.
- _____, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*, México, Grupo Planeta, 2012.
- Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Barcelona, Austral, 2022.
- _____, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza, 2000.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, España, Siglo XXI, 2012.
- Fuentes Mata, Irma, "Investicreación artística. Identidad y perspectivas". *Arte entre paréntesis*, núm. 1, México, 2015.
- _____, "Diálogo metodológico para la investicreación artística en el seminario de titulación de Artes Visuales", en *Metodologías de formación artística*, México, Fontamara, 2017.

_____, “La investicreación artística a partir de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento virtual”, *Arte entre paréntesis*, núm. 9, México, 2019.

_____ y Pablo Parga, *Investicreación. Toda obra artística es una investigación invisible*, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 2018.

_____, “Metodologías (In)disciplinadas en la investicreación y formación artística”, *Arte entre paréntesis*, núm. 15, México, 2022.

Guilford, J. P., *Creatividad y educación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Gardner, Howard, *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 2017.

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, México, Gedisa, 1998.

IRMA FUENTES MATA

Doctora en Humanidades y artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Maestra en educación e investigación artísticas por el Instituto Nacional de Bellas Artes. Licenciada en pedagogía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 de 2009 a la fecha. Ha publicado libros como *El diseño curricular en la danza folclórica*, *Integrar la educación artística. Política cultural, integración curricular y formación docente colectiva* y *Creación y expresión en el Museo de Arte Abstracto Manuel Felguérez*. Es fundadora de la Red Internacional de Investicreación Artística. Actualmente investiga sobre el uso de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento para la formación y creación artística, estrategias tecnológicas de educación y el desarrollo de las tecnologías interactivas en museos virtuales, al tiempo que desarrolla su proyecto sobre Metodologías de la investicreación artística.

CCH-Sur Sin Límites
Theater Workshop

Taller de Teatro Sin Límites del CCH-Sur

JOSÉ HUMBERTO TREJO CALZADA

Licenciado en Literatura dramática y teatro
jhtrejo@colmex.mx

CYNTHIA GUADARRAMA GUERRERO

Licenciada en Literatura dramática y teatro
cynthia.guadarramaguerrero@cch.unam.mx

Keywords

art, education, theater, high school,
identity.

Palabras clave

arte, educación, teatro, bachillerato, identidad

Abstract

Sin Límites Theater Workshop is taught extracurricularly since 2013. A historical review of CCH is carried out, as well as its educational model to identify its relationship with the educational design of the workshop. The pedagogical postulates of authors such as Vygotsky, Freire and Boal are taken up, with significant contributions to the field of Art and Education.

Resumen

El Taller de Teatro Sin Límites se imparte de manera extracurricular desde 2013. Se realiza una revisión histórica del CCH, así como de su modelo de enseñanza, para identificar su relación con el diseño educativo del taller. Se retoman los postulados pedagógicos de autores como Vigotsky, Freire y Boal, con aportaciones significativas al campo del arte y la educación.

Recibido: 15 de febrero de 2024 Aceptado: 27 de abril de 2024

Antecedentes del CCH

Analizar el origen del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) implica considerar los procesos de transformación que se vivieron en México a lo largo de la década de 1970, caracterizados, sobre todo, por el incremento de la población en el entonces Distrito Federal, lo que elevó la demanda de servicios educativos que cubrieran el nivel bachillerato. Asimismo, tras los eventos represivos del movimiento universitario de 1968, surgieron propuestas para reestructurar la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que velaron por el fortalecimiento de un pensamiento crítico y la formación de universitarios con vocación social.

El historiador Eduardo Manuel Gómez ubica como momento clave para la creación del CCH la toma de protesta del trigésimo quinto rector de la UNAM, Pablo González Casanova, el 6 de mayo de 1970, quien en su discurso puso énfasis en impulsar y ampliar la integración de los estudiantes mexicanos en el nivel medio superior, dada la creciente demanda. Además, con el cercano antecedente de las represiones que sufrió la comunidad estudiantil por parte del gobierno federal, González Casanova señaló que la lucha por conseguir libertad de expresión y mayores derechos tenía que continuar, pero desde el terreno ideológico y democrático: “queremos enseñarles a disentir no por la violencia, sino por la razón”.¹

¹ Pablo González Casanova citado en Eduardo Manuel Gómez, *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM, 2013, p. 105.

El 8 de junio de 1970, el rector puso en marcha el proyecto Consejo Nueva Universidad (CNU), bajo la presidencia del profesor Roger Díaz del Cossío. La misión del CNU era proponer nuevas estrategias educativas, para lo cual los miembros participaron en foros nacionales e internacionales sobre sistemas de enseñanza y mantuvieron una investigación permanente acerca de los modelos educativos innovadores que se implementaron en otros países. Lo anterior para cumplir con el objetivo de diseñar un proyecto que satisficiera la alta demanda de jóvenes, así como formar estudiantes interesados en atender las diversas problemáticas sociales:

En los años setenta iniciaron las reformas a la enseñanza media superior en México con la idea de innovar los métodos de enseñanza y aprendizaje a través de formas más personalizadas y activas, con base en los postulados pedagógicos preconizados por la UNESCO (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser).²

Así, el CNU propuso dos anteproyectos: 1) el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (CNCH), cuyo objetivo sería educar desde un enfoque interdisciplinario que coordinara a los académicos de las distintas facultades de ciencias y humanidades de la UNAM, y 2) la Escuela Nacional Profesional (ENPRO), cuyo objetivo

² José Miguel Góngora, *La enseñanza de la literatura en el CCH: el caso de la materia Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental 1-2*, tesis de maestría en Docencia para la Educación Media Superior, México, UNAM, 2009, p. 38.

sería formar egresados que dominaran una especialidad técnica y facilitar con ello su ingreso al campo laboral.

A principios de 1971, ambos anteproyectos pasaron a manos de la Unidad Académica del Ciclo Bachillerato, creada para integrar la ENPRO y el CNCH y que reunió dos instancias del Consejo Universitario: 1) Comisión de Trabajo Docente y 2) Comisión de Reglamentos. Fueron las encargadas de llevar a cabo el diseño del CCH bajo una misma coordinación que se apejó a las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de manera que se enriquecieran las propuestas de la CNU para hacer viables y operativas tales iniciativas. Gracias a ello, el 26 de enero de ese año cobraron forma los proyectos del CCH y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Creación del CCH-Sur

El lunes 3 de abril de 1972, un año después de la apertura de las primeras tres sedes del CCH, se inauguraron los planteles Oriente y Sur. Entre los dos albergaron en un inicio “10 172 alumnos de primer ingreso, 226 nuevos docentes y 136 trabajadores”.³ El plantel Sur está ubicado en la alcaldía Coyoacán, en la calle Llanura, colonia Jardines del Pedregal. Es el más cercano a la Ciudad Universitaria; de hecho, se conectan a través del Jardín Botánico de la UNAM.

Actualmente, de acuerdo con la *Agenda Estadística de la UNAM*, la escuela alberga a 11 176 alumnos, posicionándose como el tercer plantel que recibe

³ “Los orígenes del CCH”, *Gaceta CCH*, s.n., s.f, <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch> Consulta: 27 de octubre, 2021.

mayor población estudiantil. En total, el modelo del CCH atiende en la Ciudad de México y su zona conurbada a 58 641 alumnos inscritos en sus cinco planteles.⁴

Destaca la pluralidad del perfil de los alumnos, quienes acuden de diferentes estratos sociales y regiones de la Ciudad de México; un estudio sociológico realizado a los estudiantes del CCH-Sur señala que: “Los distintos contextos de socialización familiares y sociales son expresados en las interacciones cotidianas y, en cierta forma, comparados y suavizados para dar lugar a una identidad común: ser estudiantes.”⁵ Así, se estimula un ambiente solidario e igualitario que distingue a esta población, la cual no solo aprende de los conocimientos que recibe en las aulas, sino de sus experiencias sociales: “destaca la importancia de la sociedad entre los jóvenes como el disfrute de estar juntos y convivir de una manera horizontal, sin jerarquías y con afectos que fluyen fácilmente”.⁶ Lo anterior es un elemento importante para la conformación de la identidad de los estudiantes:

[...] destaca que se percibe entre los estudiantes del CCH-Sur una actitud tolerante a las diferencias y un fortalecimiento del diálogo con el otro, esto se impulsa desde el reglamento del CCH, el cual fomenta la libertad en los jóvenes, desde su vestimenta, sus expresiones y sus opiniones, siempre en un marco de respeto. Para los estudiantes la libertad es un compromiso con uno mismo.⁷

⁴ Cfr. *Agenda Estadística 2019 UNAM*, “Población escolar: bachillerato”, Planeación UNAM, <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disco/#> Consulta: 27 de octubre, 2021.

⁵ Joaquín Hernández, “Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio de 2006, p. 466.

⁶ *Ibidem*, p. 467.

⁷ *Ibid.*, p. 475.

El modelo del CCH intenta consolidar una relación entre libertad y responsabilidad, mediada por la capacidad de razonar, por lo que, ante la conciencia de que es imposible enseñarlo y aprenderlo todo, el perfil de egreso de los alumnos busca desarrollar estudiantes con autonomía para investigar y tener un criterio propio ante la toma de decisiones. Se pone énfasis, sobre todo, en la investigación y reflexión del conocimiento.

Primeros grupos de teatro del CCH-Sur

De acuerdo con el Plan General de Desarrollo para el CCH 2010-2014, que se apega a los lineamientos del Plan de Desarrollo de la UNAM, el teatro aparece como una actividad extracurricular. En el documento se establece que dichas actividades acompañan paralelamente la formación del alumnado a lo largo de los tres años de bachillerato, con el objetivo de establecer “acciones que permitan orientar y capacitar a los alumnos en la toma de decisiones informadas y libres durante toda su vida, para la elección de su carrera profesional y para el uso de su tiempo libre y recreación”.⁸

En un principio, los talleres de teatro en el CCH-Sur respondieron a una necesidad de la comunidad por acercarse al conocimiento artístico de manera práctica, así como la iniciativa de los fundadores que, en ese contexto, buscaban espacios institucionales tanto de especialización como de producción artística. En concordancia con los valores humanistas que distinguen a esta comunidad educativa, los primeros talleres de teatro se crearon en la década de 1970, y

acompañaron de manera paralela el proceso de consolidación que caracterizó la primera década de su apertura.

En 1974 se llevó a cabo el Primer Festival de Teatro del CCH, con lo que se iniciaban las actividades extracurriculares que incluían clases de teatro, danza y música, pero fue hasta 1981, con la creación del Departamento de Difusión Cultural, que se coordinó y planeó la impartición del taller de teatro. En 1984 se anunciaron en *Gaceta UNAM* los talleres culturales, entre los cuales destacaba el de teatro, impartido por la profesora Josefina Brun. Desde entonces, y hasta la fecha, los talleres extracurriculares de teatro se han mantenido de manera constante, aunque ha habido cambios de docentes y, por tanto, no se ha consolidado un plan de trabajo fijo, por lo que ha quedado a criterio de la persona que lo imparta el diseño del programa y la metodología de su curso. En la actualidad, se ofrecen el Taller de Teatro (profesor Francisco Betancourt) y el Taller de Teatro Sin Límites (licenciada Cynthia Guadarrama).

Planteamiento del Taller de Teatro Sin Límites

La planeación del taller consideró el contexto escolar y los principios del CCH, los cuales parten de un enfoque humanista que coloca en el centro del proceso de enseñanza al alumno. Sus postulados se resumen en los principios aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Entonces, el programa de Teatro Sin Límites concibe al participante como el centro de la creación artística, es decir, el y la joven se convierten en actor-creador, que no solo es capaz de interpretar un texto dramático, sino de proponer desde sí mismo la dramaturgia completa de la obra.

⁸ *Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014*, México, Secretaría de Comunicación Institucional de la UNAM, 2010, p. 48.

