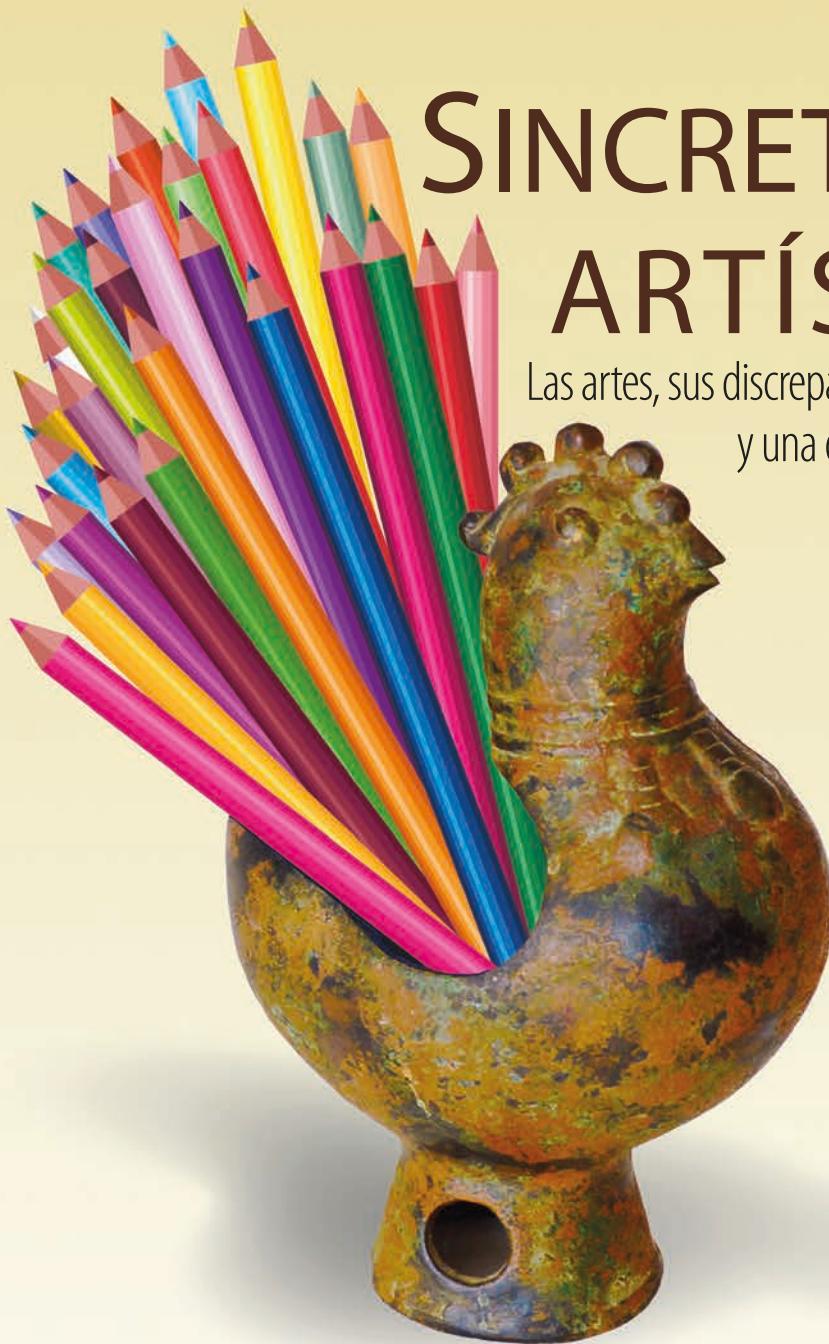


SINCRETISMO ARTÍSTICO

Las artes, sus discrepancias, concordancias
y una docencia conciliadora



PATRICIA AYALA GARCÍA
Coordinadora

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Hace muchos años, cuando las academias de arte solicitaban a sus docentes que mostraran sus méritos académicos para su valoración, éstos eran, generalmente, obras o interpretaciones que exponían el excelente nivel técnico de los maestros. En las universidades se contrataba, como instructor, al que mejor podía utilizar una técnica, interpretar una pieza musical o escenificar un monólogo. Con el tiempo, estos procedimientos cambiaron y, hoy en día, se solicita un certificado de estudio que, independiente o a la par de la obra, sirve como llave de entrada a las instituciones de educación superior.

Patricia Ayala García

Sincretismo artístico

Las artes, sus discrepancias, concordancias
y una docencia conciliadora

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. José Eduardo Hernández Nava, Rector

Mtro. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Secretario General

Mtra. Vianey Amezcuá Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

Sincretismo artístico

Las artes, sus discrepancias, concordancias
y una docencia conciliadora

Patricia Ayala García

Coordinadora



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2020
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
www.ucol.mx

ISBN: 978-607-8549-63-4

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México / *Printed in Mexico*
Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-015-17
Recibido: Noviembre de 2017
Publicado: Febrero de 2020

Índice

Prólogo	11
Presentación	17
CAPÍTULO I	
<i>MusiCultura Huasteca.</i>	
Trabajos de creación artística multidisciplinar	
en torno a la Huasteca	19
<i>Evaristo Erasmo Aguilar López</i>	
CAPÍTULO II	
<i>¿Ceguera en artistas visuales?</i>	
Todo surge de una pregunta	27
<i>Adriana Chamery García</i>	
CAPÍTULO III	
La eutonía como proceso de construcción escénica	41
<i>Pamela S. Jiménez Draguicevic</i>	
<i>Pablo Alejandro Cabral</i>	
CAPÍTULO IV	
Arte integral e incluyente	51
<i>Vicente López-Velarde Fonseca</i>	
<i>Ma. de los Ángeles Aguilar San Román</i>	
CAPÍTULO V	
Fundamentos de una pedagogía de la identidad del arte	59
<i>Luis Fernando Ceja Bernal</i>	

CAPÍTULO VI	
Secuencialidad en tres pinturas del Renacimiento.	
Metodologías del cómic aplicadas al estudio	
de la historia del arte pictórico	69
<i>Patricia Ayala García</i>	
CAPÍTULO VII	
El sincretismo audiovisual en las facultades de arte	83
<i>Pau Pascual Galbis</i>	
CAPÍTULO VIII	
Competencias complementarias en educación artística	
del nivel básico.	
Espacio de formación integral y colaborativo	
de estudiantes de artes visuales, música y gestión	
y promoción de las artes	97
<i>Edna Morales Coutiño</i>	
<i>Julio Alberto Pimentel Tort</i>	
CAPÍTULO IX	
Procesos de inclusión de estudiantes	
con discapacidad visual en el departamento de música	
de la Universidad de Colima	109
<i>Mayra Analía Patiño Orozco</i>	
CAPÍTULO X	
La muerte en la obra de Frida Kahlo	119
<i>Nayeli Fernández Degante</i>	
CAPÍTULO XI	
<i>Tu beso de Carne y Ciruela.</i>	
Confluencia de saberes, diálogo de conocimientos	129
<i>Alejandro Vera Ávalos</i>	
CAPÍTULO XII	
Grafito sobre papel	141
<i>Juan Antonio Carranza Flores</i>	
CAPÍTULO XIII	
Arte, información y redes sociales	159
<i>Heliodoro Santos Sánchez</i>	

CAPÍTULO XIV	
La narrativa musical en el pensamiento y en la expresión emocional durante la niñez	169
<i>Verónica Guzmán Sandoval</i>	
<i>Jorge Torres Hernández</i>	
<i>Davide Nicolini Pimazzoni</i>	
CAPÍTULO XV	
Un proceso sincrético con rasgos autobiográficos	187
<i>Jorge Fernando Zurroza Barrera</i>	
CAPÍTULO XVI	
Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las bellas artes	201
<i>Patricia Ayala García</i>	
<i>Nayeli Fernández Degante</i>	
<i>Davide Nicolini Pimazzoni</i>	
Autores	219

Prólogo

En los últimos años, la educación de las artes, a nivel superior, se ha visto inmersa en un acalorado debate en torno al valor y el sentido de las artes como disciplinas que producen conocimiento original y comunicable, requisito indispensable para formar parte del ámbito de los programas académicos que tienen como objetivo primordial la generación de conocimiento nuevo a través de la investigación. Este debate tiene su origen, a nivel global, en la migración gradual y paulatina de las tradicionales academias de arte hacia las universidades, proceso que inició en la primera mitad del siglo xx y continúa hasta nuestros días. La antigua Academia de San Carlos, en la Ciudad de México, por ejemplo, comenzó su proceso de integración a la Universidad Autónoma de México en 1933, cuando adoptó el nombre de Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP); en la década de los setenta, la ENAP transformó sus tradicionales carreras profesionales a licenciaturas, y para 2014 se convirtió en la Facultad de Artes y Diseño, apoyándose en sus nuevos programas de investigación de posgrado.

El debate en torno al valor epistemológico de la investigación, en las artes, se avivó durante la primera década del nuevo siglo en las escuelas superiores de arte de los países europeos como consecuencia del lanzamiento, en 1999, del Proceso Boloña para la integración de la educación superior del Viejo Continente. En la Conferencia de Berlín, de 2003, los países europeos integrantes de este acuerdo establecieron —como requisito indispensable para toda institución de educación superior en el continente, incluyendo a las escuelas de arte— la producción de investigación a nivel doctoral. Como resultado de este proceso, la educación superior en las artes, en Europa, atraviesa hoy día por una verdadera revo-

lución pedagógica en la que, por una parte, las academias de arte que habían sobrevivido, hasta el nuevo siglo, se han venido convirtiendo en universidades o facultades de arte, con sus propios departamentos de investigación artística de posgrado; por otra parte, se aprecia hoy día una trasformación en la educación profesional del artista, que pasa de ser la capacitación para la *práctica artística* a la educación para la *investigación artística*, haciendo que el productor sea también un investigador.

La proliferación de los programas de investigación artística en las nuevas universidades y facultades de arte, tanto en el viejo como en el nuevo continente, se ha dado, sin embargo, sin haber llegado, ni de lejos, a un consenso en torno al significado de la investigación generada a través del proceso de producción. La investigación artística, que es el nombre que recibe esta forma de indagación, se caracteriza hoy día por la multiplicidad de interpretaciones y grados de aceptación que tiene desde diferentes campos, si bien el esfuerzo general se ha orientado a establecer este tipo de investigación como un área que es independiente de la investigación científica que reconoce, a la vez, no obstante, diferentes niveles de relación entre ambas. Estos desarrollos nos permiten concluir que la investigación artística es, hoy día, una disciplina en pleno desarrollo que lucha todavía por establecer su propio espacio dentro de las universidades.

En la Universidad de Colima, el proceso de integración de la escuela local de artes, en la que desde 1960 se impartían cursos prácticos de artes plásticas, danza y música, inició en 1981 con la transformación de la otrora Casa de las Artes en el Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA). Desde entonces, el IUBA se ha enfocado en elevar la educación en la danza, en la música y en las artes visuales a los estándares de la educación superior universitaria, estableciendo con ello la exigencia de que los nuevos programas de licenciatura —en estas áreas— cuenten también con una planta de profesores activos tanto en la producción como en la investigación.

La creación, en el 2012, por parte de un grupo de profesores del IUBA del cuerpo académico Arte y Sociedad, enfocado en la investigación interdisciplinaria en las artes, debe de ser interpretada desde dos puntos de vista. Por un lado, este cuerpo académico sur-

ge en sintonía con el interés de la Universidad de Colima por impulsar la educación artística en el estado a los más altos niveles de la educación superior. Por otro lado, no podemos dejar de contemplar este evento desde la perspectiva global, aquélla que nos señala cómo la investigación artística comenzó, alrededor del tiempo en que fue creado el grupo, a reclamar para sí un lugar propio, con sus propias metodologías y estrategias, dentro de las universidades.

Es por ello que la publicación de este volumen, el primero del cuerpo académico Arte y Sociedad, debe ser comprendido como una afirmación, por parte de sus miembros, del lugar singular que le corresponde a la investigación en las artes dentro del más amplio campo de investigación académica que se lleva a cabo en la Universidad de Colima. Tal como lo señalan Patricia Ayala García, Nayeli Fernández Degante y Davide Nicolini Pimazzoni en el capítulo “Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las bellas artes”, incluido en este libro, en el que repasan el proceso y la justificación para la formación de su cuerpo académico: este grupo se formó esencialmente para la generación de investigación interdisciplinaria que implique no sólo la colaboración entre diferentes disciplinas como la música, la danza y las artes visuales, sino también el sincretismo entre diferentes modos de investigación.

Esto es, el objetivo del cuerpo académico contempla la generación de proyectos de investigación basados en la aplicación transdisciplinaria de diferentes metodologías de investigación, incluyendo la investigación académica tradicional y rigurosa, como la que distingue a la historia del arte; también, las nuevas estrategias de la investigación artística, que requieren la producción de una obra de arte como base para la exploración de un tema específico; y, finalmente, metodologías de la investigación científica, que son utilizadas donde se requiere como recurso de apoyo para las metas de las investigaciones del cuerpo académico. La síntesis de estas diferentes estrategias de investigación conduce a un excepcional sincretismo metodológico de investigación que, sin duda, vendrá a otorgar una característica única a los proyectos de generación de conocimiento del cuerpo académico Arte y Sociedad.

Entre los proyectos que sincretizan la investigación académica y la investigación artística, presentados en esta edición, podemos encontrar, por ejemplo, el que describe Heliodoro Santos Sánchez en “Arte, información y redes sociales”. Aquí, Heliodoro Sánchez se adentra en una discusión sobre el valor del arte tradicional como materialidad y presencia comunicativa contrastándolo con su contraparte, el arte digital como información pura que no obstante tiene su propia unicidad derivada de la huella digital que cada computadora imprime a la información recibida. En la descripción del proyecto artístico, el ensayo examina la manera en que los medios digitales difunden y, a la vez, eliminan ciertos tipos de información. Con su proyecto *pet*, Heliodoro explora la idea de un ser “vivo” animado por los códigos binarios y alimentado por la información que le llega vía *twitter*.

En “Grafito sobre papel”, también Antonio Carranza desarrolla un proyecto de investigación artística fundamentado en una discusión académica, proyecto enfocado en redefinir la materialidad misma de uno de los medios más antiguos del arte: el grafito. Si el proyecto *pet* de Heliodoro es alimentado por *tweets* informativos, las construcciones de Carranza son alimentadas por la corriente eléctrica que sustenta nuestro mundo electrónico. La obra de Carranza afirma la paradójica materialidad-inmaterialidad del medio al vincular los procesos y desarrollos tecnológicos contemporáneos con los métodos y materiales más antiguos, abriendo con ello preguntas en torno a la aparente desmaterialización del arte contemporáneo.

En su ensayo sobre la “Narrativa musical en el pensamiento y en la expresión emocional durante la niñez”, Verónica Guzmán Sandoval, Jorge Torres Hernández y Davide R. Nicolini Pimazzoni, presentan los fundamentos fisiológicos y emocionales que sustentan la comprensión de la música como un lenguaje narrativo fácilmente comprensible por los niños en sus primeros años. Este proyecto está sustentado en una metodología que sintetiza estrategias de la teoría del arte y de procesos científicos de investigación en torno a la terapia musical. Apoyándose en los resultados de investigación científica en las áreas de la neurología y del análisis semántico, los autores señalan el poder terapéutico de la música como un

medio para transmitir de manera directa y multi-sensorial narrativas abiertas que despiertan la imaginación y la capacidad creativa en infantes que atraviesan situaciones de estrés físico y emocional.

Por su parte, Mayra Analía Patiño Orozco aborda los grandes esfuerzos que ha realizado la Universidad de Colima, y en particular el Instituto Universitario de Bellas Artes, para incluir a personas con discapacidades especiales en sus programas educativos, y pone énfasis en la experiencia de un estudiante con discapacidad visual en el programa de música. En este caso, la investigación se apoya tanto en las normas oficiales en torno a la discapacidad, desarrolladas con base en estrictos estándares sociológicos, como en un análisis de los valores interpersonales y emocionales que rodean al caso de estudio, abordados desde la perspectiva que proporciona la sensibilidad artística y estética de todos los involucrados.

Como instancias de rigurosa y brillante investigación académica en las artes, Nayeli Fernández Degante y Patricia Ayala García presentan dos ensayos en los que, apoyándose en la historia del arte, realizan una interpretación contemporánea y original de dos momentos claves para el desarrollo del arte actual. En su ensayo sobre “La muerte en la obra de Frida Kahlo”, Nayeli Fernández demuestra la relación directa que existe entre la representación simbólica que realizó Frida Kahlo de la muerte, y la pervivencia en México de actitudes prehispánicas hacia los muertos, que sobreviven en la cultura popular en sincretismo con tradiciones surgidas durante la colonia. En “Secuenciaidad en tres pinturas del Renacimiento. Metodologías del cómic aplicadas al estudio de la historia del arte pictórico”, Patricia Ayala, por su parte, nos revela de manera magistral las raíces del cómic moderno en estrategias específicas de algunas pinturas renacentistas que desarrollan narrativas a través del empleo de diferentes planos de acción en un mismo cuadro. El detallado y bien documentado análisis que realiza la autora —sobre tres obras específicas del Alto Renacimiento—, tiene el valor de apuntar a posibles proyectos de investigación artística, en los que la tradicional noción del cómic pudiera ser reformulada con base en las estrategias de representación narrativa multifo-

PRÓLOGO

cal desarrolladas en un momento clave en la historia del arte occidental.

En los proyectos descritos es evidente la asimilación de diferentes metodologías de investigación surgidas desde diversas áreas del conocimiento, que son utilizadas selectivamente para alcanzar las metas iniciales de la indagación. Éste es el sentido del sincretismo artístico que da pie al título de este volumen y que viene a ser descrito con detalle por Pascual Galbis en su ensayo “El sincretismo audiovisual en las facultades de arte”. Galbis entiende el sincretismo sobre todo como la combinación y la asimilación de ideas originalmente opuestas o desconectadas, que a partir de un proceso combinatorio específico generan nuevas formas de pensamiento. Pascual Galbis considera el sincretismo así concebido como la esencia de la investigación y la producción interdisciplinarias, sobre todo aquéllas que afectan a las artes, que por sí mismas ya se basan en formas singulares de sincretismos creativos.

La capacidad para sincretizar de manera creativa diferentes formas de pensar y de concebir el mundo es, sin duda, una de las características que diferencian al arte contemporáneo de otras disciplinas. Distingue, también, a la investigación que realizan las disciplinas artísticas actuales, que son capaces de emplear diferentes metodologías de investigación para llegar a metas específicas de conocimiento. En el mundo académico universitario, sin embargo, queda aún por ser plenamente incorporado el conocimiento artístico como una forma válida para comprender nuestro ambiente. Ésta es la meta del cuerpo académico Arte y Sociedad del Instituto Universitario de Bellas Artes. Con la edición del presente volumen, el grupo abre un nuevo capítulo en la investigación dentro de la Universidad de Colima.

PHD MIGUEL GONZÁLEZ VIRGEN

Presentación

Hace muchos años, cuando las academias de arte solicitaban a sus docentes que mostraran sus méritos académicos para su valoración, éstos eran, generalmente, obras o interpretaciones que exponían el excelente nivel técnico de los maestros. En las universidades se contrataba como instructor al que mejor podía utilizar una técnica, interpretar una pieza musical o escenificar un monólogo. Con el tiempo, estos procedimientos cambiaron y hoy en día se solicita un certificado de estudio que, independiente o a la par de la obra, sirve como llave de entrada a las instituciones de educación superior.¹

Con el paso de los años, las escuelas o facultades de arte se han visto en la necesidad de contratar a quien más certificados tenga, con algunas excepciones. En la actualidad, el artista que demuestra talento y virtuosismo, pero que no cuenta con un título universitario, no puede ser contratado para impartir clases en el nivel superior universitario.

Aunado a esto, los apoyos al desempeño docente exigen día con día productos específicos que, en relación con la investigación —parte fundamental de las tareas de los profesores de tiempo completo, en el país— son complicados y difíciles de realizar.

El cuerpo académico 92, “Arte y Sociedad”, del Instituto Universitario de Bellas Artes, de la Universidad de Colima, México, está conformado por siete miembros de tres diferentes disciplinas: artes visuales, danza, y música, áreas en las que, generalmente, la investigación científica se ha hecho a un lado, en aras de la producción creativa. Pinturas, partituras, esculturas, cómics, y co-

¹ Este texto se publicó en la revista española *Artseduca*, número 20.

reografías, entre otros productos, son las cartas de presentación de los miembros de este cuerpo académico y, desde fuera, hay quienes se preguntan cómo un cuerpo académico puede estar integrado por artistas, y nos cuestionan sobre qué tipo de líneas de investigación y creación del conocimiento desarrollamos, si únicamente enseñamos técnica.

Estas preguntas desmoralizan al profesor-investigador de arte, pero nuestra experiencia y estudios nos han preparado para entender que sí se puede hacer investigación en nuestras disciplinas. Se ha hecho durante muchos años sólo que, en la educación artística mexicana, se enfatiza la producción por encima de la investigación. Sin embargo, los profesores que integramos el CA 92 no sólo enseñamos técnica, sino también teoría y apoyamos en los procesos de formación de investigadores. Sirvan como ejemplo los textos que conforman este libro, que nacieron de un profundo interés por la investigación en todas las artes, y en cómo se relacionan unas con otras y que formaron parte de encuentros y coloquios nacionales organizados por el propio CA 92 y la Universidad de Colima, Colima, México.

PATRICIA AYALA GARCÍA
UCOL-CA 92: Arte y Sociedad

CAPÍTULO I

MusiCultura Huasteca

Trabajos de creación artística
multidisciplinar en torno a la Huasteca

Evaristo Erasmo Aguilar López

En el año 2000 comencé un trabajo de investigación y creación artística a partir del entorno sonoro y cultural (rural y urbano) de la región Huasteca así como de sus diversas prácticas musicales y dancísticas, con la intención de construir una perspectiva contemporánea de su paisaje sonoro, a través de instrumentos de percusión. Inicialmente me enfoqué en lo referente al estudio y transcripción de la estructura rítmica del son huasteco, de las melodías y de los patrones de acompañamiento de los instrumentos: el violín, la jarana y la quinta huapanguera, los ritmos del zapateado así como el uso de la improvisación de los músicos y bailadores de huapango. Lo que en un inicio era mera curiosidad musical se convirtió, años más tarde, en los *Ritmos de la Huasteca*, tesis de mi doctorado en artes musicales en la University of Salford (Manchester, Inglaterra) y, posteriormente, en la línea de investigación y generación del conocimiento *El espacio sonoro de la Huasteca*, del Cuerpo Académico en Consolidación de la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, “MusiCultura Huasteca: Una visión multidisciplinaria de la Huasteca como región cultural” (UAT-CA-126).

Este cuerpo académico tiene como objetivo principal investigar las diferentes prácticas culturales de los grupos indígenas y urbanos de la Huasteca para generar obras de creación artística e investigaciones antropológicas e históricas que permitan difundir su riqueza en un contexto global; asimismo, establece lazos interinstitucionales con otras entidades interesadas en dichas temáticas o metodologías aplicadas a la creación artística, a la generación de conocimiento y a la innovación de procesos de aprendizaje.

En “MusiCultura Huasteca” confluyen dos líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento: 1) Cultura y relaciones sociales en la Huasteca; 2) El espacio sonoro de la Huasteca.

El espacio sonoro de la Huasteca

Es el resultado de una interacción cultural inédita entre ejecutantes, compositores, poetas, antropólogos, arquitectos, biólogos, fotógrafos, bailarines, coreógrafos, escultores y pintores, nacionales y extranjeros, para la generación de nueva música integrada a trabajos multidisciplinarios de creación artística. En virtud de la propia naturaleza de este proyecto, la práctica musical y creativa se desarrolla de manera paralela a la investigación científica y a otras artes, con la intención de construir una relación interdisciplinaria para generar procesos de creación artística que puedan plasmarse en publicaciones académicas y viceversa.

Bajo esta premisa se han establecido redes interinstitucionales entre la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas con expertos pares e integrantes de cuerpos académicos de universidades mexicanas y del extranjero; México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Veracruzana, Universidad de Colima, Universidad de Guanajuato y la Escuela Nacional de Música de la UNAM; Estados Unidos: *Eastman School of Music, University of Arizona y University of Kentucky*; Suecia: *Lulea University of Technology*; Inglaterra: *Royal Northern College of Music y University of Salford*; Australia: *Queensland Conservatorium de la Griffith University*; Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, entre otras.

Desde 2005, y hasta la fecha, se han realizado, producido y publicado en formato de fonograma más de una veintena de trabajos de creación artística, como: *Sonidos de Tampico*, *Ritmos de la Huasteca*, *5 Fades* (con el compositor suizo Fritz Hauser), *Voces de la Huasteca* (con los percusionistas suecos Anders Astrand, Rolf Landberg y Daniel Saur), *Xilitla: Stairway to the Sky* (con los músicos ingleses: el saxofonista Andy Scott, el percusionista Dave Hassell y el fotógrafo William Ellis), *HUA* (con el compositor argentino Jorge Horst), *Del Caribe a la Huasteca* (con el pianista mexicano Héctor Infanzón), *Jazzteco* (con el violinista huasteco Osiris Caballero, el vibrafonista sueco Anders Astrand, el improvisador estadounidense Bill Cahn y el cornetista australiano David King), *Xantolo* (con la escultora australiana Rosemary Joy), *El Cielo* (con el Ensamble de Percusiones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), *Trópico de Cáncer* (con el guitarrista mexicano Roberto Sánchez Picasso y la poeta Gloria Gómez), *4 Miniaturas Huastecas* (con el vibrafonista sueco Anders Astrand, el poeta Juan Jesús Aguilar León y el fotógrafo Juan Aguilar), *Criaturas Mitológicas* (con el percusionista estadounidense James Campbell y el vibrafonista sueco Anders Astrand), *Los Caballitos* (con el Ensamble de Percusiones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas), *Agua de varios ríos* (con el percusionista argentino Carlo Seminara y el vibrafonista mexicano Israel Moreno), *Semántico* (con el percusionista Gerardo Salazar y la artista visual Nancy Cila, de Chile), *Impros@Stockholm* (con el cantante estadounidense Gary Graden y el vibrafonista sueco Anders Astrand), *Cuentos Huastecos* (con el percusionista Iván Manzanilla), *Swexican Music for Flute & Percussion* (con el flautista Jan Bengtson y el percusionista Anders Astrand, de Suecia), *Sótano de las Golondrinas* (con la percusionista australiana Vanessa Tomlinson), *-37°* (con el percusionista sueco Daniel Saur), *Cantos Caninos* (con el violinista italiano Davide Nicolini), *PercusSones* (con el músico huasteco Osiris Caballero) y *Curanderos* (con el flautista mexicano Wilfrido Terrazas y el pintor huasteco Jorge Yapur).

Cada una de las colaboraciones persigue descifrar el enfoque de un extranjero en la Huasteca, alguien que nunca estuvo ahí, es decir, el permitir que, de sus sentidos, emanen ideas detonadas por cualquier elemento que se interponga en su camino al andar por senderos huastecos para dar pie a una obra artística en

donde las percusiones sean su voz y columna vertebral. De entre todas las obras mencionadas, seis de ellas se describen a continuación, de manera más amplia:

I. *Ritmos de la Huasteca* (2006)

Consiste en un fonograma con obra musical original en colaboración con el bailador huasteco Efrén Espinoza, el trío “Los Caimanes de Tampico”, la banda de viento hidalguense “Serenata Huasteca” y la etnomusicóloga estadounidense Janet Sturman. Es una puerta abierta a las raíces naturales y a los extraños nutrientes de sonidos y silencios que hablan de una etnia que enamora a nuestros días. Reúne diez composiciones, donde las percusiones recrean imágenes específicas de lugares con tradiciones, usos y costumbres paralelas del medio rural de la Huasteca. La fiesta del huapango —música y baile unívocos— tatúa su intensidad espiritual y carnal en los escuchas, que dan vida a imágenes y sensaciones tangibles e intangibles. Con las bandas de viento, el huapango y los sones de costumbre adquieren otra dimensión. Violín, jaraná y quinta huapanguera —acompañados del zapateado— hechizan corazones. La improvisación es crucial: sonoro río que desemboca al alma.

II. *4 Miniaturas huastecas* (2009)

Es un fonograma con obra musical original para dos percusionistas en cuatro movimientos, compuesta y ejecutada por Anders Astrand (Suecia) y Evaristo Aguilar (Méjico), inspirada en un poema de Juan Jesús Aguilar León acerca de los cuatro elementos naturales, que se encarnan en sonidos percusivos, para recordar nuestro real tamaño dentro del universo. A partir de la cosmogonía tének, se desprenden diversas texturas abrazadas por la improvisación musical. En esta obra se plantea la relación de la vida y la muerte, así como la función del bendito sustento del hombre: el maíz.

III. *Xantolo* (2009)

Consiste en una obra de quince minutos para percusión solista, presentada a una audiencia de veinte personas que se encuentran sentadas alrededor del escenario, y que está inspirada en las cele-

braciones del *Xantolo*, el Día de Muertos en la Huasteca veracruzana, creada por la escultora australiana Rosemary Joy y Evaristo Aguilar, con el auspicio de: el *Aphids Collective*, el *Linden Centre for Contemporary Arts*, el *Victoria Arts Council* y la Universidad Autónoma de Tamaulipas. La maestra Joy visitó la Huasteca durante el Xantolo de 2008 y, posteriormente construyó, con barro y madera, instrumentos de percusión, en miniatura, que representaban altares, calaveras, panes, tamales y cementerios de los pueblos de Tanoco, Tamalín y Tantoyuca. El estreno mundial se realizó en Australia el 2 de noviembre de 2009, en el *Melbourne Recital Centre*.

IV. *Xilitla: Stairway to the Sky* (2010)

En marzo de 2009, los músicos británicos Dave Hassell (percusiones), Andy Scott (saxofón) y el fotógrafo William Ellis se internaron en las profundidades de la sierra potosina, con Evaristo Aguilar, para realizar un viaje al enigmático pueblo huasteco de Xilitla, morada de Sir Edward James (excéntrico inglés, poeta, mecenas de las artes). Se realizó una estancia de una semana, donde se recolectaron imágenes sonoras de manera individual y colectiva. De regreso a Tampico, pasaron dos días en el estudio, con la idea de capturar impresiones musicales espontáneas para saxofón y percusiones, de la experiencia de vivir en el entorno de Las pozas y en la propia casa de James: El castillo. El resultado es un fonograma integrado por doce improvisaciones, producto de la investigación sonora de la inspiración en las esculturas gigantes de concreto en medio de esa exuberante vegetación, así como del alucinante y voraz paisaje de este enigmático sitio enclavado en el corazón de la Huasteca potosina. Durante 2010, se realizaron una serie de conciertos en el Reino Unido para presentar el material musical y fotográfico comprendido en la obra, en instituciones como: *Royal Academy of Music*, *West Dean College*, *Leeds College of Music*, *Sandbach Arts College* y *Royal Northern College of Music*.

V. *Cuentos huastecos* (2016)

Obra para dos percusionistas, compuesta y ejecutada por Evaristo Aguilar e Iván Manzanilla. Son doce historias musicales impregnadas de una colorida explosión de texturas percusivas. Es un fonograma producido por la Facultad de Música y Artes de la Universi-

dad Autónoma de Tamaulipas, en colaboración con el cuerpo académico “Música”: “Idea, Concepto y Educación” de la Universidad de Guanajuato. Se incluye un texto del maestro Ricardo Gallardo, en donde menciona que “la aventura a la que Iván Manzanilla y Evaristo Aguilar nos invitan, está llena de momentos frágiles: historias breves, lugares fantásticos descubiertos por la pequeña lente del microscopio auditivo que muestra tierras imaginarias, diminutas, llenas de color, texturas novedosas y exuberantes; a veces roca, a veces cuerpo, a veces viento”.

VI. Semántico (2016)

Obra para dos percusionistas, compuesta y ejecutada por Gerardo Salazar y Evaristo Aguilar, en donde las percusiones son su medio de comunicación, voz y tacto que utilizan para encauzar una necesidad expresiva —a través de trece historias musicales— en un contexto de cámara contemporáneo, relacionadas con temáticas, experiencias y ambientes en común que se han vivido en latitudes apartadas. Es un fonograma producido por la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en colaboración con el Proyecto de Investigación y Creación Artística “Estudios para percusión”, basados en técnicas extendidas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El arte del fonograma incluye seis piezas inéditas en pastel seco sobre papel, de la artista plástica chilena Nancy Cila.

A través de los años, en algunos procesos de creación de los trabajos artísticos en colaboración, han participado directamente estudiantes de percusiones de los programas educativos de Bachillerato en Música y Arte, de la Licenciatura en Música y de la Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Algunos de ellos, como integrantes del Ensamble de Percusiones de la UAT. Se han generado trabajos de creación musical en formato de tesis como propuestas para su titulación, así como proyectos profesionales personales y colectivos de ejecución, experimentación y composición musical, ya como egresados.

Dicho todo lo anterior, se enfatiza que los trabajos de creación artística multidisciplinar en torno a la Huasteca —concebidos

en la Universidad Autónoma de Tamaulipas— plantean una innovación que permitirá, en los años venideros, el incremento de la investigación aplicada a la composición y ejecución musical y, por tratarse de una región cultural que aún no ha sido explorada en todas sus vetas, la Huasteca, sin lugar a duda, permitirá seguir generando propuestas artísticas innovadoras.

CAPÍTULO II

¿Ceguera en artistas visuales?

Todo surge de una pregunta

Adriana Chamery García

*Todo preguntar es una búsqueda.
Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca.
Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta
al hecho de que es y a su ser así.
La búsqueda cognoscitiva puede convertirse
en investigación, es decir,
en una determinación descubridora
de aquello por lo que se pregunta.*

(Heidegger, 2003: 28)

Este trabajo es un registro de sucesos y acciones que he llevado a cabo durante los últimos siete años (2009-2016) en el mundo de la educación artística —como profesora de la Licenciatura de Artes Visuales de la Universidad de Colima— para generar una línea de investigación con relación al mundo de la ceguera en las artes visuales, lo cual me ha permitido colaborar en otras áreas artísticas.

La observación es el principio de cualquier investigación. Este “Primer Encuentro sobre Sincretismo Artístico” es la gran oportunidad de compartir experiencias al respecto, así como de algunas pesquisas e hipótesis que se han formulado en el quehacer que a cada uno le compete.

El interés por el tema de la ceguera nació en 2009, al identificar un fenómeno que llamó mi atención: la indiferencia por observar, lo cual es una acción fundamental para cualquier estudiante de artes visuales. Es como si hubieran perdido la sensación ante los estímulos visuales: ven sin saber lo que ven. Lo primero que pude reconocer, como una causa *a priori*, es el bombardeo publicitario en el entorno, ya que se han transgredido las fronteras entre informar y contaminar; ésta podría ser una explicación al problema: el “ruido publicitario” nos ha dejado *ciegos* a la gran mayoría.

Para explicarlo desde la audición, imaginemos que todos estos letreros publicitarios fueran voceados por diferentes personas con un micrófono a todo volumen, ubicados en un espacio reducido, tal como sucede con los “gritones” (merolicos) en la feria; en primer lugar: no podrías escuchar a ninguno; en segundo: quedarías aturdido y buscarías la forma de no escuchar, escapando de ese lugar. De igual forma, escapamos de ver y recibir tanta información visual, lo cual responde una parte de la pregunta de la actual ponencia.

Cito a José Saramago (premio Nobel de Literatura, en 1998), en su libro *Ensayo sobre la ceguera* (publicado en 1995): “Creo que no nos quedamos ciegos, creo que estamos ciegos, ciegos que ven, ciegos que, viendo, no ven”. Con estas líneas finaliza la dramática novela que describe, a la perfección, este fenómeno.

En 2011, presenté un proyecto titulado “Pintar, pensando sin ver: producción plástica para invidentes”; obtuve una beca por parte de la Secretaría de Cultura del estado de Colima, con el propósito de realizar diez pinturas para personas invidentes. El proyecto se dividió en tres fases. En la primera, realicé cinco entrevistas a personas ciegas y a débiles visuales de la Asociación de Ciegos Colimenses, A. C. Con estas entrevistas, por primera vez, rompí mis propios tabúes acerca de la ceguera y logré sumergirme en este mundo de aparentes tinieblas.

Cecilia Ceballos, Vidal Sandoval, Martín Moreno, Victoria Maldonado e Ignacia Hernández me dieron la oportunidad de conocer sus opiniones, experiencias y respondieron todas mis preguntas y dudas acerca del tema de la ceguera, con relación al arte y otras cuestiones. Literalmente, me tomé de su hombro y caminé

con ellos hacia las penumbras para descubrir el valor de la vista. Todas las entrevistas están grabadas y transcritas para su estudio. Al respecto, puedo resumir los siguientes puntos:

- La única barrera que existe en todo ser humano, para llevar una vida normal, es una cuestión mental; es decir, la ignorancia y los prejuicios para hacer lo que uno desee no se encuentra en una discapacidad física —en este caso, la ceguera o debilidad visual— sino en las barreras mentales que uno mismo se impone.
- Ignacia Hernández, en la entrevista, dijo: “Como se siente, se ve”; ésta es la forma en la que ella percibe al mundo.
- Vidal Sandoval mencionó: “Nosotros vivimos de las descripciones, de lo que nos platican los demás”. No sólo los ciegos viven de lo que se les cuenta, sino todo mundo actuamos y vivimos a partir de ello.

Durante el periodo del proyecto (que duró un año) tuve la oportunidad de asistir a un evento del Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Educadores de Personas con Discapacidad Visual, A. C. (AMEPDIVIA), titulado “Educación con calidad: Un derecho de las personas con discapacidad visual”, que se realizó en las instalaciones de la Universidad de Colima, del 6 al 8 de abril de 2011. En este congreso, tuve la oportunidad de escuchar a expertos (entre docentes, psicólogos, investigadores, y padres de familia) en una serie de conferencias relativas al tema de la inclusión, a la educación, de personas con discapacidad visual, en materia de políticas públicas, centros de educación (públicos y privados), organizaciones civiles, temas de enfermedades y fisiología ocular. Todos estuvieron de acuerdo en que faltaba trabajo por cumplir, en las distintas áreas que les compete. A mi parecer, fue un congreso con tintes humanísticos ya que, durante los tres días del evento, me mostró un panorama amplio y puntual en el tema de la educación y la discapacidad visual. Me quedó claro, también, que quienes más saben de la vista son, precisamente, aquéllos que no la tienen; además, aprendí algunos conceptos básicos del mundo de la ceguera.

Un punto que defendieron y argumentaron —a lo largo del congreso— consistió en que todos los seres humanos somos pensantes e inteligentes, capaces de aprender y generar conocimiento, con o sin discapacidad. Es ésta la voz y la premisa de lucha más grande que pelean las personas con algún tipo de discapacidad en un mundo de “sordos” o “ciegos”, cualquiera que fuese la discapacidad. Dicen los ciegos: “somos inteligentes a pesar de estar ciegos”. El problema radica en una cuestión filosófica de la epistemología: ¿cómo aprendemos? Aunado, asimismo, a una percepción errónea acerca de la importancia que tiene la vista en el aprendizaje. Suponemos que todo lo que conocemos, desde que nacemos, lo aprendemos por lo que vemos y observamos, pero estamos equivocados.

Tenemos otros cuatro sentidos: tacto, oído, olfato y gusto; éstos, son receptores de estímulos que generan sensaciones y experiencias, las cuales logramos memorizar para aprender del medio que nos rodea. Si bien la vista es un sentido de largo alcance, que abarca más de 60% de nuestra atención, esto no quiere decir que los otros sentidos tengan un grado menor de capacidad en la receptoría de estímulos para el aprendizaje: más bien los utilizamos en esa proporción restante (40%). Un ejercicio muy sencillo es el siguiente: cerrar los ojos y escuchar nuestro alrededor. Al no tener el sentido de la vista de 100%, el oído cubre este porcentaje, junto con los otros sentidos. El sentido de la vista no es, de ninguna manera, el único receptor de estímulos para el aprendizaje, ni el único por el cual adquirimos el conocimiento. Es por eso por lo que una persona ciega sabe y aprende al leer en *braille*, al escuchar los sonidos de su entorno, y al sentir igual (o de mejor manera) que una persona que tiene “todos” sus sentidos “capacitados”.

Entonces, ¿se puede aprender y obtener conocimiento con sólo escuchar, tocar, degustar y oler, sin ver? Es muy obvia la respuesta. Los ciegos mencionan una frase muy sabia: “Estoy ciego, no tonto”. En fisiología, en el tema del córtex visual del cerebro, se nos explica lo siguiente:

La retina es una estructura complicada, tanto en su anatomía como en su fisiología y la descripción que voy a dar es sumamente simplificada. La luz que llega a través de la lente de[l] ojo cae sobre el mosaico de las células receptoras de

la retina. Las células receptoras no envían impulsos directamente por el nervio óptico, sino [que] en lugar de ello conectan con una serie de células retinianas llamadas células bipolares. Éstas, a su vez, conectan con células de ganglios retinianos y esta última serie de células, la tercera en la trayectoria visual, las que envían sus fibras —las fibras del nervio óptico— al cerebro (Hubel, 1975: 152).

Todos los sentidos están conectados al cerebro y cumplen su función para generar estímulos y llegar al conocimiento. Filósofos y psicólogos han propuesto teorías para explicar cómo percibimos, aprendemos y conocemos: desde el innatismo, empirismo, racionalismo e idealismo, por mencionar algunas corrientes de pensamiento. Los innatistas explican, por ejemplo, que nuestro cerebro ya está condicionado con estructuras de conocimiento previo a la experiencia, como las ideas innatas (la idea de Dios o infinito) o los universales lingüísticos propuestos por Chomsky; es decir, con base en ello no necesitamos experimentar a través de los sentidos para saber o conocer.

Esta introductoria base filosófica, sobre epistemología y percepción, explica por qué los invidentes —o cualquier persona que tenga otra discapacidad— tienen las mismas oportunidades que todos de experimentar, conocer y aprender a través de los otros sentidos (Cohen, 1979: 10).

Es importante destacar que, para llevar a cabo con éxito el proyecto “Pintar, pensando sin ver: producción plástica para invidentes”, elaboré un código muy simple de color y textura en una secuencia lógica respecto a los elementos que aparecían en las obras. El código consistía en lo siguiente: los colores claros, al tocarlos, tenían texturas lisas, y los oscuros, rugosas. Las canicas representaban personas y era primordial leer el título de cada obra. Para ello, me basé en el libro del artista plástico ruso W. Kandinsky: *Punto y línea sobre el plano: contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Se produjo amplia expectación por los resultados y quienes más se interesaron fue el público en general. Quiero suponer que, por primera vez, se presentaba una propuesta “lúdica” para interpretar un cuadro abstracto para todos, incluyendo a las personas que tenemos el sentido de la vista.

De todas las actividades que realicé, en 2011, concluyo lo siguiente: los ciegos y débiles visuales me *enseñaron a ver*. Son, sin lugar a dudas, un público altamente sensible para apreciar cualquier manifestación artística: pintura, escultura, música, danza, teatro o cine. El arte es un camino hacia la inclusión, inversamente proporcional: somos nosotros los que debemos conocer su mundo para que ellos puedan ver el nuestro.

Ahora bien, durante estos años de trabajo en el mundo de las artes visuales —tomada de la mano del mundo de la ceguera— he tenido instantes para reflexionar con relación a la posibilidad de perder la vista, o de quienes nacieron ciegos o que en algún momento la van a perder (nadie está exento de un accidente o una enfermedad). El dolor de perder algo y sobrepasarlo, son pruebas de la existencia humana. Es importante destacar que existen personas ciegas de nacimiento, débiles visuales que se consideran “ciegos legalmente”, y ciegos porque perdieron la vista. El origen de cada una de estas variables de discapacidad visual modifica la percepción sobre ser y estar en el mundo.

Existe la ceguera física o debilidad visual, pero la más grave que actualmente nos aqueja, a las personas que sí poseemos el sentido de la vista, es la ceguera “cognitiva”. Continuando con la novela de Saramago (*Ensayo sobre la ceguera*), para intelectuales, críticos y periodistas, el texto en cuestión es un bosque rico de metáforas que han quedado como anillo al dedo, pues aplican para muchas situaciones que vive nuestra sociedad hoy en día. Por ejemplo, escribe José Blanco, en La Jornada: “[...] puesta esta visión literaria en la realidad mexicana muestra paralelos mil [...]]; en la corrupción de la cabeza nos ha dejado ciegos”.¹

Este fenómeno o pandemia de ceguera “cognitiva” puede nacer del analfabetismo visual. ¿Y en qué consiste esto? Una persona es analfabeta visual cuando no sabe leer imágenes visuales. Existe un lenguaje visual que debemos conocer, reconocer, estudiar, aprender, reflexionar, proponer, rescatar, reinventar, escribir, publicar y divulgar sobre los símbolos e iconos; ésta se denomina

¹ Consultado en www.jornada.unam.mx/archivo-opinion/autor/front/22/43145

gramática visual. Es un término utilizado en las teorías de la comunicación, publicidad y diseño gráfico (Leborg, 2016).

Esta anomalía del analfabetismo visual permea la forma de comunicarnos al cambiar el lenguaje y estructuras lingüísticas, donde los *hashtags* y emoticones son la base del lenguaje y, paradójicamente, esto ocurre cuando usamos la “tecnología inteligente” con los *smartphones*. Lo más delicado de esta cuestión radica en que, si un estudiante de arte no sabe ver ni observar, sin este principio básico de su profesión, es como si se tratara de un corredor profesional que no supiera usar sus piernas.

Diversos artistas y comunicadores visuales han identificado el mismo problema en otros países, como Chantal Fontaine, promotora de una campaña sobre lenguaje visual del Instituto Latinoamericano de Expresiones Artísticas (LEXA), en el Ecuador quien, en 2013, expresó:

Una cosa es ver y otra es observar; la diferencia está en aprender a leer de forma descriptiva y subjetiva una imagen y no sólo de manera superficial [...]. Estamos rodeados de imágenes, por eso es importante aprender a interpretar lo que quieren comunicarnos para entender mejor su significado.²

El artista visual Mingos Teixeira publicó en su blog, en 2010, un artículo titulado: “Analfabetos visuales” y explica lo siguiente:

[...] Esa profusión de medios técnicos, que en teoría facilitan una mayor información y conocimiento sobre el lenguaje visual, contrasta, paradójicamente, con el generalizado analfabetismo visual que profesamos en nuestra sociedad.

Esta afirmación que, a bote pronto puede parecer un poco subida de tono, puedo constatarla diariamente en mi actividad como educador en materia plástico-visual en numerosos centros educativos. Nuestros discentes, a niveles de once, doce, trece y más años, saben muy bien manejar un ordenador, mantener una video-conferencia con sus antípodas o el nombre en inglés del último videojuego de moda; pero, al mis-

² Consultado en <http://www.eluniverso.com/noticias/2013/10/24/nota/1624531/contralalfabetismo-visual>

mo tiempo, desconocen las palabras y el significado de ícono, analogía o información objetiva, por poner algunos ejemplos.³

El docente y especialista en diseño, José Manuel Carrión, de Madrid (España), con 28 años de trayectoria en el medio, en su artículo “Consumismo y asombro”,⁴ escribe: “No es que los jóvenes de hoy estén menos dotados que los de otros tiempos para la captación de la belleza, sino que a muchos se les han inculcado, tanto en el ámbito familiar como en el social, unos hábitos perceptivos que les han cegado para el asombro: su mirar y su escuchar no han sido educados en la profundización”.

En noviembre de 2013 tuve la oportunidad de participar en un taller dirigido a docentes, directivos, supervisores y coordinadores de las escuelas a nivel básico, inscritas en la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se intituló: “Vivencias de aprendizaje. La emoción de educar”, con el propósito de desarrollar, en los docentes participantes, habilidades para el diseño e implementación de estrategias y actividades de enseñanza-aprendizaje a través del arte.

El taller fue un éxito (lo llevó a cabo un equipo de trabajo conformado por dos psicólogas, un escultor, una ingeniero y artista plástico). Nuestros mayores descubrimientos fueron que los participantes tenían un gran interés por las artes, no sólo a nivel profesional, sino que un gran porcentaje —66%, para ser exactos— se dedicaba en sus horas libres a realizar actividades relativas al arte, como: integrantes de una orquesta, tomaban clases de piano, baile folklórico, talleres de teatro, etcétera. La mayoría expresó que el sistema no les permite dar una clase como ellos quisieran: siempre están limitados por horarios, temáticas y llenan reportes que comprueben sus avances. También, la mayoría opinó que las materias de educación artística en los planes y programas tienen “poco tiempo”, y están convencidos de su importancia, utilidad y efectividad en el desarrollo integral de habilidades en alumnos y maestros. ¿Qué pasa, entonces? Sí existen maestros preparados e interesados no sólo en las artes, sino también convencidos acerca de

³ Consultado en <http://mingos-arte.blogspot.mx/2010/05/analafabetos-visuales.html>

⁴ Consultado en <http://foroalfa.org/jose-manuel-carrión>

la importancia del arte en la educación infantil..., entonces, ¿qué ocurre? La mirada se dirige hacia los planes y programas educativos de otra índole, a nivel nacional, de tal suerte que es poca o nula la importancia en el aprendizaje del arte en la educación primaria, secundaria y preparatoria.

Es importante manifestar que, aunque suene paradójico, es necesario investigar respuestas para entender cualquier problemática desde las ausencias. La propuesta de este “protocolo” de investigación, de una escuela de artes visuales —a partir de la ceguera— es, precisamente, un enfoque que ha enriquecido las grandes lagunas en el conocimiento visual.

El segundo proyecto que realicé, de 2014 a 2016, consistió en el tema de la sinestesia —con el apoyo de otra beca de la Secretaría de Cultura— con el proyecto titulado: “Pintando la música: código sinestésico”. Éste consistió en, desde la sinestesia (habilidad perceptiva de experimentar varias sensaciones, a partir de un estímulo), pintar lienzos de largo formato texturizados e inspirados en composiciones acústicas musicales. Es decir, a partir de un código sinestésico, darles color a los sonidos y pintar con textura para tocar. Las actividades realizadas tuvieron un énfasis en los otros sentidos, el auditivo y el táctil, para “despertar” la habilidad sinestésica “dormida”. Así, se logró un sincretismo artístico que utiliza a la música como inspiración para *pintar los colores que se escuchan*.

Alicia Callejas y Juan Lupiáñez, en su libro *Sinestesia. El color de las palabras, el sabor de la música* (publicado en 2012, por Alianza Editorial), comentan:

Algunos personajes conocidos eran sinestésicos. Así, por ejemplo, Baudelaire (poeta), Rimsky-Korsakov (compositor) o Vladimir Nabokov (novelista) experimentaban cierta mezcla de sensaciones de los distintos sentidos. Se han descrito casos de personas que ven los sonidos de colores, otras a las que ciertas formas les producen olores o sabores particulares, etcétera. No obstante, la sinestesia se puede producir dentro de una misma modalidad sensorial. Por ejemplo, las letras, los números o las palabras pueden producir la experiencia subjetiva de colores particulares. De hecho, este último tipo es el más abundante (Callejas y Lupiáñez, 2012).

En 2016 concluí dicho proyecto y pude aseverar que es a partir de indagar en el mundo de la teoría musical —con mi percepción de artista visual— que descubrí un puente de similitudes entre estas dos áreas, a través de los sentidos como receptores de aprendizaje y expresión. Descubrí, asimismo, un mundo musical que para mí antes no era relevante y navegué por los colores del sincretismo artístico para aportar nuevos formatos de creatividad, rompiendo con esquemas convencionales de la percepción visual.

La Universidad de Colima, acertadamente, se ha apropiado de estas propuestas artísticas, por lo que actualmente desarrollamos una investigación dentro de los cuerpos académicos que rigen las licenciaturas del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA).

Para finalizar, dentro del programa de movilidades internacionales de la Universidad de Colima, del 22 al 28 de octubre de 2015 realicé un viaje a Madrid (España) con el propósito de recibir capacitación especializada: en la educación artística incluyente en el tema de la ceguera y debilidad visual.

Visité el Museo Tiflológico, creado en 1992 para que los usuarios puedan ver y tocar todo lo que ahí se encuentra expuesto. Fue concebido, exclusivamente, para que lo usen ciegos y deficientes visuales; sin embargo, por la experiencia didáctica que ofrece, es excepcional para todo el mundo. Este magnífico espacio didáctico se divide en dos secciones: en la primera hay 20 maquetas (aproximadamente); la mitad de éstas son reproducciones emblemáticas de España, como: la Puerta de Alcalá, la Iglesia de la Sagrada Familia, Toledo, etcétera. El resto de las maquetas corresponden a monumentos “Patrimonio de la Humanidad”: como la Torre Eiffel (París, en Francia), el Mausoleo de Taj Mahal (Agra, India), por citar sólo estos ejemplos. La experiencia de conocer y tocar estas reproducciones fue maravillosa, ya que me abrió las puertas del conocimiento y aprendizaje —a través del sentido del tacto y el oído— en lo concerniente a la historia del arte de España y el mundo, porque la experiencia de tocar me llevó a otro nivel en cuanto a la forma de aprendizaje.

En la segunda área del museo están expuestas esculturas y pinturas de artistas ciegos y débiles visuales. Lo que pude apreciar fue esculturas con buenos acabados, en distintos materiales y for-

matos, además de una marcada tendencia al arte figurativo con un alto grado de iconicidad.

También visité las instalaciones de la fundación perteneciente a la Organización Nacional de Ciegos en España (ONCE), para asistir a un congreso; no obstante, lo más relevante fue encontrar dos catálogos de la “Segunda y Tercera Bienal de Pintura”, organizada por diferentes museos, instituciones públicas y privadas en el ámbito artístico y cultural de España. Estos catálogos —que incluyen artistas ciegos, débiles visuales y a otros artistas que han sido invitados por su interés en el tema de la accesibilidad visual— son un ejemplo palpable de que el arte es un camino hacia la integración de una sociedad con medios de expresión y apreciación artística para todos.

Esperanza Aguirre, presidenta de la Comunidad de Madrid (en 2008), menciona en el “Catálogo de la ‘II Bienal de Arte Contemporáneo”, de la Fundación ONCE, algo muy importante:

Es bueno recordar que nadie mide la belleza de un poema de Borges, de un retrato de Toulouse-Lautrec o de una sinfonía de Beethoven en función de las discapacidades físicas que estos tres genios sufrían. El arte es la expresión más pura del genio interior del artista, razón por la que no existe ni puede existir un arte discapacitado, como lo prueba el trabajo de todos los creadores que participan en esta muestra (2008: 7).

Fotografías, esculturas, video-proyecciones, instalaciones, pinturas en acrílico, técnica mixta..., en fin, todo tipo de técnicas y formatos son utilizados por estos artistas. Existe una riqueza en las diferentes percepciones. Dentro del catálogo se hace mención del artículo 27 de la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” y subraya los siguiente: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que resulten” (2008: 9).

Al revisar las diferentes manifestaciones artísticas de estas dos bienales de arte contemporáneo, se percibe cómo el arte desvanece por completo las diferencias físicas al momento de entrar en contacto con el mensaje del emisor; el arte, en su proceso de co-

municación, elimina las barreras físicas y en un mundo intangible de abstracción se conecta al artista y al público en la transmisión de mensajes perceptibles hacia otra realidad, sin sufrir la transgresión física en vivo (Saussure, 2010). Es decir, por unos instantes, logras entender cabalmente lo que otro te quiere comunicar y haces conciencia del mensaje que te quiere transmitir sin estar ciego. Pero ello no es exclusivo de los artistas ciegos o con debilidad visual. Esto es un principio universal del arte: la expresión de ideas, emociones, pensamientos y cosmovisiones.

Si alguien me preguntara si existe alguna diferencia entre los artistas ciegos en España y en México, lamentablemente, diría que sí. Tal contraste no radica en los ciegos propiamente, sino en la sociedad en la que viven, incluyendo sus formas de gobierno. En España sucede algo que no ocurre en ninguna otra parte del mundo en lo relativo a la comunidad de ciegos: ellos son los dueños de la Lotería Nacional. Al tener este activo a su favor, se colocan como una Organización Nacional de Ciegos en España (mejor conocida como la ONCE), lo cual los convierte en un monopolio en materia de discapacidad en el país y, seguramente, en el mundo. No es lo mismo vender billetes de lotería en la calle, que ser el propio dueño de la lotería. La ONCE dispone de ese preciado recurso económico del que todas las asociaciones civiles del mundo (llamadas ONG) carecen y que buscan desesperadamente algún tipo de financiamiento semejante, aunque no sea su razón social.

No es fortuito, entonces, que José Saramago (de origen portugués), en 1991, cambiara de residencia para irse a vivir nada menos que a la isla de Lanzarote, en las Islas Canarias (España). Porque, precisamente, en 1995, publicó su exitosa novela *Ensayo sobre la ceguera*.

Sí existen artistas visuales ciegos en México: quiénes son, dónde están, qué han hecho... No lo sé todavía, pues los caminos hacia la inclusión y accesibilidad para todos los mexicanos apenas están dando sus primeros pasos. Hoy, este día, ha sido uno de ellos. Es con el arte con lo que podemos explorar otras dimensiones hacia la integración de una sociedad educada para aprender a ver, tocar, escuchar, oler y a degustar desde la expresión artística.

Bibliografía

- Callejas, A., y Juan Lupiañez, J. (2012). *Sinestesia. El color de las palabras, el sabor de la música.* España: Alianza.
- Cohen, J. (1979). *Sensación y percepción visuales.* México: Editorial Trillas.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo.* Madrid: Trotta.
- Hubel, D. (1975). El córtex visual del cerebro. En: *Psicología contemporánea.* Madrid: H. Blume Ediciones, pp. 149-158.
- Kandinsky, W. (2008). *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos* (14^a ed.). México: Ediciones Coyoacán.
- Leborg, C. (2016). *Gramática visual.* México: Gustavo Gili.
- Moncada, G. (1964). *Teoría de la música.* México: Framong.
- Replinger, M. (2008). *Catálogo II Bienal de Arte Contemporáneo.* Madrid: Fundación ONCE.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera.* España: Alfaguara.
- Saussure, F. (2010). *Curso de lingüística general.* México: Fontamara.
- Referencias electrónicas
- Anónimo (2013). *Campaña contra el analfabetismo visual.* Consultado en enero de 2016. Disponible en <http://www.eluniverso.com/noticias/2013/10/24/nota/1624531/contra-analfabetismo-visual>
- Teixeira, M. (2010). *Analfabetos visuales.* Consultado en febrero de 2016. Disponible en <http://mingos-arte.blogspot.mx/2010/05/analfabetos-visuales.html>
- Carrión, J. (2012). *Consumismo y asombro.* Consultado el 12 de marzo de 2016. Disponible en <http://foroalfa.org/jose-manuel-carrión>

CAPÍTULO III

La eutonía como proceso de construcción escénica

Pamela S. Jiménez Draguicevic
Pablo Alejandro Cabral

Para el artista escénico es imprescindible conocer su cuerpo, ya que es el instrumento con el que trabajará en su quehacer profesional. El hacer consciente ese cuerpo escénico, como una totalidad, lo mantendrá alerta para enfrentarse a cualquier situación, no sólo en la ficción sino también en la vida real.

La eutonía (del griego *eu*: buen, justo, armonioso, óptimo; *tonus*: tono, tensión), como disciplina psicofísica, propone un proceso de aprendizaje consciente y minucioso sobre la conexión orgánica existente entre el cuerpo, la voz y el movimiento en el espacio, con el fin de que se desarrollen herramientas que el artista escénico puede utilizar para la interpretación.

Para ello, se parte de la estructura corporal de cada individuo, buscando regular el tono neuromuscular (nivel de tensión o laxitud de las fibras musculares) como base para el desarrollo de una mejor postura, mayor conocimiento de los mecanismos anatómicos que se involucran en cada acción, apertura de articulaciones, manejo adecuado de los diafragmas para la respiración orgánica y un óptimo uso del aparato fonador (donde se encuentra la laringe y la mecánica de los cambios tonales), proyección en la voz, modulación de la intensidad y control de la emisión del aire.

La eutonía fue creada por la alemana Gerda Alexander, a partir de sus experiencias personales, la cual propone una síntesis del conocimiento total del ser humano; integra emociones, aspectos psicosomáticos y expresión del ser. Se trata de una disciplina psicofísica basada en el desarrollo de la percepción corporal, que conduce a la persona hacia una toma de conciencia de sí, en búsqueda constante del equilibrio del tono, adaptándolo a las diversas situaciones de su vida psicofísica, emocional y social.

Esta disciplina es un vehículo mediante el cual se puede aprender a explorar, experimentar y desarrollar un cuerpo-mente abierto y receptivo, y con ello lograr una conexión consciente con uno mismo, con los demás y con el propio entorno.

La flexibilidad del tono es una condición necesaria para el desarrollo y disponibilidad óptimos de los modos de expresión: el movimiento, la voz, la fuerza creadora de las manos en el modelado, la pintura, el dibujo y la escritura. Un tono flexible reacciona inmediatamente con el movimiento que le corresponde y exige, a su vez, una reacción muscular determinada, lo que favorece la realización de cualquier actividad deportiva o artística (Alexander, 1998: 40).

Acción escénica

El desarrollo de la atención dirigida permite obtener una vivencia más profunda de las sensaciones corporales (propiocepción), aspecto esencial para la creación y desenvolvimiento de circunstancias escénicas específicas; pues, para todo movimiento, es necesario un justo equilibrio en el tono muscular y una clara percepción de la sinestesia corporal. La eutonía sostiene como actividad esencial la orientación de la atención, dirigiéndola voluntariamente hacia un foco; entrenar esta habilidad permite transformar el cuerpo en el territorio donde se exploran y se aprenden nuevas manifestaciones del movimiento, aspecto que beneficia directamente en la creatividad y en el desarrollo de una percepción más precisa de la totalidad del cuerpo y del medio circundante.

Toda acción escénica puede comenzar con la intención de realizar un movimiento pues existe, desde esta intención, una acti-

vación de la inervación anticipada, ya que se utiliza la memoria y la atención para revivir el proceso de una acción. En esta anticipación consciente del movimiento se activan las conexiones neuronales y bioquímicas de la organización neuromotriz del individuo y, así, el actor o bailarín vivirá la acción con tal precisión e intensidad que lo llevarán a darse cuenta de detalles o movimientos en los que antes no había reparado.

Este trabajo de la intención (en el que se incluyen los niveles psicológico y físico) es beneficioso para músicos, actores, bailarines o atletas que, con frecuencia, sufren de *stage fright* (el estado de temor que se siente antes de actuar, también conocido como “pánico escénico” [Vishnivetz, 1996: 205]).

El sistema fusimotor precede a la inervación motora, es decir, pensar en mover la musculatura sin moverla realmente. Es la intención la que trabaja, mejora y estimula la circulación interna que está normalmente constreñida, y provoca que uno tome conciencia de lo que está haciendo; así, cuando uno trabaja sobre el sistema fusimotor y visualiza el movimiento, éste se vuelve más fácil de realizar.

Para un artista escénico es fundamental saber adaptar su tono muscular a diferentes situaciones pero, para ello, el tono muscular debe estar equilibrado, esto es, partir desde una neutralidad —entendida ésta como ausencia de vicios corporales y vocales innecesarios para la escena—, por eso es tan importante que actores y bailarines estén preparados corporalmente.

Esta preparación psicofísica lleva al intérprete a un estado de conciencia alerta y receptiva de la realidad, de la situación, de lo que sucede y de él mismo: *awareness*, término utilizado en la eutonía que involucra un estado de alerta que requiere un nivel de atención, observación, sensibilización y receptividad para desarrollar el tono muscular adecuado en cada actividad.

Al estar más receptivo a las sutiles señales que llegan tanto del cuerpo (interior y superficie), como del entorno, la persona podrá comprender mejor ciertos movimientos, sentimientos, actitudes y reacciones. Basada en esta experiencia, la persona decidirá qué es necesario cambiar (Vishnivetz, 1996: 202).

Principios eutónicos

¿Qué propone la eutonía para llegar a este equilibrio, en el tono muscular? Se trabajan sobre el desarrollo de cuatro principios fundamentales:

A) Tacto consciente

Desarrollo de la conciencia de la sensibilidad superficial y profunda, a través de la estimulación consciente de la piel y del sentido del tacto; ésta es una tarea primordial, ya que prepara al artista para toda actividad posterior al ampliar la capacidad atencional hacia su propio cuerpo en una situación presente. A través de la continua vivencia de diversas experiencias sutiles y variadas, es posible completar la imagen corporal.

Se trata de lograr una imagen integral del cuerpo, necesaria tanto para la expresión, como para la propia delimitación en el espacio. Si no existe una gran claridad al respecto, no será posible lograr la actitud adecuada, tanto en relación con uno mismo como con el espacio exterior (Hemsy de Gainza, 1996: 59).

B) Conciencia ósea

La conciencia de los huesos implica el poder llegar a percibir la forma, tamaño, dirección, estructura del tejido y posición que éstos ocupan en el cuerpo de cada individuo. La expansión de dicha conciencia mejora la postura y la percepción de la alineación de una manera real y concreta, tanto en una posición estática como en movimiento.

Con la práctica regular de la percepción de los huesos, la persona aprende cómo y qué hacer para alinearlos, lo que indirectamente influye sobre la respiración, pues la libera de tensiones innecesarias (Vishnivetz, 1996: 202).

C) Conciencia del espacio interno del volumen corporal

Éste es un trabajo cuidadoso, integrador y profundo sobre toda la piel, las articulaciones, los huesos y los órganos internos, constituido por el volumen del cuerpo vivido en sus características tridimensionales. En esta percepción del espacio corporal intervienen diversos tipos de receptores: *exteroceptivos* (situados en la piel, ar-

ticulaciones y órganos de los sentidos), *propioceptivos* (ubicados en músculos, tendones, articulaciones y en el laberinto), y *viscerales* (situados en estómago e intestino). Todos ellos son activados durante los ejercicios de eutonía de modo que el volumen, las funciones de los órganos y los diferentes aspectos del cuerpo se tornan presentes.

D) Contacto consciente

“Consiste en el intercambio activo y consciente que se establece con uno mismo, con un objeto o con otra persona cuando la atención es dirigida más allá de los límites del propio cuerpo” (B. Vishnivetz, 1996: 47).

Éste es un trabajo fundamental en la eutonía, ya que su desarrollo conlleva la aplicación de la atención focalizada a la totalidad del cuerpo y a cada una de sus partes. Asimismo, permite una apertura a una calidad ampliada del estar presente, observando qué hacemos y cómo lo hacemos, así como mantenernos atentos y despiertos a lo que estamos percibiendo. El contacto consciente es la base del movimiento eutónico, donde la acción del cuerpo se realiza en un estado de presencia continua.

La voz en escena

Voz, mente y cuerpo se hallan unidos de forma indisoluble; por esto, para que la resonancia se transmita libremente, es conveniente para el artista escénico obtener una tonicidad muscular adecuada a la actividad vocal, pues el tono es el que influye en la alineación de los huesos, en la respiración orgánica y en el óptimo funcionamiento de la laringe.

El entrenamiento corporal —a través de la eutonía— produce un método de formación vocal orgánico que lleva al artista a convertir su sonoridad en una prolongación de su cuerpo, ya que su voz está allí donde su cuerpo no puede llegar físicamente, haciendo uso de una especial manera de contacto consciente.

La educación de la voz es un proceso psicofisiológico complejo. Los cambios en la producción de la voz requieren de tiempo, debido a que las alteraciones en el uso del cuerpo, en la respiración, etcétera, son parte de nuestros hábitos y producto de las de-

formaciones que hemos recibido en nuestra formación familiar, escolar y cultural:

[...] Todos nuestros hábitos corporales están registrados en el bulbo raquídeo y funcionan de manera automática; es decir, acciones como la respiración, hablar, caminar, subir una escalera, etcétera, simplemente las realizamos sin pensar y sin fijarnos en cómo las hacemos. La modificación de estos hábitos significa un cambio de registros en el bulbo raquídeo por nuevos registros, que también llegan a funcionar de manera automática (Muñoz y Hoppe-Lamer, 1992: 33).

El conocimiento de la anatomía corporal —a través de la experiencia paulatina llevada a cabo en las clases— permite desarrollar un manejo adecuado de las distintas áreas que intervienen en el proceso respiratorio y en la emisión del sonido. Regular las tensiones de los cuatro diafragmas de la respiración orgánica (craneal, cervical, torácica y pélvica), hace que se produzca una sinergia integral del cuerpo en el trabajo de expansión y contracción respiratoria. De este modo, facilita el trabajo con el impulso respiratorio (comúnmente conocido como “columna de aire”) y ayuda a que éste sea libre, sostenido y con la potencia necesaria para expandir el sonido en todas las direcciones.

Al mismo tiempo, la sensibilización de la percepción corporal ayuda al artista a reconocer los resonadores naturales y a permitir la amplificación del sonido, no sólo a través de las diferentes cajas de resonancia (cráneo, caja torácica y pelvis), sino también a utilizar los espacios internos de las articulaciones sinoviales y la totalidad de los huesos que conforman el esqueleto.

En este sentido, la voz no debe ser proyectada, sino expandida; es decir, que la voz no sólo tiene la facultad de emitirse hacia adelante, sino que se propaga en distintas direcciones. El actor y el cantante trascienden lo cotidiano: con su voz deben expresar distintas emociones y pensamientos con un sonido que sea rico en matices, expresivo, abierto, libre y seguro (Jiménez, 2010: 39).

La eutonía no sólo es una técnica, sino también una forma de vida que permite desarrollar —en el artista escénico— objeti-

vos vocales, mismos que ha planteado Cristián Caballero, durante décadas:

- Suficiente, en cuanto a alcance y resistencia; para ello, es indispensable dominar la respiración, base fundamental de toda buena fonación.
- Clara en su pronunciación, lo cual supone una correcta producción de cada uno de los sonidos que forman el idioma [...]. A esto se le llama dicción.
- Expresiva en su entonación, ritmo, intensidad y timbrado de modo que todo el significado aparente o implícito del texto sea claramente percibido por el oyente, quien deberá captar el mensaje contenido, no sólo en el significado obvio de las palabras [...]. Esto constituye la expresión (Caballero, 2009: 34).

Conclusiones

En resumen, referirse a la eutonía es tomar en cuenta todos los aspectos anteriormente comentados, y no olvidar que está basada en las leyes del movimiento. Es una disciplina que desarrolla el conocimiento corporal en postura estática, en movimiento, en la regulación del sistema neurovegetativo autónomo, en el tono muscular (incluyendo la distribución del peso y del equilibrio), en la respiración profunda y natural, y en la óptima fonación y emisión partiendo de la conciencia corporal personal. Esta disciplina ofrece la posibilidad de ser la base de cualquier manifestación psicofísica de la vida cotidiana o escénica al atender a las formas expresivas corporales y sonoras, ya que la eficacia con que se usa el cuerpo afecta indiscutiblemente a la respiración, a la articulación y a los órganos internos a partir de un equilibrio de tensiones.

En el proceso de adaptación consciente corporal-vocal es necesaria la autoobservación, intensificar la conciencia de las sensaciones, percibir qué está sucediendo con y en el cuerpo, en las tensiones y en la voz —antes de realizar determinados ejercicios de eutonía y después de ellos— con el fin de despertar las facultades perceptivas (internas y externas) a través de la comparación, es decir, hacerse espectador asistiendo al escenario del propio cuerpo en permanente cambio. Muchas veces uno va a sentir-

se extraño, ya que se está adoptando una nueva postura y un tono diferente; lo importante es no desesperarse ni forzar el proceso y despojarse de la expectativa de que algo debe suceder, ya que es más importante el medio que el propio fin último. La eutonía, entonces, invita a un cambio de actitud integral (cuerpo-mente-voluntad), puesto que es una responsabilidad permanente que estriba en el trabajo personal diario.

Cuando un artista crea en el escenario la construcción de un personaje, está adoptando un movimiento, un ritmo-tempo, una expresión corporal y vocal, y una forma de ser ante el mundo que difiere de su vida personal. Ese microcosmos inicia con la tercera llamada y finaliza con el cierre del telón. En ese lapso, que transcurre en el convencionalismo de la puesta en escena, el artista debe ser consciente de que está asumiendo un tono y una corporalidad ajena a su persona; poder tomarla al inicio y luego despojarse de ella, al finalizar la función, requiere disciplina y entrenamiento pero, sobre todo, poseer las herramientas corporales para permitir que el tono fluctúe de acuerdo con las necesidades creativas.

¿Eres artista escénico y no sabes cómo usar tu voz de manera óptima, o cargas con el personaje en tu cuerpo aún después de finalizada la función?, ¿eres locutor, maestro o comunicólogo y te escuchas tenso o te duele la garganta después de hablar durante determinado tiempo?, ¿sientes dolor en tu espalda al final del día?, ¿no eres consciente de tus movimientos y te tropiezas y caes con facilidad?, ¿te ves al espejo y observas tu cuerpo pesado o no reconoces partes de éste?, ¿tienes presente a tu cuerpo sólo cuando hay algún dolor? Entonces... la eutonía te está esperando.

Bibliografía

- Alexander, G. (1998). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. España: Ed. Paidós.
- Bertherat, T. (1992). *El cuerpo tiene sus razones*. Argentina: Ed. Paidós.
- Caballero, C. (2009). *Cómo educar la voz hablada y cantada*. México: Editorial EDAMEX.
- Hemsky de Gainza, V. (1996). *Aproximación a la eutonía*. México: Ed. Paidós.
- Jiménez, P. S. (2010). *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido*. México: Ed. Universidad Autónoma de Querétaro, serie Bellas Artes.
- Mallach, J. M. (s/f). *Gran atlas del cuerpo humano*. Canadá: Magnamity House Publishers.
- Mc Callion, M. (1989). *El libro de la voz*. Barcelona: Ed. Urano.
- Molner, A. (2005). *Taller de voz*. España: Alba Editorial.
- Muñoz, A. M., y Hoppe-Lammer, C. (1999). *Bases orgánicas para la educación de la voz*. México: Col. Escenología.
- Odessky, A. (2003). *Eutonía y estrés*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Perrone, H. (2010). *Eutonía, arte y pensamiento*. Argentina: Editorial Lumen.
- Vishnivetz, B. (1996). *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CAPÍTULO IV

Arte integral e incluyente

Vicente López-Velarde Fonseca
Ma. de los Ángeles Aguilar San Román

Ante el reto que se les presenta a las Instituciones de Educación Superior (IES), que tienen como propuesta académica de formación a las artes, dentro de sus programas educativos (PE), la reflexión permite distinguir que este desafío no sólo se sustenta en la experiencia —entendida como aquella estructura interpretativa que orienta el comportamiento del sujeto, proporcionando sentido a sus acciones— sino, también, a una sobreinterpretación de la misma que, en algunos casos, conduce al error o a una aplicación que no procede para su desarrollo actual, para lograr que ello oriente a innovar y que parta no sólo de considerar a la innovación como mejora de lo experimentado sino, también, de lo cercano al paradigma, como una memoria anticipada que se presenta ante el agotamiento de las competencias, así como ante la excesiva administración, la frenética especialización de todo, y ante la falta de integridad de las artes o, en su caso, de la necesidad de una propuesta de arte integral e incluyente.

Del arte integral e incluyente se ha dicho e insistido en que tiene poca y, en algunos casos, nula participación y, por tanto, escasas oportunidades de acción. Ante una desgastada postura de desarticulación del arte, para convertirla en *Artes*, con especificidades, términos y conceptos, técnicas, publicaciones de bibliografías selectas, congresos, simposios (para justificar su importancia y alejarse de modelos integrales), la búsqueda de colectivos alter-

nos, grupos de artistas emergentes, y crear instituciones, son facultades específicas que se sumergen en las entrañas de un arte que poco quiere saber de una inclusión en relación con otras supuestas disciplinas del arte.

De una forma, u otra, tal vez sea necesario que el arte integral e incluyente —en cualquier contexto— se vea obligado a emigrar. En ocasiones, esto lo provoca el escaso apoyo y la incomprendición de doctores y maestros especializados, es decir, burocráticas autoridades (amparadas en sus acreditaciones y certificaciones); otras, por lo mediático del entorno en una sociedad que cree en los especialistas, expertos y en el grado académico como única opción del saber. Y, así, el arte integral (o la integralidad del arte) busca dónde mejorar sus condiciones para desarrollarse con base en las cualidades y resultados de considerarlo como un todo, donde los conceptos, las técnicas, la investigación, su propia expansión, práctica y creación, se muevan en un mismo flujo que dé resultados alternos e integrales.

Esto no significa que la especialización de las diversas disciplinas desaparezca, o que sea un ataque frontal contra ella y la “graditis”, con su efecto descalificador de todo. El arte integral e incluyente es una nueva información, una forma innovadora de aplicación en donde el arte hila conceptos, técnicas, términos, asociaciones, entre otros, para dar un nuevo significado y un punto de partida diferente, no tan excesivamente excluyente con los perfiles, especializaciones y líneas terminales y, con ello, se pueda lograr una transformación que sorprenda, con resultados frescos, que den una sensación de experiencia lúdica y, sobre todo, que surta efecto como aplicación social y, a la vez, que se convierta en la base para cualquier seguimiento hacia una especialización.

Lo anterior, ha de entenderse como una campaña de democratización del arte o como dosis pequeñas de aquí y de allá, como suelen decir: una “embarrada de artes”, aunque el manejo de la información y aplicación tenga un sentido práctico y necesario para una comunicación y gestión accesible con la sociedad y con los diversos núcleos sociales.

El arte integral y, por ende, los que se encuentran inmersos en él, es decir, los artistas, se convierten en conciliadores y mediadores de confianza con la cultura de masas.

El pueblo acepta de los formados en el arte su posicionamiento y representación con cercanía a la equidad, diversidad, pluralidad y tolerancia, y con esa jerarquía de valores se desarrolla una cercanía como activistas artísticos y sociales con miras a gestionar acuerdos y soluciones de intereses comunes: El artista integral como una alternativa de ciudadano conciliador (López-Velarde, 2013: 17).

El arte integral se exilia y es símbolo de esta época y, por ello, puede afirmarse que recorre procesos dolorosos de expulsión, asilo y búsqueda de refugios. Ante el supuesto agotamiento del humanismo, el arte integral e incluyente se presenta como una nueva opción de éste para convertirse, simplemente y expansivamente, en arte, artes que arrancan del suelo del arte, de salto en salto, de comités a instituciones, de certificadores, a fondos de cultura. No hay tierra, no hay raíces para el arte integral que busque o esté a la espera de la nada en ese reto.

Las migraciones del arte integral e incluyente —a través de su historia— lo han convertido en una energía mutable y de adaptación de estancias temporales. Es un transitar de desplazamiento continuo: La realidad irreal del exilio del arte.

El arte integral aplica y funciona y, con esto, genera cambios. Se encuentra y se desencuentra, es huésped en cualquier parte y su duración se define como indeterminada pero, ante todo esto, el arte tiene su origen. Y las causas de este exilio, de este destierro, no sólo son burocráticas y de ausencia de conocimiento de las autoridades retrógradas, también el propio arte opta por exiliarse al no estar de acuerdo con el régimen académico estricto y de cómo su efecto aleja, igualmente, por sus discursos especializados y de poca integración.

El arte se hace opositor y defiende su origen, posición y, al mismo tiempo, su transformación. El arte integral no puede vivir fuera del arte y el humanismo, o sea, todo lo referente al ser humano (incluyendo la tecnología), no puede estar exento del arte.

Por supuesto, existe una incomprendión de un sector amplio de la sociedad, de asumir su propia huida y del devenir en que el arte se haga necesario para la vida; aunque, sin abrigar la esperanza de su rastro histórico por considerarlo artesanal y nada especializado. Cualquier tiempo pasado no fue mejor; sin embargo, el nuevo reto ante el asombro será mejor.

El reto por venir crea una sensación de nostalgia, de siempre estar incompletos y que, en sí, es lo que permite un acercamiento al arte integral —entendido como el conjunto de hombres y mujeres marcados por un gran evento—, es decir, a esa idea de conocer y desarrollar una comunicación clara, efectiva y afectiva, innovadora, integral, neo-humanista y artística.

El arte integral e incluyente se convierte —cuando existen las condiciones de autoridades visionarias (esto, para que no emigre)— en un refugio que se traduce en el sitio inviolable donde pueda encontrar amparo frente a quien lo niega y lo persigue y, así, sobrevivir en libertad, sin aplastamiento generacional, enriqueciéndose para fortalecer la estructura cultural, no como una resistencia, sino como una metamorfosis a la negación de la negación.

Este arte integral solicita a las “Instituciones de Estudios Superiores la práctica del asilo, entendido como amparo, protección, entendimiento, posibilidad, lectura, debate, consulta, derechos, [y] libertad” (Guzmán, 2003: 18).

“Y con fundamentos del derecho, en una larga y sólida tradición, la educación superior recibe en su territorio a quien solicite refugio” (Bolaños, 2006: 20), ya que el arte se encuentra en exilio, aunque sin abstenerse de nada.

Aunado a la idea del exilio del arte, es importante argumentar que la responsabilidad de este exilio recae, en cierta medida, en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación profesional artística. Las estructuras curriculares, los perfiles de ingreso y egreso, los estudios de factibilidad y pertinencia, y las líneas de generación y aplicación del conocimiento, hacen posible el aseguramiento de la estructura cultural artística pero, también, provocan ciertas limitantes por asegurar los niveles de certificación y acreditación, lo que sacrifica la tendencia natural del arte

(tanto el integral como el general) debido a que responden a unas exigencias que parten, en gran medida, de la preocupación por la obtención de recursos federales para la sustentación del aparato administrativo institucional, dejando de lado la inicial responsabilidad social de la formación profesional artística.