El punto de partida es vincular la experiencia teatral con la experiencia lúdica y presentar el teatro a las y los alumnos como un juego que está al alcance de todos. Más que un arte consagrado, el taller se concibe como la oportunidad de jugar roles diferentes a los que les impone la sociedad, para que puedan explorar nuevas maneras de concebir su propia identidad, en una etapa tan compleja como es la adolescencia:

La raíz del teatro está en el juego [...] ingleses, alemanes y franceses utilizan términos idénticos para teatro y juego: *play*, *spile*, *jouer*. Desde la actividad más elemental de representación al más elaborado espectáculo, en todas las formas teatrales subyace un juego, el de la simulación.⁹

Isabel Tejerina destaca la importancia del juego teatral para proponer un espacio seguro de ficción, el cual sirve a niñas, niños y jóvenes a adaptarse a diversas situaciones; pueden imaginarse a sí mismos habitando diversos escenarios y posibilidades, lo que muchas veces les ayuda a proponer soluciones ante problemáticas complejas que en su realidad los rebasan, o aceptar situaciones difíciles con un enfoque diferente al que tendrían en su entorno cotidiano. En las y los adolescentes que comienzan a vivir cambios decisivos en su biología y psicología —como el despertar sexual—, el juego teatral puede brindarles opciones para una toma de decisiones adecuada ante estas situaciones sorprendidas.

[...] los estudios biológicos con animales demuestran que el juego constituye un pre-ejercicio de comportamiento para la supervivencia de individuo y especie y llevan sus conclusiones al plano antropomórfico. Han observado que son las

especies de aparición filogenética más tardía las que juegan más y durante más tiempo y deducen que la mayor prolongación de la etapa de juego cumple una finalidad adaptativa, ya que corresponde a aquellas especies cuyo comportamiento adulto es más flexible y complejo y más variable el medio al que han de adaptarse [...] los animales que tuvieron poca oportunidad de jugar son difíciles para vivir en armonía. Privados del juego con sus congéneres, terminan por mostrar un decremento de su inteligencia y una pérdida absoluta de su capacidad para interaccionar con otros. En los seres humanos, el juego constituye igualmente una necesidad biológica y un mecanismo de adaptación y de aprendizaje [...] Es, además, un medio eficaz de liberación de la agresividad y canalización de conflictos.¹⁰

Desde sus inicios, el trabajo del actor se planteó como aquel que podría ser capaz de recrear con su imaginación una situación, para actuarla como si fuera real. Esta idea es retomada por Tejerina para establecer la relación entre el teatro y la función simbólica que propone el juego, gracias a la cual los espacios, los objetos, las palabras y las mismas personas pueden representar algo diferente a la manera en la que son percibidas en la cotidianidad: “la característica que permite distinguir una actividad lúdica de otra que no lo es sería la creación de una situación imaginaria. La aparición del componente de ficción, el mundo del ‘como si’ es la esencia del juego”.¹¹

Con base en lo anterior, el Taller de Teatro Sin Límites invita a los participantes a transformar sus roles sociales, es decir, los estereotipos y prejuicios que los han delimitado, para abrirse a la posibilidad de actuar de manera diferente,

⁹ Isabel Tejerina, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 1996, p. 26.

¹⁰ *Ibidem*, p. 29.

¹¹ *Ibid.*, p. 31.

personificar situaciones ficticias que les generan temor, pudor, vergüenza, dolor, entre otras emociones y sentimientos que se suelen reprimir por catalogarse como negativos, así como nombrar aquello que les parece injusto. En el taller, los límites los pone el grupo mediante acuerdos preconcebidos, para generar un ambiente de confianza y respeto que les permita desenvolverse con libertad.

Diseño del programa

Se consideraron los conocimientos y aprendizajes adquiridos en la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro de la UNAM. A partir de este panorama general del teatro —sus áreas e historia— se profundizó en el trabajo de artistas que dirigieron su práctica al campo de la pedagogía y la didáctica. Por tanto, el programa se basa, sobre todo, en los planteamientos del director brasileño Augusto Boal y su poética de trabajo, contenida en el concepto del teatro del oprimido.

Boal realizó gran parte de su trabajo en la década de 1970 y recurrió al teatro como un mecanismo de transformación social y una herramienta didáctica. Plantea al espectador como un participante activo del acontecimiento teatral, no un simple observador de la escena, ya que el teatro permite develar problemas que son comunes a una población específica. Sus ideas pedagógicas se basaron, principalmente, en las teorías del investigador brasileño Paulo Freire, quien en los años sesenta generó la mayor parte de su producción literaria. El autor brasileño propuso una nueva pedagogía que parte de las clases oprimidas, en contraste a un modelo educativo gestado desde las clases dominantes —élites empresariales y políticas— que han

buscado replicar modelos de dominación en el sistema educativo. Por tanto, la educación liberadora es aquella que busca la autoconfiguración responsable de la persona, para que ésta “tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”.¹²

En este proceso, la y el docente, con vocación humanista, diseña e implementa sus propias técnicas pedagógicas con el objetivo de despertar la conciencia en los alumnos. No son simples “replicadores” del programa educativo, “sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa...”¹³

El método de Freire es de concientización para problematizar el mundo en el que vive la y el alumno, identificar sus limitaciones y despertarle un espíritu crítico para sobreponerse, volviéndose un agente de transformación cultural y política: “la educación como práctica de la libertad.”¹⁴ Se trata de quitarle el monopolio de la palabra y, por tanto, del discurso hegemónico a las clases dominantes que construyen las narrativas de la mayoría, silenciando a quienes no se pueden expresar ni nombrarse a sí mismos. Aprender a tomar la palabra de quienes la retienen es lo que enseña la pedagogía del oprimido: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.”¹⁵

¹² Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005, p. 6.

¹³ *Ibidem*, p. 8.

¹⁴ *Ibid.*, p. 14.

¹⁵ *Ib.*, p. 105.

Aunado al enfoque pedagógico de Freire, el diseño del programa consideró también líneas pedagógicas de Lev Vygotsky, principalmente, los vínculos que propone entre el arte y el lenguaje. En la práctica artística este autor encuentra la manera en la que la y el adolescente puede construir un lenguaje propio que le permite expresar su mundo interno y representarlo para otros. En este acto, se sensibiliza y adquiere herramientas para identificar y nombrar con mayor precisión aquello que siente:

El dibujo queda atrás, como etapa ya rebasada y su lugar empieza a ser ocupado por el arte literario de expresión que domina sobre todo en el periodo de maduración sexual del adolescente. Algunos autores llegan incluso a suponer que solo a partir de esa edad puede hablarse en propiedad de creación literaria en los niños. La propia creación literaria —dice el profesor Soloviov—, en el sentido auténtico de la palabra, toma su origen precisamente al iniciarse la madurez sexual. Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio) encarnando y combinando hechos de la vida real.¹⁶

Vygotsky profundizó en el tema de la educación artística, la cual busca sensibilizar ante el arte y enriquecer el desarrollo emocional. Al contrario de la formación artística profesional, la educación artística introduce a las y los estudiantes al teatro con el propósito de aportar elementos para la configuración de su personalidad, convirtiéndose en un espacio creativo que les permite reflexionar, criticar y cuestionar su entorno, y su propia línea de vida:

La educación artística —dice Pistrak— brinda no tanto el conocimiento ni los hábitos, como precisamente el tono de la vida, o más correctamente dicho, el campo de la actividad vital. Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento solamente podrán echar hondas raíces en la *psiquis* infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente. No se puede ser un luchador convencido si en el instante de la lucha no se tiene en el cerebro imágenes claras, brillantes y apasionadoras que inciten a luchar; no se puede luchar contra lo viejo si no se sabe odiarlo, y saber odiar es emoción. No se puede construir con entusiasmo lo nuevo si no se sabe amado con entusiasmo, y el entusiasmo es fruto de una correcta educación artística.¹⁷

A partir de los principios anteriores, el diseño del programa del Taller de Teatro Sin Límites consideró los aspectos más relevantes hasta ahora revisados por cada autor, para proponer un temario desglosado en el primer y segundo semestre. De Vygotsky se retoma la importancia que confiere al arte para generar una conexión entre el estado intelectual y el estado emocional, y lograr un equilibrio psíquico en el individuo, capaz de adquirir nuevas herramientas para expresar con mayor objetividad sus sentimientos y emociones. En el caso de Freire, se recupera su visión social y política de la educación, que busca desarrollar la conciencia del individuo mediante el lenguaje. Finalmente, en Boal los postulados de los pedagogos anteriores adquieren forma en una metodología teatral que concibe este arte como una práctica restaurativa, tanto del sujeto como de su sociedad. Con base en lo anterior, el diseño podría analizarse desde los principios del CCH:

¹⁶ Lev Vygotsky, *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*, México, Ediciones Coyoacán, 2001, p. 21.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 27 y 28.

Tabla 1. Principales postulados que sirvieron de base para el programa del curso

Autor	Teoría	Metodología	Objetivos	Estrategia	Resultados esperados
Vygotsky	La creación es una necesidad cultural, la cual, a su vez, responde a la necesidad de expresar a los demás nuestro mundo interno.	A través del arte se incentiva la imaginación. Elaborar una representación del mundo externo dota al creador de mayor identidad y sentido de pertenencia.	-Lograr la socialización por medio del arte. -Comunicar con mayor precisión y objetividad su estado emocional. -Descubrir mecanismos del lenguaje no conocidos.	-El y la participante escribe un texto teatral personalizado a partir de sus propias experiencias. -El y la participante actúa y dirige su propia obra con libertad para decidir.	-El y la participante adquiere mayor dominio del lenguaje escrito, el cual refleja la personalidad del creador. -El y la participante se expresa de manera puntual y detallada en la medida en que su creación se ve impregnada de una intención discursiva.
Freire	La educación tiene como objetivo liberar al sujeto para hacerlo consciente, articulando un discurso propio que le permita reconfigurarse con respecto a los prejuicios con los que se ha concebido, impuestos por una estructura dominante.	Dotar a los sujetos de un vocabulario que les permita contar su propia historia y nombrar aquello que les es negado, como un primer paso para transformar su realidad.	-Complejizar el pensamiento del sujeto, mediante una postura crítica. -Transformar la sociedad mediante el lenguaje. -Coordinar la clase en torno a las y los alumnos y sus necesidades	-Invitar a los y las participantes a escribir una historia biográfica o fantástica, que parta de su propia experiencia. -Cambiar la relación docente-alumno, caracterizada por su verticalidad, a una de mayor horizontalidad.	-El y la participante verbaliza, pronuncia y nombra su realidad desde una concepción diferente a la que tenía previamente. -El y la participante adquiere conciencia de los mecanismos de dominación estructural de su sociedad. -El y la participante se convierte en agente de transformación social.
Boal	El teatro es una herramienta de transformación social que puede hacer visible las problemáticas sociales y permitir soluciones colectivas, mediante el diálogo detonado por la obra.	El teatro-foro busca la participación activa del espectador, quien puede intervenir en la obra e intercambiar roles con el actor.	-Visibilizar las problemáticas sociales mediante el teatro. -Proponer soluciones colectivas. -Sanar al individuo y a la sociedad a través del teatro.	-Crear improvisaciones a partir del deseo. -Permitir que las y los actores entren y salgan de escena, jugando también el rol de dramaturgos y directores.	-El y la participante adquiere conocimiento sobre sí misma, porque puede verse y escucharse en escena a partir de las reflexiones de los otros. -El y la participante es consciente de sus bloqueos, permitiéndole transformar su vida.

Elaboración propia con base en Vygotsky (2001), Freire (2005) y Boal (2004, 2009).



La obra *Experimento sin límites* participó en la 44 Muestra de Teatro del CCH, 2018.
Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.



La obra *Un intento de amor* fue ganadora de la 45 Muestra de Teatro del CCH, 2019.
Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.



Ejercicio de clase en Sala Audiovisual del CCH-Sur, 2020.
Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.

El diseño general del programa respondió a una serie de preguntas, presentadas en la primera sesión del taller, junto con su respectiva respuesta, para que los y las estudiantes pudieran tener claridad del enfoque y los objetivos que alcanzarían durante los dos semestres del taller:

¿Qué exige el teatro? Disciplina constante, entrega con pasión y entusiasmo, un compromiso consigo mismo y para el resto del equipo, porque el hecho teatral lo construyen todos y todas, exige que te atrevas a conocerte a ti mismo, porque la herramienta con la que se trabaja es el propio cuerpo del actor. El goce, el disfrute, el juego van de la mano con el teatro.

¿Por qué la cultura es una posibilidad de conexión profundamente humana? La persona que vive o experimenta algo cultural en su vida tiene la posibilidad de desarrollar sensibilidad y empatía; me descubro en el otro a partir de mis necesidades y sus necesidades, esto fomenta un mejor desenvolvimiento en el entorno social. Porque las artes pertenecen a la cultura, todo aquello construido por el humano, queriendo y no queriendo, transforman al ser humano.