La propuesta constante del nuevo perfil de la entidad es responsabilidad compartida y las instituciones de Educación Superior tienen el legado histórico de ser formadoras de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de una nación y, a la vez, ser agentes de cambio de una sociedad que reclama mayores niveles de bienestar. Todo, orientado a la consolidación de un sistema educativo de calidad y pertinente con la época actual, con un grado importante de formar ciudadanos integrales (Guzmán, 2003: 4).

A esto se suma la tendencia creciente en este vertiginoso mundo de caer, cada vez más, bajo la seducción de la tecnología, de las redes sociales y de la superficialidad.

No obstante, la Educación Superior a veces busca camuflarse en acuerdos institucionales y los hace flexibles cuando son de su conveniencia; el arte integral e incluyente logra el arte de la institucionalidad al desarrollar y al aplicar los valores comentados anteriormente.

La Educación Superior genera y aplica el conocimiento, es decir, la vinculación indispensable con los sectores sociales y la planeación, todo hacia los principios filosóficos y sociales de estas instituciones que lo practican; busca, en un *continuum*, actualizar el pensamiento, el diálogo, los acuerdos y los compromisos. Pero, ante todo, su idea del rediseño en las propuestas del arte se presenta como condición para su vigencia.

Ante la propuesta de la ANUIES, planteada en el documento de “La educación superior en el siglo XXI”, cada institución ha ido definiendo sus planes y estrategias, que se espera sean con la participación de catedráticos, investigadores, cuerpos académicos, directivos y administrativos (Bolaños, 2006: 23).

Existe un discurso, tanto nacional como internacional, pocas veces claro sobre la Educación Superior; lo que sí es evidente es la presión y, en ocasiones, incomprendimiento acerca de la universidad pública. Este discurso plantea la emergencia de la sociedad del conocimiento y la información, así como de las transformaciones en los avances científicos y tecnológicos, y en sus efectos económicos.

Ahora bien, si la Educación Superior parece ser el lugar propicio para el reto del arte integral, esto obliga a repensar el tiempo y la responsabilidad de la expansión de las funciones de la educación: sin improvisaciones, sin sentido, lejos del pragmatismo, sin prejuicios y discursos trillados. Es decir, no es una simple adaptación a condiciones del mundo sin pensar más allá.

“El pensamiento es un bien, pero es el gran evento que todos esperan. Por eso, el acceso a la educación superior es un derecho fundamental de la población” (Corvalán, Tardif, y Montero, 2005: 3). “[...] La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre sus planteamientos, sugiere la colaboración entre países e instituciones y el apoyo de las naciones industrializadas a las menos desarrolladas, la cooperación académica y científica a través de relaciones horizontales, la internacionalización de la educación superior, la flexibilidad en los sistemas educativos y en los planes y programas, la formación de redes universitarias, la intensificación del uso de las tecnologías en telecomunicaciones para extender los servicios a mayor número de personas, la diversificación de fuentes de financiamiento para ampliar los servicios y propiciar el crecimiento de matrícula, entre otras” (Romo, 200: 8).

Esto convierte a la educación superior en un engranaje, donde el arte es la savia para poner en funcionamiento todo el aparato, porque el arte integral encuentra grietas por dónde meterse y desarrollarse por doquier y, lo mejor de todo, es que da resultados.

Esto conduce a asumir que la educación superior no está restringida a la formación de empleados, sino que se expande más allá, hasta la formación de emprendedores profesionales, convirtiéndose en el reto donde el ser humano crea la otredad de todos estos esquemas inoperantes y discursos masticados y vomitados a

la saciedad. Se requieren “paradigmas en los nuevos orígenes de los currículos y generación de éstos para aumentar la justicia social” (Romo, 2001: 7); es decir, una integración basada en una comunicación clara, donde los conciliadores posean una formación artística, y que éstos conduzcan a la crítica y, por ella, a los vínculos entre la cultura, lo social, el orden económico, la distribución del poder, el debate, la representación, así como la selección, la producción y el respectivo análisis.

Es posible que tanto la educación superior, como el arte integral, propongan currículos que no generen ni reproduzcan desigualdad; así, se vencerían las distancias entre lo llamado clásico académico con lo popular, entre la especialización y lo integral.

Así, el arte integral —desde una postura analítica de la cultura— no regiría del todo los currículos determinantes en clases sociales donde lo académico, el arte integral e incluyente, la filosofía, el entendimiento y reflexión del pasado, no están en disputa con la recreación, los pasatiempos, los programas centrados en la vida familiar, lo afectivo, lo físico, lo artesanal, usos y costumbres, “dando la opción de un currículo cultural común y articulando las clases sociales, pero dejando alternativas en planes y proyectos con una expansión hacia los intereses comunes y un impacto social equitativo” (Bolaños, 2006: 9).

Aunque se plantee como una antropología del arte y de la cultura y que, en este caso, lo elitista no rebase con su desarticulación, el reto en la educación superior amplía la definición de todo aquello que es creado por los humanos y que comparten y transmiten a todos los núcleos sociales.

El reto del arte integral e incluyente en la educación superior, ante el asombro, pronostica el destierro de esa división entre lo mental y lo manual, sin descalificar a ninguno de los dos y, en modo opuesto, fusionarlos para la generación de currículos hegemónicos: teoría y práctica como creación, y que la igualdad de oportunidades —en este caso, para el arte— no sea un disfraz, sino una capacidad natural y no la desigualdad estructural.

Asimismo, uno de los tantos resultados que el arte integral significa, en “la educación superior, es la manera de mantenerse activo, interrogando la legitimidad de los determinantes sociales y

culturales del saber y promoviendo el fortalecimiento colectivo de las diversas culturas" (Corvalán *et al.*, 2005: 10); es decir, el arte socialmente transformador que acentúa y promueve la justicia social y la realización de futuros colectivos, igualando y redistribuyendo el poder en la sociedad.

Claro es que esta lectura parece poner el tema en constante disputa, pero las experiencias generadas por gobiernos cada vez más intervencionistas y dirigistas, han creado posiciones dando pie a problemáticas culturales y luchas por la representación cultural y en contra de la diversidad de la misma. Ante el devenir, ¡larga vida al arte integral e incluyente dentro de la educación superior!

Sin embargo, la perennidad del arte ha creado incertidumbre, pues hace tiempo que se tambalea la fe en el valor intemporal de las obras, y todo está lejos de ser eterno.

Bibliografía

- Corvalán, O.; Tardif, J., y Montero, P. (2005). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México: B.E.S.
- López-Velarde, V. (2013). Estudios visuales y cultura digital. En *Ouroboros*, pp. 17-19.
- Bolaños, B. (2006). *El derecho a la educación. Temas de hoy en la Educación Superior*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2003). *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades*. México: Biblioteca de la Educación Superior.
- Romo, A. (2001). *Los programas institucionales de tutoría: Actores, procesos y contextos*. México: B.E.S.

CAPÍTULO V

Fundamentos de una pedagogía de la identidad del arte

Luis Fernando Ceja Bernal

Hoy se habla de sincretismo con una cierta naturalidad respecto a distintos rubros: como el arte, la religión, la cultura o la pedagogía; incluso, para algunos filósofos como Zygmunt Bauman (2007), el sincretismo existe aun en la propia filosofía. Los comunicadores de distintos medios usan este término para referirse, no sin cierto aire de erudición, “a la mezcla o integración de varios elementos en un objeto o en una tendencia de pensamiento” (Zygmunt Bauman, 2007); sin embargo, hay un abuso del término, toda vez que con frecuencia es utilizado para definir una “afortunada” integración de elementos. Este juicio se encuentra condicionado por las presumibles aproximaciones epistémicas de quienes lo pronuncian. Tan sólo este hecho nos habla de la propia subjetividad que subyace en el empleo del término, y aún faltaría comprobar si dicho uso corresponde a una opinión medianamente informada o a un conocimiento cierto y fundamentado.

La utilización del término “sincretismo”, para realizar un juicio sobre un objeto o una tendencia de pensamiento, no se resuelve únicamente con la *doxa* o la *episteme*, pues las filosofías del lenguaje posmodernas han generado verdades a partir de consensos y no a partir de las razones ontológicas o históricas.

Desde el punto de vista pedagógico, no es lo mismo “sincretizar” tendencias educativas que hacer uso de cada una de acuerdo

a la necesidad y a la oportunidad, incluso, al mismo tiempo. Que en una tendencia pedagógica podamos descubrir una identidad en tanto que meta-teoría de otra, no significa que tengamos un sincretismo de tendencias sino que, para lograr, por ejemplo, una aproximación cognoscitivista —como el aprendizaje significativo, de David Ausubel— es necesario tener una base epistemológica densa y poderosa que, indudablemente, puede venir del conductismo. La primera se basa sobre la segunda, pero no se mezclan.

De esta manera, es posible apreciar el ruido que provoca el hecho de que podamos escuchar voces que hablan del sincretismo en términos de mezcla y de integración de elementos, a la medida de una receta pastelera.

En este texto, propondré una pedagogía de la hermenéutica del arte que nos aproxime a las identidades culturales y que nos permita tomar distancia de juicios de identificación que, a falta de un mejor término para pronunciarse, celebran la densidad ontológica que la nueva filosofía del lenguaje le ha concedido al sincretismo. Por otra parte, propongo, también, un discurso filosófico sobre la identidad que puede ser útil en la didáctica de las artes.

La identidad de las personas, de las ideas y de la cultura

Las identidades se encuentran hoy en un estado de emergencia, en emergencia tanto por conocerlas como por entenderlas. Se trata de un campo fronterizo entre diversas disciplinas que involucra —en el empeño por desentrañar su problemática para el ser humano actual— tanto a filósofos como sociólogos, psicólogos y educadores. Todos, actores de la actual escena académica y de escenarios funcionales, donde lo seres humanos y su quehacer, en lo individual o en lo colectivo, en lo público o en lo privado, son el objeto de estudio.

La palabra “emergencia” parece adecuada para definir un momento histórico, donde las denominadas “preguntas fundamentales” y su respuesta, o se han extraviado de la memoria académica actual, o resuelven muy poco delante de los cada vez menos ignorados fenómenos colectivos. La crisis de lo inamovible y de lo

esencial, procedente del aristotelismo clásico, llegó a su máximo punto con la gesta de la filosofía posmoderna del lenguaje que permitió que la escena del conocimiento fuese un nuevo espacio para la subjetividad y para la expresión de la misma lo que desencadena, esto último, un análisis más complejo de la realidad y más aún: la ontologización del mismo.

La cultura trascendió su significado fáctico y cobró una importancia inédita en cuanto a su valor simbólico. Los seres humanos se encuentran, hoy como nunca, con tal complejidad de conocimiento acerca del mundo y de lo que se ha hecho con él, que requieren demasiadas explicaciones, las cuales pueden ser entendidas por pocos de ellos. Y, entre la complejidad del conocimiento del mundo, surge la pregunta por lo que se es, en medio de donde se está y en razón de ello mismo. Sin embargo, la respuesta es tan compleja que ha generado toda una teoría de la identidad, que Bauman (2007) no desprecia, pero que intenta simplificar para quienes se preguntan sobre este particular.

El estudio de las identidades se realiza, ciertamente, desde la esfera de lo individual, pero sin omitir el colectivo; un colectivo que complejiza aún más el concepto. Sobre el punto, Gilberto Giménez (2007) identifica el concepto de identidad con el de cultura. El estudio de las identidades, para Giménez (2007), muestra una movilidad de la identidad que se exemplifica con un dato de la historia de la filosofía, donde Heráclito se superpone a Parménides; entonces, se habla de un concepto siempre en movimiento, donde el cambio y la permanencia son dos categorías de definición que sintetizan la idea actual de las identidades.

Esta transformación es aquello que, para Giménez (2009), responde a un proceso adaptativo y gradual sin afectar la estructura del sistema identitario ya que, si la afectara, entonces se hablaría de mutación. Esta cuestión de transformación, que no de mutación, respondería —desde Loredana Sciolla (1983)— a la dimensión selectiva de la identidad, donde es posible optar por alternativas después de ordenar preferencias y prioridades. Para la socióloga italiana, además de esta dimensión selectiva, la identidad tiene otras dos dimensiones: la locativa y la integrativa. La primera tiene que ver con situarse en un campo simbólico que toma en cuen-

ta el campo de diferenciación: esto significa que los sujetos se han de saber en un sitio y no en otro o, lo que es lo mismo, se han de saber no situados en un sitio y situados en otro (Sciolla, 1983). Esta aseveración es importante para considerar el concepto de identidad que construyen Stuart Hall (1996) y Renée de la Torre (1993) quienes parten, en su concepto, de la diferencia. La segunda —y tercera en el esquema de esta autora— es la dimensión integrativa, pues, como su nombre lo indica, se refiere a la integración de experiencias donde es posible apreciar una unidad completa que, sin embargo, se aprecia en armonía (Sciolla, 1983).

Las anteriores son tres dimensiones que describen la situación de un sujeto, individual o colectivo, y su conciencia de ser y de estar, de acuerdo con un entramado de significados pero, además, que posicionan al sujeto en el marco de la libertad de acuerdo con la capacidad para optar, frente al mundo de alternativas, con sus gestos y con sus símbolos. Aún más: estas dimensiones recuperan a un sujeto cuyo tránsito por la historia le permite definirse por todo lo que ha sido, por lo que es y por lo que quiere ser. En otras palabras: la identidad representa una complejidad de factores que se define por los significados del sujeto y los valores que, éste u otros, le puedan atribuir.

No obstante, al hablar de significados, se refiere a un sistema que tiene que ver con el universo de lo simbólico y, por lo tanto, del concepto de cultura. Habla de los rasgos compartidos que constituyen una identidad, en tanto que van más allá del valor de lo simbólico y que llegan a ser positivos o negativos (Sciolla, 1983). Este argumento nos coloca frente a las denominadas identidades colectivas que, para Roger Chartier (1997), construyen las historias culturales.

El problema de la identidad sigue siendo un punto de partida para la comprensión del mundo, pero discutir la identidad desde la modernidad —fundamentada en Kant, en Descartes o en los resquicios del tomismo medieval— pone en peligro el significado de la libertad del ser humano. En esa línea, con de la Torre (1993), se puede afirmar que la identidad es un sistema de referencias simbólicas que “permiten establecer un nosotros, frente a un los otros” (de la Torre, 1993: 21). La posibilidad de la elección y, con

ella, de la paulatina construcción de la identidad, humaniza el escenario de la pertenencia y justifica la adquisición de los rasgos propios de la identidad elegida. “El otro” podrá definirse como tal, sólo cuando haya construido la conciencia de su elección y el sentido de pertenencia sea suficientemente poderoso.

Así las cosas, para hablar de las identidades, se puede reconocer que es posible hacerlo desde dos enfoques: el esencialista y el constructivista. El primero, establece que las cosas se definen por lo que son y por lo que hace que las cosas no sean otra cosa que lo que son. Así, cuando hablamos de la identidad respecto a algo, estamos hablando del constitutivo entitativo total, es decir, de lo que hace que aquello —respecto a lo que se dice de la identidad— sea eso mismo. Estamos hablando de la identidad como mismidad, es decir, ser idéntico a sí mismo (Ferrater, 1995). Desde el punto de vista constructivista, la identidad no es algo hecho, sino algo que se forma con base en decisiones epistemológicamente fundamentadas.

La identidad, sin embargo, parafraseando a Capriotti (2009), comporta un complejo de elementos entramados en la cultura y en la filosofía; mejor aún: se definen desde la cultura y desde la filosofía. Para Capriotti, las identidades guardan una cultura compuesta por un sistema de valores originales (fundacionales), un sistema de creencias y un patrón de comportamientos. De la misma manera, expresa: que hablar de identidad es hablar, filosóficamente, de un qué, un para qué y un cómo (Capriotti, 2009).

Tanto desde el punto de vista esencialista, como del constructivista, la identidad se predica del ser humano en lo individual y en lo colectivo; sin embargo, es Michel de Certeau (1980) quien mejor identifica el hacer del ser humano con el ser humano mismo. De Certeau, representante de la cuarta generación de la Escuela de los Annales, realiza un trabajo persecutor de las huellas del humano en la historia, desde sus haceres y decires, como los elementos que atestiguan su paso por el tiempo y que se constituyen en la cultura que transmitimos a través del ejercicio educativo (de Certeau, 1980).

El estudio de las identidades aporta elementos que son útiles en la pedagogía de las artes, incluyendo la didáctica de la hermenéutica de las artes; pero, sobre todo, contribuye con certezas

epistemológicas sobre la importancia de la cultura y sobre el ser que subyace a la cultura misma. Tanto de la Torre (1993) como Hall (1995), coinciden con Sciolla (1983) en el hecho de que el primer elemento que asumimos naturalmente como identidad, es el reconocimiento de la diferencia. Esto quiere decir que somos capaces de reconocer o, incluso, de decidir quiénes somos si, por lo menos, tenemos una certeza de lo que no somos y de lo que no queremos ser. Así, recuperando del esencialismo la máxima que dice que “el hacer sigue al ser”, podemos decir que un rasgo que nos permite afirmar la esencia de un elemento es la certeza de lo que no es. No podemos afirmar la identidad de un elemento, por su combinación con otros pues, si ello ocurriera, ya no hablariámos de dicho elemento, sino de otro distinto, ya que una mezcla sin integración hace que una cosa deje de ser lo que era: reporta un cambio sustancial.

El sincretismo: un despectivo

El discurso sobre la identidad nos permite aproximarnos a entender las razones por las cuales el cambio está ligado a la permanencia, pero no a la mutación. El uso del término *sincretismo* está reportado dentro de la historia como una denuncia a una aberración ideológica.

De acuerdo con Abbagnano (1964), el término sincretismo proviene del griego *sygkretismós*, que hace alusión a una doctrina que combina teorías opuestas o antagónicas. Según este autor, se utilizó con conciencia por primera vez como un despectivo respecto a quienes intentaron conciliar el pensamiento católico con el protestante (Abbagnano, 1964). Aun cuando algunos autores reportan el uso del sincretismo ya desde el siglo XII y, particularmente, en el siglo XV, en los intentos conciliatorios sobre las ideas de Platón y de Aristóteles, no es sino hasta el siglo XIX cuando el término se convierte en la categoría de análisis de los intentos del pasado; sin embargo, la connotación del término era de una crítica y de una rudeza poco común.

¿Qué significa, entonces, cuando escuchamos hablar del sincretismo en el arte?, ¿se utiliza el término de acuerdo con su

origen o se le ha asignado un nuevo significado por consenso de las *doxas*? Afirmo que, si es lo segundo, poco ayudamos a los menos informados a comprender el fenómeno artístico o discursivo frente al cual se colocan (o los colocamos). El discurso sincretista, basado en la ligereza de opinión, atenta contra el valor de la originalidad y también contra las razones de ser de un fenómeno. A tenor del valor fundacional del vocablo, traicionamos la realidad y viciamos la percepción sobre la misma al crear un juicio positivo sobre un fenómeno que previamente hemos calificado como sincrético.

La historia de las religiones —que es el escenario donde nace el término “sincretismo”— muestra el desastre de los intentos de mezclar elementos. Las personas se identifican como carentes de identidad y, por lo tanto, sus obras lo son también. Aun la religión cristiana, con la mezcla de elementos judíos y egipcios de orden pagano, ha tenido que generar una pedagogía del tiempo para ayudar a comprender como accidentales, y no como esenciales, esos elementos antiguamente tomados de otras culturas. Nótese, por ejemplo, la fecha del nacimiento de Jesús, que no corresponde a los anales de la época; sin embargo, tiene que ver con otras posiciones filosóficas “paganas” que colocaron en el solsticio de invierno la fiesta del dios Sol.

Este “intento” de mezclar elementos tuvo que recibir un tratamiento teológico importante para llenar de sentido y recuperar los significados de Jesús como Helios Dicaías: Sol resplandeciente. El discurso teológico genera, al mismo tiempo, una pedagogía del tiempo que convierte en significativamente teológico y poético el nacimiento de Jesús pero que, aclara, no es lo esencial. Lo que sí resulta esencial es el acontecimiento de la encarnación. Lo demás es lo de menos. Desde luego que, para los menos informados, poco importa. No es el caso de los académicos... o no debería serlo.

La pedagogía como herramienta de comprensión y de acción

La palabra *pedagogía* proviene de dos vocablos griegos: *paidós*, que significa “niño” y *gogós*, “acompañamiento”, “guía” o “conducción”. Es indudable que su implementación se encuentra ligada al ejerci-

cio educativo, pero no son lo mismo; *educar*, proviene del latín *educere*, que significa “educir”, es decir, “sacar”. ¿Sacar qué? El *educere* latino tiene una aproximación antropológica que lo coloca en el hecho de “sacar algo del hombre” o, “sacar al hombre mismo del hombre mismo”. En otras palabras: el ejercicio educativo tiene que ver con lograr “sacar” la mejor versión posible de un ser humano. Esto es posible a través del acompañamiento, la guía o la conducción que implica la pedagogía; pero no basta esto. A la pedagogía y a la educación se les identifica con la didáctica y no sin razón. La palabra *didáctica* procede del griego *didaskein*, que significa: “mostrar”, “demostrar” o “enseñar”. Un pedagogo se define, entonces, por su oficio de acompañar a la persona en el empeño por lograr sacar la mejor versión posible de sí misma, mediante una gran cantidad de recursos mostrados, enseñados o demostrados (Ceja, 2014).

Para los antiguos egipcios, chinos, indios y para los griegos de Esparta y Atenas, la educación tenía como finalidad la transmisión de la cultura (Abbagnano, 1964). Las pedagogías del mundo antiguo garantizaron la continuidad de las culturas, pero fueron cuidadosos de no perder su legado. Recordemos que estas vetustas pedagogías estaban encaminadas para educar en la religión y en la guerra, elementos éstos que custodiaban las identidades. En la Edad Media, con los primeros intentos de recuperar a los pensadores antiguos y combinarlos, surgieron pensadores que dejaron en claro que las ideas contrarias ponen en peligro a las culturas. San Agustín de Hipona siguió las ideas de Plotino, y éste había fundamentado —que no mezclado— su pensamiento en Platón. La amplísima bibliografía de Tomás de Aquino, quien actualiza las ideas de Aristóteles, demuestra fehacientemente la incompatibilidad de ambos pensamientos. Y no sólo eso, con el modelo pedagógico de la escolástica, el Aquinate se empeña en fundamentar —mediante el recurso de la razón y del realismo aristotélico—, la religión y su fe dejando clara la diferencia entre una fe eidética y una fe realista. El *Trivium* y el *Quadrivium* se convirtieron en el primer currículo pedagógico de la historia.

La Edad Media culminó y la pedagogía se orientó hacia la supremacía de la razón; sin embargo, ya en el siglo XVII podemos apreciar empeños muy importantes por mantener las identidades

culturales en espacios como los que hoy llamamos *escuela*. Los internados jesuitas del siglo XVII se convirtieron en grandes transmisores de cultura: identidades muy claras y un conductismo naciente en la pedagogía tradicional que garantizó que la mente humana conservara claridad. Para el siglo XIX, la escuela nueva permitió un mayor protagonismo en los alumnos. Las primeras ideas para dialogar, interdisciplinariamente, con la psicología, dieron cabida a las ideas de Cossetini, Montessori, Pestalozzi, y Bosco; sin embargo, en todos había un empeño claro por no mezclar las ideas, sólo por innovarlas y favorecer mejor los procesos pedagógicos en los menores. Ya en el siglo XX, con el surgimiento de la pedagogía crítica, comienza un diálogo intercultural que se considera próspero; no obstante, comienza un momento que da paso de la modernidad a la posmodernidad, con un sinfín de propuestas. El sincretismo permeó las ideas pedagógicas al punto de hacerse famoso el intento por declarar muerta e inútil a la escuela.

Es éste el momento en el que aparece el cognoscitivismo por una tendencia pedagógica mundial, digamos, a gran escala. El bagaje de conocimientos en educación y pedagogía, que la historia proveyó para el ser humano de ese tiempo, era vasto y fácilmente confundible; sin embargo, pensadores como Dewey, Bruner, Piaget, Ausubel y Vigotsky recuperan la necesidad de un fundamento epistemológico fuerte, a fin de iniciar la tarea de la construcción del conocimiento. Con un cuidadoso diálogo interdisciplinario con la filosofía, y con la psicología, la pedagogía cognoscitivista fue más poderosa que nunca y, sin embargo, en algún punto, el discurso constructivista trajo consigo un discurso sincretista como algo positivo. Maestros de todo el mundo y, particularmente, profesionales con buena intención y carrera que se dedicaron a la docencia —sin fundamentos filosóficos o pedagógicos, con la ilusión de un discurso que negaba el juicio moral y un discurso permisivo, en aras del respeto de los procesos de aprendizaje y de la oportunidad de que cada uno construya el conocimiento que le sea significativo— ignoraron los fundamentos epistemológicos y crearon una visión que, en palabras de José Gimeno Sacristán, los hace expertos en nada (Sacristán, 2005).

La pedagogía, afirmo, es la parte práctica de la filosofía. El buen conocedor de la filosofía es, al mismo tiempo, un fenomenólogo, un hermeneuta de la vida; es decir, alguien que no ignora la razón de su ejercicio y que no pierde de vista la posible mejor versión del ser humano que pretende formar. La pedagogía no debe ignorar su historia a fin de no perderse en el constructivismo sin fundamentar epistemológicamente. La didáctica de las artes no debe ignorar su relación con la pedagogía y con la razón educativa, con el objetivo de mostrar, demostrar y enseñar con bases sólidas, con conocimiento cierto, y con herramientas históricas que permitan una hermenéutica menos errática y un conocimiento de todas las tendencias artísticas. A fin de cuentas, el arte es también conocimiento y no opinión.

Bibliografía

- Abbagnano, N. V. A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. México: UIA-ITESO.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano 2: Habitar, cocinar*. México: UIA-ITESO.
- De Certeau, M. (1986). *Historia y psicoanálisis*. México: UIA-ITESO.
- De la Torre, R. (1993). *Los hijos de la luz: discurso, identidad y poder en La Luz del Mundo*. Tlaquepaque: ITESO/CIESAS.
- Sacristán, G. J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Hall, S., y Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Sciolla, L. (1983). *Identità: percorsi di analisi in sociologia*. Rosenberg y Sellier.

CAPÍTULO VI

Secuencialidad en tres pinturas del Renacimiento

Metodologías del cómic aplicadas al estudio
de la historia del arte pictórico

Patricia Ayala García

Introducción

La narrativa gráfica —comúnmente conocida como cómic— es, en su más breve definición, arte secuencial. Se le conoce, también, como una “estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas” (Peppino, 2012: 16). Profundizando, a su definición se le agrega el propósito de comunicación o transmisión de ideas y la respuesta estética del lector (Eisner, 1985, y Mc Cloud, 2000). Sin embargo, estos axiomas y la larga tradición del cómic, en la vida del ser humano, no han logrado validarla del todo como una expresión artística. Hoy en día, todavía hay quien se pregunta, con desdén, si el cómic es arte. Este texto no pretende exponer razones que justifiquen al cómic como arte, sino exponer algunas obras de arte que se pueden leer como cómics.

Dos elementos propios del cómic incluyen la sucesión de imágenes consecutivas para formar un relato y la permanencia de, al menos, un personaje a lo largo de una secuencia. Toda narrativa gráfica debe incluir coherencia en su construcción, así como el objetivo de comunicar. Existen estudios que muestran que el cómic está influenciado por las características económicas, sociales y culturales de la sociedad en que se origina.

Los ejemplos comentados en este texto corresponden a una de las etapas artísticas más estudiadas en la historia del arte: el Renacimiento. Cuando hablamos de la palabra *renacer*, si bien se sugiere que antes hubo algo que murió, podemos afirmar que el Renacimiento no emerge de una tierra infértil, sino del cimiento de una sociedad que empezaba a comprender y a atesorar el pasado clásico circundante. Según la bibliografía, este periodo duró dos siglos: el xv y el xvi (Paoletti y Radke, 2000).

Los mecenazgos y las nuevas condiciones de vida urbana influyeron en la concepción artística de la época. En la cuestión pictórica, la estética reclamaba formas, tamaños, temas y representaciones nunca antes vistos. En lo que respecta a la manera de plasmar historias en lienzos o paredes, podemos decir que se siguió la tradición de representar unidades temporales: relatos, situaciones o personas que se describieron a través de imágenes (Paoletti y Radke, 2000).

Entre los cientos de imágenes renacentistas que podemos encontrar hoy en día, y sin adentrarnos ahora en temáticas, podemos decir que algunas de esas obras presentan características diferentes a las de la mayoría: la necesidad de una secuencia en su composición para concretar el tema.

Las obras

En 1528 el pintor y grabador alemán, Lucas Cranach, el Viejo (1472-1553), pintó el cuadro *Lot y sus hijas*. Éste, mide 56 x 37 cm y se encuentra en el Museo de Historia del Arte de Viena, en Austria (figura 1). La historia, descrita visualmente, alude al relato bíblico de Lot, contenido en el libro del Génesis. Lot, después de ser salvado, ante la inminente destrucción de Sodoma y Gomorra, huye hacia una cueva, en las montañas, con sus hijas, que han perdido a su madre (quien, al mirar hacia atrás y contemplar lo que dejaban, quedó convertida en estatua de sal). Con el paso del tiempo, las hijas de Lot se dan cuenta de que no podrán casarse, ni tener hijos, pues no quedan hombres en la región, así que deciden emborrachar a su padre y tener relaciones sexuales con él.

Figura 1
Lot y sus hijas (Lucas Cranach, el Viejo, 1528)¹



Este pasaje bíblico ha sido extensamente representado en la pintura del Renacimiento; algunas representaciones creadas por otros pintores muestran a Lot y a sus hijas huyendo de la ciudad en plena destrucción. Otras, muestran a Lot borracho rodeado de sus hijas semidesnudas, ofreciéndole uvas y licor. Sin embargo, la imagen que nos ocupa, la creada por Lucas Cranach, el Viejo, se distingue de las demás personificaciones porque este artista decidió crear una imagen que contiene dos escenas en ella. De hecho, creó al menos otras cuatro versiones de esta historia, todas muy similares (Heydenreich, 2007): plasmó a un Lot completamente vestido a punto

¹ Se obtuvo en <http://es.wahooart.com/@/8XYFZH-Lucas-Cranach-The-Elder-lot%60-y-sus-hijas>

de beber el vino, un tanto renuente a la cercanía de una de sus hijas, mientras la otra llena su copa. Al fondo, la ciudad se encuentra en llamas y, en un plano intermedio, a Lot y sus hijas —en plena huida— dejando atrás a la inerte madre convertida en sal.

La segunda pintura que veremos es *El milagro del marido celoso*, la cual mide 340 x 185 cm, pintada en 1511, por el artista italiano Tiziano Vecelli (c.1488-1576). Esta obra es un fresco ubicado en la *Scuola del Santo* en Padua, Italia (figura 2). Esta representación artística nos manifiesta la historia de un marido que asesina a su esposa por adultera y que después de enterarse de que había sido acusada, injustamente, le pide a San Antonio que la resucite. Al centro, y en primer plano, tenemos al marido celoso empuñando la daga asesina y a la mujer suplicante. A lo lejos, podemos ver —en otro plano— al marido implorando el milagro a San Antonio (Rossetti, 1999).

Figura 2

El milagro del marido celoso (Tiziano Vecelli, 1511)²



² Se obtuvo en [http://es.wahooart.com/@@/7YKG4P-Tiziano-Vecellio-\(Titian\)-El-Milagro-del-marido-celoso](http://es.wahooart.com/@@/7YKG4P-Tiziano-Vecellio-(Titian)-El-Milagro-del-marido-celoso)

La tercera obra de la que hablaremos es *El pago del tributo*; mide 247 x 597 cm, fue pintada entre 1424 y 1427 por el pintor italiano Tommaso di ser Giovanni di Mone Cassai, conocido como Masaccio (1401-1428). La obra es parte de los frescos de la capilla Brancacci, en la Iglesia de Santa María del Carmine de Florencia, Italia (figura 3).

Figura 3
El pago del Tributo (Masaccio, 1423)³



Esta creación está basada en un pasaje del evangelio de San Mateo, que narra la llegada de Jesús a Cafarnaúm, en donde los cobradores de impuestos le piden que pague. Jesús le dice a Pedro que vaya a pescar al lago y que allí encontrará una moneda en la boca del primer pez que saque y que la entregue como pago del impuesto de ambos.

Esta pintura describe tres escenas: en el centro tenemos a Jesús, a sus apóstoles y al cobrador de impuestos. Al lado izquierdo, se puede ver a Pedro pescando en un lago y, a la derecha, encontramos a Pedro pagando el tributo al cobrador (Spike, 2006).

Estas tres pinturas tienen algo en común: presentan más de una escena en la misma composición. Esto es relevante, porque no era frecuente que las obras que contaban historias presentaran más de una escena. En muchas pinturas del Renacimiento tene-

³ Se obtuvo en <https://contemplalaobra.blogspot.mx/2009/03/masaccio-escena-del-tributo.html>

mos abundante acción o la participación de bastantes sujetos que realizan diferentes actividades, pero nada nos indica que los sucesos no están pasando en un mismo momento y, aunque podamos adivinar que la escena representada incluye un largo periodo, no estamos seguros.

Observamos que, en los ejemplos presentados, sí existen dos tiempos, ya que algunos de los personajes aparecen más de una vez, demostrando que no estamos viendo una escena, sino dos o tres. Si un mismo sujeto aparece dos veces en la misma composición, tenemos que interpretar la pintura como una acción secuenciada, es decir, una historia que necesitó más de un escenario para ser contada.

Secuencialidad

Para definir la secuencialidad de imágenes, debemos entender que el término se ha usado desde hace tiempo para enfatizar que un relato o narración se construye a partir de varios componentes que van unos después de otros. La secuencialidad es parte esencial de la narración y narrar es referir, lingüística o visualmente, una sucesión de hechos en un marco temporal donde se obtiene, como resultado, una transformación de la situación de partida. Desde el punto de vista semiótico, la narración se podría realizar con cualquier grupo de signos [...] estructurados en una secuencia narrativa para comunicar un relato (Peppino, 2012: 30).

La narración es un fenómeno cultural, no literario o lingüístico. El tiempo en el relato requiere de la secuencialidad, ya que no pueden ocurrir ciertos acontecimientos al mismo tiempo. Una persona no puede estar en dos lugares a la vez en una pintura de una sola escena (Carrier, 2000, y González, 2013). La creación de una secuencia tiene que ver con la sucesión de los eventos del relato y la relación temporal entre ellos (Bartual, 2008). Para poder entender una secuencia tendrá que ser evidente que reconocemos que los eventos narrativos tienen un orden cronológico y que, además, la relación temporal entre ellos es coherente.

Entender la secuencia de imágenes yuxtapuestas requiere un esfuerzo mental que, por lo general, otras artes no demandan;

aunque, existen ejemplos de cine anacrónico que nos obligan a ver la misma película más de una vez para entenderla. Al “leer” pinturas, tenemos que adoptar la postura de reconocer ciertos aspectos visuales para relacionarlos con otros dentro de un relato. El tiempo que transcurre entre cada evento también es importante, puesto que —por lógica— lo entenderemos como parámetro de las consecuencias de acciones anteriores (Cohn, 2010, y Mangieri, 2008).

Visto desde este ángulo, las representaciones pictóricas que describen historias de una escena en una composición pueden presentar aspectos de un relato, pero no hay relación temporal entre sus elementos. Se podrán leer como parte de una historia, mas no como un relato o narración, pues no hay secuencialidad y “una historia es la sucesión de acontecimientos que podrían ser objeto del discurso narrativo, mientras que la narración es la representación secuencial de acontecimientos reales, ficticios o de otro tipo, en cualquier medio mediante [...] un relato” (Peppino, 2012: 30).

Viñetas

Generalmente, la narrativa gráfica divide sus escenas en viñetas o paneles. En los últimos siglos, la viñeta ha adoptado un recuadro o contorno que se adecua a la trama y tiene cambios en su forma y tamaño, dependiendo de lo que el autor quiera enfatizar. Sin embargo, hay ejemplos de narrativa gráfica con viñetas implícitas, en donde el contenido de una viñeta es señalado por los personajes, la composición o los cambios temporales del relato, no por una línea. Algunas viñetas, incluso, responden a la estética de la época. Estamos tan acostumbrados a reconocer las viñetas que las establecemos como uno de los elementos que hace al cómic como tal y, cuando no las encontramos, dudamos si lo que vemos es una narrativa gráfica o no (Peppino, 2012).

Transiciones o lapsos

Las teorías de la narrativa gráfica nos hablan de que la secuencialidad requiere del acto de unir —a través de la coherencia— dos paneles, uno después del otro, los cuales cuentan partes de la narrativa en escenas seleccionadas por el creador. Entre cada viñeta existe un intermedio, al que llamamos transición o lapso. El espa-

cio de tiempo en la narración que no advertimos, es decir, el contenido que no se visualiza, se conoce como elipsis y le otorga a la narración gráfica componentes para ser imaginados por el lector y lograr la construcción del relato en su mente (McCloud, 2000).

El tipo de lapso, entre un panel y otro, responde generalmente a la pregunta sobre lo que pasa entre una escena representada y la siguiente. Si, por ejemplo, lo que ocurre entre una viñeta, y la siguiente, es un momento, es decir, estamos frente a un *lapso de momento*; éste indica, por lo general, el mismo ambiente, pero con un acercamiento a detalle. Si nos encontramos con que todo ha cambiado entre una viñeta y la siguiente y notamos que todo es diferente, estamos frente a un *lapso de tema* que nos indica que hay nueva información coherente y relevante sobre la historia. Un *lapso de acción* describe a los mismos personajes en el mismo lugar, pero haciendo diferentes cosas y un *lapso de escena* se caracteriza porque mantiene a los mismos personajes, pero con una variación en el lugar y en sus acciones. La manera en que cada lector nota los lapsos depende, en gran medida, de su percepción de tiempo, espacio y continuidad de los personajes (Cohn, 2010, McCloud, 2000, y Peppino, 2012).

Trayectoria de la lectura

Toda narrativa gráfica contiene una trayectoria en su lectura. La tarea del creador es indicarla y la del lector, seguirla. Es fácil cuando es cronológica o sigue nuestra convención lectora occidental, de izquierda a derecha; sin embargo, vale mencionar que en Japón (y Oriente en general) se lee a la inversa, de derecha a izquierda. A esta trayectoria se le conoce como *ruta de temporalidad* o *línea de indicatividad*; otras nomenclaturas incluyen: vector de lectura, cadena cronológica de acciones o curso de lectura. Esta trayectoria se logra uniendo los eventos, cronológicamente, para completar el relato. Aun los analfabetos pueden reconocer la secuencialidad de las imágenes, lo que nos indica que la lectura de éstas puede estar relacionada con los propios referentes culturales que nos rodean (Bartual, 2008, Cohn, 2010, y Peppino, 2012).

Para entender la trayectoria de lectura, imaginemos una flecha que va del número uno al número dos y del número dos al número tres —y así sucesivamente—, misma que señala las esce-

nas representadas. La trayectoria deberá seguir una coherencia: “se suele aplicar el término ‘secuencial’ a aquellas artes en las que el vector de lectura es explícito” (Bartual, 2008: 4). Cuando nos encontramos enfrente de una pintura, nuestra mente hace el esfuerzo por entender lo que representa y, en el caso de un relato, hace el esfuerzo de acomodarlo para entender su cronología. En la mayoría de las ocasiones, contemplamos extensamente la pintura y la interpretamos como la descripción de un momento en el tiempo en el que aconteció algo, pero no encontramos huellas de una cronología que nos lleven a trazar una trayectoria de lectura. Sin embargo, cuando nuestra mente descubre la secuencialidad, es inútil ignorarla: descubriremos qué cuenta la narración que tenemos delante.

Existen diferentes tipos de trayectorias de lectura. La mencionada, o cronológica —en el caso de tres viñetas— sería: 1, 2, 3. La trayectoria de una secuencia cronológica inversa, sería: 3, 2, 1. Una secuencia analítica (o, en retrospectiva), sería: 2, 1, 3; y la trayectoria de lectura de una secuencia prospectiva (o proléptica), sería: 1, 3, 2 (Bartual, 2008). En este texto, el orden de la trayectoria de lectura adjudica a cada escena números de izquierda a derecha, para reordenarlos según su cronología.

¿Cómics del Renacimiento?

Regresemos ahora a la pintura de Lucas Cranach, el Viejo (*Lot y sus hijas*). Sabemos que el lienzo contiene dos escenas porque podemos ver a Lot y a sus hijas huyendo de la ciudad, en un plano intermedio; y los podemos ver, también, próximos a la seducción, rodeados de arbustos en un primer plano. Aunque no existen viñetas o paneles que dividan las escenas, los arbustos y la distancia crean una división entre los dos planos. Los personajes de la historia visten la misma ropa, lo que no deja lugar a dudas acerca de quiénes son. No obstante que las viñetas occidentales se “leen” de izquierda a derecha, debemos comprender que la secuencialidad no siempre sigue un orden determinado y que, en este caso, la lógica nos indica que, lo que sucede más próximo en distancia, también ocurre más próximo en tiempo (Eco y Calabrese, 1987).