¿Qué significa un Teatro Sin límites? Es el teatro donde puedes atreverte a ser tú mismo o misma, donde no hay límites de expresividad, donde el juego es lo más importante. Significa romper con los esquemas de la teatralidad, para construir una vertiente alterna a lo ya realizado. Sugiere un teatro que se construya a partir de la necesidad de cada grupo de actores, con la premisa de que todos podemos actuar.

¿Qué implica la representación actoral para la vida de las personas? Que sean más capaces de un estado completo de bienestar físico, mental y social, partiendo de la herramienta del autoconocimiento, favoreciendo la empatía, imaginación, creatividad.

¿Por qué el teatro es considerado una de las artes escénicas más completas y complejas? Porque construye universos, porque el lenguaje que genera tiene una fuerza para quien lo presencia. El teatro tiene esta articulación de lenguajes, un diálogo con otros lenguajes escénicos: danza, circo, música, artes visuales, performance, entre otros. Sin olvidar que el teatro es un arte que surge desde el lenguaje del actor, porque sin él no podría existir nada y que, junto con el director y el dramaturgo, se construye el discurso teatral.

Experimento Sin Límites y testimonio de las y los estudiantes

Esta puesta en escena fue una creación colectiva de alumnos y alumnas del Taller de Teatro Sin Límites pertenecientes a la generación 2018. Participaron 19 estudiantes cuyas edades variaban entre los 15 y 17 años. La obra tuvo funciones en el mismo año en la Sala Audiovisual del Plantel CCH-Sur y, gracias al entusiasmo del grupo, en otros espacios fuera de la escuela, como en el Primer Encuentro Teatral del Centro Cultural Casa de las Bombas organizado por la UAM-Iztapalapa y la 44 Muestra de Teatro del CCH que tuvo lugar en el Museo Universitario del Chopo en la Ciudad de México.

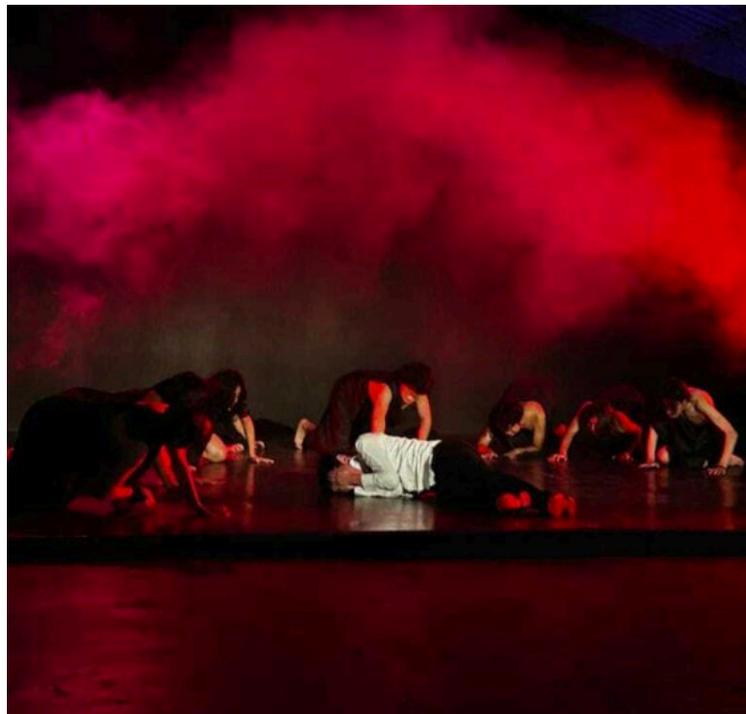
En el primer semestre (24 horas en total), el trabajo estuvo enfocado en introducir a las y los alumnos al lenguaje teatral, compartiéndoles técnicas básicas de actuación, pero también presentando las áreas del teatro y sus principios fundamentales, como la dramaturgia. Es importante señalar que el objetivo principal del taller no era formar únicamente en la interpretación actoral, sino desarrollar la sensibilidad e imaginación a partir de ejercicios libres de improvisación.



Elenco de la obra *La metanoia de las bestias*, foro Alebrije Café-Cafecall, 2023.
Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.



Cartel de la obra *Sombras sin tiempo ni espacio* presentada en el Foro Elefante, 2023. Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.



La obra *La oscuridad del amor* se presentó en el Festival Internacional de Teatro Universitario de la UNAM, 2023. Foto: Archivo Taller de Teatro Sin Límites.

El segundo semestre se dividió en ejercicios de improvisación actoral para la elaboración del texto dramático y ensayos para llevar a escena la obra colectiva creada por el grupo, en la cual todos tuvieron un segundo rol además de intérpretes: como directores, diseñadores, productores, etcétera.

El proceso de dramaturgia se llevó a cabo durante el segundo semestre. Cada estudiante creó libremente un personaje, determinó su personalidad y características a partir de sus propios intereses. Posteriormente, se les invitó a proponer un universo dramático en el que todos los personajes pudieran convivir y habitar; eligieron al taller del teatro del CCH como el escenario principal donde se desarrolló la historia. A partir de ese momento, las y los alumnos crearon la escaleta de las escenas e imaginaron cómo sería la posible convivencia entre estos personajes, es

decir, qué conflictos, relaciones y alianzas podrían surgir en una situación en la que, sin explicación, la maestra falta a clase y ellos tienen que improvisar una obra sin mediación de adultos.

La temática principal de la obra, propuesta por el grupo, retomaba el proceso de cambio personal que el taller había dejado en cada uno. La síntesis de la obra, la cual acompañó el programa de mano, puede resumirse así: Un grupo de chicos entrará a una clase de teatro, pero no sabrán a lo que se tendrán que enfrentar; cada palabra, cada movimiento descifrará este acertijo... ¿te atreves a entrar?

Para evaluar el proceso de cada alumno, se les solicitó al final del taller responder un cuestionario basado en cuatro preguntas. Se comparten tres de los testimonios más significativos:

Lilián Vargas M. O., 16 años

¿En qué te ayudó el taller de teatro?

Me ha ayudado mucho en lo emocional, pues hace que me pregunte cosas que si no estuviera en teatro no me haría, por lo tanto, ahora me conozco más.

Beatriz Pacheco R., 17 años

En muchas cosas; me mantuvo más activa y, sobre todo, me abrió una forma de ver las cosas de modo que, académicamente, me ayudó a no frustrarme tanto como en otras ocasiones.

Jonathan Cisneros G., 17 años

Sinceramente, este taller me ayudó bastante emocionalmente porque varias de las actividades que se llevaron a cabo me hicieron reflexionar y darme cuenta de que me complico las cosas, por no poder buscar una solución y, después del taller, me di cuenta que no siempre es bueno buscar una solución, algunas cosas es mejor dejarlas y continuar con lo que sigue.

Lilián Vargas M. O., 16 años

Beatriz Pacheco R., 17 años

Jonathan Cisneros G., 17 años

¿Estás satisfecha con el aprendizaje adquirido en el taller?

Sí. He aprendido sobre lo que más importa, la vida, y eso no tiene precio. Además de las hermosas experiencias.

Sí, muy satisfecha, realmente es complejo de explicar. Simplemente, gracias por enseñarme a no tener límites.

Sí. Lo que pude aprender sobre “meterse en el papel” es una ayuda bastante grande. También me ayudó mucho aprender a ser responsable y saber comprometerme. Esto es algo que ayuda en la vida diaria, no solo en el taller.

¿El taller te ayudó a tu desempeño académico? ¿Por qué?

La verdad creo que solo me ha ayudado a ser más comprometida.

Sí, en algunas cosas me facilitó poder tener como un tipo de “alegría” que me motivó a hacer todas mis tareas.

Creo que me ayudó mucho en cuanto al control emocional y poder tomar decisiones que realmente sean satisfactorias.

¿Crees que la enseñanza del teatro te favorezca a concluir tu bachillerato? ¿Por qué?

Sí, porque me motiva a saber y conocer más.

Sí, porque por lo poco que llevo, creo que el teatro te complementa como persona. Tal vez no te quite miedos, pero, extrañamente, te ayuda a enfrentarlos. Bueno, es lo que yo sentí.

De cierta manera, creo que me ayudó a ser más responsable y pienso que sí me ayudó a concluir el bachillerato.

Conclusiones

Al final del taller, la mayoría de las y los alumnos señaló que les ayudó a encontrar mayor motivación para hacer las cosas, pues las clases de teatro representaron una actividad voluntaria que realizaban por gusto y no por obligación. Esta misma motivación la trasladaron a sus demás materias, como se puede ver en los testimonios presentados, los cuales reiteran que les ayudó a asimilar y entender el significado de “compromiso” y “responsabilidad”. Comentaron que el taller les enseñó a comprometerse con lo que les interesaba, sin necesidad de estímulos externos que los recompensaran o castigaran.

Algunos afirman que les enseñó a ver las cosas desde otra perspectiva, a “abrir la mente” y cuestionar su entorno, esto lo lograron por medio de la creación de sus propias obras. Consideraron que el taller les dejó un crecimiento emocional que les ayudó a reconocer sus sentimientos y, en

algunos casos, a no dejarse abrumar o frustrar por problemas que no pueden resolver, sino aceptar situaciones y seguir adelante.

Es significativo cómo muchos manifestaron entrar al taller sabiendo que eran personas tímidas, penosas o miedosas, y reconocieron que el teatro les ayudó a enfrentar esas barreras para una mejor socialización. Algunos comentaron que en sus otras clases del CCH se animan a participar cada vez más, con mayor soltura y confianza.

El Taller de Teatro Sin Límites se creó no solo como una disciplina enfocada en la representación de textos dramáticos, sino en la creación de discursos escénicos que contemplan diversas áreas del hecho teatral, con una visión integral y compleja que coloca a la y el estudiante como artista/autor total de un universo que configura a partir de su propia historia de vida, apoyándolo significativamente en el proceso de consolidar su identidad.

Bibliografía

Agenda Estadística 2019 UNAM, “Población escolar: bachillerato”, Planeación UNAM, <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2019/disco/#> Consulta: 27 de octubre, 2021.

Boal, Augusto, *Teatro del oprimido*, Barcelona, Alba, 2009.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2005.

Gómez, Eduardo Manuel, *Nuevas fuentes para la historia del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos*, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM, 2013.

Góngora, José Miguel, *La enseñanza de la literatura en el CCH: el caso de la materia Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental 1-2*, tesis de maestría en Docencia para la Educación Media Superior, México, UNAM, 2009.

Hernández, Joaquín, "Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, México, abril-junio de 2006.

"Los orígenes del CCH", *Gaceta CCH*, s.n., s.f, <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch> Consulta: 27 de octubre, 2021.

Tejerina, Isabel, *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, México, Siglo XXI, 1996.

Plan General de Desarrollo para el Colegio de Ciencias y Humanidades 2010-2014, México, Secretaría de Comunicación Institucional de la UNAM, 2010.

Vygotsky, Lev, *La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*, México, Ediciones Coyoacán, 2001.

JOSÉ HUMBERTO TREJO CALZADA

Cursa la maestría en Estudios de Género en El Colegio de México. Licenciado en Literatura Dramática y Teatro, UNAM. Realizó el diplomado en Guion Cinematográfico del CCC, el diplomado en Políticas Editoriales para las Ciencias Sociales de Clacso y la especialidad en Literatura Mexicana en la Universidad Autónoma Metropolitana. Se ha desempeñado como director, dramaturgo, productor y actor de teatro en más de 15 proyectos.

CYNTHIA GUADARRAMA GUERRERO

Licenciada en Literatura Dramática y Teatro, UNAM. Fundadora del Taller de Teatro Sin Límites en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur. Cursó el Diplomado Interdisciplinario para la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica del Centro Nacional de las Artes. Con la compañía de su taller de teatro en el CCH ha dirigido las siguientes obras colectivas: *Más allá de la tristeza...*, 2015; *Ángeles caídos*, 2016; *La ley del rock*, 2017; *Experimento sin límites*, 2018.

Experiences of the EIA 4 Children's
Drawing and Painting Workshop

Experiencias del Taller Infantil de Dibujo y Pintura de la EIA 4

AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

Maestra en Estudios de arte
eia.auroradiaz@inba.edu.mx

Keywords

workshop, art, childhood, inclusion,
culture of peace

Palabras clave

taller, arte, infancias, inclusión, cultura de paz

Abstract

Held from 2015 to 2020, the workshop became a research project from which inclusive strategies emerged to develop artistic skills and promote a culture of peace. Currently, these principles are made more flexible and reinvented to expand their scope to the EIA 4 curricular map and, above all, build a school where everyone learns to learn with quality and equity of opportunities.