Si no conoceríamos la historia bíblica de Lot, quizá no seríamos capaces de interpretar de inmediato la secuencia de esta manera, pero nuestra lógica intentaría desentrañarla: Lot y sus hijas no disfrutarían de un momento de esparcimiento con alcohol para, luego, ir hacia la ciudad en llamas caminando de espaldas. Concluimos que existe un lapso de escena entre ambas viñetas. Ha pasado más de un momento y han realizado diversas acciones. Aparecen relativamente cercanos a la escena de la destrucción de la ciudad, y el tiempo entre las dos escenas no se puede determinar. Si bien, en el relato bíblico original, transcurren varios días, en esta representación visten las mismas ropas y la distancia visible entre los dos sucesos nos indica cercanía. Entre cada escena cambia el lugar, las acciones y hay presencia del paso del tiempo; al menos, el necesario para llegar de un lugar a otro. En virtud de que el primer plano es el número uno, por orden de aparición, nos encontramos en presencia de una trayectoria de lectura en cronología inversa: 2, 1.

En la pintura *El milagro del marido celoso*, de Tiziano Vecelli, salta a la vista que el elemento característico para comprender que se trata de una narración secuenciada es la vestimenta del marido en cuestión. Es muy propia de un noble de la época, pero quizá en este siglo nos parezca demasiado llamativa: bandas blancas y rojas y grandes recuadros en las mangas. También el cabello parece similar. Estos elementos nos indican que ambos momentos están presentes en la misma composición, en un tiempo limitado y que el lapso que separa a ambos actos es un lapso de escena ya que, mientras que en el primer plano el marido está matando a su esposa, en el segundo, con poco tiempo de diferencia —el tiempo que tardaría en darse cuenta de que ella es inocente y quizá, coincidentemente, el tiempo en que usa la misma ropa—, el marido se encuentra hincado ante san Antonio, pidiéndole un milagro en un paraje distinto.

Según cuentan los estudios, y el propio título de la obra, la mujer resucita; sin embargo, ése es un hecho que no se advierte en ninguna de las escenas. En la primera, la mujer implora a tal grado que su brazo sale en relieve de la pintura. El marido la mira con desprecio, a punto de asestar el golpe mortal. Nuevamente, tene-

mos las escenas divididas por la distancia y el paisaje; pero, en este caso, el orden de la lectura es de izquierda a derecha y lo más lejano es lo más reciente en el tiempo (Rossetti, 1999). La trayectoria de lectura recorre el hecho violento para después visitar el hecho calmado. Rara sería la secuencia de hincarse frente a unos religiosos para después ir a cometer un crimen. La trayectoria de lectura indica una secuencia cronológica: 1, 2.

La tercera pintura, *El pago del tributo*, de Masaccio, no presenta dos escenas, sino tres. En la primera —en orden cronológico— al centro, Jesús habla con sus discípulos y le dice a Pedro que vaya a pescar, gesto que Pedro imita con su mano; en la segunda, a la izquierda de ésta, Pedro saca la moneda del pez; y en la tercera, a la derecha, paga el tributo.

En esta pintura no parece haber divisiones que indiquen distancia o cambio de ambiente entre las escenas; sin prestar atención a los detalles, podríamos suponer que todo ocurre al mismo tiempo, ya que dos de las acciones ocurren en un primer plano, y sólo un poco a lo lejos vemos a Pedro en el lago. Nuevamente, la vestimenta nos indica que son los mismos personajes; Pedro es representado tres veces, en tres diferentes acciones, y el cobrador de impuestos es representado dos veces: con Jesús de espaldas y de frente, mirando hacia su derecha, con Pedro.

Los eventos de las tres escenas parecen ocurrir sin lapsos entre cada una, lo cual no es posible. El lapso entre la escena central —a la que llamamos primera (en el orden de lectura) y la segunda, la de Pedro en el lago— es un lapso de escena. Pedro ha ido a otro lugar y realiza una acción diferente. El lapso entre la segunda y tercera viñeta parece un lapso de acción, puesto que Pedro aparenta caminar y dirigirse al cobrador en unos cuantos pasos; pero, si consideramos que antes de eso fue a pescar, el lapso es nuevamente de escena. Creemos que pasa más de un momento, porque implica la pesca, la búsqueda de la moneda y el caminar hacia el cobrador: varias acciones en elipsis para llegar a representar la historia (Gluibizzi, 2007).

La trayectoria de lectura de esta pintura inicia en el centro, viaja hacia la izquierda y recorre toda la superficie hasta la derecha. Entendiendo el relato, la mente va a localizar el orden de sus

partes y a darles un orden lógico (Del Portillo, 2004). La trayectoria de lectura nos indica una secuencia analéptica o retrospectiva: 2, 1, 3.

Conclusiones

Cuando hablamos de pintura renacentista, no suele analizarse la secuencialidad del relato representado. Se estudia la composición, el dibujo que crea las formas, la pintura que las completa, el color y los temas incorporados, entre otras cosas; pero la secuencialidad no es común, ya que no se encuentra presente salvo en contados ejemplos de la pintura de la época.

Conocer o ver la secuencialidad de una pintura no se trata de reacomodarla en viñetas estilo siglo XX (o XXI), e intentar explicarla sino, más bien, de comprender que, en algunos momentos de la historia del arte, la narrativa gráfica —como arte secuencial— se fusionó con la creación artística.

Después de entender la importancia de la secuencialidad, la dificultad de plasmarla y la aplicación de la lógica humana para entenderla, veremos otras obras artísticas desde un punto de vista diferente; intentaremos “leerlas” si nos cuentan sucesos, y descifrar sus momentos si se tratan de eventos estáticos. Veremos cada relato, su tiempo, el espacio representado y sus características temáticas de una manera más clara. Estudiar el cómic nos ayuda a comprender otras artes (Bartual, 2008).

El ejercicio de intentar reconocer viñetas o secuencias, en la obra artística pictórica, es provechoso, pues nos otorga experiencia para mejorar nuestras propias creaciones y para adentrarnos en futuras investigaciones sobre la historia de arte; sin embargo, no nos prepara para responder a la pregunta: ¿es el cómic arte?, pero sí para cuestionar: ¿alguna vez el arte fue leído como cómic?

Bibliografía

- Bartual, R. (2008). ¿Es el cómic el único arte secuencial? Ecos de la secuencia en el arte pictórico. En: *Revista Digital Universitaria* [en línea]. Junio, vol. 9, número 6. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num6/art34/int34.htm>
- Carrier, D. (2000). *The aesthetics of comics*. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Cohn, N. (2010). The limits of time and transitions: challenge to theories of sequential image comprehension. En: *Studies in Comics*. 1:1, pp. 127-147.
- Cohn, N. (2012). Explaining "I can't draw": Parallels between the structure and development of language and drawing. En: *Human Development*, vol. 55, pp. 167-192.
- Cohn, N. (2013). Visual Narrative Structure. En: *Cognitive science*, 37 (3), pp. 413-452/1-39.
- Del Portillo, A. (2004). *Tiempo y ritmo en las imágenes fijas*. I Congreso de Teoría y Técnica de los Medios Audiovisuales: el análisis de la imagen fotográfica, Universitat Jaume I de Castellón.
- Eco, U., y Calabrese, O. (1987). *El tiempo en la pintura*, Madrid: Mondadori.
- Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art: Principles and practices from the legendary cartoonist*. London: W.W. Norton & Company Ltd.
- Eisner, W. (1988). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Editorial Norma.
- Gluibizzi, A. (2007). The aesthetics and academics of graphic novels and comics. En: *Art Documentation* [en línea], vol. 26, número 1, pp. 28-30. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/49708/GluibizziA-ArtDocumentation-2007-v26-n1-p28-30.pdf?sequence=1>
- González, M. (2013). *La narración en la pintura* [en línea]. México: UNAM, DGAPA. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/3346/1/UT%20POESIS%20PICTURA.pdf>
- Heydenreich, G. (2007). *Lucas Cranach the Elder. Painting materials, techniques and workshop practice*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Mangieri, R. (2008). Entre cuadros: cronos y topo sintaxis a través del cómic contemporáneo. En: *Revista Digital Universitaria* [en línea]. Junio, vol. 9, número 6. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num6/art37/int37.htm>
- McCloud, S. (2000). *Understanding comics*. New York: Paradox Press.
- McCloud, S. (2006). *Making comics. Storytelling secrets of comics, manga, and graphic novels*. New York: Harper.

- National Gallery Company Limited (2013). Titian's painting technique before 1540. En *National Gallery Technical Bulletin* [en línea], volumen 34. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://www.nationalgallery.org.uk/upload/pdf/vol-34-essay-1-2013.pdf>
- Paoletti, J. T., y Radke, G. M. (2000). *El arte en la Italia del Renacimiento*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Peppino, A. M. (coord.) (2012). *Narrativa gráfica. Los entresijos de la historieta*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rossetti, S. (1999). New findings in titian's fresco technique at the Scuola del Santo in Padua. En: *The Art Bulletin* [en línea], vol. 81, número 1, pp. 163-164. Published by: College Art Association. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://static1.squarespace.com/static/53dd9e85e4b0c5bacb8a0e93/t/54f00cf8e4b0c-3b78089abf6/1425018104083/SRMAB99.pdf>
- Spike, J. T. (2006). The Brancacci Code. En: *Watching art: Writings in honor of James Beck/ Studi di storia dell'arte in onore di James Beck*, ed. L. Catterson and M. Zucker (Todi: Ediart, 2006) [en línea], pp. 247-54. Consultado el 31 de marzo de 2015. Disponible en <http://www.johnspike.com/uploads/The—Brancacci—Code—JTSpike.pdf>

CAPÍTULO VII

El sincretismo audiovisual en las facultades de arte

Pau Pascual Galbis

*Sincretismo se define como divergencias
y confluencias de orden cultural
que en algún momento de su recorrido se encuentran
en una especie de interacción cara a cara.*

Hugo G. Nutini, 1988: 78.

Según la RAE (Real Academia Española), la palabra *sincretismo* (de origen griego) significa una “combinación de distintas teorías, actitudes u opiniones” acerca de un tema en cuestión. A la par, el mismo vocablo —según Ernest Renan— deviene de unión cretense, de partidos opuestos para enfrentarse a un enemigo común. En suma, y desde el ámbito del arte y la educación, podríamos definirla como “una reinterpretación de ideas opuestas y no como una sustitución” que, en cierto modo, se trata de un nexo de pensamientos, talantes y sistemas que se transforman en otros nuevos. Así pues, dicho término aplicado al contexto audiovisual es, por antonomasia, el ejemplo más singular de reunión interdisciplinar y de empleo de distintas praxis y ámbitos del saber, asignados a la construcción —tanto del léxico como de su estructura formal— de producciones constituidas por imágenes en movimiento que ocasionan una concordancia peculiar.

Además, en el mismo discurso audiovisual —derivado de las piezas videográficas— también hay que entenderlo como un universo sincrético, con una capacidad amplia de admitir diferen-

tes sistemas y códigos de significación polisémica y antagónica. Un documental, un filme, una video-creación, un videoclip musical, un anuncio publicitario..., son, entre otros, una muestra de los tipos de textos audiovisuales que se caracterizan por emplear varios lenguajes en sus manifestaciones comunicativas genéricas y que están, inclusive, dentro de las semióticas sincréticas; es decir, de los estudios que mezclan fenómenos semióticos de naturaleza diferente en la producción de un sentido global. En cierta manera, en esa misma específica semiótica que se plantea la cuestión del sincretismo, se postulan, por ejemplo: en el teatro, la ópera, el cine y la danza, entre otros. Igualmente, ese arquetipo de concordancia —en los estudios de arte— provoca discutir la legitimidad establecida en los estudios herméticos y monotemáticos de las academias, como bien delimita George Vaidenau:

La interdisciplinariedad no anula la especificidad; por el contrario, derriba las barreras entre disciplinas y pone de relieve la complejidad, la globalidad y el carácter sumamente imbricado de la mayoría de los problemas concretos a resolver. Ofrece así una visión más clara de la unidad del mundo, de la vida y de las ciencias (Vaidenau, 1987: 537).

Por otra parte, desde la aparición de la tecnología digital —en los noventa del siglo xx—, ha tenido consecuencias que afectaron sobremanera al sector de la imagen y del audiovisual al ocasionar intensas secuelas socioculturales que, desde entonces, han modificado paulatinamente el aprendizaje, la metodología y los contenidos educativos de todas las universidades. Asimismo, la posterior expansión de estos nuevos medios ha originado nuevas perspectivas de futuro para el arte, ante la globalización de la información. Así pues, los nuevos medios de comunicación de masas —según Vattimo (1990)— desempeñan un papel determinante en la sociedad posmoderna, pero el incremento de estos medios no hace que la sociedad sea más transparente; es decir, con éste no se logra que las personas entiendan con claridad las noticias expuestas por los medios de comunicación, las cuales se multiplican en tiempo real en diferentes canales y dispositivos. A tenor de esta menor disyuntiva, Vattimo propone

que hay que cambiar de mentalidad y tener, sobre todo, un espíritu crítico —que la educación proporcionaría— y aprovechar este relativo caos informativo en virtud de que, en estas últimas décadas, para proceder a un cambio de paradigma sociocultural, debe tener relación con la ciencia.

Al analizar el campo pedagógico en las instituciones, los cambios de actitudes, hábitos y contenidos del conocimiento, así como los roles fundamentales de la educación —la investigación, la extensión y la docencia—, se concluye que todo ha quedado relegado bajo un prisma tecno-científico obligatorio que interrelaciona ciencia, tecnología y sociedad, aún sin evaluar. En cierto modo, esta revolución digital aún continúa propiciando la capacidad de modificar nuestros procesos mentales, actitudes y costumbres y en consecuencia, nuestro propio pensamiento. De hecho, estos correspondientes nuevos procesos electrónicos están favoreciendo un cambio de metodología y conducta más innovadora en las formas y funciones de la educación artística, en las universidades.

En general, deducimos que los nuevos medios en las facultades de arte europeas incursionan, en primer lugar, en el espacio y arquitectura, con complejos aparatos que incluyen instalaciones multimedia, con presencia de autómatas, sensores y microprocesadores y que, debido a ello, se consolidan como uno de los estilos manieristas más dominantes en la creación artística contemporánea. A lo sumo, estas herramientas digitales diversifican las posibilidades plásticas, ensalzan un sincretismo sin parangón alguno, y aportan heterogéneas metodologías y procesos de actuación que afectan, prácticamente, a todas las disciplinas tradicionales, reubicándolas y generando otras áreas de conocimiento mixtas, muchas de ellas, todavía sin evaluar o contrastar, y redefiniendo algunas disciplinas ya existentes.

Por ejemplo, los sistemas interactivos, y de realidad virtual, son de gran ayuda para investigadores, docentes y para estudiantes. Son considerados como una realidad presente y que evoluciona rápidamente, con una progresiva aplicación en instalaciones multimedia, simuladores y en otras posibilidades artísticas y de entretenimiento, así como también en diversos ámbitos clínicos terapéuticos (neurología) e industriales (diseño, física y domótica).

En síntesis: la tendencia europea común nos acerca a la investigación conjunta de nuevos lenguajes, desarrollos y pericias entre colegiados, y a elaborar proyectos internacionales con nuevas visiones en un mundo en el que la tecnología está presente en cada momento, con el objetivo final de ser útiles para la expresión artística.

Respecto a la gran esfera audiovisual —en la actualidad— destacan, primero, la utilización en las universidades europeas del uso, por parte de los estudiantes, de las video-proyecciones *mapping* sobre cualquier edificio arquitectónico, objeto o espacio, al mismo tiempo que es notoria la presencia de los visuales procesados en directo, al ritmo de música electrónica, comúnmente realizados por un video-jockey.

También, se enfatiza la intensa proliferación de los videojuegos producidos para cualquier soporte (móvil, *tablet*, o *laptop*) y, por supuesto, a toda la gran genealogía videográfica y cinematográfica diversificada en todos los medios de masas (salas de cine, centros comerciales, eventos, reuniones, transporte público, TV, y telefonía móvil) e internet (redes sociales y canales de video virtuales, como *YouTube*, *Vimeo* o *Dailymotion*), además de resaltar, por supuesto, el aumento y éxito considerable de las producciones con animación digital, pues su conjugación e irrupción en todas sus modalidades, en las facultades de arte y en los medios de comunicación en todo el mundo, está convirtiéndose en un hecho trascendente, tanto por su importante oferta laboral como por su influencia masiva estético-social en el alumnado más joven.

En relación con las producciones audiovisuales mono-canales, es posible manifestar que, *grosso modo*, están divididas en dos tipos de lenguajes: el narrativo y el abstracto. En la primera forma de enunciado figurativo y basado en un texto literario, acontece un tipo de disposición lineal, una exposición con un grado de iconidad alto y una identificación del público con los personajes mucho mayor que el abstracto, que, por definición, es más poético, intuitivo y se organiza perceptivamente. De hecho, una de las peculiaridades del relato audiovisual es la capacidad que éste posee para asumir, en su manifestación, varias formas y sustancias expresivas, varios lenguajes, códigos..., sin detrimento de alguno de ellos. Es tan desproporcionado el relato audiovisual, en este sentido, que

más que asumir se podría decir que absorbe todo tipo de estructuras, enunciados y símbolos de diferente naturaleza. No obstante, su capacidad no solamente se limita a poder captar todas esas variables e inventarios de signos de los diferentes procesos estructurales sino que, además, posee la actitud de interrelacionarlos a fin de producir una sola unidad textual.

Es decir, que las formas y sustancias expresivas, así como los diferentes lenguajes y códigos, se interrelacionan con la finalidad de construir un único texto. El relato audiovisual es una representación donde el referente de todos y cada uno de los significantes que lo construyen puede existir, o no, en nuestra realidad cotidiana; es una representación, en tanto que los contenidos y las formas que lo integran se muestran a través de una proyección dirigida a un público que observa cómo se desarrollan los sucesos que un autor presenta. Dentro de esa representación conviven, en apoyo, diferentes representaciones y narraciones, donde cada una de ellas no tiene por qué ser de la misma naturaleza y tampoco tiene por qué ser propiamente original, sino que pueden formarse a partir de otras narraciones y representaciones o motivos de una naturaleza diferente a la manifestación audiovisual.

Por un lado, gran parte del audiovisual —denominado experimental, artístico o de creación— que se estudia y ejercita en las facultades de arte, se caracteriza por fines estéticos que se alejan de la narración o la ficción como elemento fundamental para la cohesión del filme. En la mayoría de las ocasiones, están más próximos a los efectos plásticos y pictóricos o a principios musicales y rítmicos del montaje, basando su integración en la coherencia que se desprende de la asociación de colores, formas y sonidos en sucesión. Por ende, explora fórmulas expresivas ajenas a las estrategias de ficción y más cercanas a lo puramente audiovisual, y se apoyan en tratamientos ligados a la imagen o al sonido. Asimismo, este tipo de audiovisual puede, a su vez, incurrir en la danza, teatro, escenografía, escultura, moda, pintura, dibujo, música y, sobre todo, en otras materias no estrictamente emparentadas con el arte y la cultura, como son: la ingeniería, informática, medicina, biología, etcétera. A lo sumo, observamos latente su carácter integrador y sincrético de estrecha colaboración con otras disciplinas y que

solamente dependerá de su viabilidad, en conexión con su carácter procesual y ontológico del proyecto en concreto.

Vale agregar que, a menudo, este tipo de creaciones audiovisuales se centran en explorar las posibilidades expresivas de un efecto técnico cinematográfico: hay muchas películas experimentales que consisten, simplemente, en un movimiento de cámara, una experiencia sinestésica, o un trabajo creativo a partir de distorsiones producidas con lentes y filtros, alteraciones del color, etcétera. Pero, además, la ambigüedad y la amplitud de la noción de experimentar nos lleva a un nuevo problema: gran parte del cine asociado a la experimentación o a la vanguardia se mueve en los límites de las convenciones de la ficción, para subvertirlas y desmontarlas (Benet, 2015: 140). Vale añadir, por lo demás, que el cine experimental no suele estar ligado a una industria, ni se dirige a un público amplio, sino a uno específico y ligado a pensamientos filosófico-teóricos vinculantes. También, este tipo de cine experimental establece una enunciación muy marcada, sobre todo, en referencias al modo y estilo de realización del autor, que no se esconde tras el filme, sino que se afirma con su propia obra.

Respecto a los objetivos estéticos de este tipo de cine, es necesario decir que ofrece, ante todo, una posición estética original y que se enfrenta al canon estilístico tradicional dominante. A pesar de todo, se puede afirmar que hay muchos trabajos experimentales en los que se produce la mezcla, es decir, el interesante encuentro con las bases de la ficción y la institución cinematográfica. Por ende, secundando este territorio de aproximación, es donde entrarían interesadamente los aspectos y facetas de las escuelas de cine en los programas educativos de las facultades de arte, las cuales fortalecen en el profesorado y alumnado sus lados más profesionales y técnicos, así como también ocasionan un equilibrado sincrétismo entre el modelo riguroso del cine y las nociones estéticas creativas y libertarias del audiovisual experimental. Por consiguiente, continuando con este ejemplo específico de coyuntura discursiva entre el cine y el audiovisual de creación, se lograría crear asignaturas como programas, tanto en la licenciatura como a nivel de maestría y doctorado, con una salida profesional provechosa para el estudiante y un foco de discernimiento para el inves-

tigador. Por otro lado, el egresado tendría una posibilidad mayor de éxito en la elaboración de producciones profesionales, de calidad, dirigidas a cadenas televisivas, empresas, particulares o a otros dispositivos digitales.

En resumen, se pretende dotar al estudiante de los conocimientos y técnicas necesarios para posibilitar la integración de sus conocimientos en procesos de creación artística o de experimentación interdisciplinar, a fin de que pueda desarrollar su actividad artística en todo tipo de formatos y espacios culturales. Aparte, a su vez, de preparar a la persona graduada para una práctica artística profesional mixta que le permita tanto asumir un compromiso con la realidad contemporánea, como recibir el pleno reconocimiento social de sus competencias en el contexto dado.

En el caso concreto de la Facultad de Arte y Diseño, perteneciente a la Universidade da Madeira (Portugal), se produce una situación muy interesante de fluctuación de diferentes áreas de conocimiento en un mismo espacio físico. Por consiguiente, se tiene acceso a una colaboración entre colegiados de distintas especialidades como, por ejemplo: biología, robótica, genética, filología, psicología, física nuclear, informática, arte y química que, en otros contextos universitarios, sería de una interacción más compleja. Esta dinámica se debe, ante todo, a la adecuación arquitectónica de sus aulas, salas, oficinas y laboratorios —muy cercanas entre sí y con espacios de recreo compartidos—, lo cual se enfrenta directamente a la actual separación en temas de contenidos y prioridades marcadas, generalmente, por los comités de acreditación pedagógicos universitarios de cada país, que dictaminan y marcan pautas a seguir dirigidas a los investigadores y a las facultades.

Así pues, la Universidade da Madeira, al contener todos sus laboratorios, aulas y oficinas solamente en dos de sus edificios provoca, por consiguiente, una concentración inusual que produce un efecto gratificante a nivel docente y estudiantil que en otras instituciones más extensas, y con departamentos lejanos entre sí, imposibilitan tan interesante y directa reacción más que, a lo sumo, acentuar el intenso sincretismo que aparece en variados proyectos comunes, como son las investigaciones doctorales cruzadas de ingeniería asociadas a la neurología, medicina y realidad virtual: la

construcción paulatina de un festival y de una revista sobre antropología y cinematografía, así como de eventos y maestrías dispares sobre informática y diseño, entre muchos otros más.

De todos modos —desde mi punto de vista— creo que aún se podrían aumentar dichas colaboraciones profesionales en proyectos interdisciplinares puntuales, dando cabida a productos interesantísimos y novedosos que repercutirían favorablemente en la formación directa del alumnado. No obstante, entendemos que todavía hay una profunda separación, ocasionada por los intereses de las propias líneas de investigación individuales, junto con otros diversos prejuicios e ignorancias mutuas. Respecto al área audiovisual de esa misma universidad, es preciso comentar que está fusionada con las artes visuales, llamada actualmente arte y multimedia. Su presencia es notoria en materias como medios digitales I y II, laboratorio audiovisual I y II, fotografía y proyectos de arte y multimedia I y II.

En general, subrayamos que las líneas de intensificación ligadas al arte y multimedia de nuestro departamento son, en esencia, la fotografía y el ámbito audiovisual genérico. En menor grado, se intensifican, a su vez: el diseño gráfico, la ilustración y la animación 2D y 3D. Por otro lado, recordemos que se potencian, al mismo tiempo, todas las artes plásticas principales; además de tratar, de modo transversal, el último arte público y tecnológico. Por lo demás, puedo comentar que en algunas asignaturas tenemos colaboraciones puntuales de docentes externos de otros ámbitos, que enriquecen nuestras propuestas y prácticas. En resumen: se profundiza en los fundamentos y procesos técnicos del lenguaje audiovisual, como herramienta para la expresión artística; asimismo, reforzamos y ampliamos los conocimientos teóricos y técnicos adquiridos, con un especial énfasis en la consolidación de saberes y técnicas relativas al registro de imagen y sonido, preproducción, producción y post-producción y a las temáticas dedicadas a la narrativa audiovisual y a la imagen estática.

Respecto al tema de sincrétismo artístico vale señalar que, en el departamento de Arte y Multimedia de la Universidade da Madeira, en Funchal se concibió, desde hace unos años, un magnífico acontecimiento: *Encontro de Cinema e Território*. Un evento

anual con una programación de cinematografía —o de contexto audiovisual artístico— ligado a la antropología visual, donde cineastas, artistas, etnógrafos e investigadores de diferente índole deciden efectuar ponencias sobre sus filmes o propuestas teóricas. Paralelamente, se edita la *Revista internacional de arte y de antropología das imagens. Cinema e Território* con la misma finalidad temática y con el objetivo de publicar artículos docentes tanto en la red como en papel impreso. Ambos proyectos proporcionan sinergias y avances transversales mediante un profesorado extranjero de distintas áreas de conocimiento: historia, pedagogía, antropología, semiótica, sociología y psicología, entre otras, que repercuten provechosamente en toda la universidad y en el público no especializado de la misma ciudad insular.

Además, la Universidad tiene un centro de investigación científico internacional notorio: “Madeira Interactive Technologies Institute” (M-ITI), en el que colabora como socia la *Carnegie Mellon University* (Estados Unidos); dicho tecnopolis es un *clúster* con programas y espacios para los investigadores internacionales, talleres, empresas y proyectos muy atractivos para todo el profesorado y alumnado universitario; también, brindar apoyo informativo para compañías y empresas tecnológicas o de servicios. Vale agregar, por lo demás, que el desarrollo y los avances científicos producen, también, campos de investigación e innovación docente muy amplios, como son los laboratorios de arte entre los que cabe destaca, como modelos: el *Media Lab del Massachussets Institute of Technology* (MIT) o el *Visual Arts Workshop*, del *Rochester Institute of Technology* (RIT), entre otros, los cuales definen nuevas perspectivas artísticas tanto en la forma como en el modo.

Asimismo —a título personal— sostengo un profundo interés por la mezcla y la hibridez de técnicas y lenguajes en las producciones videográficas finales de los estudiantes, pues es de suma importancia el sincretismo que surge en estos videos a medio camino entre la narración cinematográfica, danza, *performance*, diseño, escenografía, fotografía, literatura, música, arte sonoro, artes plásticas y en la animación mixta, es decir, una amalgama de procesos, influencias externas, métodos y técnicas que enriquecen a los alumnos, pues deben de elaborar distintas formas, discursos y

estilos para una adecuación original y de calidad. No obstante, ejecutar esta combinación pluridisciplinar no significa poseer una libertad incondicional en su tratamiento audiovisual, tampoco una falta de sentido, ni de coherencia, sino todo lo contrario: se debe de construir el proyecto bajo unos paradigmas serios de legibilidad, viabilidad y claridad ontológica.

Un modelo de universidad representativa de la apología del ingenio y la fusión es la *Ontario College of Art and Design University* (OCAD) de Toronto (Canadá); ésta es denominada la “universidad de la imaginación”, por su propuesta incondicional a la creatividad y al sincretismo artístico de su programa académico. De hecho, su lema oficial universitario es *Imagination is everything* y su misión es la de educar artistas y profesionales de la cultura que van a moldear la imaginación y redefinir el significado de la práctica del arte contemporáneo. Por ejemplo, en su facultad de arte, destaca la oferta de su curso *Integrated media*, el cual es totalmente innovador e híbrido, en el que su objetivo principal es la experimentación y la exploración interdisciplinaria de las prácticas de los nuevos medios de comunicación. Asimismo, el programa *Integrated media* examina el papel que desempeñan los nuevos medios en nuestra cultura y enfatiza la necesidad de tener un compromiso crítico al respecto. A lo sumo, los estudiantes están expuestos a una amplia gama de prácticas diversas en las que se incluyen: filme, video, robótica, electrónica, *performance*, web, instalación, interactividad, animación y audio.

En conclusión, es una fusión interesante y fructífera en la que los egresados del curso *Integrated Media* encuentran amplias salidas profesionales como artistas, curadores, teóricos, técnicos de la industria del cine y la televisión; también, pueden seguir con los estudios y matricularse en escuelas de posgrado, doctorado o de residencias internacionales. Sin embargo, considero que este programa tiene una debilidad, con relación al ámbito audiovisual de creación, en concreto: la realización, y sus procesos de producción, resultan superficiales y faltos de asignaturas importantes, como: interpretación, guión, postproducción y fotografía. De hecho, al incluir robótica, electrónica, interactividad y web son, por lo tanto, especialidades más aplicadas a desarrollos hipertextuales

de tipo no secuencial y no se conjugan, absolutamente, con la linearidad y elaboración de contenidos de la producción videográfica de cualquier índole. Además, la elección de la instalación —a mi parecer— no es la más idónea, ya que funcionaría mejor con estudios y áreas afines al espacio o a procesos escultóricos, y no necesariamente debería de seguir el prototipo teórico de *expanded cinema*, de Gene Youngblood, que es el propósito principal de los autores.

Por otra parte, en la universidad *California Institute of the Arts* (CalArts), de Estados Unidos de América, la facultad de arte, *School of Art*, se divide en cuatro cursos, con sus correspondientes maestrías: *Program in Art*, *Program in Graphic Design*, *Program in Photography and Media*, y *Program in Art and Technology*. Todos estos programas educativos —respecto al audiovisual de creación— siguen el patrón clásico y normativo de cualquier facultad de arte estándar, e incorporan algunas novedades, sobre todo, en materias tecnológicas. Desafortunadamente observamos, en los planes de estudio, la clásica separación entre el bloque de la *School of Film/Video*, de más proceso técnico y que privilegia la realización profesional en el cine, video y animación, en oposición al otro bloque de *School of Art*, más subjetivo, con un proceso y metodología distinta enlazado, a su vez, al concepto del arte contemporáneo.

Por otra parte, el programa de la *School of Film/Video* es, a su vez, dividido en los siguientes programas: *Character Animation*, *Experimental Animation*, *Film Directing* y *Program in Film and Video*. De los cuatro programas, el de mayor notoriedad —y en relación con la experimentación y al sincretismo audiovisual, de este texto— es el *Experimental Animation* y el *Program in Film and Video*; ambos, con una libertad y soltura inusual en la creación, con una fusión necesaria en los procedimientos estéticos y epistemológicos de producción, prácticas, técnicas y disertaciones eventuales. Por lo demás, resaltar que el curso de *Graphic Design* posee una única línea audiovisual dedicada solamente al *motion graphics*.

Conclusiones

La elaboración del sincretismo audiovisual en los programas de estudio de las facultades de arte proporcionaría, ante todo, un en-

riquecedor debate en torno a los proyectos de distinta naturaleza formalizados por investigadores, docentes y alumnos, necesarias concordancias y divergencias que acontecerían provechosamente en cada disertación propuesta desde ángulos lejanos e intereses opuestos.

Por otra parte, subrayamos que la importancia de los acuerdos inter-colegiados estribaría, a su vez, en una igualdad de conocimientos en cada dispositivo planeado y producido al mismo tiempo que convivirían —a través de correlaciones interdisciplinares—, los aspectos tradicionales del arte y de la tecnología más avanzada al servicio del ámbito audiovisual. Igualmente, con el establecimiento de un centro pedagógico en sintonía con estas características, ayudaría por lo demás a mejorar el perfil, actitud, capacidad y, sobre todo, ampliar la salida profesional del egresado; también, el profesorado progresaría en su función creativa, y en su desarrollo conceptual con el trabajo en equipo, pues con este sistema se renovaría y reinterpretaría la formulación de proyectos cognitivos con grupos internacionales de investigación; por lo tanto, se aumentaría la inversión económica en otros departamentos anteriormente precarios de equipamiento y escasos de capital. En definitiva, se trataría de un modelo sincrético de auto-aprendizaje sobre nociones teórico-prácticas híbridas, coordenadas externas, contextos inesperados y ricos planteamientos que beneficiarán gradualmente el aspecto didáctico de las instituciones.

Bibliografía

- Benet, J. V. (2015). *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine.* Barcelona: Paidós.
- García-Canclini, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo.
- Nutini, H. G. (1988). Sincretismo, religión y arquitectura en Mesoamérica (1521-1571), en Gussinyer i Alfonso, J. (1996). Universitat de Barcelona.
- Vaidenau, G. (1987). La interdisciplinariedad en la enseñanza: ensayo de síntesis. En: *Revista trimestral de educación. Perspectivas*, vol. XVII, número 4, París, UNESCO.
- Vattimo, G. (1990). La sociedad transparente. Barcelona: Paidós.

Referencias electrónicas

- Consultado el 2 de abril de 2016. Disponible en <https://www.calarts.edu/>
- Consultado el 2 de abril de 2016. Disponible en <http://www.uma.pt/>
- Consultado el 2 de abril de 2016. Disponible en <http://www.ocadu.ca>

CAPÍTULO VIII

Competencias complementarias en educación artística del nivel básico

Espacio de formación integral y colaborativo
de estudiantes de artes visuales, música
y gestión y promoción de las artes

Edna Morales Coutiño
Julio Alberto Pimentel Tort

Introducción

Los procesos de evaluación de los programas educativos, en México, iniciados durante la década de los noventa, del siglo xx), constituyeron una política tácita que movió los esquemas no sólo de orden sustantivo de los espacios de formación superior sino, además, los adjetivos, pues se dio inicio de manera sistemática a la exploración de los contextos complementarios que estaban pautando las dinámicas ocupacionales de los distintos campos disciplinarios. En este orden de ideas, y superando una diversidad de acciones emanadas —ahora ya como políticas educativas explícitas de aplicación a toda la educación superior en el país—, la realidad nos permite pulsar el impacto que éstas han tenido en nuestros espacios educativos; hablamos ahora de los resultados en entidades concretas que, durante las dos últimas décadas, han asumido o interiorizado modelos, enfoques o tendencias sugeridas por organismos rectores de la educación superior en México, tales como: la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los Comités

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entre otros.

Un elemento fundamental en estas sugerencias, orientadas a incorporar modelos o enfoques concebidos como contemporáneos —dado que atienden a la ubicación de un paradigma que centra al estudiante, y al aprendizaje de éste, en el proceso formativo— ha sido la asunción que la Universidad de Ciencias y Artes ha planteado para su oferta educativa y, dentro de ella, la definición institucional de actualizar los planes y los programas de estudio conforme a los elementos filosóficos, epistemológicos y pedagógico-didácticos emanados del constructivismo; especialmente, la incorporación formal de la noción de competencias profesionales que consideren la transversalidad y la equiparabilidad pero que, particularmente, atiendan a una dimensión pertinente de generación de conocimiento artístico, que de manera idónea coadyuven a la inserción efectiva de los profesionales de las artes en los diferentes ámbitos que le dan sentido o a los cuales éste otorga sentido.

La Facultad de Artes es una unidad académica que armoniza las funciones sustantivas de docencia, investigación-creación y extensión en programas educativos, tales como: artes visuales, gestión y promoción de las artes, música y jazz, y música popular. En el caso de las tres primeras licenciaturas, se han desarrollado dos planes de estudio; el segundo de ellos y vigente, a partir de 2011, es el que se retoma para el análisis de la experiencia docente que se documenta con motivo de este encuentro.

La actualización de los planes de estudio, en la Facultad de Artes, deriva de los procesos de evaluación realizados por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) donde se establece, como una recomendación, la actualización del modelo educativo y la incorporación del enfoque por competencias; así, el modelo educativo institucional propone una gestión académica con enfoque en competencias y, asimismo, se centra en el aprendizaje que acude a una estrategia de generación y transmisión del conocimiento, que incluye el reconocimiento a la práctica e interpretación artística como equivalente a la investigación. Se evidencia el protagonismo de los estudiantes y del aprendizaje auto-dirigido, así como la integración de las funciones sus-

tantivas en la operación del plan de estudios, orientadas a una formación disciplinar, cuyo perfil central es la práctica artística desde una perspectiva transdisciplinaria e integral, en las modalidades de creación, interpretación y gestión (según la licenciatura de que se trate).

El fundamento central para la actualización del plan de estudios consistió en atender un proceso de profesionalización pertinente a lo regional, que tome en cuenta opciones de desarrollo profesional, formaciones emergentes y competitividad internacional. Para ello, se definieron objetivos en torno al arte, la ciudadanía y las competencias profesionales adicionales a las de creatividad, la crítica y la objetividad, y la responsabilidad social; incluye ejes transversales relacionados con la sustentabilidad, género y multiculturalidad. De tal modo, el modelo y el plan parten de caracterizar la producción, la distribución y consumo artístico en una polarización del desarrollo profesional que atiende una situación tanto real como una ideal.

Un elemento fundamental en esta actualización fue la organización de un perfil de egreso que busca tomar en consideración a la formación y atención en competencias de tipo globales y estructurales y complementarias, las cuales se describen y se analizan en el desarrollo de la ponencia.

La dimensión formal del aprendizaje transversal de competencias complementarias

El plan de estudios de las licenciaturas en artes define, como referimos previamente, dos tipos de competencias, a saber:

A. Globales y estructurales

Se entiende como competencia global a la definición de un conjunto de saberes que, de manera común, debe poseer el profesional en artes, las cuales le dotan de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse exitosamente en diversos campos disciplinares de las artes; también, responde a los elementos de equiparabilidad, transferibilidad y competitividad.

Este apartado se integra por siete competencias. Se reconoce como condición de definición de las mismas la atención a los cuatro saberes: saber ser, saber hacer y saber transferir.

- Desarrolla y demuestra dominio del idioma español (oral y escrito y de procesos y técnicas documentales), con énfasis en contenidos temáticos del conocimiento artístico.
- Analiza, interpreta y comprende textos disciplinarios en una segunda lengua.
- Administra e integra tecnologías de información y comunicación especializadas en conocimiento artístico.
- Diseña y realiza diagnósticos socio-históricos y culturales vinculados al fenómeno artístico.
- Establece esquemas de planeación, gestión y operación de proyectos creativos, interpretativos, de investigación y de servicios artísticos en construcciones individuales, colectivas, o ambas, bajo modelos disciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios.
- Desarrolla y demuestra competencias disciplinarias artísticas.
- Participa en la producción y socialización de bienes y servicios artísticos vinculados a la realidad social, donde asume con responsabilidad el papel de las disciplinas artísticas en la consolidación de la sociedad del conocimiento.

B. Complementarias al perfil

Estas competencias poseen una naturaleza estrictamente afín a los campos emergentes de naturaleza ocupacional; en términos curriculares, son susceptibles de ser incorporadas en atención a las demandas del entorno y del interés de continuidad formativa, manejadas a partir de ciclos optativos de continuidad semestral y de incorporación indistinta del programa educativo que se encuentren cursando.

- Planea e instrumenta intervenciones educativas.
- Desarrolla habilidades para su inserción en programas de posgrado.
- Vincula especializaciones disciplinarias que redunden en una inserción inmediata al campo ocupacional emergente.

- Aplica el conocimiento artístico a necesidades sociales y productivas específicas.

La ponencia, como hemos referido, retoma la concreción de un espacio integrador de diferentes campos de formación artística; por ello, ubicamos el siguiente análisis a partir de la oferta de unidades de aprendizaje en las competencias complementarias y, de éstas, la experiencia específica de la unidad de aprendizaje “Docencia en educación artística”.

Oferta de unidades de aprendizaje

Optativas para la formación de competencias complementarias

Transversales

Docencia en educación básica; Metodología de creación e investigación; Desarrollo comunitario y animación sociocultural, y Modelos de gestión y políticas culturales.

Disciplinares

Diseño y producción artesanal; Museografía y conservación de obra artística mueble; Técnicas de conservación de obra mueble en papel, encuadernación y técnicas editoriales; Planeación artística y Composición.

A poco más de cuatro años, los docentes que hemos participado en el diseño, y en la operación de estos planes de estudio, podemos identificar un conjunto de prácticas colegiadas que aseguran el logro de un perfil real, explícito en lo formal y significativamente objetivo en la concreción cotidiana generada en las aulas y fuera de ellas.