Resumen

Realizado de 2015 a inicios de 2020, el taller se convirtió en un proyecto de investigación del que surgieron estrategias inclusivas para desarrollar competencias artísticas y fomentar la cultura de paz. En la actualidad estos principios se flexibilizan y reinventan para ampliar sus alcances al mapa curricular de la EIA 4 y, sobre todo, construir una escuela donde todas y todos aprendan a aprender con calidad y equidad de oportunidades.

Recibido:: 2 de febrero de 2024 Aceptado: 27 de abril de 2024

Introducción

Las escuelas de iniciación artística brindan formación en un nivel inicial (infantil, juvenil y adulto) dentro del sistema del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura en cuatro disciplinas: artes visuales, música, teatro y danza (clásica, contemporánea y folklórica). En 2015, en la Escuela de Iniciación Artística (EIA) número 4 no existía *de facto* el nivel infantil. Ante esta circunstancia, el propio instituto ofrecía, y lo hace hasta la fecha, talleres para cubrir las necesidades y públicos que no podían ser atendidos por el sistema escolarizado. Así nació el Taller Infantil de Dibujo y Pintura dirigido a dicha población.

En la primera convocatoria se solicitó cubrir dos requisitos: tener entre ocho y 12 años de edad y mostrar gusto e interés por el dibujo y la pintura. La EIA 4 posee un historial de proyectos y prácticas relacionadas con las personas con discapacidad; siguiendo a la Organización Mundial de la Salud, pero bajo nuestra interpretación, entendimos la discapacidad como el derecho a ser diferentes en las estructuras o funciones corporales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales), en las capacidades para ejecutar acciones o tareas y en la colaboración de participaciones y situaciones determinadas. Al diagnóstico acudieron tres niñas y tres niños, algunos sin discapacidad y otros con ella.

Desarrollo

El inicio del taller fue una suerte de tanteo. El desarrollo de las sesiones intentó apegarse en algunos puntos al mapa curricular vigente en ese entonces para estas escuelas y a su paradigma de representación, el realismo, comprendido como la destreza para imitar la naturaleza y alentar un vocabulario que permita analizar hasta qué punto el artista es capaz de captar la semejanza.¹ Sin embargo, pronto se expresó la ineficacia en los procesos metodológicos y en el aprendizaje, por lo que únicamente dos ideas participaron con claridad:

1) Ubicados en la educación no formal, teníamos la posibilidad de construir y desarrollar el taller:

Un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.²

¹ Larry Shiner, *La invención del arte*, Barcelona, Paidós Estética, 2001, p. 88.

² Agustín Cano, "La metodología de taller en los procesos de educación popular", *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, 2012, pp. 22-51, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf Consulta: 8 de enero, 2024.

2) Haríamos inclusión, no integración. La integración asegura el derecho de alguien a educarse en una escuela común, pero ahí debe adaptarse a un *statu quo* (currículo, método, valores y normas). La inclusión en la educación parte de lo heterogéneo, es una necesidad y un derecho humano para todas las personas: con discapacidades físicas, emocionales, de desarrollo e intelectuales, para quienes son excluidas por razón de género, orientación sexual, origen étnico o social, lengua, religión, nacionalidad o situación económica. El foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender a esa diversidad. “Es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, participación y los logros de todos los y las estudiantes.”³

Ambos puntos implican cómo la UNESCO reconoce el cuestionamiento de los propios sistemas y, en consecuencia, las formas de enseñanza, el entorno de aprendizaje y las maneras en que se apoya y evalúa el progreso del alumnado.

El taller se convirtió, así, en el objeto de una investigación bajo el método híbrido de estudio de caso e investigación-acción. La primera vuelta del helicoide consideró algunos ejercicios con el uso de esquemas visuales, es decir, representaciones gráficas para expresar un concepto, o conceptos-forma (Viktor Lowenfeld); otros de índole académico focalizados en la habilidad manual y la mimesis o imitación, y finalmente, la aplicación de métodos de dibujo tan disímiles como el de Adolfo Best Maugard⁴ o Betty Edwards.⁵

³ “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/education/inclusion> Consulta: 8 de enero, 2024.

⁴ Adolfo Best, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

⁵ Betty Edwards, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

El producto resultante fue un cúmulo de información para problematizar esos ejercicios y plantear un cuerpo de estrategias propio.

En el segundo giro se sistematizaron los datos y se aplicaron conceptos hasta entonces abstractos. El principio de inclusión del taller fue el adjetivo transversal, o sea, atravesar de un lado hacia el otro extremo sin que fuera necesaria la orientación recta. Entonces, comenzamos por lo que todos y todas podíamos hacer, en lugar de lo contrario. Fue determinante la posibilidad de flexibilizar el sistema en todos sus aspectos, en especial el metodológico.

Lejos de borrar características particulares, se trabajó en direccionarlas y potencializarlas. La enseñanza-aprendizaje del taller viró con rumbo al constructivismo. Tratar con este paradigma es complejo por la variedad de posturas que intervienen en diversas disciplinas. Pero una vez reconocidos los ejes de educación artística e inclusión se utilizaron tres perspectivas: el constructivismo psicogenético de Jean Fritz Piaget, el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky y el constructivismo cognitivo de David Paul Ausubel.

El proceso de internalización de Piaget va de dentro hacia afuera, lo que significa que los procesos cognoscitivos (aquellos que nos permiten conocer) se construyen internamente y, después, esa construcción tiene repercusiones externas que modifican la relación de la niña y el niño con el ambiente. El proceso de Vygotsky, por su parte, llevaría mayor peso de afuera hacia dentro: primero se establecerían relaciones con los otros, y éstas, ya internalizadas, construirían la base de los procesos cognoscitivos.⁶ Ausubel, a su vez,

⁶ Eduardo Martí, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky”, en Anastasia Tryphon y Jaques Vonèche (coords.), *Piaget-Vigotsky. La génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996, p. 82.

postula que la cognición implica una “Reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”⁷ De esta manera, se consideraron procesos de internalización y externalización en igualdad de importancia, porque los sujetos cognoscentes iban y van teniendo una estructura que ha sido significada por ambos elementos, además de manera única.

En otra connotación, el taller, el lugar físico cuyo mobiliario era una mesa con suficientes bancos, permitió trabajar verdaderamente juntos, considerar cada acción, espejear, dialogar. Al mismo tiempo, se compartían ciertas facultades transversales como ver, tocar, señalar; todos y todas habían asistido a la escuela por lo menos hasta segundo año de educación primaria y conocían las figuras geométricas en sus versiones bidimensionales; ocurría lo mismo con los principios básicos de la teoría física del color.

Con esos materiales se diseñaron *nuestras estrategias*, entendidas como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen o planifican con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información”.⁸ Las estrategias van íntimamente ligadas al concepto de competencia. Para el año 2000, la UNESCO, dentro del Foro Mundial sobre la Educación, en los “Marcos de acción regionales” que corresponden a las Américas hizo saber que los países miembros se comprometían, con respecto a educación básica e inclusión, entre otras cosas a:

⁷ Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002, p. 35.

⁸ Antonio Valle, Ramón González, Lino Manuel Cuevas y Ana Patricia Fernández, “Las estrategias de aprendizaje, características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006> Consulta: 8 de enero, 2024.

Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos. Considerando el trabajo conjunto como modelo de competencias para la vida.⁹

En consecuencia, y según Phillippe Perrenoud, el constructivismo es antes que nada una teoría general del aprendizaje y, como tal, “vale también para el desarrollo de competencias. Tal vez cobre más pertinencia aún por el hecho de que las competencias no se enseñan, su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo”.¹⁰

Competencia, del latín *competere*, quiere decir incumbir, comprometerse con algo. Compete a los sujetos de aprendizaje su saber, desarrollar habilidades, interactuar con los demás de manera positiva y, por tanto, desenvolverse en ambientes donde pongan en dinámica sus capacidades. Así, finalmente, se agregó una acepción vinculada a la cognición propuesta por Howard Gardner, competencia entendida como inteligencias (ocho tipos: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia kinestésica, inteligencia espacial, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista), y más específicamente como “la capacidad para resolver problemas, o la capacidad para

⁹ “Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

¹⁰ Phillippe Perrenoud, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ;Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012, p. 87.

elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”.¹¹

A través de ejercicios de aprendizaje situado se establecieron condiciones que propiciaran la dinamización de recursos para desarrollar la inteligencia espacial (habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, el color, la figura) o competencia en dibujo y pintura en el estudiantado. La representación fue planteada como un problema a resolver. Cada estrategia se aplicó de manera socializada como una serie ordenada de pasos con recursos comunes que, una vez completados, demandaron una solución flexible, crítica e individual, a través de la activación de conocimientos, aptitudes y actitudes personales. Esta movilización, integración y organización ya tuvo la complejidad de una herramienta. A este último paso se agregó el ingrediente de la creatividad, entendida como un proceso “mental y/o operacional de tipo productivo, subsidiario de la intencionalidad o de la finalidad que persigue (factual o psíquica)”,¹² y que “resulta decisivo para favorecer la imaginación y el pensamiento divergente, para tomar decisiones y asumir riesgos... escuchando a otras personas, experimentando y probando diferentes posibilidades”.¹³

Nuestras estrategias aumentaron paulatinamente su nivel de dificultad desde la sensibilización hasta la abstracción. Sin embargo, además de las evidencias del programa a través de los productos finales, fue indispensable realizar una evaluación rigurosa que pudiera conferirle validez o auten-

ticidad interna al taller. En una instancia inicial, para sopesar el impacto real acaecido en términos de desarrollo de competencias artísticas, cognición y desarrollo de pensamiento crítico; enseguida, como evaluación formativa, a fin de replantear desde los errores para convertirlos en un área de oportunidad en otros giros de aplicación.

Impacto del desarrollo de competencias artísticas en dibujo y pintura en el taller

Cuando se utiliza el término impacto es necesario vincularlo a un efecto producido. Se ha mencionado que las competencias consideran fundamental su vínculo con la vida. Así que antes de cualquier repercusión profesionalizante estaba la pregunta ¿qué puede aportar el desarrollo de competencias artísticas en dibujo y pintura a la vida de niñas y niños en una etapa de iniciación?

La Secretaría de Educación Pública en México, en su programa de estudios de 2011 para la educación básica, define la competencia artística y cultural como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural.¹⁴

Centrados en la búsqueda del aprendizaje significativo en el ámbito expresivo, dada la naturaleza del taller, la atención se depositó en el conocimiento

¹¹ Howard Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, Paidós, 1993, p. 44.

¹² Fernando Hernández, *Las teorías implícitas sobre la creatividad*, en Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005, p. 111.

¹³ Andrea Giráldez, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007, p. 63.

¹⁴ “Primer grado-Educación artística”, Secretaría de Educación Pública, Documentos, <https://www.gob.mx/sep/documentos/primer-grado-educacion-artistica-11676?state=published> Consulta: 9 de enero, 2024.



Flexibilización para realizar el ejercicio de “Copas y caras,” del método *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro* de Betty Edwards. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2015.



Estrategia “El retrato inventado”. El proceso de internalización y externalización de la información es el tacto. Aurora Díaz, *Taller infantil de dibujo y pintura*, EIA Núm.4, INBAL, 2016.