La práctica docente de la unidad de aprendizaje de competencias complementarias: docencia en educación artística.

El docente y el estudiante de la unidad de aprendizaje

A partir de la concepción más básica de los componentes centrales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ubicamos al docente y al estudiante que se involucran en la unidad de aprendizaje.

En la dimensión formal, el plan de estudios plantea que el docente responsable de este espacio de formación debe poseer un perfil pedagógico que cuente con un vínculo hacia las artes y más allá de realizar alguna disciplina artística, es decir, un sujeto capaz de entender las dinámicas propias del conocimiento de las artes y de su enseñanza; asimismo, un profesor que ubique los elementos centrales del modelo y del enfoque que la institución contempla y que, en paralelo, sea capaz de desestructurar su práctica para propiciar la reflexión en los estudiantes; en este sentido, la experiencia de esta unidad de aprendizaje la hemos retomado, básicamente: un pedagogo y un licenciado en ciencias de la educación, con el acompañamiento de un gestor cultural con práctica artística.

El estudiante que participa en este proceso se inscribe —de manera voluntaria— en el curso, por el interés de comprender los procesos de enseñanza de las artes. Consideramos que este aspecto constituye la principal fortaleza del desarrollo programático ya que, al tener un carácter complementario, el estudiante podría sólo intentar cumplir con los requisitos del curso; sin embargo, la experiencia ha sido otra al evidenciar un genuino interés por tratar de explicarse las dinámicas de la educación artística, en un primer momento, a partir de su propia formación en la educación básica.

La procedencia disciplinar es indistinta. A este curso se inscriben estudiantes de música, artes visuales, así como de gestión y promoción de las artes; estos últimos retoman el análisis de los campos formativos de danza y teatro.

Los contenidos de la unidad de aprendizaje

En el plano formal, el diseño de las unidades de aprendizaje atiende a una estructura seriada en tres cursos: el primero de ellos incluye la caracterización del “Sistema educativo mexicano”, con especial énfasis en la educación básica, en el conocimiento y en análisis de contenidos de campos formativos de la educación artística incluidos en los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública, en México, así como una introducción a los conceptos generales de modelo didáctico, modelo pedagógico y planeación docente; el segundo curso contempla dos aspectos interrelacionados: planeación y evaluación docente; finalmente, el tercer curso sitúa

la práctica sistemática de intervención docente del estudiante por campo formativo con acompañamiento del profesor de grupo; en este aspecto, es importante situar la realización del ejercicio colaborativo de análisis de práctica docente, a partir de la observación de contextos reales con registro en guías de observación colegiadas durante las clases: el curso, básicamente, considera tres elementos: observación de la práctica docente, realización de la práctica docente y análisis de práctica docente.

El plan de estudios ubica, temporalmente —para la realización de los cursos— el sexto, séptimo y octavo semestre, lo que genera una oportuna sincronía con la formulación de proyecto de servicio social y de titulación de donde el estudiante puede, sin complicaciones, articular un ejercicio que bien puede ser el de docencia en educación artística.

Es importante —desde nuestra revisión— plantear este aspecto como una fortaleza del plan de estudios al permitir que, de manera coherente, un estudiante cuente con espacios concurrentes que le brinden elementos metodológicos que se concretan y articulan hacia la obtención del título pero que, particularmente, lo incorporan a un contexto real de desempeño ocupacional afín a su formación, como es el caso del servicio social obligatorio.

La intervención docente y la organización del trabajo grupal

La intervención docente de quienes presentan esta ponencia se refleja en la descripción de las estrategias utilizadas; éstas son de carácter constructivista, con una perspectiva dialógica y con la incorporación de recursos que orientan la formación de profesionales de las artes en una dimensión no paramétral.

Las experiencias de los estudiantes participantes en este proceso se diversifican según formas específicas de organización del trabajo docente, las cuales se detallan partiendo del reconocimiento del otro como condición fundamental en el proceso; así, se toman en cuenta una serie de contenidos que se vuelven pretextos que pueden ser refutados o reformulados mediante la provocación que se organiza en los espacios de las aulas.

Una cualidad de los grupos de docencia, en la Facultad de Artes, es su integración diversa, de ahí la riqueza y la oportunidad que el docente tiene para trabajar no sólo en busca de las competencias que las unidades establecen, sino en el reto que significa conciliar las diferencias asumidas en torno a los campos disciplinares de los estudiantes; sitúo aquí las dificultades de aceptación que, de manera natural, tienen las diferentes procedencias de los estudiantes que constituyen el grupo: músicos, artistas visuales, gestores y promotores de las artes.

La estrategia central acude a una didáctica no parametral concebida de la siguiente manera:

[...] como una apuesta por el sujeto enseñante, que movilizado desde sus propias estructuras y lógicas de razonamiento decide encontrar caminos entre la racionalidad, la emoción y las formas de cómo se llega a determinados conceptos o lógicas de enseñanza, donde el *conocimiento se entiende como relación del sujeto concreto con su existencia* (Quintar, 2005: 1). Es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial (Quintar, 2002: 16).

Quintar (2002) comprende su propuesta como pedagogía de la potencia, que es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social que hace parte de la cultura. Eso se traduce en una didáctica no parametral.

En síntesis, refiere Campo (2011: 134), la didáctica no parametral busca romper paradigmas establecidos que ponen límites a nuestras actuaciones y dependencias como docentes, y emprender la búsqueda de una creatividad intelectual para formar sujetos críticos, sin esquemas ya establecidos. Así, desde esta perspectiva, se retoman dos recursos de organización grupal:

A. Trabajo colaborativo con énfasis interdisciplinario

Al partir del esquema básico de trabajo en equipos, se realiza una organización interdisciplinaria que permita asumir una actitud de colaboración y cooperación en el conocimiento y análisis de los campos formativos de la educación artística; el enfoque por com-

petencias articulado a la didáctica no paramétrica contribuye en gran medida a la organización de equipos genuinamente cooperativos, en los cuales —de acuerdo con Medina y Barquero (2013: 250)— cada uno de sus integrantes tiene una estructura cognoscitiva diferente y aporta lo mejor de ella.

Esta estructura inicial se transforma en un espacio de revisión guiada de contenidos que, en esencia, son novedosos para los estudiantes de las disciplinas artísticas, que se fortalece con una condición específica de diálogo y reflexión acerca de la enseñanza de las artes y que se convierte en un análisis curricular desde el sujeto formado en artes en el ámbito profesional, que reporta un indiscutible déficit en su formación inicial en éstas, aspecto que se refleja en los comentarios específicos que cada equipo vierte al grupo en plenaria al presentar la matriz de análisis de contenido conforme al campo formativo elegido.

Los grupos de trabajo colaborativo son entendidos como unidades básicas de orden interdisciplinario que, con actitud analítica, revisan un campo de formación de la educación artística en una recuperación longitudinal, partiendo del nivel preescolar hasta el tercer grado de secundaria; esto, en lo que corresponde al primer semestre de la asignatura. En lo que respecta al segundo semestre, esta forma de organización se traduce en la presentación de propuestas de intervención en espacios concretos de educación básica; así, es usual encontrar iniciativas donde la música, las artes visuales y las expresiones escénicas se conjugan para potenciar el abordaje de temas incluidos en la educación artística o, incluso, en aspectos como los valores éticos o la educación ambiental.

Estos grupos de trabajo evidencian competencias transversales necesarias para la inserción de los estudiantes en entornos ocupacionales, derivados del reconocimiento de estos campos emergentes tales como la educación artística; por ejemplo: la creatividad en el diseño de intervenciones docentes; la responsabilidad en la asunción de un esquema de planeación orientadora y altamente flexible; el reconocimiento del otro; el compromiso en la intervención como una práctica de generación de conocimiento y de posicionamiento del producto artístico, entre otras.

B. *La didactobiografía* (o la historia de vida escolar en un relato abierto)

Quintar —en entrevista (s/f: 13)— señala que, metodológicamente, la didactobiografía permite construir un problema de investigación de otra calidad epistémica; va más allá de lo temático o hipotético deductivo y nos pone ante la necesidad de problematizar con sentido la propia historia y el contexto donde se articula.

Asimismo, menciona que la didactobiografía es una narración [...], la narración de la propia historia de vida, en didáctica no-paramétrica; se vuelve didactobiografía desde la intencionalidad de hacer de ésta un dispositivo de construcción de conocimiento sociohistórico y cultural. La didactobiografía —señala (Quintar, en entrevista [s/f: 13])— es un dispositivo didáctico que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida, la cual se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad, a partir del análisis del presente en perspectiva histórica.

Así, y como un ejercicio incipiente se busca —a partir de la narrativa de las experiencias escolares previas de los estudiantes— recuperar a este sujeto que pretende ser un sujeto-docente en artes; este recurso pone al descubierto filiaciones naturales hacia el arte y descubrimientos extraordinarios de las experiencias de formación y su determinación de aprender arte, debido a la mediación de figuras docentes de considerable impacto en su vida infantil o adolescente.

Los estudiantes, en estos ejercicios narrativo-epistémicos, encuentran de manera natural la oportunidad de esbozar reflexiones teóricas acerca de los paradigmas pedagógicos y modelos didácticos, vinculados a la caracterización de sus profesores orientados, particularmente, desde un fundamento axiológico que se distancia de un protagonismo conceptual que busca evidenciar el manejo de la terminología vista en las sesiones de clase. Esta postura otorga una condición enriquecedora de transferencia reflexiva de la teoría, más que de la recuperación acumulativa de datos o la reflexión temática que instrumentalmente podría realizarse.

De tal modo, más allá de desarrollar una serie de cursos de formación docente, transferibles a cualquier campo disciplinar, he-

mos articulado un proceso de formación docente de profesionales de las artes, basado en una revisión crítica de la propuesta de formación artística inicial, en México; es decir, el aparejamiento de metodologías participativas de intervención docente con ejercicio auto-dirigido, desde una perspectiva de autoanálisis y autoconocimiento para, a partir de ello, aproximarnos al otro y generar conocimiento artístico y apreciación de las artes, así como de su relevancia en el desarrollo de las sociedades contemporáneas.

Resultados parciales

Actualmente, los planes de estudio se encuentran en proceso de cierre generacional, lo que no permite identificar la efectividad de éste en esquemas de inserción laboral; sin embargo, en cuanto a la operación y a la integración de los distintos planes de estudio, podemos afirmar que es eficiente y que responde a intereses particulares de los estudiantes, independientemente de la licenciatura de que se trate.

Otro aspecto importante es la eficiencia que en la administración del recurso humano fomenta la integración de grupos multidisciplinares y transversales en la facultad, lo que favorece —como hemos citado— la colaboración y el trabajo en equipo.

Finalmente, se destaca la importancia de la formación complementaria en los procesos de titulación que incluye el plan de estudios, donde ésta coadyuva a las competencias globales reflejadas en los documentos recepcionales construidos por los estudiantes; esto ha sido posible a través de la unidad de aprendizaje que atiende a la metodología o a la docencia, así como desde las líneas complementarias disciplinarias que pueden ser diseño y producción artesanal, museografía y conservación, planeación artística y composición.

Se concluye que la práctica cotidiana en la formación de los estudiantes, desde una perspectiva integral, es una oportunidad para el fortalecimiento de una mirada transdisciplinaria, caracterizada por el diálogo y el aprendizaje constante no sólo en las artes que ofrecemos en la facultad, sino en el amplio espectro de for-

mación que busca incidir en esquemas efectivos de desarrollo artístico y cultural.

Bibliografía

- Cázares, Y. (2007). *Aprendizaje autodirigido en adultos*. México: Trillas.
- Del Campo, M. (2011). La didáctica no parametral: hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. En: *Revista Porta Lingua rum*. Departamento de lenguas extranjeras, Universidad Nacional de Colombia.
- Loaiza, F. (2009). Didáctica no parametral. Diálogos para repensar la educación ambiental. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, Universidad de Manizales–CINDE, Manizales.
- Medina, M. y Barquero, J. D. (2013). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Quintanar, Estela [Entrevista]. Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle, Bogotá, Colombia.
- Tobón, S. (2014). Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa. México: Trillas.
- UNICACH, Facultad de artes. Plan y programas de estudio (2011). México.

CAPÍTULO IX

Procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el departamento de música de la Universidad de Colima

Mayra Analía Patiño Orozco

Antecedentes

José Luis se acerca al Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA), como aspirante a cursar estudios musicales; tiene 17 años, es inteligente y lo acompaña su madre. Desea estudiar violín; el área lo rechaza y realiza un segundo intento, el de piano; los profesores de esta especialidad lo escuchan: toca un minueto del cuaderno de Ana Magdalena Bach; es admitido pero ningún maestro se atreve a asumir su conducción. José Luis manifiesta una ceguera degenerativa. Su historia, solicitud, encuentros, desencuentros y lo que dejó en el Instituto Universitario de Bellas Artes, es el punto a partir del cual inicia este tema y su desarrollo, con un intríseco compromiso doble: hacia la educación musical —el arte y los futuros profesionistas— y hacia el aspecto humano del mismo —el individuo, lo social—. La búsqueda de formas y metodologías a la que nos obligó el contacto y atención a José Luis, como estudiante del Departamento de Música, desembocó en un fuerte trabajo en términos de investigación y respaldo documental. Así encontramos, por una parte, una serie de marcos normativos tanto en términos de políticas y disposiciones a nivel nacional, como consideraciones por parte de organismos internacionales como la

Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Mundial de la Salud (OMS); y, por otra parte, un trabajo enorme en materia de sensibilización y difusión con respecto a la inclusión.

Todos significa todos: conceptualización y marcos normativos

Antes de abordar el ámbito normativo —recuperado de la primera parte del trabajo de inclusión en el interior del Departamento de Música— es importante acotar la conceptualización de la discapacidad que asumimos al considerar “[...] el fenómeno como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la dificultad para la completa integración de las personas en la sociedad” (Osorio, 2008). Dicha integración implica que la sociedad lleve a cabo las modificaciones necesarias, a fin de que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad. De ahí que el término *discapacidad* implique una responsabilidad social, no un problema personal o familiar.

Por otra parte, si se le concede valor al individuo como integrante de una comunidad, el campo conceptual se amplía: la inclusión, en tal caso, asume a cada persona con un valor único y distinto a los demás, con sus propias capacidades que lo posibilitan a aprender y, posteriormente, a aportar algo a la sociedad, acto que hace legítimo el sentido de pertenencia a una comunidad.

De igual forma, desde distintos ámbitos, las universidades —entre sus paradigmas— brindan especial atención a la diversidad y a la responsabilidad social. Las diferencias pueden abarcar temas como: religión, sexo, lengua, nivel socioeconómico, entre otros; sin embargo, la dinámica debe dirigirse a la aceptación de estas diferencias no como un obstáculo para la convivencia, sino como una oportunidad para el enriquecimiento personal (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2002).

Con la creación de la Organización de Naciones Unidas se da pie al debate respecto a la convivencia mundial pacífica donde se estableció, en 1948, la Declaración de los Derechos Humanos.

Es a partir de la década de los ochenta (del siglo XX) que se observan las “condiciones sociales que apartan, discriminan y ponen en situación de opresión a quienes tienen una discapacidad” (Molina, 2010: 17). Entre los documentos que son fundamentales para llevar a la práctica políticas y alternativas en materia de inclusión, cabe mencionar, a manera de síntesis histórica (ANUIES, 2002):

- 1970, 1975: *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental y de los Minusválidos* (ONU).
- 1980: *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías* (OMS).
- 1982: *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU).
- 1990: *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU).
- 1994: *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales* (Salamanca, España).

México tiene un antecedente legislativo importante que debe conocerse a fin de comprender y sustentar la toma de decisiones en la actualidad; de estos fundamentos cabe mencionar la propuesta que hace el gobierno de México ante la ONU, en 2001, para la realización de trabajos y reuniones que culminaron en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada en 2006 y ratificada por México, en 2007 (Molina, 2010).

En el interior de la República Mexicana se observan, además, una serie de propuestas en materia normativa, tales como: el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad* (primero en su tipo, impulsado en 1995, por el entonces presidente, Ernesto Zedillo); la *Ley General de las Personas con Discapacidad*, surgida en 2005, que en su capítulo III menciona la creación de programas de educación especial, la incorporación de personas con discapacidad en todos los niveles del sistema, y también el acceso a materiales y becas, así como el *Programa Nacional de Atención a Personas con Discapacidad* (en el sexenio del presidente Vicente Fox [ANUIES, 2002]).

Por otra parte, instancias de Educación Superior llevan a cabo investigaciones y proyectos en materia de integración. Una

importante iniciativa de la ANUIES, en 2002, da como fruto el *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*.

Al llegar al documento citado debemos hacer una gran pausa y retomar la presencia de José Luis como estudiante universitario: el qué y el cómo en términos institucionales están expuestos detalladamente en el citado manual que emite la ANUIES. El dato curioso es que fuimos de lo externo a lo interno; luego de su revisión, y de la búsqueda de una Comisión de Universidad Incluyente o de un Programa de Universidad Incluyente, descubrimos la existencia del *Programa Universitario para la Discapacidad* (PROUDIS), creado desde 2007, para el apoyo a estudiantes con esta condición, inscritos en cualquiera de los cursos de la Universidad de Colima.

Ya en el contexto particular de la Universidad de Colima, en 2014, como parte del *Plan Institucional de Desarrollo* (PIDE) 2014-2017 —que encabeza el actual rector, el Mtro. José Eduardo Hernández Nava— se da a conocer la creación del Centro de Desarrollo de la Familia Universitaria (CEDEFU), con el objetivo de integrar los esfuerzos de instancias asistenciales, recreativas y complementarias para trabajadores y estudiantes y, con ello, incrementar lo siguiente:

[...] los niveles de eficiencia y eficacia en la atención de la comunidad universitaria y coadyuvar con la formación integral de los estudiantes, así como de promover acciones que estimulen el involucramiento activo de las familias en la educación de los jóvenes, bajo un esquema de corresponsabilidad social (Universidad de Colima, 2014).

El CEDEFU —en el ejercicio de sus funciones— impulsa y participa en el proyecto “MUSE”, en el cual varias instituciones de educación superior en Chile, México y Argentina, a través de prácticas de inclusión y trabajo colaborativo, tienen como objetivo principal “mejorar el acceso, garantizar las condiciones de aprendizaje y desarrollar oportunidades de empleo para estudiantes con discapacidad en las IES [Instituciones de Educación Superior] de los países de América Latina [...]” (MUSE, 2016).

La inclusión como trayecto: descripción de una encomiable práctica

El caso de José Luis, en el Departamento de Música de la Universidad de Colima, citado en el inicio de este trabajo, es el que propicia la búsqueda de información; en primera instancia, la normativa y, enseguida, toda aquélla que permita ofrecerles a los estudiantes con discapacidad visual una igualdad de oportunidades durante su formación profesional. En este sentido, el *Manual de Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2002) nos permitió diseñar nuestra propia estrategia, de acuerdo con el siguiente esquema:

Figura 1



Fuente: *Manual de integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior* (ANUIES, 2002).

Establecimos un diálogo continuo y enriquecedor entre el estudiante, sus padres, el profesorado y el personal directivo. José Luis ya tenía tanto su avance como su propia forma de resolver la adaptación de contenidos musicales. Vía telefónica, contactamos a Fernando Apan Benítez; éste es un joven pianista afincado en Veracruz, con discapacidad visual, que había asumido de manera excepcional el reto de transformar las barreras de su contexto: con el apoyo de su madre (Ana María Benítez), y gracias a su entusiasmo, capacidad de liderazgo y a su experiencia como conferencista motivacional. El grado de profundización en el estudio y práctica de la musicografía, en *braille*, le permitió situarse como instructor e impartir cursos intensivos tanto en Coatepec y Veracruz (Méjico), como en distintas regiones del país.

El proceso de inclusión del Departamento de Música, por otra parte, permitió que su apertura —en conjunción con la calidad de los estudios musicales que se ofrecen— fuera buscada también por otros jóvenes con discapacidad visual. Así fue como llegaron dos estudiantes más a nuestras aulas: David Orestes Lozano Marín y Jesús Sandoval. Esto nos motiva a sumar esfuerzos en dos sentidos: el conocimiento y formación en cuanto a la musicografía en *braille* y en la sensibilización de la comunidad académica, a fin de acoger de mejor manera la integración de estos jóvenes. A raíz de ello, se llevó a cabo la *Primer Jornada de la Inclusión* que ofreció, básicamente: conferencias, mesas de trabajo, curso de musicografía en *braille* y establecimiento de contactos con otras universidades a través de catedráticos que estaban en la misma búsqueda que nosotros.

Posteriormente, el Instituto Universitario de Bellas Artes ha llevado a cabo dos jornadas de inclusión, y una tercera se incorporó al trabajo que realiza el Cuerpo Académico CA-UCOL-92 “Arte y Sociedad”, en el que confluyen las inquietudes y esfuerzos en materia de inclusión de investigadores en las áreas: música, artes visuales y danza. Como resultado de la segunda jornada de la inclusión, se encauzan inquietudes por parte de estudiantes por egresar que encuentran —en las acciones en torno a la inclusión— un terreno fértil para su entusiasmo, participación e investigación. De esta manera se logra impulsar y consolidar la línea de investigación

“metodologías incluyentes para el aprendizaje y sensibilización de la música, danza y artes visuales” que ha dado pie a vincular los conocimientos artísticos con su aplicación terapéutica en asociaciones de apoyo a personas con discapacidad (Fundación Tato y Asociación de Ciegos de Colima), así como en las áreas de cancerología, neonatal y pediatría en hospitales de esta ciudad, con apoyo de profesores-investigadores de la Facultad de Psicología.

De lo anterior resulta, además, un trabajo colegiado en el que participan docentes y estudiantes de las distintas áreas artísticas del Instituto Universitario de Bellas Artes. Esto conllevó la realización del *Primer Encuentro sobre Sincretismo Artístico: “Habla el Arte”*, en mayo de 2016, el cual programa —entre otras actividades— un espacio para la sensibilización hacia la inclusión, a través de lectura en voz alta de textos como preludio a recitales ofrecidos por estudiantes con discapacidad, así como la ponencia: “Ceguera en artes visuales”, a cargo de la maestra Adriana Chamery, quien encabeza propuestas en materia de inclusión en el Departamento de Artes Visuales de la misma institución.

Conclusiones: la diversidad como condición básica del ser humano

El proceso de inclusión en el que nos encontramos, como instituciones de educación superior, asume la necesidad de una visión que va más allá de los recursos que implican estructuras institucionales, ámbito curricular, sistemas de enseñanza y prácticas actuales. Nuestra labor consiste en identificar los recursos con que cuenta la comunidad, en atención a aquello que los estudiantes con discapacidad visual ubican como obstáculos para su desempeño.

Este proceso debe ser continuo y allanar el camino progresivamente, así como derribar barreras humanas, administrativas y de sistemas. Más que un proyecto, debe erigirse como filosofía base de toda la educación, incluir a todos los actores de la comunidad educativa y generar una sinergia que los una. Los procesos de inclusión suponen la creación de un marco legal y, por otra parte, implican la sensibilización de todos los distintos niveles, luego de

lo cual deben fortalecerse la capacitación, organización y gestión tanto escolar como comunitaria (Cardoze, 2007).

La correlación de estos principios, con las experiencias universitarias expuestas, incrementan un punto en los procesos de inclusión: la difusión de las mismas. Las actividades que insistan en dar a conocer desde la terminología correcta, la normatividad existente, los logros de estudiantes y comunidades académicas incluyentes, así como la investigación y generación de conocimientos en torno al tema, propiciarán un terreno dispuesto para el crecimiento de las diferentes maneras en las que se puede aprehender la inclusión, convencidos de que “la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos” (Booth y Ainskow, 2000: 20).

La existencia de fundamentos normativos, así como disposiciones emitidas por organismos internacionales, nacionales y locales, significan el marco teórico amplio y sólido que apuntala un desarrollo metodológico sistematizado para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las opciones de estudios musicales ofrecidos por instituciones de educación superior. Sin embargo, la cultura de la inclusión ha requerido un tiempo mucho más amplio para llegar a los actores y gestores de dichos procesos: El trayecto que une la teoría con la práctica, a nivel nacional y, particularmente, en el ámbito universitario, ofrece ejemplos aislados y experiencias pedagógicas exitosas que no han encontrado la vía para ser difundidos y compartidos con la finalidad de sumar esfuerzos y visualizar un camino más corto. Por otra parte la eficacia de dichos procesos, en instituciones de educación superior, tiene como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes, su observación puntual y el reconocimiento de las oportunidades que ofrecen las propias carencias metodológicas y didácticas que han conducido a la generación de distintas formas de investigación-acción.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* [en línea]. Disponible en <http://www.conapred.org.mx/documentos-cedoc/Manual-integracion-educacion-superior-UNUIES.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* [en línea]. Disponible en <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad-3/material-M1/saber-mas1.pdf>
- Campos, T. (2015). *Una propuesta alternativa a la musicografía braille actual.* Tesis de maestría en música, campo tecnología musical. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Cardoze, D. (2007). *La inclusión educativa. Una escuela para todos* [en línea]. Disponible en <http://es.slideshare.net/beruscka/inclusion-educativa>
- García, R. (2014). *La inclusión de personas con discapacidad visual en la educación musical superior, caso Universidad Autónoma de Zacatecas.* Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
- Molina, A. (2010). *Todos significa todos. Inclusión de niños con discapacidad en actividades de arte y cultura.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- MUSE (2016). En línea. Consultado el 3 de octubre de 2016. Disponible en <http://www.museproject.eu/es/acerca-de-muse>
- Osorio, J. (2008). *Construcción de políticas públicas en educación para personas con discapacidad.* Disponible en <http://www.inegi.org.mx/rne/docs/Pdfs/Mesa1/20/JoseJavierOsorio.pdf>
- Universidad de Colima. En línea. Consultado el 5 de octubre de 2016. Disponible en <http://portal.ucol.mx/cedefu/historia.htm#historia>

CAPÍTULO X

La muerte en la obra de Frida Kahlo

Nayeli Fernández Degante

“**A**quí les dejo mi retrato, para que me tengan presente, todos los días y todas las noches que, de ustedes, yo me ausente”. Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón dejó dos diarios muy completos: uno, escrito con algunos apuntes y dibujos, y otro, en formato de obra pictórica. Su obra atrapa al espectador pues no oculta sino que —por el contrario— expone, sin reservas, temores que podrían servir de espejo al espectador para reflejar sus más íntimos y dolorosos procesos emocionales. Esta certeza en la autoexploración la debemos, en parte, al historial clínico de Frida, quien comenzó su carrera pictórica en la soledad de su cama, debido a la poliomielitis que contrajo durante su niñez. Y de la misma forma terminó, en 1954, cuando murió sobre la misma cama; esta vez, por las complicaciones y embrolladas consecuencias de sus más de treinta operaciones de columna.

Son varios los casos en el mundo del arte en los que la biografía del artista nos resulta más jugosa que el propio contenido de su producción plástica. En México, Frida es el más claro ejemplo. Su obra es tan descriptiva y —al mismo tiempo— tan simbólica que debemos tener cuidado de no caer en un análisis repleto de suposiciones basadas en una biografía contada una y otra vez, y que distrae de su contenido visual.

Heredera de la cosmovisión del México antiguo, e hija del colonialismo, logra un acertado sincretismo del pensamiento prehispánico con las tradiciones adoptadas del Viejo Mundo; esto, dentro de un panorama bastante consciente del tiempo y del espacio en el que vivió.

Las representaciones artísticas relativas a la muerte, a lo largo de la historia del arte, son numerosas, pero las creadas por Frida son peculiares: además de representarla como tal, también reflexiona sobre ésta y la acepta como compañera de vida. Expone que la muerte es parte del ciclo regenerador de la vida; sin embargo, la condenación eterna y la idea del infierno no forman parte de su lenguaje; básicamente, rescata sus ventajas. Partiendo de esto, es posible hacer un análisis acerca de sus reflexiones visuales sobre la muerte; la cual juega un papel importante en un buen porcentaje de su obra: cuando no se le ve en su simbología común, podemos leerla en metáforas. Para este trabajo de observación, y análisis, he seleccionado únicamente las pinturas que se ajustan al primer caso, y las presento cronológicamente.

Comenzamos con el cuadro de *El difunto Dimas Rosas a los tres años de edad*, de 1937; está inspirado en la costumbre de los retratos de niños difuntos —o, mejor conocidos como “angelitos”— que se hacían en la época virreinal. El uso de estas imágenes evidencia la fuerte necesidad de la sociedad del momento de conmemorar el recuerdo de sus seres queridos difuntos; en este contexto, las prácticas artísticas fueron la herramienta ideal para registrar esta memoria de los muertos entre los vivos. Aunque Frida hace su propia interpretación al colocar el cuerpo del párvido Dimas en escorzo sobre un petate en el piso, y no de perfil, recostado en una mesa con un manto blanco (como solía hacerse), sigue manteniendo algunos elementos utilizados en los retratos, sobre todo del siglo XVIII: como la vestimenta de San José, la corona, las flores y el detallismo en el modelado de las figuras; a pesar de que pierde pretensión de la condición aristócrata de sueños europeos, sí abraza al pequeño un aire de dignidad.

La muerte de niños, en especial los que eran bautizados, y que fallecían antes de alcanzar el desarrollo de la razón, tenían “pase libre al cielo” y los funerales se inclinaban más hacia una ce-

lebración con juegos, cantos y bromas (Colín, 2014), que hacia un evento luctuoso (habrá que considerar si, en efecto, no hay un duelo en los padres por la muerte del niño, ya que la afirmación de que se trataba de una “celebración” pertenece al ámbito académico y no al de viva voz de los padres).

Esta tradición de realizar pinturas de los niños difuntos, o “angelitos”, en México, se adoptó con la llegada de la aristocracia española y, debido a los altos costos, sólo las familias criollas adineradas podían costearlo. Más adelante, la fotografía contribuyó a que esta costumbre pudiera ser más accesible para otros sectores de la población. En este caso, sabemos que el pequeño Dimas era conocido de la familia Rivera/Kahlo y, por tanto, Frida —simpatizante de los usos y costumbres de la cultura popular— celebra con color el triunfo del pequeño Dimas sobre la muerte.

Tradicionalmente, se viste a los niños difuntos como santos o vírgenes, pues desempeñan un rol de intercesión para los familiares que se quedan en este mundo; así, al angelito no se le reza, se le pide, y una vez que ha sido vestido, deja de ser un niño para transformarse en criatura celestial. De esta manera, para no “manchar” (por así decirlo) la celebración con el más que justificado luto de los padres, es la madrina quien costea el atuendo y viste al niño. Se identifica el santo al que se le ha encomendado o al que representa por la ropa; así, podemos ver que Dimas viste de san José,¹ del que reconocemos el color verde en la capa, símbolo de la renovación, también color de los profetas; el amarillo o dorado, al igual que la corona, es el color de la divinidad (“luz de Dios”), ya que en la naturaleza no existe.

La sacralización como victoria, y la bienvenida al mundo celestial, son reafirmadas con la corona que lleva puesta; en ocasiones, se usaba que fueran confeccionadas con flores o, como podemos ver en este retrato, doradas.

Las flores constituyen un elemento imprescindible en el rito funerario de los angelitos. Éstos simbolizan castidad y pureza, el camino libre y puro hacia la eterna gloria; por esto es que se celebra y no se llora *la muerte niña* (esto —insisto— sólo dentro del

¹ Véase en <http://aracelicolin.org.mx/wp-content/uploads/2014/02/Litoral—34—Arace-li—Colin.pdf>

ámbito académico, porque habría que confirmar que en verdad se tratara de una celebración en la que no hay lugar para el luto). La vara de flores que sostiene entre sus manos remite al báculo de san José; a través de éste es que se le revela que él será el esposo de María. Cuando su castidad comienza a aceptarse (sobre todo, a partir del siglo XVI) se le representa ya no con el báculo, sino con una rama de flores (generalmente, son lirios o azucenas).

Por otro lado, siguiendo la pista de la admiración que Frida tenía por nuestra cultura prehispánica, en regiones como Oaxaca existía la creencia de que los niños, al morir, se transformaban en flores. El cempasúchil es una flor que goza de una larga tradición en nuestro país: desde la época prehispánica, en Malinalco, se le usaba para honrar la memoria de los muertos, con ayuda de sus pétalos, pues se cree que guardan el calor de los rayos solares. Esta luz y su aroma, en la tradición actual, guían a las almas a través de nuestro mundo terrenal cuando nos vistan en el Día de muertos.

A un costado de la cabeza del niño Dimas, la imagen del *Cristo de la columna* nos revela y reafirma el duelo de los padres ante el sacrificio del inocente.

Frida reconoce el valor artístico del arte popular mexicano, lo incluye en su vida diaria, en su hogar, en su arreglo personal y asimismo lo usa como referencia estética para su propia creación. Ejemplo de esto lo veremos en las siguientes dos obras de 1938: *Ella juega sola* y *Cuatro habitantes de la Ciudad de México*.

La máscara, dentro de sus significados y simbolismos, tiene como función arquetípica la encarnación de personajes. En el cuadro *Ella juega sola* observamos a una niña de pie con una máscara puesta. Podemos interpretar que, al andar libremente descalza, juega a intercambiar máscaras; por un lado, porta la de la muerte, mientras a sus pies se encuentra la de un tigre, semejante a las usadas en las danzas de los Tecuanes o Tecuanis (“el que come gente-fiera”) que se celebran en los estados de Guerrero, Morelos y Puebla. Tienen sus orígenes en las culturas mexica, chichimeca y zapoteca, y en las tres existe una asociación con la figura del jaguar, quie es el felino más grande del continente americano. Estas danzas representan la lucha que los campesinos enfrentan contra el tigre, al preparar la tierra para la siembra.

El jaguar —en la cosmovisión mexica— tiene un fuerte nexo con la tierra y la noche. Por esto, tan marcada es la presencia de un paisaje árido y un cielo cargado de nubes. En la actualidad, en algunas regiones (sobre todo, de Puebla), los jóvenes se disfrazan de jaguares y bailan para llamar a la lluvia.

La imagen de la calavera en la máscara y la flor amarilla que sostiene la niña entre sus manos son, también, elementos de otra tradición popular: el Día de muertos.

Nuevamente, la niñez, el juego y las tradiciones, son usados en el cuadro *Cuatro habitantes de la Ciudad de México*: arte popular, herencia cultural, festividades y la sonriente muerte dan la bienvenida a la plaza de la ciudad, lugar donde comúnmente se celebran las fiestas tradicionales. Los cuatro habitantes, representantes de la ciudad, son: del festejo del sábado de gloria, el Judas cargado de cohete; una niña pequeña vestida con ropa típica mexicana; una figurilla de cerámica de alguna cultura de occidente; y la mulita de paja del festejo del “Día de las mulas”, celebrado el 10 de junio, también día de los “Manueles”; sin embargo, hay una quinta habitante que no es exclusiva de la Ciudad de México: la calavera —imagen de la muerte—, es decir, la ciudadana universal.

La fiesta, el juego y la niñez son una tríada en la que los involucrados se mueven al son de un fluir natural de la esencia humana (el dejarse ser). Octavio Paz, en su libro *El laberinto de la soledad* —al referirse a la euforia de los participantes generada en las fiestas—, alude a éstos como niños o locos que llegan a gobernar el bullicio en un ambiente caótico.

La fiesta es una revuelta, en el sentido literal de la palabra. En la confusión que engendra, la sociedad se disuelve, se ahoga, en tanto que organismo regido conforme a ciertas reglas y principios. Pero se ahoga en sí misma, en su caos o libertad original. Todo se comunica; se mezcla el bien con el mal, el día con la noche, lo santo con lo maldito. Todo cohabita, pierde forma, singularidad y vuelve al amasijo primordial. La fiesta es una operación cósmica: la experiencia del desorden, la reunión de los elementos y principios contrarios para provocar el renacimiento de la vida. La muerte ritual suscita el renacer; el vómito, el apetito; la orgía, estéril en sí misma, la fecundidad de las madres o de la tierra. La fiesta es un re-

greso a un estado remoto o indiferenciado, prenatal o presocial, por decirlo así. Regreso que es también un comienzo, según quiere la dialéctica inherente a los hechos sociales (Paz, 1996).

Durante su estancia en San Francisco, en 1931, Frida Kahlo pintó el *Retrato de Luther Burbank*. De éste, Raquel Tibol observa que gran parte del lenguaje simbólico, visto en obras posteriores, se desprende de esta pieza; por ejemplo, el cielo con nubes cargadas, hojas grandes y la muerte como fuerza generadora de vida. Burbank era un notable horticultor de California conocido por sus incursiones en el cultivo de híbridos y al que Frida homenajea. Se dice que, cuando Burbank murió, en 1926, fue enterrado bajo un árbol, tal como se muestra en la pintura; el árbol nutre sus raíces a través del cadáver y da vida a un híbrido: en parte tronco, en otra Luther y también, en parte, planta de hoja grande.

En este doble retrato del horticultor, Frida pinta su cadáver bajo la tierra, alimentando las raíces de una planta; los tentáculos parecen succionar la esencia (o alma) de Burbank transformándolo, ahora, en parte integral de una nueva especie.

En otra de sus obras, *Pitahayas*, la muerte observa el festín de la suculenta y exótica vida. Parecen vivas, pero en realidad sólo esperan el fin.

Moisés o Núcleo de la creación fue pintado por Kahlo a sugerencia de don José Domingo Lavín (industrial) cuando le dio a leer el libro de Freud, *Moisés y la religión monoteísta: tres ensayos* y le pidió que hiciera su versión. Una vez terminado, don José se reunió con amigos e invitaron a la pintora para que explicara su creación; ella comenta que, al releer el libro, consideró que el cuadro había quedado incompleto. De lo dicho en esa ocasión quedó un registro, mismo que fue publicado en la revista *Así* (No. 249, 18 de agosto, 1945):

Lo que yo representé en mi cuadro es el nacimiento del héroe, pero generalicé a mi modo, de manera confusa, las partes del libro que me causaron mayor impresión. Lo que quise expresar más intensa y claramente es la razón por la cual las gentes [sic] necesitan inventar o imaginarse héroes o dioses; yo creo que es por el puro miedo a la vida y a la muerte" [...].

Habiendo pintado a los dioses que me cupieron en sus respectivos cielos, quise dividir al mundo celeste de la imaginación y de la poesía del mundo terreno de miedo y la muerte, por eso pinté un esqueleto humano y otro animal. La Tierra ahueca sus manos para protegerlos. Entre la muerte y el grupo donde están los héroes no hay división alguna puesto que ellos también mueren y la tierra los acoge generosamente y sin distinciones [...]. El sol, como creador y preservador de todos los seres vivos (Kahlo, 1945).

El sueño

Se observa a Frida acostada sobre su cama: con los ojos cerrados duerme tranquila y profundamente; la cubre una cobija amarilla con una enredadera que se extiende por su cuerpo. En la parte superior, sobre el baldaquín, yace la figura de la muerte que, a la vez, es un judas cargado de cohete; ésta también reposa, mas no duerme, y atenta y sonriente sostiene un ramo de flores mientras mira al espectador. La cama se encuentra suspendida en medio de un paisaje de nubes de tonos blancos, azules, morados y grises, como fondo. Esta imagen, sabemos, no es del todo una escena imaginada, sino un retrato de la cama en la que Kahlo dormía, y su compañero o cómplice de sueños era, precisamente, un judas de esqueleto. La muerte —como parte del ciclo de la vida— aparece en esta obra y vigila el sueño mientras realiza un trabajo de regeneración del cuerpo doliente por medio de las plantas que se extienden sobre la cobija. Las espinas simbolizan al dolor.

Pensando en la muerte es colorido y serio y, a la vez, es bastante evidente. Se puede advertir que Frida piensa en dos cosas: en Diego y en la muerte. Del primero, pinta su famosísimo cuadro *Diego en mi pensamiento*.

En dicho autorretrato muestra de frente a Frida con el rostro ligeramente girado, como es característico de su obra. Seria y con mirada profunda destaca la pulcritud en su imagen, peinada y vestida con una blusa típica mexicana. A su rostro, sereno y de tonos cálidos, lo rodea el fondo verde de unas hojas llenas de vida. Sobre su frente, por encima del habitual par de cejas pobladas y extendidas —como un par de alas— un fondo expone la imagen de

una calavera y un hueso, descansando sobre un paisaje bastante desolado, pero en el que asoma un fragmento de cielo azul.

Esta pintura registra varios de los elementos característicos de la obra de Kahlo: el tema, las grandes y las verdes hojas.

Por último, en este recorrido pictográfico se incluye la creación *Sin esperanza*, de 1945; en ésta resume y presenta recursos similares a las obras anteriores. Los fondos, la cama, la dualidad, la enfermedad, la muerte y el autorretrato se presentan como un crudo bocado tanto para el espectador como para la autora.

"A mí no me queda ya ni la menor esperanza... Todo se mueve al compás de lo que encierra la panza". Ésta es una leyenda que se lee en la parte posterior del cuadro. Para esta época Frida se encontraba ya en una situación de salud grave: vivía postrada en su cama y era alimentada con papillas debido a que la excesiva ingestión de medicinas para calmar los fuertes dolores inhibía su apetito.