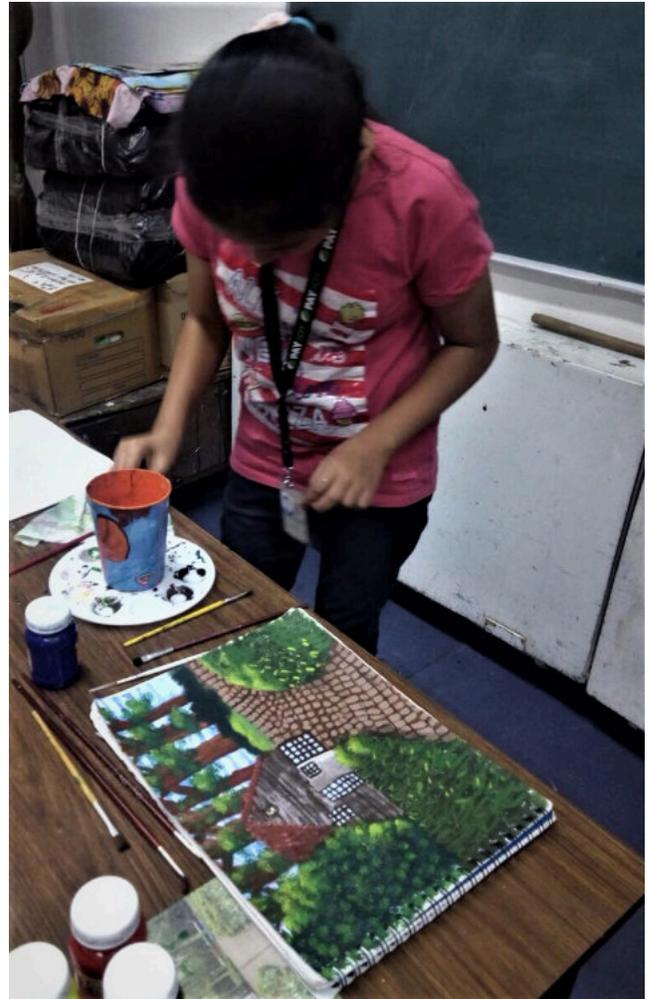
Estrategia “Manos que también son ojos”. Las y los alumnos, con los ojos cubiertos, utilizan el sentido del tacto y la verbalización para incentivar ambos hemisferios cerebrales a fin de visualizar un objeto. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2016.



Parte final de la estrategia “El retrato inventado”. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Proceso para dibujar y pintar “vistas” con figuras geométricas. La alumna fue de las integrantes más jóvenes del taller, con seis años. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2019.



Proceso para dibujar y pintar “vistas” con figuras geométricas. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2020.



Proceso para dibujar y pintar "vistas" con figuras geométricas.
Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL,
2019.



Proceso para realizar "El retrato inventado." El alumno tenía un desarrollo psicológico de ocho años; poco a poco realizó su dibujo inicial de cualidades esquemáticas.
Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2015.

del lenguaje de las artes plásticas con sus implicaciones procedimentales (aprender a hacer). Cada niño y niña contó con un cúmulo común de pasos ordenados para el arranque, pero, apelando a su compromiso personal, se les demandó también una resolución creativa para terminar su trabajo, a lo que se denominó “táctica”.¹⁵ Esto resulta sustancial si insistimos en que las competencias no se enseñan.

En este punto entró el factor de la evaluación. ¿Qué efectos transformadores acaecieron en cada una y cada uno de ellos para poder valorar su progreso y relación con la vida? Como botón de muestra está la estrategia de representación denominada *Al reverecho y al devés*, basada en un ejercicio del método de Betty Edwards para dibujar con el hemisferio derecho del cerebro, vinculado a la inteligencia espacial y que fue modificado en el segundo giro de la investigación.

De manera general, la estrategia consiste en dibujar un retrato cuya imagen referente o fotografía está invertida con el propósito de concentrarnos en observar de manera estimativa y no permitir la irrupción del hemisferio izquierdo del cerebro, al que no le corresponde la tarea. Una situación recurrente fue que niños y niñas colocaban a hurtadillas la imagen al derecho, debido a una preocupación por no captar el parecido que plasmarían en su dibujo a lápiz. A causa de esto, la primera acción fue fijar con cinta adhesiva la fotografía; enseguida, tres intervenciones que se relacionaban con sus conocimientos previos y compartidos: colocarle a la imagen un eje vertical que la dividía en dos de manera más o menos simétrica, agregar tres ejes horizontales y otorgarle a cada intersección un número arábigo

consecutivo. Ya para concluir, pudieron despegar la imagen, colocarla al derecho y realizar las correcciones que consideraran pertinentes, agregar un fondo u otros elementos a libre elección.

En las primeras sesiones del taller, niñas y niños solían eludir cualquier decisión por mínima que fuera. De manera constante, interpelaban esperando una respuesta concreta y correcta sobre cada paso del procedimiento y la resolución del intrincamiento final. Sin embargo, usar lo que ya conocían, andar juntos hasta cierto punto mediante procesos de percepción y expresión equitativos, con la posibilidad de preguntarme a mí y al resto de compañeros y compañeras, diversificar y compartir los recursos, fue disipando ese límite.

El diario de investigación, que estuvo acompañado de fotografías y notas que más tarde se convirtieron en datos, contaba con un autorretrato realizado por cada niña y niño durante el primer encuentro. La tarea posterior consistió en evaluar cada estrategia por caso a través de una categoría producto de una codificación teórica. Las categorías son conceptos significativamente relacionados con las realidades de la interacción. En el caso de esta evaluación individual, la codificación teórica provino de diversos autores según la estrategia. Se utilizaron también cinco indicadores y la medición cualitativa de competencias adquiridas.

Además, hubo otras competencias a nivel equipo gracias a las variaciones agregadas a la estrategia. Se estableció una relación de causa-efecto entre lo percibido y lo representado, las partes y el todo; construyeron su imagen a partir de un proceso de percepción mediante inversión y reversión, y ubicaron de manera más centrada la figura en el campo gráfico.

No obstante, las competencias artísticas más importantes estuvieron relacionadas con la reso-

¹⁵ Antonio Valle, Alfonso Barca, Ramón González y José Carlos Núñez, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual”, <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf> Consulta: 9 de enero, 2024.

lución de cada problema de representación hacia la parte final de las estrategias con herramientas propias. Ejercieron la facultad de indicarse a sí mismos/as y poner en juego su pensamiento crítico; en función del aspecto y pulcritud de sus trabajos, tomaron decisiones.

También se hizo una evaluación de las estrategias de manera colectiva. En este caso se formularon tres codificaciones desde los datos: codificación selectiva, codificación axial y codificación abierta. Éstas fueron inferidas a partir de la información del diario de investigación. El propósito fue elaborar la categoría central o selectiva en torno a la cual las otras categorías se pudieran agrupar. Los resultados se sometieron a una triangulación de teorías. Esto implicó el reconocimiento de ciertos errores en la formulación de los ejercicios que sesgaron y/o limitaron posibles resultados. Cuando en 2020 el proyecto se detuvo a causa de la emergencia sanitaria por covid-19, no se vislumbró hasta qué punto esta información sería de utilidad para reflexionar un nuevo salto al sistema formal o escolarizado: altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado.¹⁶

Fomento a la cultura de paz

Para el origen del taller se subrayó el ámbito procedimental: aprender a hacer. Sin embargo, una competencia completa incluye otros dos aspectos:

¹⁶ Philip Coombs y Manzoor Ahmed, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, citado en María Inmaculada Pastor Homs, "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf> Consulta: 13 de enero, 2024. Aunque las escuelas de educación artística no tienen equivalencia con la educación básica, participan en un sentido significativo de las cualidades mencionadas en el sistema escolarizado.

aprender a ser y aprender a vivir juntos. En una etapa avanzada se habían consultado algunos textos de Paulo Freire¹⁷ con interés en su concepción del diálogo, elemento componente del taller. Pensar en una pedagogía de la pregunta y la duda, es decir, de la problematización, fue algo que rondó y ronda constantemente el proyecto. Estaba claro que el papel del educador/a no era ni es imponer su visión del mundo, del dibujo y de la pintura en un grupo como un dogma. Pero no es sencillo, incluso teniendo algo de experiencia, escuchar, aprehender, analizar y utilizar la perspectiva de las y los otros. Por citar un caso en la estrategia correspondiente a la abstracción, se utilizó en la codificación teórica el concepto de Wilhelm Worringer que hace énfasis en el uso de la geometría y la línea. En su momento, una de las niñas insistió en la posibilidad del uso de la mancha, y se pasó por alto. Más adelante, se evidenció el grave equívoco.

Aunque el taller no proyectó en específico actividades vinculadas al diálogo y las habilidades sociales, pequeños indicios en crecimiento ya las evidenciaban. Los temas elegidos, por ejemplo, se transformaban con las aportaciones del estudiante. Ellas y ellos sugerían motivos ligados al calendario, como una pintura que celebrara a las madres en su día, la festividad de muertos, etcétera; sin embargo, muchas decisiones finales se ligaban al plan de trabajo escolarizado.

No se exhortó ni obligó a nadie a verbalizar o expresar en sus posibilidades la opinión real que esto les suscitaba. Solo el transcurso de los meses permitió metafóricamente cerrar la boca y abrir bien los ojos y los oídos.

¹⁷ Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Pedagogo, educador y filósofo brasileño. Su trabajo *La pedagogía del oprimido* es considerado uno de los textos fundamentales del movimiento de la pedagogía crítica.

En cuanto al color, utilizamos la teoría física, planteada por Otto Runge (1777-1810), quien diseñó un orden en la esfera cromática con tres colores (amarillo, rojo y azul), aún hoy válido y claro para mezclas reales. La adición del croma blanco y el negro, por su parte, modifican la saturación. Se insistía en que aprendieran de memoria los nombres correctos de los colores secundarios y terciarios, se corregía la denominación del morado por violeta, la de vino por rojo violáceo o la de pastoso por baja saturación. Así, de alguna manera se les ignoraba, mientras lo que ocurría era evidencia de sus cogniciones y acuerdos. Se enfatizaba en la comprensión y uso de la línea de horizonte para que los elementos representados ubicaran su distancia y no volaran en el campo gráfico. Se inquiría sobre ese marco conceptual asumido como mínimo para que el taller como dispositivo cubriera también la teoría. Alguna vez, una niña le recordó a un niño colocar la línea de origami y fue corregida frente al grupo. Hubo que rectificar públicamente, porque ella con su vocabulario y comprensión de nueve años argumentó de modo correcto las posiciones de elementos por planos, tal como un papel que se dobla dos o más veces.

Un propósito que se visibiliza cada vez más en la práctica en el sistema escolarizado es la cultura de paz. De acuerdo con la UNESCO, se basa en la idea de que “La paz no es simplemente la ausencia de conflicto armado, sino un estado positivo en el cual se promueve la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación”,¹⁸ a fin de construir un futuro más próspero y armonioso. Su manifestación involucra los derechos humanos, la inclusión, la diversidad y la educación, por mencionar algunos aspectos. La cultura de paz comienza en las relaciones personales, familiares,

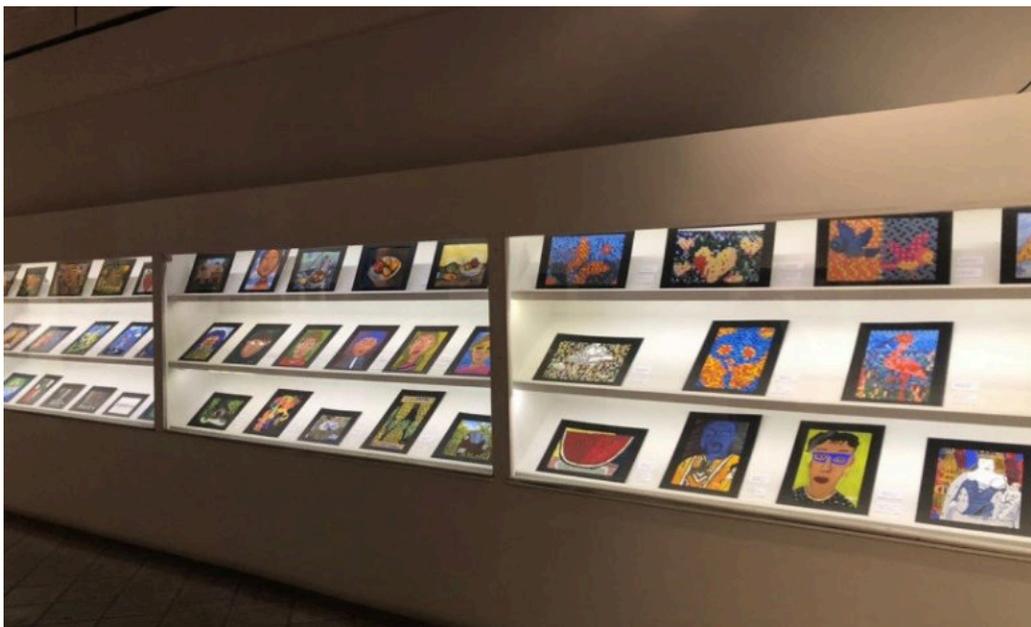
escolares, y va hasta las interacciones en el ámbito internacional. Su perspectiva comprende la paz como un proceso voluntario que se basa en el respeto a la diferencia, el diálogo y la negociación. En 1996, en el informe *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors nos recuerda el material de las competencias: aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a aprender.