Su cuerpo deja de ser un aliado, no disfruta y no vive, sobrevive. Acostada en su cama, Frida yace inmóvil, pero aún con vida. Es forzada a comer con embudo y éste muestra un desbordante y grotesco banquete.² Su inapetencia anula las necesidades básicas y placenteras de la comida: lo que entra por su boca sabe a muerto. Sin embargo, a esta plasta de cadáveres la acompaña el caballente adaptado para que pudiera pintar acostada, como soporte de la tormentosa escena. Entonces, la pintura es el consuelo, desahogo y remedio de todo el dolor que vemos representado en las abundantes lágrimas que salen de sus ojos. La calaverita decorada (que perfectamente conocemos) simboliza la muerte: dulce postre para después del crudo y tormentoso bocado. La sábana que cubre su cuerpo es una manta de organismos microscópicos, sugiriendo que aún hay vida en ese cuerpo doliente y que, en efecto, lo único que mantiene cierta vitalidad es el movimiento que proviene del trabajo de digestión.

El fondo es un paisaje inerte de tierra árida y agrietada, es-casez de vida y de esperanza bajo un cielo nublado y pesado. A pesar de ser de día, la luna entra en escena para ejercer su fuerza

² Debido a la pérdida de peso y, por indicación médica, Frida era alimentada con purés cada dos horas.

dual con el sol. La vida y la muerte, la esperanza y la desolación, el día y la noche, todo es parte de un ciclo de destrucción y regeneración.

Para cerrar, podemos reconocer la obra de Frida Kahlo como cuerpo articulado cuyas partes funcionan muy coherente-mente entre lo público y lo privado, entre el pensar y el sentir.

Frida expone que, así como la vida, la muerte es parte inherente de nuestro existir; vive entre nosotros y se presenta como “la juguetona hermana de la vida” quien es, probablemente, más hermosa ya que, cuando nos invita, nadie se niega ni regresa.

Bibliografía

- Díaz-Ortega, J. L. (2008). Fenomenología del dolor en Frida Kahlo. Reflexio-nes desde la salud pública. En *Ciencias*, número 89, marzo, 2008.
- Kahlo, F. (1945). Entrevista en *Así*. Número 249, 18 de agosto.
- Paz, O. (1996). *El laberinto de la soledad*. (El peregrino en su patria. Historia y política de México), en OC, v. VIII, (segunda reimpresión de la se-gunda edición). México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO XI

Tu beso de Carne y Ciruela

Confluencia de saberes, diálogo de conocimientos

Alejandro Vera Ávalos

Como anfitriona de la confluencia de danza contemporánea —presentada dentro del marco del programa “Confluencias”— organizado por la Dirección General de Difusión Cultural, de la Universidad de Colima, *Univerdanza* ideó, diseño y organizó la creación de una puesta en escena intitulada *Tu beso de Carne y Ciruela*.

Inspirada en poesía erótica, con la creación coreográfica de Adriana León (en colaboración con los bailarines), la participación del artista visual José Coyazo (en el diseño de cuatro instalaciones transitables y la iluminación), así como la actriz Liliana López y el poeta Oscar Robles (con la voz y presencia escénica), se trata de una puesta en escena donde confluyen la danza, las artes visuales, la poesía, la música y la arquitectura del “Patio Colorado” de la Pinacoteca Universitaria.

Para Adriana León, directora de *Univerdanza*, el producir *Tu beso de Carne y Ciruela* significó la oportunidad para que las disciplinas se atravesaran entre sí —como dice Basarab Nicolescu— para que se crearan puentes y conexiones entre ellas, así como el hecho de trabajar colaborativamente para un determinado fin al crear una red de conexiones complejas que, en determinados momentos, las fronteras que establecemos —como artistas— se borran para permitir que los saberes y conocimientos confluyeran.

En este programa de creación colectiva la arquitectura del Patio Colorado, ubicado en el interior de la Pinacoteca Universitaria, fue determinante para el diseño de la estructura general de la obra y de las instalaciones que lo invadieron. Los creadores escénicos, integrantes de la compañía *Univerdanza*, habitaron las instalaciones y las transformaron con su presencia. Cada una de las cuatro instalaciones convergió con los modos y procesos de adaptación que la danza y las improvisaciones corporales sufrieron durante la tarea de resignificar el espacio destinado para la presentación.

Es de vital importancia mencionar que, para llevar a cabo la construcción de esta propuesta, la poesía, la danza, la arquitectura, las instalaciones transitables, y la música, participaron en igualdad de circunstancias, sin jerarquías, y sin que una disciplina se posicionara por encima de otra o se condujera como protagonista dentro de la obra. De igual manera, los artistas participantes colaboraron con los otros y siempre tuvieron presente que en esta propuesta no había una disciplina más importante que la otra.

Una vez que el maestro José Coyazo aceptó la invitación para participar en nuestra confluencia, conoció los poemas seleccionados por el poeta. Después, la directora diseñó la estructura general de la propuesta y se conformó un equipo creativo.

Para el montaje, la directora decidió crear escenas breves de diez minutos que se pudieran repetir como piezas modulares que facilitaran la construcción de la totalidad del espectáculo. Con respecto al armado del programa, se experimentó con una forma diferente de lo que tradicionalmente habíamos realizado en nuestra compañía. Fuimos innovadores en nuestros propios modos de producir y lo que resultó fue una serie de escenas que se transformaban cada vez, con ayuda de las instalaciones, los poemas, las trayectorias y la improvisación.

El proceso de creación de *Tu beso de Carne y Ciruela* necesitó el seguimiento de una metodología particular que construimos paulatinamente. Hablar de ésta sería muy importante e interesante en términos de la producción artística universitaria, pues la compañía *Univerdanza* ha realizado producciones artísticas durante más de 16 años de trabajo ininterrumpido. Sin embargo, éste

no será el momento para describir y mencionar con detalle cada uno de los pasos, aspectos y características que surgieron durante su creación. En lo que aquí reflexionaremos es acerca de la manera en que podemos aproximarnos a las producciones artísticas que presentan ciertas particularidades en los modos y en los procesos de construcción, y en cómo podemos abordar una investigación-creación-producción que implica una puesta en escena como ésta, donde creadores y disciplinas construyen una obra artística innovadora y alejada de lo convencional.

El investigador español José Antonio Sánchez nos dice que lo específico de la investigación artística está asociado, inevitablemente, a la creatividad:

Habitualmente, observamos con recelo la posibilidad de que la creatividad pueda enseñarse. Si no puede enseñarse, ¿cómo se va a investigar sobre ella? Sin embargo, olvidamos que lo que entendemos por artístico no es una sustancia, sino un adjetivo que, por tanto, afecta a las prácticas y a las experiencias humanas en muy diversos grados. Ninguna escuela enseñará a ser artista genial, como lo fueron Tadeusz Kantor o Merce Cunningham. Sin embargo, las escuelas sí pueden enseñar metodologías de la práctica artística que van más allá del aprendizaje de las técnicas. Y la docencia de esas metodologías de la práctica artística sólo puede ser fijada desde la investigación sobre los procesos de creación (Sánchez, 2008).

Para Romero (2008), este tipo de propuesta es una creación artística que participa como confluencia e interconexión. Una, en donde vemos a la danza como una “totalidad”, es decir, como un proceso abierto en donde existen relaciones con todo: con la poesía, con las instalaciones, con la arquitectura, la música y con los cuerpos.

Existe, entonces, una visión holística entre los campos; campos de incertidumbre en donde se han borrado las fronteras y donde concurren los saberes de las distintas disciplinas artísticas y los conocimientos entran en diálogo permanente, como lo menciona la maestra León. Como sistemas abiertos, los campos de la investigación en la danza se han empezado a transformar. Pero, ¿cómo salimos del orden para estar en este aparente *desorden*? Tu-

vimos que movernos con incertidumbre pero para generar conocimiento y para concebir estos campos de orden-desorden con la responsabilidad de relacionarnos con el conocimiento desde una ética al permitir que todos a la vez se relacionaran y respetaran las necesidades de cada uno, debatiendo de manera profesional y no personalmente. Esto conlleva un entrenamiento del escucha para comprender desde dónde se está mirando y dialogando.

Aquí hay algo importante en qué pensar: el rol de investigador-creador que, en ocasiones, desempeñamos (como fue mi caso). Y esto nos obliga a preguntarnos: ¿desde dónde se generó un objetivo de estudio que construimos y que nos llevó a un aprendizaje?, ¿qué resultado obtuvimos de ese aprendizaje?, ¿cómo llegamos y cómo nos vamos? Hay que valorar hasta dónde se cumplió el objetivo de ese aprendizaje; sobre todo, durante el proceso que se vivió. ¿Qué postura tengo ahora frente a la investigación-creación-producción que implica desarrollar una puesta en escena transdisciplinaria, como *Tu beso de Carne y Ciruela*, en donde están implicadas distintas disciplinas artísticas?, y ¿qué cuerpos son los que dialogan, qué cuerpos los que escuchan y desde qué perspectiva lo hacen?

En este sentido, la responsabilidad del rol de investigador-creador es la clave, pues existen desafíos que se deben afrontar al observar, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica artística. No obstante, hay que hacerlo desde una vigilancia epistemológica, con la intuición como sujeto que observa con una implicación personal en la construcción del objeto de estudio donde hay un “adentro” y un “afuera” de ese objeto de estudio. El asunto —me parece— radica en las relaciones que establecemos durante la trayectoria circular que conlleva un proceso creativo como éste y la, aparentemente, trayectoria lineal que implica la observación y análisis de ese proceso.

Entonces, con esa vigilancia, el resultado de la investigación puede ser comprendida por los otros como un producto final de construcción de conocimiento, en donde los demás puedan dialogar con nosotros y comprender, de alguna manera, por qué nos hacemos preguntas como (entre otras): ¿cuáles son los modos de formación tradicional del poeta y de la actriz y qué adaptaciones

han hecho?, ¿cómo ocurre la negociación entre mis desplazamientos como coreógrafo y los desplazamientos que efectúo hacia otras manifestaciones artísticas? En el caso de los bailarines, ¿hay muchas maneras de improvisar?, ¿de cuál partimos?, ¿qué determina los momentos de improvisación y los momentos de montajes?, ¿cuáles son los parámetros para decidir cuándo hay una libertad creativa y cuándo es necesario homogeneizar?, y ¿cómo diseñó el artista visual, con absoluta *libertad creadora*, las instalaciones para cada espacio seleccionado y cómo escogió los materiales y colores en relación con la arquitectura del lugar y con los poemas?

En relación con la estructura general, lo que dio la pauta para iniciar el espectáculo fue el primer poema; después, se desarrollaron las escenas con la danza; una vez que terminó la música se propuso un tránsito (desplazamiento) para cambiar de instalación, mientras se leían los poemas. El público siempre observó una acción en las instalaciones porque nunca se quedaban vacías; y, a la vez, contemplaba cómo se llevaban a cabo esos tránsitos. Al final, hubo una escena de conclusión, donde se leyó un texto creado a partir de los cuatro seleccionados en el cual se habla del agua y de la tierra: *mi cuerpo es de agua, todo de agua y de muerte, de brisa, pétales y flores.*

Para el público, estas escenas se desarrollan de manera lineal, porque ellos están sentados observando cómo las danzas van sucediendo en el mismo espacio con diferentes bailarines y con distinta música cada vez, pero para los intérpretes sucede en forma circular ascendente porque van transitando por las instalaciones, repitiendo su escena en cada uno de los espacios con sus respectivas adecuaciones y con sus momentos de improvisación, que en cada lugar suceden de manera diferente.

En todos estos procesos encontramos esos *constructos de acción colectiva* que mencionan Crozier y Friedberg (1990). Los vemos como un *proceso de creación colectiva* porque, a través de ellos, los miembros de la compañía, efectivamente, aprendimos juntos: inventamos y determinamos nuevas formas de jugar el juego social de la cooperación y el conflicto, y adquirimos las capacidades cognitivas *de relación y organizativas* necesarias para construir y representar la puesta en escena. Dicen, Crozier y Friedberg (1990),

que el *hecho organizativo* “es un ‘problema’ que consiste en integrar todas las actividades indispensables para perseguir un resultado pero, también, las *relaciones de poder* y las *estrategias de los actores* aseguran la ejecución de estas actividades”. Aquí entraba el papel de Adriana, como organizadora general de la confluencia, para determinar cuestiones que nos afectaban a todos. Y bajo la perspectiva de los autores —lo que implicó la producción del programa— es un *hecho organizativo* en donde se aplicaron conceptos como *estrategias y juego* como ventajas esenciales que permitieron abrir una perspectiva de investigación en el movimiento y en el espacio escénico.

El jugador es libre, pero si quiere ganar, debe adoptar una estrategia racional en función de la naturaleza del juego, y respetar las reglas de éste. Si se trata de un juego de cooperación, que siempre es el caso tratándose de una organización como *Univerdanza*, el producto del juego será el resultado común que busca la organización (Crozier y Friedberg, 1990).

En nuestro caso, el resultado común es la puesta en escena transdisciplinaria *Tu beso de Carne y Ciruela*. En lo que respecta a los bailarines, cada vez que se presenta la obra quieren “ganar el juego”, es decir, ser los que más inspiran y conviven al público.

La idea de que la poesía, las artes visuales, la arquitectura y la música confluyeran con la danza (con nuestra danza), desembocó en un resultado muy satisfactorio y nuevo para nosotros; precisamente, porque involucró a diferentes artistas y permitió que cada uno pudiera contribuir en la construcción de esta puesta en escena.

Romero (2008) nos dice que las artes han cambiado en sus modos de producir, refiriéndose a las artes visuales; pero, considero que es perfectamente aplicable a la danza que hemos construido en este proyecto:

[...] las artes se han extendido hacia la exploración de espacios transdisciplinares: abundan las colaboraciones e interpenetraciones de las artes con las diferentes disciplinas []; el resultado, muchas veces, son productos o proyectos artísticos que sobrepasan por completo los límites conceptuales

de lo que venía siendo pensado como arte, generando unas implicaciones no sólo artísticas, sino también éticas, políticas o de otro tipo, que requieren constantemente atención y esfuerzos de replanteamiento y acomodación a las nuevas provocaciones y miradas sobre la realidad. Exploraciones artísticas que nos interpelan y demandan nuevos modos de pensar acerca de nuevos problemas, que acaban con la división de las disciplinas artísticas en compartimentos estancos y con los modos simplificadores de contemplar la realidad (Romero, 2008: 5).

El resultado de ello es un panorama cambiante e intrincado con entramado de interacciones e interferencias que evoca la idea de complejidad, tal como la describe Edgar Morin:

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre [] La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin, 2001: 32-33).

Por otro lado, nuestra participación como organizadores, responsables de la composición coreográfica, de la estructura general de la puesta en escena e, incluso, de nuestra participación en el montaje de las instalaciones del maestro Coyazo, nos hace reflexionar en los cambios que han surgido en la manera de entender el trabajo artístico, y suponemos que aplica para todas las disciplinas.

El artista hoy ya no sólo dibuja, pinta, modela, esculpe, construye, corta, suelda, funde o pega. El artista, además, realiza otras muchas tareas, como negociar, investigar, planificar, organizar, entrevistar, registrar, relacionar [...] en un espacio

cada vez más ampliado e implicando cada vez a más protagonistas, lo que habla de los profundos cambios que han venido ocurriendo en la forma de entender el trabajo artístico y el proceso creativo en las artes (Romero, 2008: 6).

Muchos elementos participaron en esta puesta en escena en apoyo a la idea: olores, texturas, colores, imágenes, tonos de luz y espacios íntimos; éstas, son palabras con diferentes tonalidades que invitaban al espectador a adentrarse en el universo que cada pareja estaba compartiendo.

Como creadores, todos los que participamos en este proyecto intentamos generar esos *contextos transdisciplinarios de construcción de sentidos y de producción de significados y experiencias* que menciona Romero, lo cual permite que nuestra intervención —como parte de la relación entre los aspectos implicados en la presentación de la propuesta— habitara un mundo en común que conectara al público con nuestro imaginario. Indudablemente, experimentamos muchos cambios, y Romero explica con claridad los cambios que hay en el uso de la creatividad, su importancia y cómo es que debemos estudiarla.

Si el campo de las prácticas artísticas se transforma [...] evidenciando numerosos descentramientos, ampliaciones e interconexiones, el ámbito de estudio de la creatividad artística también cambia. Se aleja de las perspectivas cuya única o más importante referencia es la capacidad individual, la autoexpresión y la solución creativa focalizada en un objeto, para ampliarse hacia una creatividad relacional social, extendida, procesual, distribuida, interconectada y compleja (Romero, 2008: 7).

En el caso de la creación de *Tu beso de Carne y Ciruela*, hubo una ruptura en la manera tradicional de construir un programa de danza, ya que se armó un equipo creativo y se construyó la puesta en escena de una forma colaborativa: se introdujo la palabra en la escena con un peso mayor.

Encontramos, entonces, que hay dos aspectos importantes en las escenas de la propuesta: 1. Las cinco escenas son con diferente estilo musical y se realizan en distinta instalación (con ex-

cepción de la quinta), de manera que el público —que no transita— observa cinco danzas con cinco diferentes sonidos musicales. 2. Las escenas sufren modificaciones porque, por un lado, se realizan en diversos espacios y, por otro, se interpretan con distinta música cada vez; de manera que tenemos, en sí, veinte diferentes danzas dentro del espectáculo. Cada espacio alberga cinco danzas y al ser cuatro instalaciones diferentes, quien regresó a disfrutar del espectáculo, y se sentó en diferente lugar, cada vez, siempre pudo apreciar danzas nuevas. Para nosotros, esto fue innovador, algo que en ningún programa artístico habíamos realizado.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Crozier, M., y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- Fernández, S. (2003). *La creatividad en Charles S. Pierce: Abducción y razonabilidad*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Foucault, M. (2006). *Los cuerpos dóciles*. En: Hilda Islas (selección e introducción). *Antologías. Investigación social e histórica de la danza*. México: INBA. (Biblioteca Digital CENIDI Danza).
- García, F. (1994). El cuerpo como base del sentido de la acción social. En: Reis (68). Monográfico sobre Perspectivas en Sociología del Cuerpo.
- Islas, H. (2006). *Esquzoanálisis de la creación coreográfica. Experiencia y subjetividad en el montaje de Las nuevas criaturas*. México: CONACULTA/INBA CENIDI Danza/CENART, Biblioteca Digital CENIDI Danza.
- León, A. (2009). Revista de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana y la Asociación Mexicana de Investigación Teatral, A.C. Números 15 y 16. Diciembre-enero 2009.
- León, A. (2015). *Univerdanza, Compañía de Danza Contemporánea de la Universidad de Colima. Procesos de organización, metodología y creación*. México: Universidad de Colima, Colima, México.
- Merleau-Ponty, M. (1957). Prólogo. En: *Fenomenología de la percepción*. México: FCE.
- Morin, E. (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza* (6^a ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad*. Manifiesto. En: Norma Núñez-Dentin y Gerard-Dentin. Francia: Ediciones Du Rocher.
- Romero, J. (2008). *Creatividad en el arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad*. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

- Sánchez, J. (2010). *La investigación transdisciplinar*. Manuscrito no publicado.
- Sternberg, R. (2006). *The nature of creativity*. En: *Creativity Research Journal*, volumen 18, número 1.
- Vera, D., y Crossan, M. (2005). *Improvisation and innovative performance in teams*. En: *Organization Science*, 16(3), pp. 203-224.

Entrevistas

León, Adriana [Entrevista]. Directora, bailarina y coreógrafa de *Univerdanza*, grupo de la Universidad de Colima 27 de septiembre de 2013 y 12 de abril de 2014; Colima, Colima, México.

Anexo

Imágenes de la obra teatral *Tu beso de Carne y Ciruela*³



Dueto: Gamaliel Cruz y Aline Costa. Solista: Adriana León.



Dueto y trío: Aline Costa y Gamaliel Cruz, con Liliana López. Solista: Adriana León.

³ Para ver más fotografías de *Tu beso de Carne y Ciruela*, consúltese el álbum con el mismo nombre en Facebook: *Univerdanza Danza Contemporánea*. Fotógrafos: Alejandro Moreno y Hugo Caro.



Solista: Alejandro Vera. Dueto: Juan Rodríguez y Marisol Torres. Dueto: Adriana León y Alejandro Vera.



Diálogo entre el elenco y el equipo creativo de *Tu beso de Carne y Ciruela* y el público asistente (viernes 30 de marzo de 2012). De izquierda a derecha, sentados en el piso, los bailarines: Karla Coyazo, Juan Rodríguez, Marisol Torres y Alejandro Vera. El artista visual José Coyayo; los bailarines Gamaliel Cruz y Aline Costa; la actriz Liliana López, el poeta Oscar Robles y la bailarina Adriana León. De pie, de izquierda a derecha, el equipo técnico: Jorge Osorio, Julio Hernández y Alejandro Anguiano.

CAPÍTULO XII

Grafito sobre papel

Juan Antonio Carranza Flores

El dibujo forma parte de nuestra vida cotidiana, lo practicamos desde la infancia y, también, como humanidad—desde el principio de nuestra especie— al plasmarlo en cuevas. Ya no existe solamente para estar al servicio de algo, funciona como un género independiente que registra el gesto tanto de la mano como del pensamiento.

El dibujo es una expresión artística que me apasiona y practico desde hace varios años, lo cual me lleva a cuestionar lo que hago, así como experimentar con él de una forma analítica que me permita tratar de entender la acción de dibujar y poder comunicar plásticamente estos pensamientos.

Esta investigación tiene la intención de dirigir la mirada hacia el dibujo mismo, no sólo como un sistema de representación del mundo o de la fantasía; se basa, más bien, en la línea misma y en el material que la sostiene y la hace visible.

El presente proyecto se realizó con apoyo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), por medio del Programa de Estímulo a la Creación y al Desarrollo Artístico de Colima (PECDA) del gobierno del estado de Colima, a través de la Secretaría de Cultura.

Introducción

Dentro de la expresión artística del dibujo, el término “grafito sobre papel” nos resulta bastante recurrente por la gran cantidad de obras que se elaboran con este material y sobre este soporte.

El término “grafito” deriva del griego *graphein*, que significa “escribir”; también se denomina plumbagina o plomo negro. Es un mineral formado por carbono cristalizado, el cual fue descubierto en Gran Bretaña en el año 1500; es de color negro con brillo metálico y tiene unas características muy particulares que le permiten ser utilizado para diferentes fines, como: la creación de lápices, electrodos, lubricantes, crisoles, discos, etcétera. Es conductor de electricidad, resistente a altas temperaturas y evita la oxidación (Strum, 2011).

Dentro del mundo del arte, se comenzó a utilizar a mediados del siglo XVI, y fue hasta el siglo XVII en que se revistió de madera para crear lo que hoy en día conocemos como *lápiz de grafito*.

La finalidad del dibujo dentro del arte fue, durante muchos años, una técnica exclusiva al servicio de algo: de la pintura para realizar bocetos, de la escultura, arquitectura, diseño, ciencia, entre otras áreas. Y siguió siendo así hasta principios del siglo XX, cuando se conformó como una manifestación artística independiente mediante la creación de obras con el propósito de conservarse únicamente como dibujos.

La evolución de esta expresión artística ha ido en aumento y, hoy en día —en el siglo XXI— adquiere gran importancia por el contacto con ella, no sólo por el arte mismo, sino también por el acercamiento de una gran cantidad de personas al mundo de la historieta gráfica y de las herramientas electrónicas especializadas.

El grafito sobre papel sigue siendo una técnica bastante utilizada, principalmente por la facilidad de conseguir estos productos, el poder utilizar borradores y la simplicidad que nos brinda para crear claroscuros.

El presente texto tiene la intención de observar el grafito sobre papel de otra manera; asimismo, cuestionar su uso tradicional, aprovechar sus diferentes virtudes físicas sin dejar de lado la labor de dibujar, la capacidad de trazar sobre una superficie, de registrar algo para recordarlo y comunicarlo.

Descripción

Este proyecto propone diferentes puntos de vista acerca del concepto “grafito sobre papel”, transformar su concepción básica, la

forma en que tradicionalmente se manejan estos materiales y, en general, darle otros enfoques a la expresión artística del dibujo de una manera experimental.

Se plantea cuestionar cuatro características que habitualmente tienen los dibujos creados con estos dos materiales, y buscar su contraparte —por medio de la experimentación— tanto conceptual como técnica:

1. Líneas oscuras sobre papel claro / líneas claras sobre papel oscuro
2. Grafito sobre papel/papel sobre grafito
3. Dibujo bidimensional/dibujo tridimensional
4. Papel grafito/grafito papel

Líneas oscuras sobre papel claro/líneas claras sobre papel oscuro

Cuando dibujamos con esta técnica, lo que hacemos es colocar líneas negras sobre una superficie clara y con esto crear un contraste que hace posible el poder observar estos trazos; pero, ¿cómo cambiar este orden?

Como se mencionó anteriormente, el grafito es un material conductor de electricidad que, por sus características físicas, y su conformación por medio de capas, presenta una conductividad baja; por lo tanto, se comporta como un semiconductor que dificulta el avance de la corriente eléctrica lo cual tiene como consecuencia el aumento de su temperatura.

Esta reacción física fue utilizada por Tomás Alva Edison —como parte de su proceso para inventar la bombilla incandescente—, quien utilizó el grafito como resistencia eléctrica y generadora de luz (Arias, 2004).

Con este principio se pretende cambiar el orden tradicional del dibujo con grafito sobre papel, al emplear el grafito como creador de luz y el papel oscuro para crear sombras.

El grafito es conductor de electricidad, pero no lo hace con la misma rapidez que el cobre o el hierro, permite el paso de electrones de una manera más lenta y esto hace que suba su tempera-

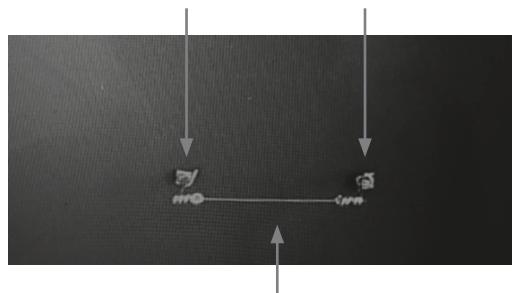
tura, calentándolo hasta tal extremo que lo pone incandescente y, como consecuencia de ello, produce luz.

En las siguientes imágenes se muestra el funcionamiento de este sistema:

Imagen 1

Producción de corriente eléctrica mediante minas de grafito
(experimento)

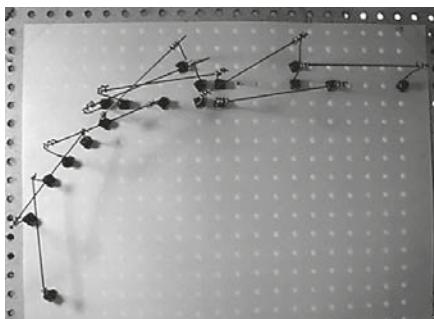
Corriente eléctrica



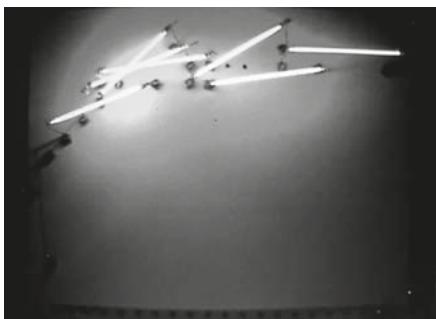
Se elabora un sistema eléctrico que transmitirá la energía a una puntilla de grafito; esto se coloca sobre papel de color negro y al conectarlo a una batería de 12v se ilumina por un tiempo aproximado de un minuto.

Mina de grafito

Sin corriente eléctrica



Con corriente eléctrica

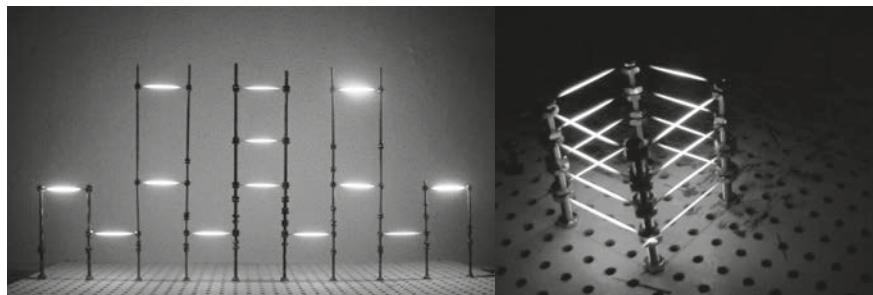


El experimento funcionó correctamente, pero con algunas limitantes al manejar baterías de 12 voltios que permiten el encendido únicamente de ocho puntillas de grafito al mismo tiempo, por lo que enseguida se experimentó con la corriente brindada por la Comisión Federal de Electricidad (CFE) en México (es de 110 vol-

tios), lo que permitió el encendido de hasta 18 puntillas por circuito y la posibilidad de manejar varios circuitos a la vez.

Esto abrió la posibilidad de llevar este tipo de dibujo a la tridimensionalidad, utilizando varillas roscadas sobre soportes de madera (véase la imagen 2):

Imagen 2

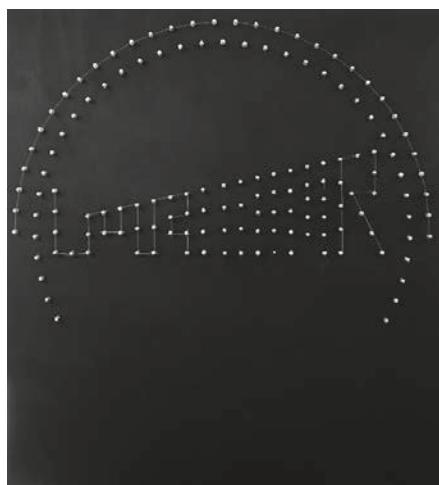


Obras resultantes

Imagen 3A, B y C

Obras resultantes del experimento “líneas oscuras sobre papel claro/líneas claras sobre papel oscuro”

A) Portador de luz

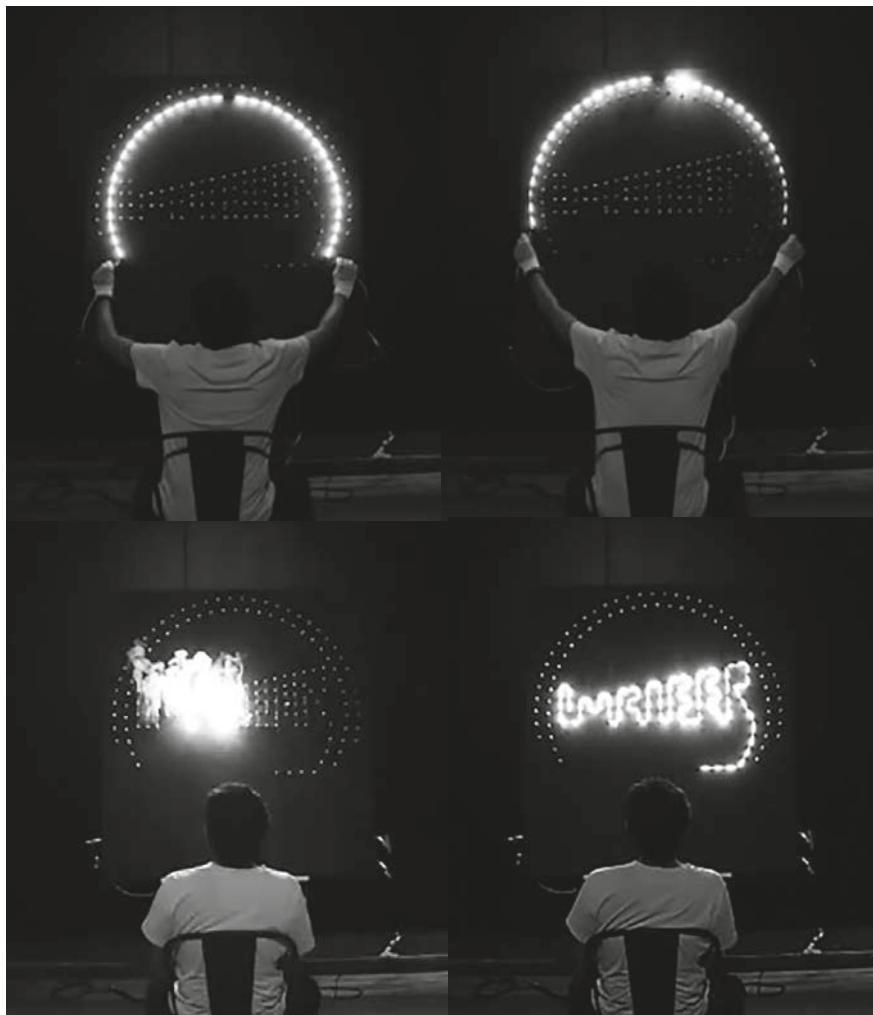


Técnica: Puntillas de grafito e instalación eléctrica sobre madera.

Medidas: 120 x 100 centímetros.

Activación de la pieza: Ocho minutos.

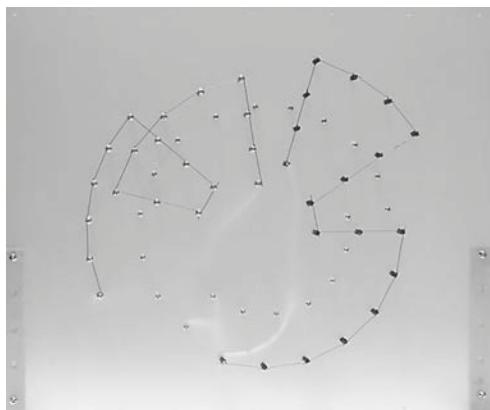
Continuación de la imagen 3A:



La obra mostrada en la imagen 3A consiste en una acción donde el dibujante se coloca frente a un caballete, como lo hace de manera tradicional al realizar un dibujo; pero, en este caso, en vez de tomar entre sus manos un lápiz, utiliza cables con corriente eléctrica que, al unirlos con las puntillas de grafito antes colo-

cadas, hacen visible el dibujo, el cual consiste en dos círculos que aparecen sobre su cabeza, y finaliza con la palabra *Lucifer*, que significa “portador de luz”, al hacer referencia a la acción que se está realizando.

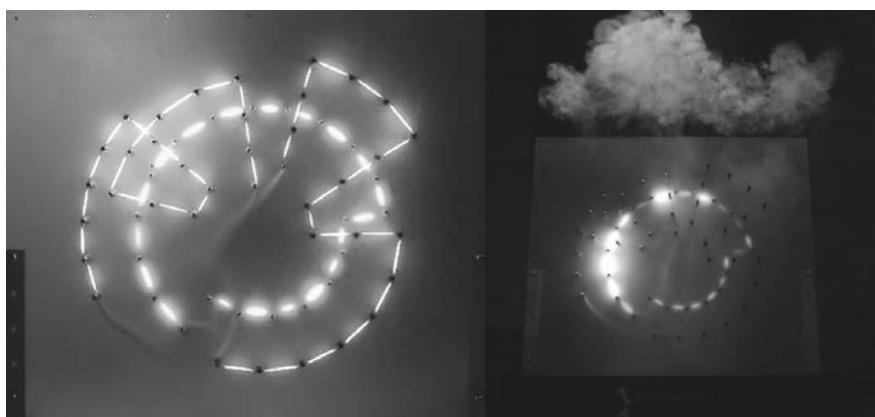
b) Luz grafito 1



Técnica: Puntillas de grafito e instalación eléctrica sobre plexiglás.

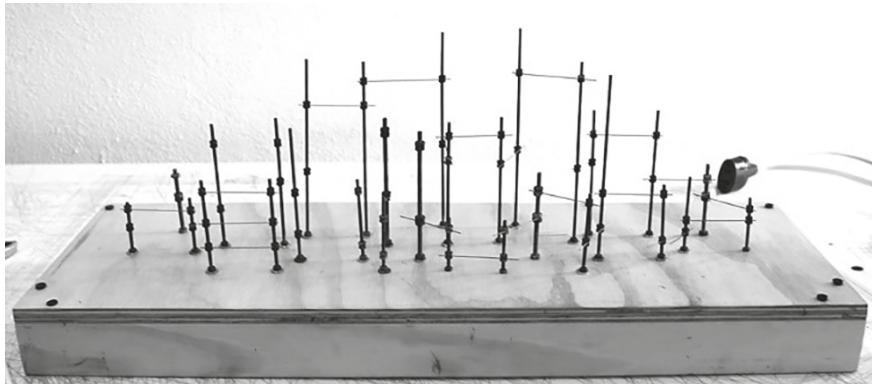
Medidas: 60 x 75 centímetros.

Activación de la pieza: Tres minutos.



La obra presentada en la imagen 3b está realizada sobre un soporte de plexiglás esmerilado, con la intención de representar un pliego de papel blanco. La rigidez del material, así como su acabado translúcido, permite colocar las puntillas por ambas caras de éste, lo que crea un dibujo con doble vista, que al mismo tiempo se fusiona en una sola imagen.

c) Luz grafito 2



Técnica: Puntillas de grafito e instalación eléctrica sobre plexiglás. Medidas: 60 x 75 centímetros. Activación de la pieza: Tres minutos.

En la técnica de la imagen 3C se experimentó con un diferente formato, donde se propuso liberar a las líneas de un soporte bidimensional que se colocaron sobre delgadas varillas roscadas en diferentes alturas y direcciones.

Imagen 4
Resultado de la técnica mostrada en la imagen 3c



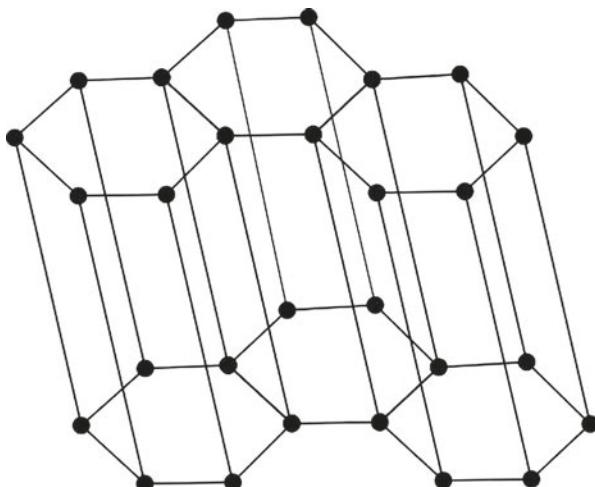
Grafito sobre papel/papel sobre grafito

La descripción “grafito sobre papel” es común encontrarla en las fichas técnicas de obras referentes a la disciplina del dibujo donde, tradicionalmente, se realiza una representación por medio de líneas trazadas con grafito que se van plasmando sobre un soporte de papel. Por medio de estas líneas se crean las formas, claroscuros y degradaciones que el observador descifrará y entenderá, con lo que se cumple, así, la finalidad de comunicar algo.

La intención del presente caso es intercambiar los roles que normalmente cumplen estos dos materiales al realizar un dibujo, así como proponer una solución que permita al grafito servir de soporte para el papel y, al mismo tiempo, crear un dibujo.

El grafito natural está conformado por átomos de carbono que crean una estructura tridimensional de forma hexagonal, de la cual se adquiere la resistencia con la que cuenta el material en sí (véase la imagen 5).

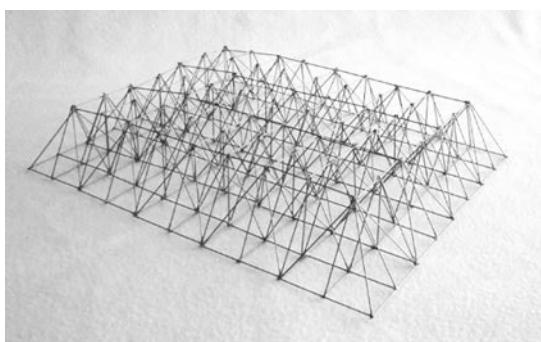
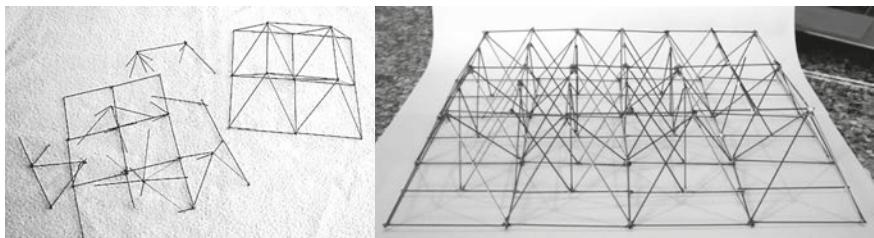
Imagen 5
Átomos de carbono



Se realizan estructuras usando puntillas de grafito de 0.7 milímetros de espesor, donde se aplican pruebas constantes de re-

sistencia con la finalidad de saber cuántas hojas de papel bond pueden resistir en su parte superior (véase la imagen 6).

Imagen 6



Estructura final

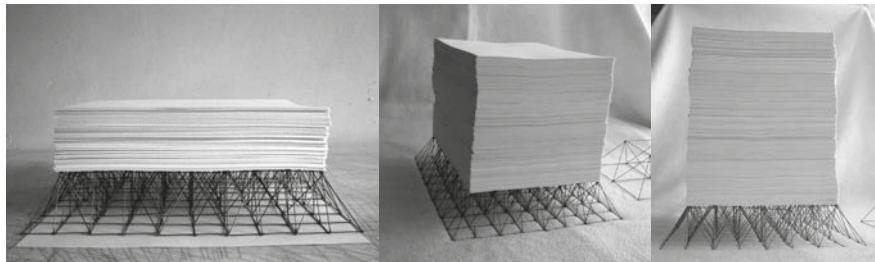
Al realizar diferentes pruebas de resistencia y diseño estructural, paulatinamente se mejoró tanto su calidad como la cantidad de carga que puede soportar.

El reto consistió en que la estructura soportara el peso de 2 mil hojas. Al tomar en cuenta que cada paquete de 500 hojas (tamaño carta, gramaje 75 g/m²) tiene un peso 2,259 gramos, el peso de cuatro paquetes será de 9,049 gramos.

También, se hicieron algunas modificaciones en el tamaño del papel, haciéndolo un poco más chico (aproximadamente 2 centímetros por lado), para que se adaptara correctamente al tamaño de la estructura sin modificar la longitud original de las puntillas, que es de 6 centímetros.

Después de recortar el papel se procedió a montarlo sobre la estructura (véase la imagen 7):

Imagen 7



Se colocaron 2,500 hojas de papel bond, con lo que sesuperó la meta propuesta de 2 mil sin que la estructura presentara deterioro alguno; se concluyó la etapa de experimentación y se continuó con el desarrollo del dibujo, el cual se resolvió de la siguiente manera (véase la imagen 8):

Imagen 8



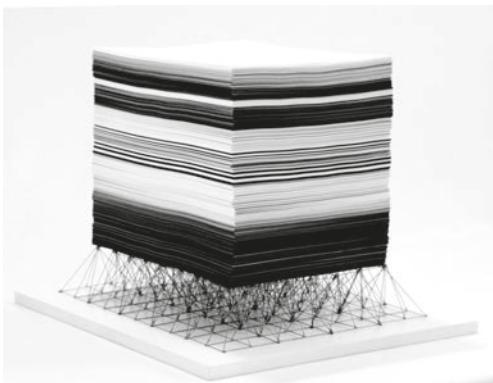
Título: Papel sobre grafito.

Técnica: 2,500 hojas de papel bond sobre puntillas de grafito.

Medidas: 30 x 30 x 24 centímetros.

Se utilizó papel bond en colores negro y blanco; al conjugar ambos se representaron los efectos que se obtienen al realizar un dibujo de grafito sobre papel. Líneas: se realizaron contrastes con hojas blancas y negras. Claroscuro: al mezclar ambos colores. Se comenzó con hojas de papel negro e incorporando, poco a poco, hojas blancas hasta pasar al blanco total. Contrastos: al separar conjuntos de hojas de ambos colores. Véase la imagen 9.

Imagen 9



Líneas: Se realizaron contrastes con hojas blancas y negras.

Claroscuro: Al mezclar ambos colores. Se comenzó con hojas de papel negro y se incorporaron, poco a poco, hojas blancas hasta pasar al blanco total.

Contrastes: Al separar conjuntos de hojas de ambos colores.

La obra anterior (imagen 9) atrae bastante la atención del observador por la fragilidad de la base de puntillas de grafito, al crear un sentimiento de vértigo o de que, tarde o temprano, ésta colapsará.

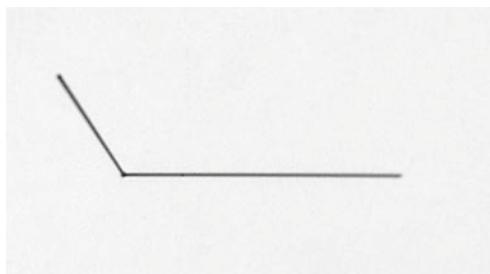
Dibujo bidimensional/dibujo tridimensional

Cuando nos referimos a un dibujo de grafito sobre papel, éste se cataloga como una obra bidimensional, ya que su desarrollo se realiza dentro de dos dimensiones (ancho y largo), sin tomar en cuenta su tercera dimensión, que sería la profundidad.

Al trazar una línea sobre papel, realmente creamos una obra tridimensional. Aunque la profundidad sea casi imperceptible para nuestros ojos, el papel cuenta con un grosor y textura determinada (al igual que el grafito), que dejará un rastro de diminutas partículas en forma de piedras que, al observarlas a cierta distancia, distinguiremos la forma de una línea.

Tal disyuntiva nos lleva a buscar la manera de realizar una línea que sea realmente bidimensional —al utilizar grafito sobre papel— donde se obtiene, como propuesta, lo siguiente (véase la imagen 10):

Imagen 10



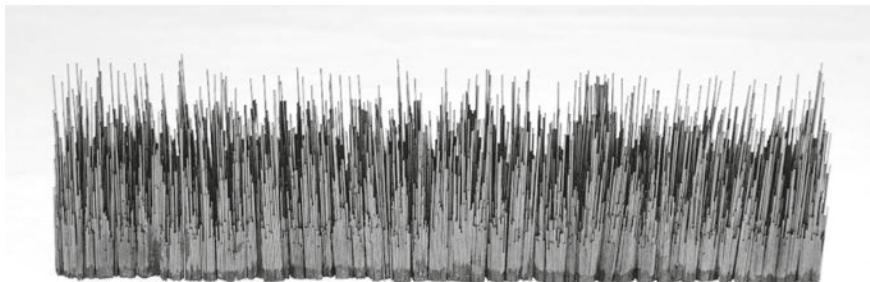
Si colocamos una mina de grafito de manera perpendiculares al papel, ésta proyectará una sombra y creará, realmente, una línea bidimensional.



En esta imagen observamos una composición con minas de diferentes tamaños, con las que se creó una composición rítmica que se transformará al aplicar luz y crear las nuevas líneas/sombras.

La obra final se realiza utilizando 9 mil puntillas de grafito de 0.7 milímetros; cada una de ellas está dividida en dos partes desiguales, para obtener diferentes alturas, con la intención de realizar un paisaje por medio de la proyección de sus sombras con un total de 18 mil líneas (véase la imagen 11).

Imagen 11



Técnica: 18 mil puntillas de grafito sobre papel e iluminación eléctrica.

Medidas sin iluminación: 7 x 30 x 5 centímetros.

Medidas con iluminación: 120 x 70 centímetros.

Papel grafito/grafito papel

Estos dos materiales se presentan juntos dentro de un dibujo y cada uno desempeña su propia función: uno como material y el otro como soporte. La materia prima de cada uno de ellos se obtiene de la naturaleza y pasa por un proceso de transformación hasta llegar a las manos del consumidor como dos productos diferentes, que el dibujante une al momento de crear por medio de la sobre-posición de uno sobre otro.

Este experimento plantea la opción de unir físicamente estos dos materiales, no sólo de sobreponerlos, para lo cual se crea pulpa de papel y se mezcla con grafito en polvo, de donde se obtienen los siguientes resultados (véase la imagen 12):

Imagen 12



Se generó pulpa de papel reciclado mediante el método tradicional (cortar-remojar-llicual); se mezcló con grafito en polvo y pegamento, y se experimentaron las cantidades de estos materiales así como su terminado al utilizar diferentes moldes, lijas y pulidos.

Se exponen diferentes texturas al pasar de lo rugoso y blanco al gris metálico del grafito que se obtiene del pulido (imagen 13).

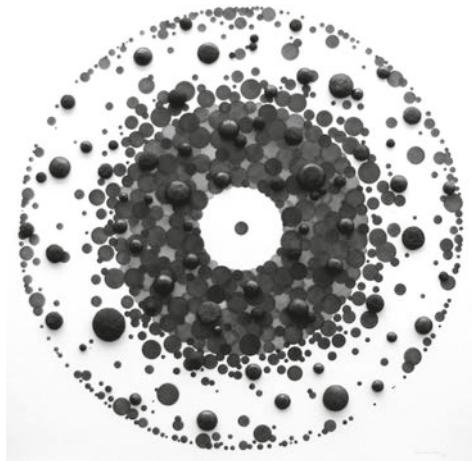
Imagen 13



Imagen 14A, B y C

Obras resultantes del experimento “papel grafito/grafito papel”

A) *Puntos*



Técnica: Grafito y papel.

Medidas: 70 x 70 centímetros.

B) *La cara oculta del ojo*



Técnica: Grafito y papel.

Medidas: 115 centímetros de diámetro.

c) *Atacado por grafito y papel*



Técnica: Impresión digital.

Medidas: 100 x 76 centímetros.

Resultados finales

Al concluir el presente proyecto se realizaron 16 obras, las cuales se mostraron al público por medio de una exposición realizada en la Pinacoteca Universitaria de la Universidad de Colima, en donde también se impartieron conferencias, se realizaron mesas de diálogo y se organizaron visitas guiadas.

La obra *La cara oculta del ojo* participó en la Bienal de pintura “Alfonso Michel”, la cual resultó ganadora en dicha competición.

La obra *Papel sobre grafito* participó en la “XII Bienal Internacional FEMSA”; ésta quedó seleccionada como finalista y fue expuesta en el Centro de las Artes de la ciudad de Monterrey, Nuevo León.

Conclusiones

El proyecto realizado contribuye a la creación artística y, además, aporta nuevas posibilidades tanto técnicas como conceptuales den-

tro del género del dibujo y nos deja abiertas varias líneas de investigación para futuros proyectos.

Dentro de las posibilidades técnicas destaca la fusión del dibujo con la electricidad, la que permite crear obras dinámicas mediante las cuales puede percibirse al dibujo como una acción momentánea que pierde su pasividad y que se transforma en vibración, calor, e iluminación, misma que pasa del anaranjado al amarillo hasta llegar al blanco total y el humo que invade el espacio más allá del papel donde fue concebido.

También, observamos el rol del dibujo al pasar de la segunda a la tercera dimensión, rozando en lo escultórico, en algunos casos y, en otros, en el dibujo expandido, el cual se esfuerza por no ser contenido dentro de un rectángulo blanco.

El proyecto aportó uniones con diversas áreas y colaboraciones entre alumnos y maestros, lo que permite fusionar sus roles en proyectos de investigación y trabajar de manera colaborativa.

Dentro del desarrollo del proyecto intervinieron especialistas de diversas áreas, así como alumnos de la Escuela de Artes Visuales que aportaron su trabajo y conocimiento para la creación de las obras, lo que resulta bastante enriquecedor para todos los participantes y que además permite el trabajo colaborativo con un fin común, de manera profesional y con la intención de llevar el trabajo académico más allá de las aulas.

Bibliografía

- Arias, G. (2004). Thomas Alva Edison, el más grande inventor y bienhechor de la humanidad. En: *Ciencia e investigación*. Número VIII.
- Strum, C. (2011). *El origen de... el lápiz grafito*. Consultado el 11 de marzo de 2011. Disponible en <https://www.fayerwayer.com/2011/03/el-origen-de-el-lapiz-grafito/>

CAPÍTULO XIII

Arte, información y redes sociales

Heliodoro Santos Sánchez

El presente texto muestra uno de los resultados de una investigación relativa a las formas de producir y distribuir arte en la época de la información, es decir, el internet y las redes sociales del siglo XXI; asimismo, se analiza cómo estas prácticas actúan en diferentes realidades y se nutren de la información que se genera por los usuarios y sus acciones tanto en la realidad *offline* como *online*. Estas ideas quedan planteadas con un proyecto instalativo que trabaja con *Twitter* y con una problemática social en México; éste se titula *Pet*, pieza que refleja la presente situación en torno al arte producido con y para internet y su vínculo con la sociedad.

El arte ha perdido sus fronteras con la realidad convencional, así como con las actividades humanas; entre otras: ciencia, política, biología, cultura, lenguaje y sociedad. Ya no podemos distinguir si en el cotidiano andar nos encontramos con una acción política, un experimento científico o una obra de arte. Esto es muy evidente en las prácticas artísticas que trabajan con tecnología y ciencia ya que, muchas veces, se comete el error de pensar en la tecnología sólo como una herramienta para la creación de proyectos artísticos o como el respaldo tecnológico para realizar, de manera más eficiente, el producto; o, seguimos teniendo en mente esos *softwares* que imitan los medios analógicos —como las técnicas pictóricas o escultóricas de modelado o el dibujo— pero esto se halla muy distante de lo que a la producción del siglo XXI, en cuanto al arte y a las nuevas tecnologías, se refiere.

Se les ha dado una gran cantidad de denominaciones a estas prácticas, como: *media art*, *computer art*, arte de los nuevos medios, arte digital o arte electrónico, entre otros; de hecho, José Luis Brea (2002) aportó un glosario en su publicación *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*; la mayoría se refieren casi a lo mismo, aunque cada definición guarda su distancia y sus características. Recientemente, se ha optado por llamarlo “arte y nuevas tecnologías”, concepto bastante cuestionable, pues lo importante es tener en claro que éste o estos conceptos engloban aquellos proyectos donde el medio, proceso, discurso y la discusión que generan son sustentadas —como fin— por las nuevas tecnologías.

Esto no queda delimitado con lo anteriormente manifestado, sino que se vuelve aún más complejo; por eso nos ocuparemos, en este documento, a esclarecer las bondades, intersecciones y reconceptualizaciones que ha atribuido la tecnología informática de las telecomunicaciones a la producción artística del siglo XXI y a sus modos de producirse, difundirse y asimilarse.

Los sistemas de telecomunicación, la velocidad de la información, la accesibilidad al video, la fotografía y los dispositivos computacionales están generando una nueva forma de entender y construir la realidad, cada vez más aumentada y expandida. Las ciudades se construyen en diversas direcciones y espacios, fluctúan entre lo real y lo virtual, lo personal y lo público, las fronteras entre éstas se disuelven y se desplazan, nuevas comunidades se consolidan: las virtuales. Los espacios físicos dejan de funcionar y se hibridan; la preocupación por la identidad dejó de ser una problemática y el simulacro se convierte en la forma de vida, el ir y venir entre la realidad física y la virtual, lo presencial y lo telepresencial.

A finales del siglo XX ya se vislumbraba el éxito del internet en el arte y se cuestionaba cuál sería la materia del arte y las posibles designaciones que su espacio de ubicación telepresencial recibiría. Joan Ordinas (1995: 107) publica lo siguiente:

Uno de los innegables resultados de la implantación de las nuevas redes de comunicación como internet, es la redefinición de las tradicionales dimensiones espaciotemporales.

La red define un nuevo territorio aún sin nombre definitivo, siendo “infoesfera” o “ciberespacio”, palabras de las que ahora nos servimos para nombrar ese lugar desconocido. ¿Sin objeto físico, con nuevos conceptos de tiempo y espacio, cuál será la materia del arte?

Podemos firmar, con toda seguridad, que la materia del arte —si se le puede llamar así, porque en el sentido estricto no es materia— es la energía eléctrica, transformada en información determinada por su estado de presencia o ausencia. En el arte, el fracaso de la modernidad condujo a cambios radicales respecto a la condición individual y en la forma de producir y difundir la producción artística, la relación de las personas con el entorno, la visión y comprensión del mundo y las sociedades.

En la actual realidad global del siglo XXI, contamos con una enorme cantidad de información, réplicas, contenidos, reciclaje y apropiación, situación que propicia el triunfo de la obra inmaterial como un logro de este siglo, donde el arte sucede a través y por medio de procesos algorítmicos programados en una máquina universal rizomáticamente conectada —un tiempo donde la obra tiene su lugar y tiempo específico dentro de servidores, en algún lugar del planeta, en forma de archivo, de información— la cual puede ser accesible para casi todos en cualquier momento y que obtiene, siempre, un original de esa obra informática. Hablamos, por supuesto, de proyectos artísticos que surgen, se alimentan y discurren sobre la información; su medio y finalidad es el internet. Recordemos a sus antecesores, los primeros intentos de arte en la red, como el *net art* y *web art*, y el uso de las telecomunicaciones —como la televisión— por los artistas que se comienzan a interesar en estos medios y sus problemáticas, como expresa Claudia Giannetti (2000: 1):

Los artistas se enfrentaron de pronto con este gran desafío: superar las barreras de la estructura monológica de los medios de comunicación audiovisuales. Gran parte de los proyectos de arte por satélite que empezaron a desarrollarse a partir de los años setenta, y los de arte telemático, que tienen sus inicios en los ochenta, eran, de hecho, intentos de transformar el medio televisivo en un medio participativo.

Estas piezas nacen gracias a la distribución masiva —y en tiempo real— de imágenes, textos y experiencias; es un momento en el que el internet se ha consolidado, al igual que su omnipresencia, favorecido por plataformas como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *YouTube*, entre otras, lo cual se convierte en un paraíso para el arte inmaterial.

Durante el siglo XX se vivió una revuelta científica y político-social, a nivel global, que impactó drásticamente en las diferentes prácticas artísticas, dando pie a una nueva búsqueda y ruptura con todas las concepciones sobre los valores estéticos establecidos en el pasado por nuevas formas de entender y actuar en la realidad; además surgen, como lo menciona Claudia Giannetti (2002), nuevas teorías que tienen en común el escepticismo sobre las ideas que se tenían respecto a la ciencia y a la cultura occidentales; asimismo se cuestiona la verdad, la realidad y la razón, el conocimiento entra en un debate entre racionalismo y relativismo.

Lo que también es un hecho es que la necesidad de trabajar en el espacio virtual, y con la información, encuentra su mayor fortuna ahora gracias a la acelerada evolución y diversificación de los medios digitales, las tecnologías de la comunicación y la accesibilidad a información generada en todo el mundo en cantidades nunca antes concebidas; las sociedades y la ciudad, como las conocíamos, se hibridaron entre la realidad física y virtual, lo mismo sucedió en el arte con la incorporación, apropiación y re-conceptualización del uso de los llamados “nuevos medios”, pues propició que las artes adoptaran otros discursos, formas de generarse y de difundirse.

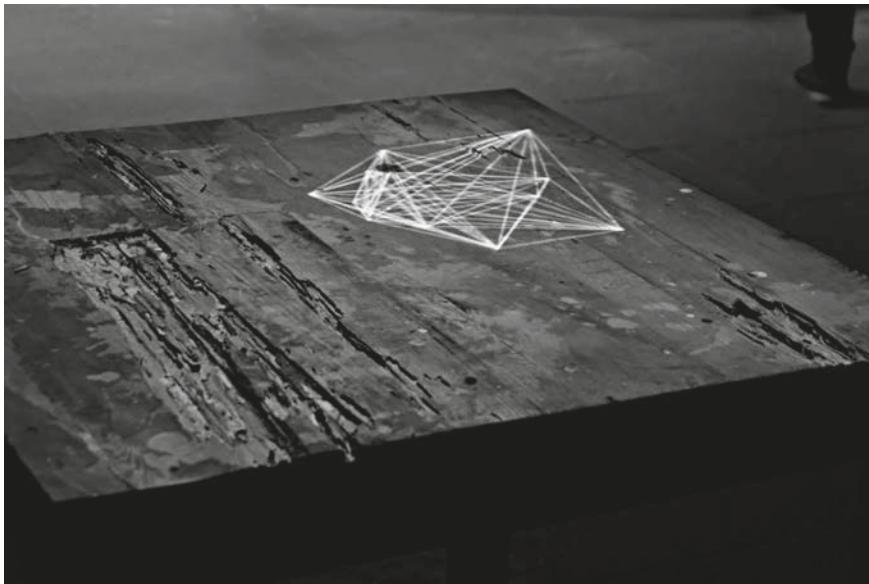
Groys (2014), en su ensayo “Los trabajadores del arte, entre la utopía y el archivo”, apunta que el objeto digital o informático permite rodearse de una nueva aura, ya no perdida por la reproductibilidad —como lo afirmaba Walter Benjamin, en 1936, en su texto *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*— sino que ahora, cada vez que accedemos a un archivo que tiene *su aquí* y *su ahora* específico, estamos generando un original, cargado con esa nueva aura, pues la copia no existe, ya que cada texto o imagen que está en internet tiene su momento y sitio rastreable, único y específico. El archivo digital es muy similar a nosotros: somos la

reproducción original de un código genético, somos información, energía y química, antes que cuerpo y materia.

Lo mismo sucede con la obra de arte en el presente: se materializa gracias a la traducción o interpretación de datos, es decir, visualizamos información con toda la extensión de la palabra; una fotografía, por ejemplo, es información pura y dura, no hay más *bytes* de información organizados, es decir, impulsos eléctricos, energía pura que, a su vez, es un medio sin mensaje —como lo afirma McLuhan (1964)—, a menos que se emplee para difundir un anuncio verbal o un nombre. En eso y en sólo eso se resume toda nuestra realidad, nuestra identidad y nuestro ser: en conjuntos de números. Para Groys (2016), nos hemos convertido en un almacén de contraseñas —nuestros mayores secretos—; somos seres de guardar secretos, información guardada por información; lo mismo sucede con la obra de arte: nunca estamos frente a la obra “original” (si es que ésta existe).

Cuando se inició la redacción de este texto, fue muy fuerte la presencia de una frase que ha cobrado mucha persistencia en la actualidad: “En las sociedades del siglo XXI, el arte no se expondrá. Se difundirá” (La Société Anonyme, 2006: 44). Es un enunciado revelador, prometedor, un advenimiento o una epifanía que nos habla de las nuevas situaciones del arte, ese presente donde somos conscientes de que el futuro nos alcanzó, donde el arte no se exhibe más, sino que se difunde en su propio medio y en el mismo momento en que es generado, esto es, nace para ser difundido en el ahora. Internet borró la línea o el espacio que separaba los lugares de producción y exhibición del arte, jugando el papel de construcción de la memoria del presente, para ser postergada para el futuro; pero, ¿qué no era éste el papel de los museos? Nos encontramos en un momento en el que al día se generan infinidad de imágenes y material digital que es difundido en tiempo real, rompiendo las fronteras entre arte, cultura de masas y entretenimiento.

Imagen 1
Pet



Detalle de la instalación en el Centro Multimedia del Centro Nacional de las Artes, 2012.

Pet es el título de una instalación híbrida, parte de un proyecto de investigación-producción que explora la vinculación entre arte, tecnología e información, además de buscar una participación de las comunidades virtuales. Este proyecto tiene sus bases en la realidad virtual, en la vida artificial y en la telepresencia; su principal medio y detonante es la información de internet, lugar donde tiene su mayor campo de acción e interacción, específicamente, en la red social *Twitter*. Transita entre ambos espacios, el físico u *offline* y el virtual; se trata de un proyecto que nació en 2012, patrocinado por el Programa de Apoyos a la Producción e Investigación en Arte y Medios (PAPIAM) del Centro Multimedia del Centro Nacional de las Artes, y que sigue vigente en el presente, en virtud de la situación que prevalece en el contexto nacional.

El *software* principal que da vida a *Pet*, y que está desarrollado específicamente para esta pieza, fue creado con el lenguaje de progra-

mación basado en *Java* y la plataforma de desarrollo *Processing*, definido por sus creadores como:

Cuaderno de bocetos de *software* flexible y un lenguaje para aprender a programar en el contexto de las artes visuales. Desde 2001, *Processing* ha promovido la alfabetización de *software* dentro de las artes visuales y la alfabetización visual dentro de la tecnología. Hay decenas de miles de estudiantes, artistas, diseñadores, investigadores y aficionados que usan *Processing* para aprender y crear prototipos (*Processing*, 2018).

El título de esta instalación está relacionado con la palabra en inglés *pet*, que significa “mascota”, y surge al ser pensada como una simulación de un organismo vivo y que se enfrenta a una situación cotidiana y doméstica; dado su contexto geográfico y político, esta situación es la de la violencia generalizada en México que es, a la vez, el motor de su alimento y funcionamiento.

Técnicamente, y en el lenguaje de la informática, *Pet* es un *bot*; es decir, un programa informático que efectúa tareas automáticamente y de forma repetida en internet (Berg, 2017); es un sistema computarizado que simula las funciones básicas de un ser vivo: crecer, alimentarse, reproducirse y morir. Este sistema se nutre de información, pero no cualquier tipo de información, sino que este robot está programando para que seleccione *tweets* relacionados con las muertes violentas en México; así, cada vez que un *tweet* que habla sobre el asesinato de alguien, en el país, es generado y publicado, *Pet* lo selecciona y se lo “come” y con esto él crece.

Además, como cualquier ser vivo, genera desechos: éstos son los *tweets* comidos que *Pet* regresa a internet en forma de *retweet*, pero sin las palabras que hacen referencia a la muerte violenta; por ejemplo, “ejecuta”, “asesinan” y “matan”; así es como funciona, como una especie animal limpiadora del entorno, de información, y que trata de mantener un equilibrio en internet. Mientras más muertes violentas ocurran en México, más crece *Pet*; esto sucede en tiempo real, en el mismo momento y espacio en que se genera la información (véase la imagen 2).

Imagen 2



Además, como cualquier ser vivo, genera desechos: éstos son los *tweets* comidos que *Pet* regresa a internet en forma de *retweet*, pero sin las palabras que hacen referencia a la muerte violenta, por ejemplo: “ejecutan”, “asesinan” y “matan”. Así es como funciona, como una especie animal limpiadora del entorno (información) con el fin de tratar de mantener un equilibrio en internet. Mientras más muertes violentas ocurran en México, más crece *Pet*. Esto sucede en tiempo real, es decir, en el momento y espacio en que se genera la información.

Se trata de un proyecto que plantea una situación y un cuestionamiento sobre el uso de la información y quienes la generan, las redes sociales, los acontecimientos sociales en México, la muertes violentas, el narcotráfico, las desapariciones forzadas y los enfrentamientos armados que tienen lugar a diario en todo el país y que, mucha de esta información, no fluye en los medios tradicionales u oficiales, pero sí a través de las redes sociales, información generada en el momento en que suceden los hechos y que, en el caso de *Pet*, sucede en paralelo.

Esta instalación pone en evidencia que la realidad del arte se hiperrevolucionó; los contenidos accesibles para todos es algo imparable y real; pero no sólo el consumo, también la producción, apropiación, exhibición y distribución, todo se viralizó o fue susceptible de serlo. *Google* y las redes sociales son la maquinaria artística y filosófica más importante a partir de su trabajo artificialmente inteligente desde el lenguaje, es decir, el sueño materializado de los conceptuales del siglo xx o el sustituto de la religión, donde podemos encontrar respuestas. El arte —como cualquier archivo— se difunde en las redes sociales. No sabemos y no me quisie-

ra adelantar en pensar sobre el futuro —quizá no muy complaciente— de la exhibición de arte en realidad *offline*; es decir: en el mundo físico real, si todavía sea vigente o estemos a punto de presenciar su fecha de caducidad.

Bibliografía

- Berg, E. (2017). *Smash social*. Consultado el 1 de marzo de 2018. Disponible en <https://www.smashsocial.co.uk/news/are-you-wondering-what-a-bot-actually-is/>
- Brea, J. L. (2002). *La era postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: Editorial CASA.
- Giannetti, C. (2000). *ARS TELEMATICA. Estética de la Intercomunicación*. En: Peter Weibel and Timothy Druckrey (Ed.) [en línea]. Disponible en *net-condition - art and global media*.
- Giannetti, C. (2002). *Estética digital. Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. Barcelona: ACC L'Angelot.
- Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja negra editora.
- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja negra editora.
- McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Ordinas, J.J. (1995). Imaginar la red. En: Giannetti, Claudia (Ed). *Media culture*. Barcelona: ACC L'Angelot.
- Processing (2018). Consultado el 28 de febrero de 2018. Disponible en <https://processing.org/>
- Société Anonyme (2006). Redefinición de las prácticas artísticas, s.21 (LSA47) [en línea]. Consultado el 28 de febrero de 2018. Disponible en <http://70.32.114.117/gsdl/collect/revista/index/assoc/HASHd947/d1ff539b.dir/r66—10nota.pdf>

CAPÍTULO XIV

La narrativa musical en el pensamiento y en la expresión emocional durante la niñez

Verónica Guzmán Sandoval

Jorge Torres Hernández

Davide R. Nicolini Pimazzoni

Quiero hacer una música tan perfecta que se filtre a través del cuerpo y sea capaz de curar cualquier enfermedad.

J. Hendrix (cantante estadounidense).

Los niños (mujeres y varones) piensan de manera simbólica y comprenden y se adaptan al mundo mediante esquemas cognitivos particulares, asociados al momento evolutivo en que se encuentren. Los esquemas cognitivos son estructuras mentales y organizaciones de acciones que son transferidas o generalizadas por la repetición de eventos análogos (Piaget, 1964). Los infantes empatan un evento nuevo con la información contenida en un esquema existente, de tal forma que se incorporan nuevos datos al esquema y éste se amplía, esto involucra los procesos de asimilación y acomodación. De no lograr la integración de la información nueva al esquema que se tiene, se crea un desequilibrio y, posiblemente, una patología (Kelly, 1995).

Inhelder y Celelier (1996) señalan que los esquemas representativos permiten —al niño— definir su mundo de manera simbólica y, en consecuencia, comprenderlo. Estos esquemas posibilitan que los infantes puedan planificar, anticipar y reconstruir

eventos cotidianos. De acuerdo con estos autores, los esquemas nuevos se relacionan con los esquemas familiares y, estos últimos, permiten redescubrir lo desconocido en términos conocidos. Para Bruner (1964) los niños y las niñas transforman la información que les llega del entorno a través de representaciones llamadas *en-activas*, que inducen a la acción. La representación icónica emplea imágenes y esquemas relativamente complejos para representar al mundo, y la representación simbólica va más allá de la acción y de la imaginación, y se vale de los símbolos; esto quiere decir que éstos son abstracciones que no copian la realidad, sino que la interpretan.

Todas las experiencias que viven los infantes —incluyendo los sentimientos— deben ser significadas para ser entendidas por las personas. Los infantes son particularmente proclives a expresar de manera lúdica su sentir acerca de los eventos que viven día con día, y muestran sus emociones de manera natural y espontánea a través de la expresión pictórica o el dibujo lineal, de las metáforas de los cuentos infantiles y de la música, de tal forma que esto les permite asimilar información nueva en términos de un lenguaje conocido y así poder acomodarla a sus esquemas mentales preexistentes.

A partir de lo anterior, se puede inferir que la música induce a un tipo particular de representación mental, al tener una base sintáctica, una expresión consciente de tipo emocional y una expresión motora, significada y estructurada ésta, en la danza. Al parecer, se trata de una semántica afectiva de un alto nivel de integración en el que, sin duda, incide la cultura de manera central. Algunos estudios semánticos reportados por Sánchez (2006), y que fueron llevados a cabo tempranamente por Gundlach (en 1935), por Hevner (en 1936) y por Campbell (en 1942), mostraron la existencia de cierto grado de convergencia en el contenido interpretativo semántico de los sujetos de estudio ante un mismo tipo de música, y sin que —para ello— influyera en ellos su nivel de formación musical.

Sin embargo, Henry-Lang (1997) asegura que “una historia de la música es necesariamente una historia del hombre y sus ideas” por lo que, entonces, su verdadero significado sólo se puede

encontrar en la propia naturaleza del ser humano. Andrés-Vierge (2000) analiza a Enrico Fubini, respecto a la existencia de una semánticidad musical histórica y contextual, y anota que:

[...] un grupo de sonidos, un procedimiento armónico, un timbre, una cadencia rítmica, no son nunca aislables desde un planteamiento abstracto por lo que respecta a su presunto significado; éste surge a raíz de un análisis crítico, no ya de la obra en cuestión en tanto que organismo autosuficiente, sino del contexto histórico íntegro en el que la misma se inserta (Fubini, 1973).

Para admitir esta propuesta de representación musical será necesario modificar o extender el concepto de representación mental que, en la ciencia cognitiva clásica, se supone ocurre al final de un procesamiento sensorial dotado de un contenido semántico proposicional. La noción de representación en los paradigmas más actuales de la ciencia cognitiva implica que se trata de estructuras dinámicas, no sólo cognitivas, sino de índole sensitivo-motora en forma de esquemas, finalmente situados en estrecha relación con el mundo. Es en este sentido que podemos mantener la noción de una representación y, por lo tanto, de una semántica musical.

El lenguaje oral y el lenguaje musical

El lenguaje —espacio semántico— “nace como un sistema de clasificación y reclasificación de datos internos” (Balbi, 2004: 322). Crea una base de datos que es almacenada en esquemas cognitivos, y es el lenguaje temático el que posibilita que cada hecho vivido sea estructurado como una historia para ser narrada. Al separar, en el lenguaje, el contenido afectivo del informativo, se evoca la experiencia inmediata sin que la situación que la produjo esté presente.

El lenguaje infantil se desarrolla a partir de una experiencia egocéntrica que se da a través de “la relación fortuita durante mucho tiempo para el propio sujeto, entre un resultado empírico y una acción cualquiera que lo haya provocado” (Piaget, 1995: 24). Posteriormente, el lenguaje se torna más abstracto y es tanto natural como necesario hablar mientras se actúa cuando se es niño (Vygotsky, 1979). Para Piaget (1995), todas las conductas en la infan-

cia se modifican en su aspecto afectivo e intelectual cuando aparece el lenguaje; de tal forma, tanto la niña como el niño son capaces de reconstruir sus acciones pasadas bajo la forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante una representación verbal. Las resultantes son la socialización y la internalización de la palabra, es decir: la propia aparición del pensamiento, el desarrollo de sentimientos individuales (simpatías-antipatías) y una afectividad interior.

En virtud de que las propiedades comunicativas de la música se han probado suficientemente (Juslin y Sloboda, 2001), se acepta que ésta representa un tipo de lenguaje que desencadena una serie de emociones y sensaciones corporales. El infante, en sus primeras etapas, recopila información de la vida real para reproducirla a través del juego; en este sentido, el juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido en la vida real que de la imaginación, entonces, el juego es un espacio en el que el infante avanza en la adquisición de procesos intelectuales superiores y en la comprensión de la realidad (Vygotsky, 1979). La música promueve un contexto lúdico en el que las niñas y los niños pueden expresar sus problemáticas y emociones cotidianas a través de un lenguaje acorde con su edad. En la imagen 3 se muestra la cercana interacción comunicativa entre dos niñas hospitalizadas (con diferentes problemas de salud) y el equipo de musicoterapia.

Imagen 1

La música en el contexto hospitalario, como favorecedora
del juego en los niños



Fuente: Verónica Guzmán Sandoval. Archivo personal.

Juego y música

En el momento en el que el niño y la niña entran en un contexto lúdico, lo viven y lo asumen con seriedad; es decir, no pueden separar la situación imaginaria de la real (Vygotsky, 1979), y el lenguaje musical, aunado al lenguaje verbal y corpóreo que muestran los niños durante el juego, se torna simbólico y metafórico. Para Vygotsky (1979), el juego crea una zona de desarrollo próximo en el que los niños aprenden al observar, para luego aprender al hacer, hasta desarrollar su autonomía.

Durante este proceso, los menores de edad se encuentran por encima de su capacidad cognitiva, porque la música permi-

te y promueve el empleo de diversas habilidades cognitivas, como la imaginación, la memoria, el pensamiento divergente, la resolución de problemas, entre otras; todo ello en un contexto protegido y relajado. Respecto al juego, Piaget (1995) refiere que el juego simbólico que se presenta en la primera infancia revive todas las emociones, los conflictos o los placeres del menor, pero resolviéndolos, lo que lo ayuda a completar la realidad mediante la ficción. El juego no es un intento de sumisión del niño o la niña a lo real; por el contrario, es una asimilación deformante de la realidad del yo (véase la imagen 2).

Imagen 2



Fuente: Verónica Guzmán Sandoval. Archivo personal. En la imagen se muestra cómo los niños llevan a cabo sus actividades lúdicas en la protección y tranquilidad del ambiente musical.

En resumen, el infante acomoda la realidad acorde a su edad y comprensión y la almacena en un esquema mental. El juego permite, también, la asimilación de eventos sensorio-motrices y desarrolla un aprendizaje de ello. La música se escucha con todo el cuerpo y sus efectos envuelven no sólo las emociones, sino que influyen en los umbrales de respuesta hipotalámica, en el equilibrio neurovegetativo y en la homeostasis. Los órganos tienen distintas resonancias frente a los variados pasajes de una obra musical; esa

resonancia tiene una dimensión física como estímulo táctil cenes-tésico y una dimensión neuroendocrina.

Lo anterior en virtud de los efectos ergotrópicos y trofotrópicos de la música, es decir, en su capacidad de activar y mantener los procesos atencionales de los infantes y energizar su relación con el medio, en el primer caso y, también, en su capacidad de tranquilizarlo y armonizarlo internamente, en el segundo caso. Se puede decir que los acordes musicales se experimentan con “todo el cuerpo”, por lo que su influencia en el sistema nervioso central y en el sistema nervioso autónomo es determinante, lo cual provoca una respuesta global del cuerpo ante la experiencia musical; la misma experiencia será mayor en tanto se le use con un propósito terapéutico específico (Imagen 3).

Imagen 3

Para niñas y niños, la acción musical se vuelve una experiencia total en la que participan todos sus sentidos



Fuente: Davide Nicolini Pimazzoni. Archivo personal.

Narrativa

Los niños y las niñas perciben, imaginan y actúan según estructuras narrativas porque narrar es una manera de recapitular la ex-

periencia pasada y de reconstruir una experiencia presente o futura, e implica —en la mayoría de los casos— una secuencia temporal. Para Bruner (citado en Ramos, 2001: 22), la narrativa es una forma de pensar. Entonces, la narrativa es un discurso organizado que tiene como objetivo central el relato de una historia. Se le puede ver como una forma de pensar y que hace razonar sobre qué hacer para que la historia se modifique (White y Epston, 1993; Ramos, 2001; y Payne, 2002).

La terapia narrativa (en adelante TN), por ejemplo, involucra diversos sentidos: auditivos, visuales, cenestésicos y a las emociones (Freeman, Epson, y Lobovits, 2001) para expresar todas las situaciones estresantes de los niños y las niñas, mediante el uso de la exteriorización del problema, así como de la metáfora terapéutica de cuentos (White y Epston, 1993). La TN permite que los menores de edad regulen sus emociones y las respuestas fisiológicas, e induce a la externalización del evento traumático a través de un proceso guiado y de una conversación que se circunscribe a un diálogo cotidiano, flexible y creativo. Emplear técnicas lúdicas al inicio de la TN permite fortalecer la empatía para establecer una relación terapéutica con los infantes.

La narración de cuentos y la relación de la metáfora con la historia de cada niña y niño crea un mecanismo de proyección de sus emociones, percepciones y pensamientos hacia un personaje del cuento, lo cual les ayuda a tener el control de éstos —de forma fácil y lúdica— para encontrar una manera de resignificarlos (Guzmán y Torres, 2011). Todos los cuentos relatan hechos que tienen un principio, un desarrollo y un final (Gillig, 2000), y bajo una perspectiva morfológica, en los personajes tienen una función o rol, y una motivación con sus auxiliares (Garante, 1994); de tal forma, los niños y las niñas tienen una o varias opciones para poder proyectar sus emociones en los propios personajes de este tipo de narraciones.

Al momento de contar lo vivido, la persona revela su forma de explicar los sucesos (la manera en que organiza las experiencias en torno a su cosmovisión). Efran (citado en Neimeyer, 1996: 14) refiere que el significado de todo lo que vive la persona —incluyendo los sentimientos— para ser transmitido y entendido por otros,

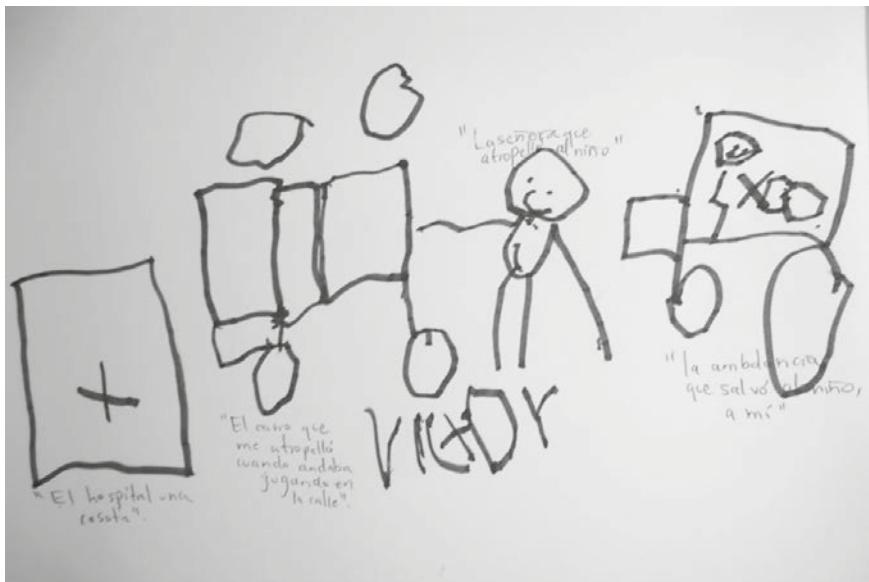
tiene que acceder a la significación, y la narración es una forma eficaz de conseguirlo (Ramos, 2001: 22).