Otra cuestión pendiente de análisis es el fenómeno de la apreciación estética, la intrapersonal y la interpersonal. Sin un recuerdo claro del inicio, una acción se hizo práctica habitual. Los resultados de los dibujos y pinturas eran heterogéneos como los y las propias artistas, como las infancias. Así, cada vez que alguien concluía y firmaba, la obra se colocaba en un lugar visible y después de una expresión generalizada de asombro, la mayoría destacaba un aspecto formal positivo en la pieza contemplada.

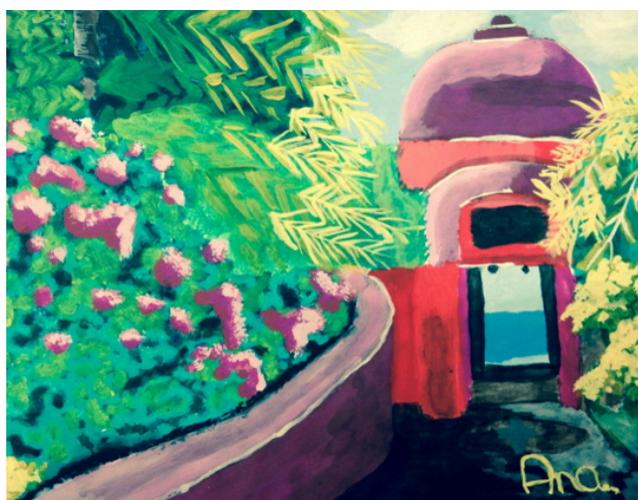
Antonio Paoli, en la *Pedagogía del mutuo aprecio*, apunta que no solo vemos a las personas y a las cosas, también las apreciamos y les damos sentido. Las vivencias o experiencias estéticas deben ser dialogadas. Así, niñas y niños que hablaban muy poco o nada, que no interactuaban con el resto, que no hacían contacto visual, que no convivían porque su edad biológica era mucho mayor que la de su desarrollo psicológico, construyeron y reconstruyeron su inteligencia emocional.

Había comentarios tan profesionales y reflexivos como la referencia a cierto parecido formal con un/una artista de determinada época o movimiento, alusiones sobre lo bien que alguien utilizaba un color o cómo progresaba su línea. Apareció la autoestima, la estima del otro, la estima del grupo. Paoli afirma que la inteligencia emocional:

¹⁸ “Cultura de paz”, Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz, <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php> Consulta: 15 de enero, 2024.



Todos los mundos posibles, exposición en el Centro Vlady, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Ana Victoria, *Casa en la playa*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2016.



Héctor Muñoz Laguna, *Reproducción de Paul Cézanne*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2017.



Francisco Asís Yepiz Soto, *Paso firme*, 25 x 38 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Max Tinajero Telésforo, *Retrato doble*, 25 x 38 cm., medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Melanie Aideé Meléndez Chimal, *Bodegón con hortensias para Lesley*, 31 x 23 cm, acrílica sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.



Melissa Xadani Mejía Villegas, *Casa con techo de paja*, 31.5 x 24.5 cm, medio acrílico sobre papel. Aurora Díaz, Taller Infantil de Dibujo y Pintura, EIA núm.4, INBAL, 2018.

Propiciará, en principio, la generación de relaciones cada vez más armónicas mediante el hábito de apreciar, expresar y razonar las diversas experiencias estéticas. Se auspicia el desarrollo de la automotivación para crear relaciones más edificantes y benéficas para todos.¹⁹

Los educadores/as muchas veces, quizá de manera inconsciente, asumimos que estamos en un aula solo para enseñar. De esta manera opacamos nuestros posibles aprendizajes. Virginia Guichot recuerda las duras reflexiones de Lorenzo Milani²⁰ sobre la escuela discriminadora y su profesorado que “Fue formado para la escuela selectiva y no se ha reciclado. Hecha para que pocos mandaran y muchos obedecieran”.²¹ El proceso debe ser bidireccional. Nuestros esquemas también están, o deberían estar, en constante transformación para ser competentes.

El reto del taller para transitar al sistema escolarizado

El taller infantil de dibujo y pintura terminó debido a la emergencia sanitaria por covid-19, el tránsito al trabajo en línea y, enseguida, el retorno presencial. La perspectiva de aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender —aprender comprometidos/as— había avanzado, pero a la vez trabajar de manera separada cubría, entre

otras cosas, una resistencia docente por aceptar a las personas con discapacidad en las aulas regulares.

Cada verano, al profesorado se le ofrece un espectro amplio y valioso para actualizarse y desarrollar herramientas prudentes para enfrentar los retos que van apareciendo. Estos ciclos escolares posteriores se perciben distintos. Después de ese complejo paréntesis de dos años que cambió la vida de cada comunidad, el horizonte se abre de a poco con renovados intereses por la inclusión en nuestra escuela. Los grupos en el sistema formal son diversos en todas las áreas.

La transformación ocurrida en la investigación-acción va permeando fuera de los talleres, las infancias que formaron parte de ese germen se incluyen en los niveles subsecuentes. En las clases que imparto, el cuerpo de estrategias sigue vigente con sus respectivas y constantes flexibilizaciones, pero también se han diseñado otras que se ajustan al mapa curricular. Y ha comenzado un nuevo árbol de problemas, cómo debe abordarse el campo de formación denominado *Reflexión y análisis del arte*,²² mismo que comprende la competencia cultural.

Durante la etapa de tanteo y posteriormente en el desarrollo de *nuestras estrategias* destacaron las aportaciones de Howard Garner y Betty Edwards sobre la incentivación del hemisferio derecho del cerebro, más visual, artístico, con su propia creatividad y, por lo tanto, inteligencia/competencia. Pero ¿puede este inicio tender un puente con el hemisferio izquierdo más analítico, lógico-matemático y verbal?

El psicólogo Thorwald Dethlefsen, del Instituto de Psicología Experimental de Munich, y el doctor en medicina y psicoterapeuta Rüdiger Dahlke han

¹⁹ Antonio Paoli, *Pedagogía del mutuo aprecio*, México, En los zapatos del otro, 2014, p. 18.

²⁰ Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti (1923-1967). Párroco, escritor y pedagogo italiano. Su trabajo *Carta a una maestra* le ha ubicado dentro de los movimientos de la Renovación Pedagógica y las Pedagogías de la esencia.

²¹ Virginia Guichot, “Humanizar a los más desfavorecidos: reflexiones en torno a la pedagogía liberadora de Lorenzo Milani (1923-1967)”, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52214/HumanizarALosMasDesfavorecidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 15 de enero, 2024.

²² *Plan de estudios de Iniciación Artística*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2020, pp. 57-59.

explicado las funciones de ambos hemisferios cerebrales, separados y a la vez unidos por el cuerpo calloso, e indagado en la producción de un intercambio activo de datos.²³ Quizá resulte pertinente un renovado cuerpo de ejercicios mixtos a través de la conjunción y estímulo de ambos hemisferios.

Conclusión

Ajenos a los ámbitos de la neurociencia y la psicología, conscientes siempre del posible valor local del proyecto, ¿podría crearse un nuevo cuerpo de estrategias, esta vez de índole teórico a fin de utilizarlas para materias como Apreciación del arte? Si se comenzara una vez más por los ejercicios de sensibilización, ¿cómo se desarrollaría

después el concepto de contextualización y el ejercicio final de un análisis? ¿Cómo se valorarían el aprendizaje significativo y las competencias en estas categorías? Son desafíos inmediatos y apelan a la realidad constante de cada año escolar en los centros educativos de toda índole: ciclo nuevo, grupo único. Pero no quiere decir que no se consideren otros igual de importantes, como la educación virtual o la globalidad.

En una clase teórica de tercer año nivel juvenil se intrincó la exposición de un concepto. Se utilizaron muchos tecnicismos y fue evidente la confusión generada en alumnas y alumnos. El salón tenía pantalla, pero no tarima ni escritorio. Me dirigí a mi vecino con trastorno del espectro autista que se comunicaba con expresiones monosilábicas en primer año y le pregunté: ¿no me expliqué nada, verdad? Discúlpenme por favor. Él me miró, sonrió y luego contestó: ¿estás bien? ¿No te preocupes! Otra vez. Eso es lo que haremos.

²³ Thorwald Dethlefsen y Rüdiger Dahlke, *La enfermedad como camino*, <https://cruesantander.com/data/documents/Dethlefsen-Y-Dahlke-La-Enfermedad-Como-Camino.pdf> Consulta: 22 de enero, 2024.

Bibliografía

Best, Adolfo, *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*, México, Editorial de la Secretaría de Educación, 1923.

Cano, Agustín, “La metodología de taller en los procesos de educación popular”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 2, 2012, pp. 22-51, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf Consulta: 8 de enero, 2024.

Coombs, Philip y Ahmed Manzoor, *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, en María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/23701.pdf>. Consulta: 13 de enero, 2024.

“Cultura de paz”, Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz, <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php> Consulta: 15 de enero, 2024.

Delors, Jacques, “La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, 1996, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

Dethlefsen, Thorwald y Rüdiger Dahlke, *La enfermedad como camino*, <https://cruesantander.com/data/documents/Dethlefsen-Y-Dahlke-La-Enfermedad-Como-Camino.pdf> Consulta: 22 de enero, 2024.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill, 2002.

Edwards, Betty, *Aprende a dibujar con el lado derecho del cerebro*, Madrid, Hermann Blume, 1998.

Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, Paidós, 1993.

Giráldez, Andrea, *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.

“Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación”, UNESCO, <https://www.unesco.org/es/education/inclusion> Consulta: 8 de enero, 2024.

Guichot, Virginia, “Humanizar a los más desfavorecidos: reflexiones en torno a la pedagogía liberadora de Lorenzo Milani (1923-1967)”, <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52214/HumanizarALosMasDesfavorecidos.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 15 de enero, 2024.

Hernández, Fernando, *Las teorías implícitas sobre la creatividad*, en Imanol Aguirre, *Teorías y prácticas en la educación artística*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005.

“Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)”, UNESDOC. Biblioteca Digital, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa Consulta: 8 de enero, 2024.

Martí, Eduardo, “Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vigotsky”, en Anastasia Tryphon y Jaques Vonèche (coords.), *Piaget-Vigotsky. La génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Paoli, Antonio, *Pedagogía del mutuo aprecio*, México, En los zapatos del otro, 2014.

Perrenoud, Philippe, *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, Graó, 2012.

Plan de estudios de Iniciación Artística, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 2020.

“Primer grado-Educación artística”, Secretaría de Educación Pública, Documentos, <https://www.gob.mx/sep/documentos/primer-grado-educacion-artistica-11676?state=published> Consulta: 9 de enero, 2024.

Shiner, Larry, *La invención del arte*, Barcelona, Paidós Estética, 2001.

Valle, Antonio, Alfonso Barca, Ramón González y José Carlos Núñez, “Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual”, <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf> Consulta: 9 de enero, 2024.

_____, Ramón González, Lino Manuel Cuevas y Ana Patricia Fernández, “Las estrategias de aprendizaje, características básicas y su relevancia en el contexto escolar”, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006> Consulta: 8 de enero, 2024.

Worringer, Wilhelm, *Abstracción y naturaleza*, México, Fondo de Cultura Económica, 1953.

AURORA EDITH DÍAZ LÓPEZ

Licenciada en Arte por la Universidad del Claustro de Sor Juana. Técnica artesanal en joyería y orfebrería por la Escuela de Artesanías del INBAL. Maestra en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México. Profesora en la EIA núm. 4 del INBAL, ha participado en coloquios y muestras de educación artística inclusiva en la Universidad Iberoamericana, la Universidad ORT y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Fue docente en la maestría en Desarrollo de Proyectos Inclusivos en Artes de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello del INBAL.

ACERVOS

Letter from the Director of *La Esmeralda* to the General Director of Extracurricular and Aesthetic Education of the SEP, 1942

Carta del director de *La Esmeralda* al director general de Educación Extraescolar y Estética de la SEP, 1942

JORGE REYNOSO POHLENZ

Docente, curador y museógrafo
enpeg.jorgereynoso@inba.edu.mx

Abstract

There are several aspects to read between the lines in the relatively extensive and, at the same time, austere letter presented here. It was written in 1942 by the then recently appointed director of the School of Plastic Arts - today the National School of Painting, Sculpture and Engraving, *La Esmeralda* -, the painter Antonio M. Ruiz, addressed to the general director of Extracurricular Education and Aesthetics of the Secretariat of Public Education.

Resumen

Hay varios aspectos para interpretar entre líneas en el relativamente extenso y, al mismo tiempo, austero oficio que aquí se presenta. Fue redactado en 1942 por el entonces recién nombrado director de la Escuela de Artes Plásticas —hoy Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado, *La Esmeralda*—, el pintor Antonio M. Ruiz, dirigido al director general de Educación Extraescolar y Estética de la Secretaría de Educación Pública.

Antonio M. Ruiz, *El Corcito*, había iniciado su actividad docente en artes a nivel de educación primaria en 1921, al año siguiente de que José Vasconcelos, al asumir la rectoría de la Universidad Nacional de México, dirigiera a la audiencia un discurso de tono evangélico, en el que invitaba al magisterio a una misión educativa y cultural de escala nacional.¹

Poco tiempo después, Vasconcelos asumiría también la función ministerial educativa, decretándose la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), misma que incluyó un Departamento de Bellas Artes. En 1941, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, la SEP reunió la todavía incumplida misión alfabetizadora, las actividades no escolarizadas de extensión cultural y las escuelas de formación artística en una Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, misma que antecedió por pocos meses al decreto, emitido el 23 de enero de 1942, de una Ley Orgánica de la Educación Pública, con normativas que no solamente concernían a los ámbitos de

[...] educación estética [...] que se imparte en escuelas especializadas de bellas artes y de artes aplicadas, sin perjuicio de la que se dé como complemento del desarrollo integral de los

alumnos en la educación preescolar, primaria, secundaria y normal y de la que se proporcione extraescolarmente

sino también a “Museos científicos, pedagógicos, tecnológicos, arqueológicos, históricos o artísticos; bibliotecas generales o especializadas: observatorios y demás institutos concernientes al fomento de la cultura general de la población”.²

La Dirección General de Educación Extraescolar y Estética tendría una vida corta, pues el 31 de diciembre de 1946 se decretó la creación del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), órgano que asumió las funciones de formación y difusión de las artes concebidas en el antiguo Departamento de Bellas Artes.

En los marcos normativos y abrigos institucionales de los proyectos educativos implementados en México, desde el de Justo Sierra en 1910 —establecido poco antes de la irrupción de la Revolución mexicana—, pueden identificarse tanto disposiciones de continuidad como de distanciamiento, algunas consecuentes y otras contrastantes con las tendencias ideológicas vigentes en cada momento, al tiempo que las iniciativas se iban encauzando hacia un más sólido aparato institucional con marco normativo

¹ “1920 Discurso de toma de posesión como rector de la Universidad nacional. José Vasconcelos”, 4 de junio 1920, *Memoria Política de México*, [https://www.memoriapolitica demexico.org/Textos/6Revolucion/1920\]V-DUN.html#:~:text=No%20permanezc%C3%A1is%20apartados%20de%20nosotros,regenerador%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20publica](https://www.memoriapolitica demexico.org/Textos/6Revolucion/1920]V-DUN.html#:~:text=No%20permanezc%C3%A1is%20apartados%20de%20nosotros,regenerador%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20publica)

² Artículos 6 y 105 de la Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV, y 123, fracción XII, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, México, 23 de enero de 1942, https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-obb4884af388/ley_23011942.pdf

y observación de una creciente burocracia administrativa.

Para la fecha del oficio de Antonio M. Ruiz había pasado casi una década del célebre debate entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano.³ El segundo defendía una educación ajustada al materialismo histórico dialéctico, mientras que el primero, la libertad de cátedra. Los rescoldos de esa polémica seguirían vivos después de 1942, actualizados por figuras como Narciso Bassols y Jaime Torres Bodet; en la mencionada Ley Orgánica educativa de 1942, se reconoce la autonomía y legislación propia de la Universidad Nacional Autónoma de México, al tiempo que, en su artículo 16, recalca que “La educación que imparta el Estado en cualquiera de sus grados y tipos, sujetándose a las normas de la Constitución, será socialista.”

Otro evento acontecido poco antes del oficio de *El Corcito*, aparentemente ajeno a la instrucción en las artes, posiblemente tuvo un efecto significativo, dado el tono de los discursos oficiosos de la época: el 28 de mayo de 1942, el Gobierno de México declaró la guerra a las fuerzas de El Eje, aliándose a sus opositores. Si bien el seguimiento de la *Política de Buenos Vecinos*, promovida por Estados Unidos, así como el ánimo de Ávila Camacho, quien habían distendido el ímpetu iconográfico izquierdista avivado por el cardenismo —además de que canceló el apoyo, vía la SEP, a la producción de murales—,⁴ la lucha contra el fascismo volvía a estimular el patrocinio

gubernamental por imágenes de marchas abanderadas y puños en alto. Por otro lado, no obstante que en 1942 el movimiento muralista y de gráfica social se estaba enunciando gubernamentalmente como un gran episodio inmediatamente “pasado”, la necesidad gubernamental por ilustrar a los héroes de la patria, a La Patria misma, así como a la madre, la raza, el pueblo y sus costumbres seguiría vigente, necesitándose brigadas de creadores para representarlos en inmuebles y publicaciones. La expectativa era que esos artistas se formaran escolarmente en bases teóricas o formales afines a la figuración socialmente comprometida.

En las paradojas de las concepciones del proyecto educativo posrevolucionario podemos reconocer, mucho antes del siglo XX, la convivencia de dos nociones de formación en la tercera década del siglo XVI: la universidad de cuño europeo, orientada a la profesionalización de los cuadros protagónicos del quehacer político y cultural, y el taller de artes y oficios, de admisión más abierta e incluyente, orientado a la capacitación y con un más modesto origen en los gremios medievales.

Los debates entre conceptos educativos —y entre formación de técnicos o intelectuales, y cuadros creativos al servicio del proyecto de la Revolución institucionalizada o profesionistas autónomos— aparecen discretamente revelados en el reporte desglosado que constituyen los seis puntos del oficio del director de *La Esmeralda*.

Quizá mezclando una responsabilidad oficiosa y administrativa con la necesidad de justificar

³ Antonio Caso, “La polémica universitaria (1933)”, *Revista de la Universidad de México*, núm. 425, México, junio de 1986, [https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/a4195d80-573f-4e0f-a149-27a0eda05677/la-polemica-universitaria-\(1933\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/a4195d80-573f-4e0f-a149-27a0eda05677/la-polemica-universitaria-(1933))

⁴ “La relación SEP-murales terminó cuando ascendió a la Presidencia de la República Manuel Ávila Camacho. A partir de ese momento, el Departamento de Bellas Artes se convirtió en Dirección General de Educación Extraescolar y Estética, y

‘borró’ el programa mural de sus actividades pedagógicas.” Guillermina Guadarrama Peña, *El legado mural de la Secretaría de Educación Pública, a 100 años de su creación*, en L. Concheiro Bórquez y F. Arturo Ávila Espinosa (comps.), *Secretaría de Educación Pública. Cien años*, México, SEP, Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2021, p. 116., <https://sep.gob.mx/librosep100/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

DEPENDENCIA: ESCUELA DE ARTES PLÁSTICAS.
ESMERALDA 14.

México, D.F., 31 de julio de 1942

Al Director General de Educación
Extra-Escolar y Estética.
P r e s e n t e

De acuerdo con las 6 preguntas que se han hecho, como exposición de Motivos en la junta pasada, me permito informarle, aunque sea en forma muy breve, lo siguiente:

1ª. – LO QUE SE HA HECHO.

A esta pregunta no puedo contestar, porque habiendo tomado posesión de la Dirección de esta Escuela hace unos cuantos días, por lo que a mi toca, estamos haciendo: pues lo anteriormente hecho estaba en tales condiciones, que sería penoso para mí informar del desorden general en que esto se encontraba.

2ª. – LO QUE SE PROPONE HACER.

Desde luego, una nueva ordenación de las cosas, es decir: organización, funcionamiento de la Dirección, levantar el estado moral del profesorado y del alumnado, dotación de útiles y materiales de trabajo, para la Escuela pueda tener un funcionamiento normal, preparar el estado de ánimo de los alumnos, para que la producción final sea objeto de una exposición, que demuestre el estado de progreso que trato de impulsar en ella.

3ª. – DOCTRINA A SUSTENTAR.

A este respecto, la idea persistente en materia educativa y por lo que res(pecta) particularmente a esta Escuela de Arte, es la que tanto el profesorado como el alumnado, esté en condiciones de expresar sus manifestaciones espirituales en forma de libertad absoluta, con el objeto de que su estado de ánimo obre en relación de la forma en que se enseña, como de la obra que se produce.

4ª. – QUÉ SE DEBE ENSEÑAR.

A esta pregunta, tan simple en su contestación, lleva en el fondo la absoluta verdad de lo que es. Únicamente oficio. Eso es lo que se debe enseñar a los alumnos, pues cualquiera otra divagación que se haga de esto, se incurrirá en el error ya perfectamente comprobado de la llamada enseñanza artística.

5ª. CÓMO SE DEBE ENSEÑAR.

Sin tratar de meterme a hablar en forma de disertación pedagógica, creo yo, que el maestro no deberá enseñar fuera del oficio sino lo inherente a la técnica y al entendimiento de las formas que tratan de expresar los alumnos dentro de libre expresión plástica.

6ª. – PARA QUÉ SE DEBE ENSEÑAR.

Creo que la enseñanza para que dé un resultado de utilidad al alumnado y pueda encontrar en ella un instrumento con el que pueda luchar en su carrera artística, debe de ser de tal manera efectiva, que el profesor, capacite al alumno para poder contribuir a la producción artística del País. Como toda producción tiene un valor, de este, participará el alumno, cuando llene las necesidades de la demanda.

Lo que comunico a usted, para los fines consiguientes.

Atentamente

EL DIRECTOR.

ANTONIO M. RUÍZ.

dentro del proyecto general de la SEP el sentido, función y presupuesto asignado de una escuela de arte, formalmente bajo el abrigo institucional —una escuela que en 1943 adquiriría acreditación como institución de educación superior—, la Dirección General de Educación Extraescolar y Estética le solicitó al director asignado sus argumentos de justificación y proyecto; le pide lo que en términos ejecutivos contemporáneos se denominan misión, objetivos prioritarios y visión de la institución. Ante el requerimiento, Antonio M. Ruiz responde que en una escuela de arte se enseña un oficio, que en el dominio del oficio se verifica una relación significativa entre maestros y alumnos, que en este dominio puede encauzarse de manera libre y personal el caudal creativo, y que espera que esa creatividad encuentre, en el futuro devenir profesional del alumno, reciprocidad en las necesidades de las personas y la nación.

Queda la duda, y creo que era intención de *El Corcito* incurrir en la ambigüedad, de si las “divagaciones” que se mencionan en el punto cuatro, las que alejan de la concentración en el oficio artístico, se refieren a las asignaturas teóricas, siendo quizá la teoría hoy en día facilitadora de la expectativa del punto seis, resultando “de utilidad al alumnado y pueda encontrar en ella un instrumento con el que pueda luchar en su carrera artística”.

Asimismo, el flamante director de *La Esmeralda* expresa que es necesario realizar una muestra de trabajos, que la base de la escuela se encuentra en su alumnado y su cuerpo docente, que es necesario trabajar en la moral de este binomio, que encontró las cosas hechas un desastre y que hacen mucha falta útiles y materiales para remontar la labor. Paradójicamente, a más de ocho décadas de distancia, muchas cosas han cambiado y pocas cosas han cambiado.

JORGE REYNOSO POHLENZ

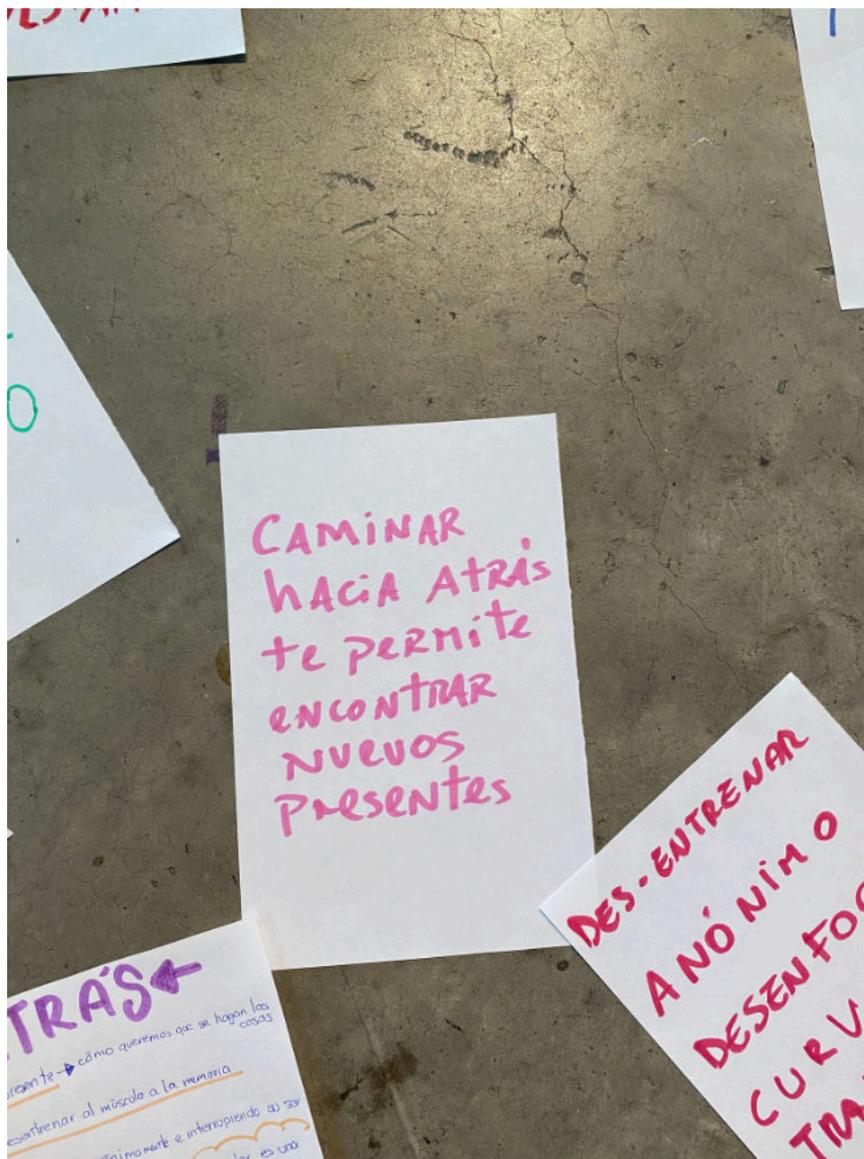
Director del Museo Nacional de San Carlos. Desde 1991 se dedica a la curaduría, museografía y escritura; a partir de 2003 ha sido docente de historia del arte y teoría en CENTRO, diseño y comunicación y en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado, *La Esmeralda*, del INBAL. Ha sido subdirector del Museo de Arte Carillo Gil, del MUCA-UNAM, del MUAC-UNAM, así como director de la Sala de Arte Público Siqueiros y encargado del Museo de la Cancillería de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Fue agregado cultural de la Embajada de México en Rusia. Curador de más de un centenar de exposiciones, como *Marta Palau. Tránsitos de Naualli*, Museo del Palacio de Bellas Arte, 2012, y *Paisajes fragmentados. Un panorama sobre el arte mexicano, 1975-1995*, Museo de Arte Moderno, 2021-2022. Autor de ensayos sobre arte moderno y contemporáneo para instituciones como el INBAL y la UNAM, como “Manuel Felguérez”, “Espectrografías; Memorias e historia”, “Siqueiros paisajista”, “Tania Candiani; cinco variaciones de circunstancias fónicas y una pausa” y “Pedro Coronel; 100 años, una ruta infinita”, entre otros.

8M ENPEG

En el marco del Día Internacional de la Mujer, en 2024, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, a través de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado *La Esmeralda*, presentaron en el Paseo de las Jacarandas del Centro Nacional de las Artes, en la Ciudad de México, *8M ENPEG*, una exposición de impresiones de imágenes digitalizadas que reunió el trabajo de profesoras de esta escuela del INBAL.

En este abanico de imágenes tan diversas tenemos registros de piezas realizadas en diferentes medios y que se entrecruzan a partir de distintas aproximaciones al cuerpo. Desde los objetos escultóricos que lo habitan y que en otras ocasiones se materializan a manera de refugio; protección contra el olvido y su desaparición mediante la visibilización de su ausencia, retomando su presencia en el contexto de la lucha y la resistencia con propuestas gráficas que rayan en lo performático, hasta las prácticas donde su representación estereotipada y territorializada es desdibujada, confrontada y cuestionada.

El 8 de marzo es un día que permite poner al centro los avances alcanzados por las mujeres y el movimiento feminista, pero sobre todo los desafíos pendientes para garantizar los derechos humanos y la equidad de género; en este contexto, la selección presentada reúne el trabajo de artistas que buscan enfatizar la labor que tienen las mujeres dentro del arte.



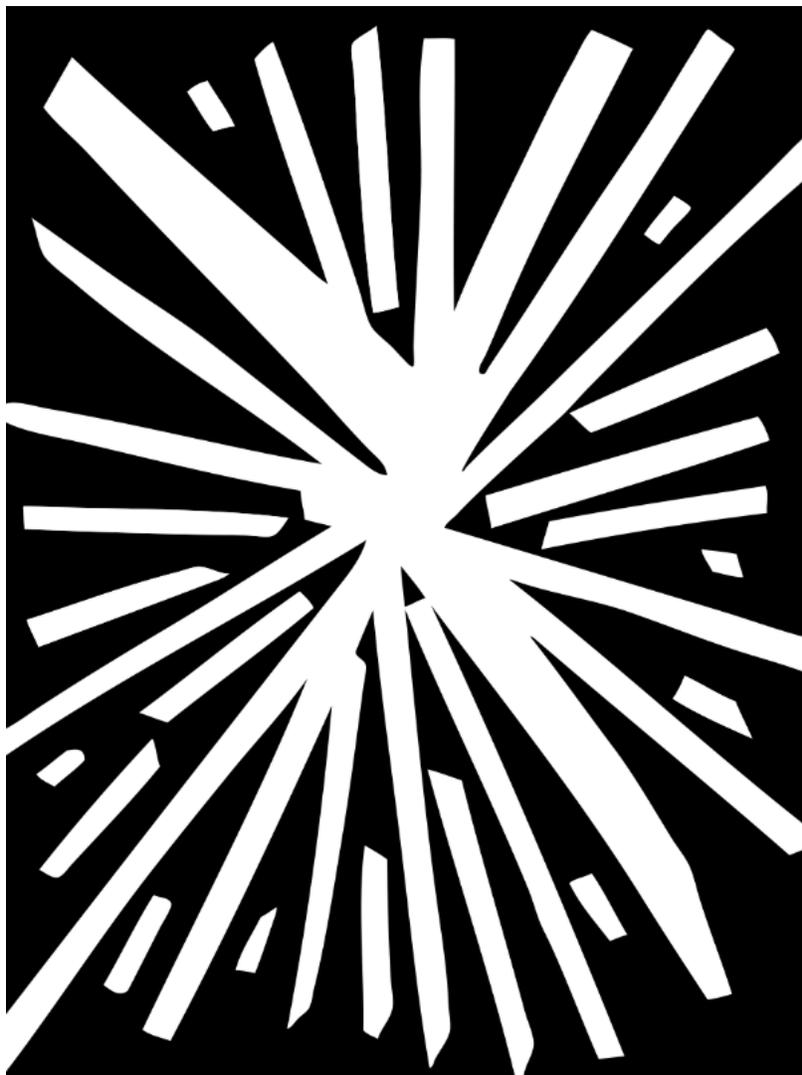
Abigail Maritxu Aranda Márquez, registro de performance, 2023.



Youngsun Kim, *Jardín mágico II*, 2022, óleo en bastidor, 80 cm (diámetro).



Mónica Dower, *Guerreras en el tiempo*, 2023, Carmen Amaya con textil de Samarcanda, dibujo sobre papel de algodón, 50 x 70 cm.



Carolina Magis Weinberg, *Boom*, 2024, gráfica digital, 120 x 90 cm.



Elena Odgers, *Cobijo III*, 2019, hojas esqueletizadas, transfer y nidos, 120 x 120 cm.



Belém Maytorena Espinosa, *SckRoTs*, 2023-2024, registro digital editado de una acción con un taller de serigrafía en la Facultad de Derecho de la UNAM, 20 x 90 cm.



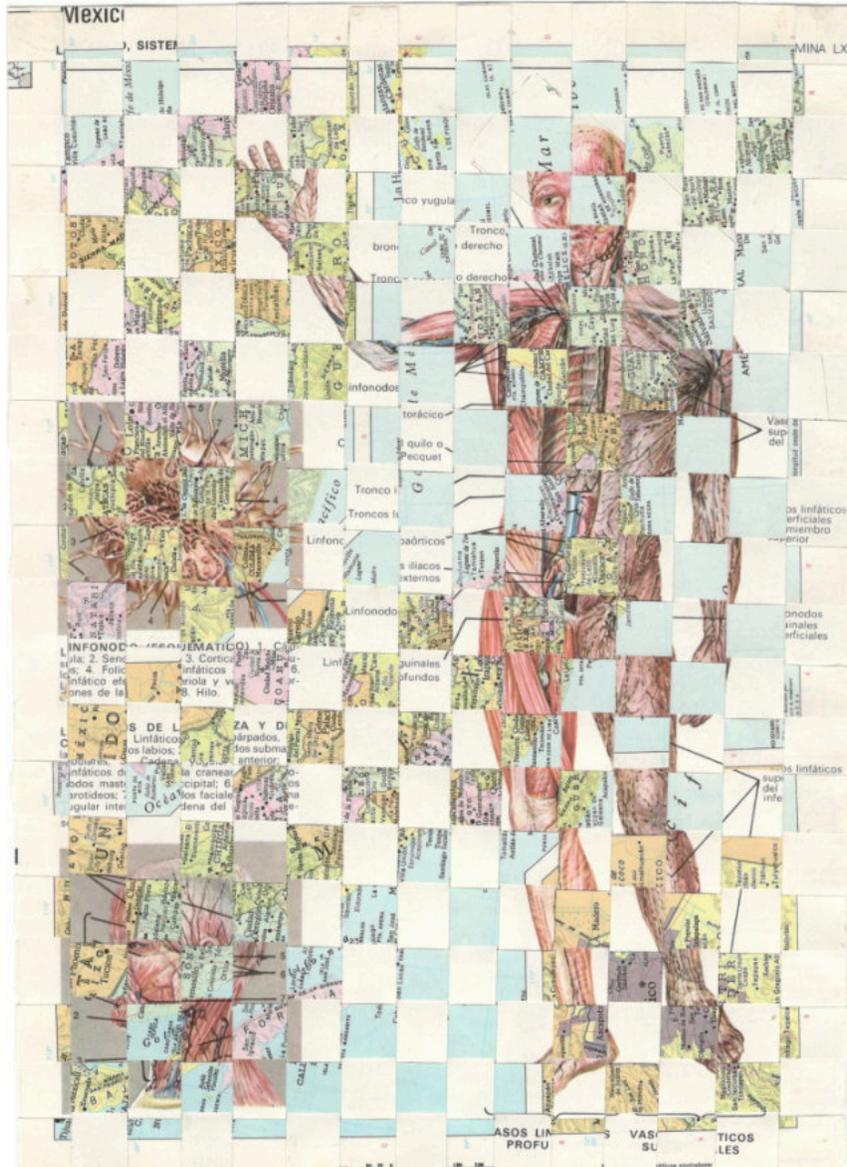
Paola de Anda, *Tzi y el cinturón de hongos*, de la serie de microrrelatos *Fugi*, 2020, dibujo análogo y digital.



Silvia Barbescu, *Uniforme escolar impreso en papel*, 2023, técnica mixta, 100 x 80 cm.



Sandra Valenzuela, *Sor Juana ciclista*, 2020, ilustración, medidas variables.



Norma Barragán, *Territorios*, 2023, monografías escolares tejidas.



Itandehuitl Orta, *Antes de ser mujer fui montaña*, 2023, estructura de madera patinada con grafito y tinta blanca.



Karen Cheirif, *La resonancia del polvo*, 2020, fotografía de registro de performance en la Ex-Fábrica de Harina para la Feria de la Acción.



Carmen Hernández, *Nimitztlazontla (Te amo)*, 2024, modelado en barro, 80 x 80 x 60 cm.



Carolina Lucero, *Amanecer dos veces*, 2024, gráfica digital, 120 x 90 cm.



María Campiglia, *Sobre el tacto*, 2015, tinta y gouache sobre papel, 82 x 110 cm.



Priscilla Vallejo, *Fat*, 2020, bordado a mano con alambre metálico sobre malla metálica.