Sin duda, la narración de historias permite a la persona entender sus sentimientos y experiencias, porque al contarlas —por medio del lenguaje— le da significado a la vida, la entiende y, por consiguiente, se entiende a ella misma. Al respecto, Cassier (citado en Neimeyer, 1996: 13) señala que “el hombre vive no solamente en una realidad más amplia, vive, puede decirse, en una nueva dimensión de la realidad. El hombre vive en un universo simbólico”. Una forma importante de narrar consiste en colocar las historias bajo un orden temporal; es decir, en secuencia del pasado, presente y futuro. Piaget (1995) puntualiza que un niño o niña es capaz de realizar una narración con una temporalidad al hacer uso del lenguaje.

Por otra parte, mediante el dibujo los infantes expresan y comunican libremente lo que sienten y piensan (Silva, 2012). El dibujo es una técnica artística que se emplea de manera cotidiana como una forma lúdica para la recreación de los menores de edad; sin embargo, el uso del dibujo en niños y niñas hospitalizados crea una posibilidad de narrar los eventos traumáticos con un lenguaje simbólico e indirecto (Álvarez, Ortiz y Serradas, 2004); por ende, tiene alcances terapéuticos.

Pennebaker (2004) menciona que la escritura emocional (*expressive writing*) es una forma de externalizar un problema traumático, porque permite al individuo manifestarlo de manera gradual y bajo un orden temporal; es decir, del pasado al presente. La *expressive writing* tiene efectos biológicos en el sistema inmune y autonómico (Gutiérrez y Domínguez, 2013) y cambios en la cognición; es decir, se aprecia con mejor claridad el problema, las estrategias empleadas y la visualización del futuro. Además, mejora las habilidades sociales debido a que la persona permite con mayor facilidad hablar del problema con su familia y amigos (Pennebaker y Graybeal, 2001; y Pennebaker, Barger y Tiebout, 1989). Bajo esta perspectiva, podría inferirse que el dibujo es una técnica de escritura emocional en el periodo de la infancia, porque los niños y las niñas exteriorizan sus problemas a través de una técnica gráfica; esto es, de una imagen, bajo una orden temporal (Imagen 4).

Imagen 4



Dibujo de un niño —de ocho años de edad— hospitalizado, quien da significado a su experiencia traumática bajo un orden temporal, después de un proceso de TN (de esto se deduce que se trata de una narrativa visual).

Narrativa musical

Fisherman (2009) considera que la música es direccional y acompaña al movimiento de la persona. Con la medida en que el individuo se expresa emocionalmente y puede sentir e imaginar a partir de la música, entonces, muestra cierta narratividad en su experiencia subjetiva. El autor considera que este proceso tiene una semántica musical, que es el resultado experiencial del individuo con la música y que le permite, por consiguiente —a través de sus capacidades cognitivas— extraer significados de mensajes no verbales (Mesulam, 1998).

En el caso de la narrativa musical, la melodía tiene una secuencia cronológica que conlleva un inicio o, incluso, un preludio, y que sirve como preparación, en el caso de algunas melodías, para escuchar la secuencia musical que se ejecutará, como en el caso de la obertura. Cuando la persona se siente identificada con la narra-

tividad musical, es decir, con la historia que recrea una melodía, aparecen las representaciones de su experiencia emocional, que son estados que pueden ser evocados a través de eventos personales y que son colocados en una temporalidad, por lo que adquieren un valor real y trascendente para la persona que las vive (Langer, 2003). En el caso de los niños que tienen discapacidad cognitiva o motriz, sucede un fenómeno similar, pero apegado a un proceso mucho más corporal; esto es, sensorial y en un contexto simbólico, relacionado con la fantasía propia de la etapa de desarrollo en la que el infante se encuentre.

Musicoterapia

Antiguamente, la música se empleaba como una forma curativa para las personas enfermas. En la actualidad, esta estrategia ha sido retomada, pero con mayores bases teóricas en neurociencias. Se conocen —a través de estudios de neuroimagen funcional— los efectos positivos de la música en áreas cerebrales específicas, de tal suerte que son demostrables los cambios autonómicos en la frecuencia cardiaca y respiratoria (Levitin y Tirovolas, 2009).

Los elementos de la música que tienen un claro efecto emocional en las personas, son:

1. *Sonido*. Sensación producida en el oído por la vibración de las partículas que se desplazan (en forma de onda sonora) a través de un medio elástico que las propaga.
2. *Melodía*. Sucesión lineal, ordenada y coherente de sonidos musicales que, por su manera de combinarse, resulta musical o agradable de oír.
3. *Ritmo*. Tiempos lentos provocan impresiones de dignidad, calma, serenidad, ternura y tristeza. Tiempos rápidos provocan impresiones alegres y excitantes.
4. *Armonía*. Acordes consonantes están asociados al equilibrio, al reposo y a la alegría. Acordes disonantes se asocian a la inquietud, al deseo, a la preocupación y a la agitación.
5. *Tonalidad*. Las mayores suelen ser alegres, vivas y graciosas, provocando la extroversión de los individuos. Las menores, evocan intimidad, melancolía y sentimentalismo, favoreciendo la introversión del individuo.

6. *Altura.* Notas agudas provocan alerta y aumento de los reflejos; ayudan a despertar o sacar del cansancio. Notas graves provocan efectos sombríos, de pesimismo e inquietud.

En los pacientes oncológicos, la música que se toca con fines terapéuticos disminuye la ansiedad y crea un estado de bienestar (Barrera, Rykov, y Doyle, 2002). Puede generar, también, un ambiente armónico en el área hospitalaria y favorece la aparición de conductas positivas tanto en los pacientes como en el propio personal que los atienden. Castillo-Pérez, Gómez-Pérez, y Calvillo (2010) han encontrado que los síntomas depresivos se ven mayormente atenuados por la musicoterapia en comparación con algunas técnicas de terapia cognitivo-conductual; sin embargo, Robb (2000) señala que después de una sesión de musicoterapia, los efectos positivos suelen disminuir, por lo que se requiere un proceso terapéutico en sesiones periódicas y, de preferencia, programadas. Así que, los efectos positivos de la musicoterapia pueden verse demostrados en:

1. Una disminución de la presión arterial.
2. Una disminución de las ondas beta en el cerebro y un aumento de ondas alfa de 6%, respectivamente.
3. Una mayor sincronización de los hemisferios cerebrales.
4. Una disminución del dolor.
5. Un mayor aprendizaje.

La improvisación musical —que es un aspecto específico de la musicoterapia— suele tener muy buenos alcances curativos, debido a que las variaciones en el ritmo, los matices y la armonía se asocian convenientemente a las características de las personas con las que se trabaja y a la relación que se establece entre el musicoterapeuta y los participantes (Pavlicevic, 2000). Así, entonces, el realizar actividades de musicoterapia en centros hospitalarios o instituciones que atienden problemas específicos de niñas y niños, promueve en ellos un rol activo que permite la externalización de sus emociones y, eventualmente, abocarse a la solución de sus problemas emocionales. Por ejemplo, el método *Sentire*, que usa el programa institucional de la Universidad de Colima, “Jugando a sanarte”, se basa en la improvisación que propone Alvin (1978), el cual

combina la técnica narrativa con la imaginería para trabajar con infantes en edad escolar. En el trabajo con pacientes en etapa neonatal, suele emplearse música barroca, seguida de una estimulación táctil basada en la estimulación temprana.

La música, entonces, puede ser percibida por el cuerpo de los menores de edad como una prolongación del tacto (Montagu, 2004), debido a que las variaciones en el sonido generan “texturas” y, por consiguiente, diversas sensaciones táctiles en este sector etario. Díaz (2010), Justus y Bharucha (2002) encontraron que la música activa áreas primarias de sensación auditiva, áreas de zonas hipocampales, zonas subcorticales del sistema límbico y zonas neocorticales y, además, que se procesa en una extensa red de áreas que integran la experiencia musical a la respuesta tanto afectiva como cognitiva del menor. Esto sugiere que la música es una forma de lenguaje que contiene una narrativa; por lo tanto, la música genera una comunicación narrativa con el oyente y ésta *elicitá* emociones análogas conscientes. En momentos de estrés, las personas tienen mayor necesidad de contacto corporal (Montagu, 2004) y si la música puede ser una prolongación del tacto y una comunicación que implica una narrativa, entonces, se puede conformar como un recurso idóneo para el manejo de dicho estrés, del sufrimiento u otras experiencias traumáticas y dolorosas en la infancia.

El uso de la improvisación en la musicoterapia permite, al musicoterapeuta, ejecutar una pieza de manera espontánea y sus alcances terapéuticos estarán relacionados con las variaciones en el ritmo, en los matices y en la armonía de la música así como en las características de la persona con la que se trabaje y de la relación que se establezca entre ellos (Alvin, 1978 y Pavlicevic, 2000).

El método *Sentire* —que se ha referido líneas arriba— es un recurso de intervención creado *ex professo* para menores de edad en condición vulnerable, como son los niños y niñas hospitalizados o con alguna discapacidad. Dicho método se usa, también, por el mismo equipo de trabajo en el programa “La música se acerca”, que está dirigido a infantes con discapacidad cognitiva, visual, auditiva, autistas y con parálisis cerebral. Dicho método comprende:

1. Música activa.
2. Improvisación de armonías y ritmos adecuados a los participantes.
3. Narración de una historia terapéutica que se obtiene de las vivencias de los niños y las niñas, y de palabras clave que los participantes proponen, con la intención de ayudarlos a resignificar sus experiencias.

La vivencia musical a través del cuerpo (*embodied*)

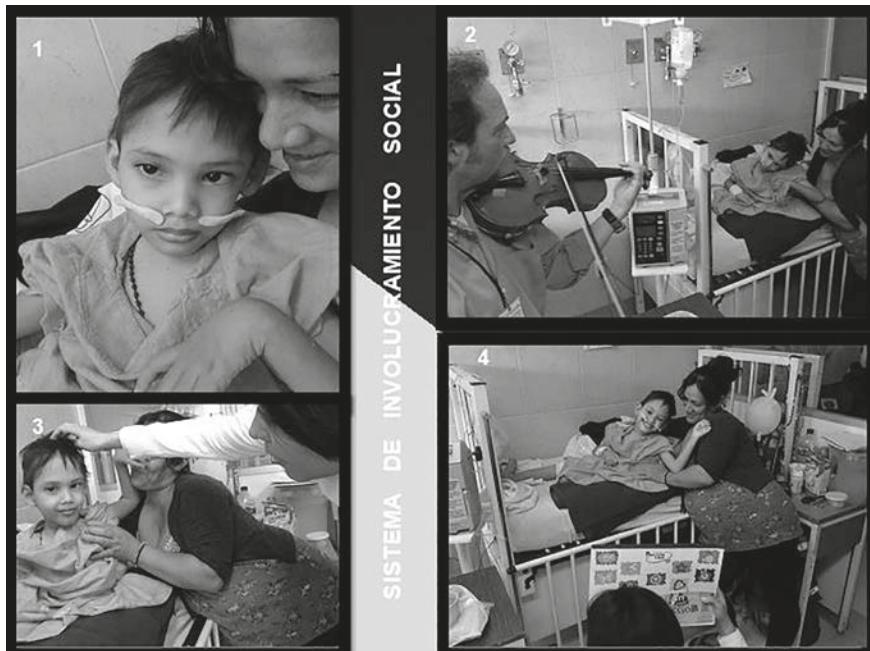
La experiencia musical es vivida por la persona a través de elementos culturales y sociales que se ven reflejados en la comprensión cognitiva y en el tipo de experiencia corporal de las niñas y los niños. Este paradigma filosófico de la música rompe con la idea tradicional de que la experiencia musical sólo se puede vivenciar plenamente cuando la persona tiene una adecuada formación musical (*disembodied*). Bajo la perspectiva del *disembodied*, la experiencia musical es promovida por la escritura del creador de la obra y de las teorías musicales en las que se fundamenta el compositor; de tal forma, la vivencia melódica es vista como un acto receptivo, artificial e impuesto por una persona, lo cual es contrario al *embodied*, que implica ambigüedad, intensidad emocional, impulsos corporales y un rol activo en la música (Maturana y Valera, 1990).

Según Montagu (2004), las prácticas culturales determinan las experiencias sensoriales y corporales que los niños experimentan, ya que las primeras experiencias infantiles son táctiles; se considera que la música representa una forma de tacto que tiene relación con la experiencia corporal. El canto, por ejemplo, es fundamental en algunas culturas para la crianza de niños y de niñas, y se puede inferir que el comportamiento humano está ligado al ritmo musical que caracteriza a una determinada sociedad. Podría ser que los ritmos musicales, las métricas de las canciones, la poesía y las rimas y canciones puedan verse afectadas por la expresión táctil y corporal de una cultura (Montagu, (2004). De tal forma, algunas melodías pueden ser construidas mediante un proceso prelógico basado en la cultura; y otras, con una lógica matemática racional. Así, ambos paradigmas, el *embodied* y el *disembodied*, pueden

ser complementarios en la explicación del fenómeno musical en la cultura. La experiencia musical podría desarrollarse, entonces, ligada a la corporalidad: cuando la persona reconoce que la música se percibe y que la experimenta por procesos neuropsicológicos innatos presentes en los seres humanos (imagen 5).

Imagen 5

Proceso de *embodied* de un niño hospitalizado



Fuente: Verónica Guzmán Sandoval. Archivos personales.

Para finalizar, cabe decir que se puede encontrar música en todas partes que busquemos: en el parloteo de las nubes que chocan arronzadas por el viento, en el ritmo sincopado del corazón que se alegra, o en los pasos inciertos de un niño o una niña que se enferma. Esa música mueve las esferas celestes, concentra la luz en el pecho de un neonato que sufre y calla, pero que espera trémulo el toque de un dedo sobre su espalda como referencia de que existe y el chasquido melódico de una cuerda de violín como referencia de que puede ser feliz.

Bibliografía

- Alonso, L.; García, D., y Romero, K. (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. En *Educere*, 10 (34), pp. 455-462.
- Alvin, J. (1975). *Music therapy*. London: John Clare Books.
- Alvin, J. (1976). *Music for the handicapped child* (2^a ed.). London: Oxford University Press.
- Alvin, J. (1978). *Music therapy for the autistic child*. London: Oxford University Press.
- Alvin, J. (1978): *Musicoterapia*. Buenos Aires: Ricordi.
- Andrés-Vierge, M. (2000). Arte, música y semántica de autores. Un caso práctico: Fernando Remacha y la poética del 27. En *Musiker*, número 12, pp. 55-76.
- Balbi, J. (2004). *La mente narrativa*. Buenos aires: Paidós.
- Balkwill, L., y Thompson, W. (1999). A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. En *Music Perception*, número 17, pp 43-64.
- Barrera, M.; Rykov, M., y Doyle, S. (2002). The effects of interactive music therapy on hospitalized children with cancer: a pilot study. En *Psycho-Oncology*, 11 (5), pp. 379-388.
- Barón, G., y Ordoñez, A. (1998). *Oncología clínica. Fundamentos y patología general*. España: McGraw-Hill.
- Benavides, G., y Montoya, I. (2000). La experiencia de la hospitalización en la infancia. En: María Costa Ferrer (coord.), *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. España: Nau llibres, pp. 33-59.
- Benenzon, R. (1989). *Manual de musicoterapia*. Buenos Aires: Paidós.
- Benenzon, R.; Gainza, V., y Wagner, G. (1997). *Sonido, comunicación y terapia*. Salamanca: Amaru.
- Brown, S. (2009). Are music and language homologues? En *Annals*. New York.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. En *American Psychologist*, número 19, pp 1-15.
- Costa, M. (2000). *El juego y el juguete en la hospitalización infantil*. Valencia, España: Nau Libres.
- Castillo-Pérez, S.; Gómez-Pérez, V.; Calvillo, M.; Pérez-Campos, E., y Mayoral, M. (2010). En *The Arts in Psychotherapy*, número 37, pp. 387-390.
- Damasio, A. (1989). Time-locked multiregional retroactivation: a systems level proposal for the neural substrates of recall and cognition. En *Cognition*, número 33, pp. 25-62.
- Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: Una aproximación cerebral. En *Salud mental*, número 33, pp. 543-551.
- Fishman, D. (2009). *Música contemporánea*. México: Letras Libres.

- Freeman, J.; Epson, D., y Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. España: Paidós.
- Fubini, E. (1994). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza Música.
- Guzmán, V., y Torres, J. (2006). *Jugando a sanarte. La narración en la atención emocional de niños hospitalizados*. México: Secretaría de Cultura.
- Henry-Lang, P. (1997). *Reflexiones sobre la música*. Madrid: Debate, pp. 41-42.
- Juslin, P. (2005). From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music. En: Miell, D.; MacDonald, R. y Hargreaves, J. (eds.), *Musical communication*. New York: Oxford University Press, pp. 85-115.
- Langer, S. K. (2003). *Philosophy in a New Key*. New York: Mentor books.
- Maturana, H., y Varela, V. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate.
- Mesulam, M. (1998). From sensation to cognition. En *Brain*, número 121, pp. 2-52.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montagu, A. (2004). *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. España: Barcelona.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Introducción para profesionales*. España: Paidós.
- Pelinski, R. (2005). Embodiment and musical experience. En *Trans. Revista Transcultural de Música*, número 9, pp. 1-44.
- Pennebaker, J. W.; Barger, S. D., y Tiebout, J. (1989). Disclosure of traumas and health among Holocaust survivors. En *Psychosomatic Medicine*, número 51, pp. 577-589.
- Pennebaker, J. W., y Graybeal, A. (2001). Patterns of natural language use: Disclosure, personality, and social integration. En *Current directions in Psychological Science*, número 10, pp. 90-93.
- Piaget, J. (1964). *Six Études de Psychologie*. Paris: Denoel. En: Colombia: Labor, 1995.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios en psicología*. Colombia: Labor.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Robb, S. (2000). The effect of therapeutic music interventions on the behavior of hospitalized children in isolation: developing a contextual support model of music therapy. En *Journal of Music Therapy*, 37(2), pp. 118-46.
- Robinson, J. (Ed.) (1997). *Music and meaning*. Ithaca and London: Cornell University Press.

- Sánchez, G. (2006). Educación y desarrollo cerebral. En *Revista Virtual Pensamiento Biocéntrico*. Universidad de Chile.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zbikowski, L. (2006). The cognitive tango. En: Turner, M (ed.), *The artful mind, cognitive science and the riddle of human creativity*. Oxford University Press, pp. 115-132.

CAPÍTULO XV

Un proceso sincrético con rasgos autobiográficos

Jorge Fernando Zurroza Barrera

“Se ve con toda la vida y no sólo con los ojos”, escribió Luis Caroza y Aragón (2001) en una de sus más reconocidas obras dedicadas al estudio del arte latinoamericano del siglo xx. Quizá, resulte más apropiado decir, aquí, que la vida se percibe plenamente con todos los sentidos activos en cada experiencia consciente; y, así considerado, los desarrollos educativos —particularmente en las artes y las humanidades— bien pueden entenderse como complejos sistemas de sincretismo infinito.

Si se atiende al Diccionario de la Lengua Española (DLE), donde se define al sincretismo en tres vertientes, a saber: 1. “Combinación de distintas teorías, actitudes u opiniones”; 2. “Sistema filosófico que trata de conciliar doctrinas diferentes”; y 3. “Expresión en una sola forma de dos o más elementos lingüísticos diferentes” (RAE, 2016), vendría a completarse la consideración inicial de que en toda existencia humana coinciden y se conjuntan variables de conocimiento que, aun llegando a ser diametralmente opuestas, encuentran insólitos puntos de engrane entre sí, para contribuir a la construcción de ese todo múltiple que resulta un ser humano.

Además, el término incluye el concepto de proceso y también el de consecuencia; por lo que, en estas líneas, se asumirá al sincretismo como: crisol donde se han conjuntado buena parte de las experiencias académicas y laborales de quien, desde su forma-

ción en las artes plásticas, en el diseño gráfico en general, en la mercadotecnia social, y en la publicidad no depredadora —en conjunto con sus experiencias laborales en ámbitos de la creación artística individual y colectiva, la comunicación visual en su más amplia expresión, la planeación estratégica y la concientización educativa y social— ofrece esta visión de su propio desarrollo profesional.

Aquí en Colima

Esta micro-historia, muy probablemente, comenzó en el momento en que descubrí el gusto de la facilidad por el dibujo, como forma relativamente sencilla de representar las partes del mundo que, en aquel entonces, se tenían como importantes; y sucedió más como útil vía de ocupación del amplio margen de tiempo libre que ofrecía el vivir en una pequeña ciudad de provincia —a principios de los años sesenta del siglo xx— que como un mero “llamado interior”. Indudablemente, a ninguno de los más reconocidos biógrafos de artistas (Vasari, 1996, Westheim, 1984 y 1985, entre otros) les habría resultado significativo ahondar en los pormenores de aquella decisión infantil.

El oportuno cumplimiento de los horarios escolares, la fatigante vuelta a casa bajo los efectos del ardiente sol de mediodía, la obligada siesta previa a la comida en el marco de una familia numerosa, el espacio vespertino asignado a las tareas, así como los irrenunciables momentos de juego —fraterno y vecinal— no alcanzaban a llenar las horas a disposición durante los cursos escolares. Obviamente, en periodos vacacionales el tiempo se alargaba casi sin medida y la fresca imaginación del muchacho desocupado se convertía en motor de estancias —lluviosas por veraniegas— donde el campo de juegos era literal: una floreciente y siempre verde Colima estaba rodeada de sembradíos, cerritos, arroyos y aventuras que tan perfectamente fueron retratadas por el profesor Francisco Hernández (1982) en su insigne obra, fiel retrato de las costumbres de esa época que, en más de un sentido, perduran hasta la fecha.

Las pocas horas que —en el programa escolar de la primaria pública— se destinaban a estimular la sensibilidad artística,

eran cubiertas de forma más bien displicente. Un profesor de altura mediana, medio encorvado, de olvidado nombre, nariz aguileña, abundante brillantina en el cabello y que solía fajarse la camisa arriba de la cintura, con pantalón de amplias bolsas, de las cuales sacaba múltiples naranjas que comía durante su “clase”, llegaba inesperadamente al salón y nos hacía “cantar”. En otras ocasiones, aparecía un hombrón apacible, de pelo cano y andar cansino que decía que nos enseñaría a dibujar, aunque al final de sus esporádicas visitas se contentaba con los trazos más o menos entusiastas de los bulliciosos chiquillos.

Evidentemente, el acercamiento a la música oficial emergía en cada ceremonia de honores a la bandera, siguiendo las fechas consagradas en el calendario cívico y durante los festivales escolares, donde las manifestaciones de danza solían ajustarse al acondido gusto del profesorado, a la disponibilidad de recursos paternos para vestuario y accesorios de los críos y a las condiciones físicas de los improvisados escenarios en cada plantel. Quizá, los sonidos que acompañaban a algún carro alegórico también podrían incluirse en este rubro.

En la secundaria federal, esta tendencia pro-artística mejoró al grado de que se ofrecían, como club sabatino, clases de dibujo donde, básicamente, se hacían copias de estampas puestas a disposición por el profesor encargado. Los resultados semestrales mostraban los dominios alcanzados en el grafito, los lápices de color, las sanguinas, los carboncillos y en aquellos inolvidables “azaúbache” que daban inusitados tornasoles a las imágenes logradas.

En esos días, la biblioteca personal del abuelito de un compañero de secundaria aportó decisiva información para continuar construyendo el todavía lejano ideal de estudiar una carrera universitaria en el área de las artes, aun a sabiendas de que aquello no podría ser posible en Colima, pero sin llegar a ser preocupación alguna en aquel entonces. Los constantes préstamos de la singular “Pinacoteca de los Genios” fueron debidamente correspondidos con el cuidadoso trato y la devolución puntual de cada ejemplar. También, en esa casa fresca del centro colimote, se vieron por primera vez algunos ejemplares cerámicos de los artistas prehispánicos.

cos, cuyo estudio profesional sería retomado muchos años después (Codex, 1965).

Un poco mayor, el aprendizaje de la música se adjudicó a la pertenencia del orfeón en el mismo plantel donde, al menos, se aprendió a solfear, vocalizar y a no desafinar ostensiblemente dentro del coro de entusiastas jóvenes, cuyos cambios hormonales no hacían demasiada mella en el resultado final de aquel coro escolar. El teatro seguía sin hacer acto de presencia, salvo por los esforzados concursos de declamación tragicómica, y la danza se circunscribía a algunos “bailables” folclóricos de zapateado tupido y, en ocasiones, feroz.

Con todo y ser medio cubiertas por estas experiencias, no debidamente reglamentadas, en el estado aún no existía un programa educativo que procurara satisfacer las inquietudes expresivas de quienes así, solos o bajo piadosas y fortuitas recomendaciones adultas, solían encauzar aquellas necesidades “artísticas” que en varias casas eran tomadas como “ideas sin futuro remunerador”.

Hay que decir que a principios y mediados de los años setenta (del siglo XX) funcionaba por las tardes —en el antiguo edificio de la Universidad de Colima, cuyo espacio hoy está destinado a las oficinas centrales del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA)— una llamada “Escuela de Artes” cuya administración, planta docente, programa de estudio, instalaciones y calendario de clases, brillaron por no hacerse públicos durante muchos años, aunque era común ver reunidos ahí, de tarde en tarde, con sus materiales de trabajo encargados un poco “a la buena de Dios”, en lo que se terminaba la obra en proceso, a algunos de los más conocidos productores de arte pictórico en el estado: Jorge Chávez, quien ya esbozaba las líneas de su libro sobre Alfonso Michel (Chávez, 1993), Gabriel Portillo, Salvador Padilla y Manuel Cedeño, quienes solían acompañar las interminables conversaciones de los aprendices que iban a copiar aquellas hermosas láminas, impresas en Italia a una tinta, propiedad del profesor Portillo o a copiar —de cromos recortados de las revistas de moda, *Vanidades* o *Cosmopolitan*— alguna obra maestra, mientras se degustaban mangos verdes, fruta de temporada alcanzable con las propias manos desde el primer piso y gracias a los bajos barandales de los pasillos.

Los años de preparatoria trajeron consigo un mayor catálogo de publicaciones periódicas disponibles en la hoy desaparecida revistería-librería “MAP Deportes” y, de esta manera, fue posible ir adquiriendo afanosamente —quincena tras quincena o mes tras mes— los fascículos colecciónables de la *Enciclopedia Salvat del Arte* o los de la *Historia del Arte* (de la editorial Grolier). También, por esa época, en los atestados salones del Bachillerato 1 se pretendió impartir clases sabatinas de dibujo (basados en copias, para variar).

Ya entonces, la práctica constante de lo que más adelante se convertiría en un oficio había rendido sus primeros frutos efectivos: los álbumes de fin de curso estaban llenos de imágenes propias o copiadas, en blanco y negro o a color, con parecidos sensatos o interpretaciones más o menos inconscientes; las láminas de las prácticas de laboratorio eran testimonio de un querer ir más allá de la superficial síntesis científica, según el nivel escolar; los diagramas de las materias técnicas presentaban evidencias tanto del dominio del equipo de geometría como de la experiencia con los achurados, las texturas y los degradados.

En paralelo, por la casa paterna aparecieron —o se descubrieron en los estantes de hermanos y hermanas que iban dejando la casa para estudiar en otras ciudades— libros de texto ilustrados, volúmenes como los de la *Historia Antigua de México* (de Clavijero), lecturas bíblicas con reproducciones de pinturas famosas, ejemplares antiguos heredados por el abuelo paterno y, desde siempre, éstos fueron parte importante del arsenal de lecturas semanales de la familia, los consabidos productos de la Editorial EDAR: “Lágrimas y Risas”, “Novelas Ejemplares”, “Kalimán”, “Memín Pinguín”, “Leyendas y tradiciones de la Colonia”, entre otras; y, en una casa con siete mujeres, las infaltables “Susy, secretos del corazón”, la fotonovela “Chicas”, “Fotonovelas de Amor” y en la parte sonora conveniente, las irremediables “Notitas musicales”.

La apreciación melódica también hizo su trabajo en casa, con un extenso y variado repertorio de los más disímbolos géneros y ritmos contenidos en acetatos desde 78 rpm hasta los LP de 33, pasando por los de 45 rpm. Viéndolo a distancia, aquel gran caudal de autores, intérpretes, instrumentistas, arreglistas y producto-

res solistas, a dúo, trío y en conjunto, de música clásica, burguesa y popular, de origen nacional o extranjero, en colecciones de "Selecciones del Reader's Digest", de Discos Orfeón o Peerles, dejaron su impronta en la variedad de gustos sonoros en todos y cada uno de los integrantes de la familia.

A mediados y finales de los setenta (del siglo XX), en Colima, era frecuente asistir a escuchar o bailar en las afamadas tertulias (o las dos cosas) a conjuntos musicales "de la onda": rockeros locales, *coveristas* estatales, famosos grupos regionales, inevitables baladistas y tropicales del momento y hasta la inigualable Orquesta de don Horacio "el Colorado" Naranjo; o participar en algún grupo coral de tendencia religiosa y, por supuesto, degustar desde casa, camino o trabajo, los sonidos con los cuales las muy contadas estaciones radiofónicas hacían el tiempo menos largo, a partir de gustados programas para los niños, los jóvenes o los adultos, los solitarios y los enamorados, las almas atormentadas y las apacibles, las señoritas celosas y los maridos despechados. Todo, sin que la sangre llegara a los múltiples arroyos que en ese entonces surcaban la ciudad de norte a sur, que corrían con cierto encanto sin la cubierta de cemento que hoy los oculta de la vista. Mucho de esto quedó consignado, de manera general, en el trabajo que hiciera en la década de los noventas, Pablo Serrano, dentro de la serie *Memoria Histórica de Colima* (Serrano, 1997).

Allá, en la Ciudad de México

Previamente abierto el sendero, por cinco hermanos, la decisión de trasladarse a la capital de la república tuvo como único "pero" paterno el económico; zanjado, en parte, con una especie de beca en una sola emisión (conseguida a través de una amiga de unos conocidos familiares de gente con poder), la invaluable ayuda de la abuelita materna que allá residía, sola —ejerciendo un variado número de actividades de enfermería, espirituales y domésticas para sobrevivir— y el obligado compromiso de encontrar trabajo de medio tiempo a la brevedad, para solventar los gastos de una carreta que, se supo en aquel diciembre de 1976, era la elegida dentro de la UNAM y en la mismísima Escuela Nacional de Artes Plásticas

(ENAP), cuya visita a las instalaciones de la Antigua Academia de San Carlos (en pleno Centro Histórico de la gran urbe) terminaron por disipar cualquier duda vocacional al respecto.

Pero no, la licenciatura en comunicación gráfica —antiguamente diseño publicitario y, más antes, los Talleres Libres de Letras y Carteles, fundados por Diego Rivera— debía ser cursada en las instalaciones de la antigua Facultad de Ciencias Químicas (ubicada atrás de la entonces terminal Tacuba del Metro); éstas, se hallaban cercadas —al frente— por el añejo ferrocarril, al que había que ganarle diario la partida so pena de quedarse varado por largo tiempo y —al poniente— por la temible Prepa Popular del mismo nombre que el barrio, cuyas luchas entre porros por sus parcelas de poder terminaron por expulsar, en 1979, a toda la comunidad del Departamento de Comunicación Gráfica (Decograf), lo que hizo terminar aquel semestre tomando clases —según rezaban los horarios alusivos— “al pie de la Samotracia”, “en el rincón de las escaleras del muro oriental”, “al lado del esclavo de Miguel Ángel” o en “el pasillo que da a los baños” del primer piso.

Para el siguiente semestre, a aquella generación transferida y a sus vecinos sancarlinos, tocaría inaugurar las instalaciones de la ENAP, en Xochimilco, rodeada de páramos, ventarrones interminables en febrero y marzo y lluvias abundantes en un (hoy insospechado) Canal de Miramontes, donde era posible ver los distintos ciclos de siembra y cosecha del maíz en las parcelas ubicadas a lo largo del recorrido y, desde luego, aprovechar las variadas presentaciones de la ancestral gramínea.

Los cuatro años de licenciatura incluyeron el conocer diferentes enfoques en la enseñanza de la comunicación visual, siempre bajo la estructura de una disciplina artística más. Un sincrético equipo docente conformado por expertos maduros y jóvenes con y sin mucha (o nula) experiencia laboral —provenientes de disímiles profesiones científicas, artísticas y técnicas— hicieron de aquella generación un conjunto de arrojados comunicadores gráficos que debieron aprender los rudimentos del oficio tradicional y absorber experiencias de las múltiples visitas de campo a empresas, talleres y despachos para apropiarse de los recursos teórico-prácticos necesarios, pues en la ENAP apenas se contaba con una vieja

Chandler, cuyas cajas tipográficas había que “parar” a mano. La serigrafía había que improvisarla en casa de algunos atrevidos que deseaban obtener ganancias económicas al momento.

Sin embargo, y dado que entonces convivían con cierta armonía los estudiantes de las licenciaturas en artes visuales, diseño gráfico y comunicación gráfica en un solo turno matutino, era más o menos frecuente encontrarse, de pronto, en medio de “palomazos”, tocadas, recitales o estructurados conciertos del más variado origen y proyección, organizadas o ejercidas por el propio alumna- do o misericordiosos estudiantes de la Escuela Nacional de Música, amén de cumplir con las asignaciones que se hacían en distin- tas materias; éstas consistían en ir a escuchar funciones de música popular o culta, ver tal o cual ciclo de cine y, cosas de la capital, convertirse en asiduo espectador del más variopinto repertorio de puestas en escena: desde las más espontáneas —por callejeras— como las del “Llanero solitito” y el aún no famoso *Jazzamoart*, hasta las que comenzaban con el mismísimo protocolo para comprar boleto y asistir debidamente ataviado al magno escenario de Bellas Artes, los teatros del Centro Cultural del Bosque, el Poliforum Siqueiros o los recién inaugurados tablados del Centro Cultural de Ciudad Universitaria, sin descartar los del amplio circuito comer- cial de principios de los años previos al terremoto del ‘85.

A lo largo de esos ocho semestres fue quedando claro que, aun cuando la carrera versaba eminentemente sobre una amplia temática de comunicación visual, el sincretismo entre las artes respondía a una suerte de mestizaje disciplinario, donde el lenguaje plástico se instituía como columna vertebral de todo proceso compositivo. El dedicado estudio de autores, como los hoy semi-olvidados Fibonacci, Pacioli, Leonardo, Chevreul, D’Arcy Thompson, De la Encina, Wassili Kandinsky, Paul Klee, Gyorgy Kepes, Santos Balmori, Rudolf Arnheim, Irene Crespi, Jorge Ferrairo, Rafael Leodz y Félix Beltrán —por mencionar sólo a algunos de los más influyen- tes— aportó las bases para construir imágenes a partir de una es- tructura conceptual y procedimientos basados en un léxico técnico tomado directamente de las aportaciones musicales.

Las artes escénicas, como la danza y el teatro, también con- tribuyeron al proceso formativo de los profesionales en turno, ci-

mentando —con sus respectivos métodos de realización y vocabularios— las indispensables competencias creativas y tácticas, al momento de generar representaciones figurativas o abstractas, realistas, surrealistas o hiperrealistas, alegóricas o costumbristas, monocromas, multitonales o policromas. Ahí se comprendió la trascendencia de las artes, cuyas figuras retóricas sirvieron para guiar las más disímiles series de representaciones icónicas de un mismo objeto material.

Artes como el cine, el video, o el audiovisual —en aquel entonces, con dos o más proyectores debidamente sincronizados por los inolvidables aparatos, llamados lúdicamente “correcaminos” o “águila”— aportaron su dosis sonora, de silencio y efectos a las producciones que hoy son llamadas multimedia, con o sin *story board*. Habría que ubicar las emergentes propuestas de lenguajes corporales, gestuales, escritos, gráficos y plásticos surgidos a fines de los años setenta y principios de los ochenta en el multifacético escenario académico y comercial de la Ciudad de México, para visualizar el generoso panorama del que las nuevas generaciones pueden nutrirse aun cuando, quizás, desconozcan a detalle los orígenes de sus propuestas artísticas, especialmente las que pueden desarrollarse con el auxilio de las herramientas informáticas que hoy campean.

Los varios años de prueba: entre logros y errores

Se adelantó, líneas arriba, que la obligada necesidad de contar con recursos económicos que ayudaran a solventar los gastos del diario vivir, junto con los costos de los materiales y utillajes requeridos para cumplir con las entregas escolares exigidas, propició el trabajo *free lance* y en oficina desde muy tempranos semestres. Evidentemente, la sincrética consecuencia de aquel atravesar todos los días la ciudad para estudiar, laborar, y hacer tareas en casa, trabajo como resultado una ganancia permanente de recursos económicos, disciplinarios y sociales. El viñetismo, la ilustración artística, científica y periodística fueron puntas de lanza que favorecieron la experimentación de distintas formas de expresión. Plumillas y manguillos, cepillos de dientes, coladeras y aerógrafos, pinceles redondos y planos de todo número y forma, estilógrafos y tintas chinas dejaron su impronta más allá de la publicación de resultados.

Múltiples fueron las responsabilidades, oficios y cargos en empresas de los sectores privado, público y social —donde lo bien aprendido en la UNAM fue decisivo para alcanzar las metas propuestas— y aún sirvió para completar aquellos conocimientos que no se recibieron de la Máxima Casa de Estudios del país; entre ellos, el no enseñar a cobrar lo justo por la faena realizada. Poco a poco, sobre pruebas, errores y obligados a superar los varios engaños, obtenidos gracias a la astucia de gente que logró embauchar a los entonces noveles profesionales del arte y el diseño, se fue recibiendo la forzada pero ineludible —e imprescindible— instrucción para navegar sin sobresaltos financieros en el espeso mar de una sociedad de consumo de la que, de manera muy teórica —es decir, semi-abstracta— se habían efectuado ligeras aproximaciones desde los espacios de las aulas.

Aunque el grueso de tales ejercicios de profesión se produjo en ámbitos del diseño integral (editorial, publicitario y ambiental; artesanal, semi-industrial y museográfico), la exigencia interior por encauzar las expresiones propias no cejó en el empeño de producir y mostrar obra dibujística, de estampa, pictórica y escultórica, en muestras colectivas e individuales tanto en la capital de la República, en la región Occidente y en el propio terruño, del que nunca hubo desarraigó. Más tarde, vendrían las aventuras expositivas en el exterior, avaladas rigurosamente por apoyos oficiales de oficinas cercanas en donde se fueron ejerciendo cargos directivos.

Por supuesto, las variadas fusiones entre intenciones artísticas, materiales y utilajes tradicionales y contemporáneos, en con-tubernio con propósitos publicitarios, han arrojado logros y equivocaciones, “triunfos” y “fracasos” que, como luz y sombra llena de intensas tonalidades intermedias, han construido una vida profesional que se antoja llamar, como mínimo, útil.

De vuelta en Colima

El retorno al calor, la humedad, la familia, los amigos, y a los recuerdos, implicó nuevos retos de trabajo y acción y se aprovechó que a principios de los años noventa se dieran las condiciones propicias para recuperar parte de aquellos deseos todavía no satisfe-

chos; particularmente, en los ámbitos académico, educativo y de vuelta a la auto-proyección laboral, mediante la apertura de una oficina que —desde casa y hasta la fecha— aprovechará el conjunto de experiencias adquiridas. El sincretismo hizo de las suyas como conciliador de pasados y presentes y, de esa manera, se dieron las oportunidades en el gobierno estatal primero y, después, a través del trabajo realizado en una delegación federal.

Los hilos del destino condujeron de nuevo a la experiencia docente interrumpida momentáneamente en la UNAM, casi después del egreso de la licenciatura. La Universidad de Colima, generosamente, abrió la posibilidad de inserción en sus filas al ofrecer una incipiente oferta educativa en diseño gráfico y artesanal en la que hubo que realizar mucho trabajo de organización académico-administrativo para constituir la que hoy es una carrera en auge. Catorce años se usaron para —sin descuidar las oportunidades de labor independiente, estimulada por el boyante desarrollo de las nuevas tecnologías de información— atender los asuntos correspondientes a una jefatura académica que trajo satisfacciones y sinsabores, aciertos y errores, recompensas y decepciones.

Tocó en suerte egresar las primeras diez generaciones de dicho programa educativo, al unísono de volver a recargar baterías en aras de ofrecer un plan de estudios que hubo de completarse sobre la marcha, actualizar y reorientar contenidos de carácter ontológico, axiológico y epistemológico que dieran al diseñador en formación una identidad propia con destino manifiesto y futuro prometedor. A la distancia, los alcances fueron mayores que los desatinos y quizás los mejores resultados se manifiestan en el continuo y constante agradecimiento de exalumnos por una labor que debió ser férrea y disciplinada para conseguir la ubicación de los egresados en un campo laboral que demandaba (y sigue exigiendo) profesionales completos en sus muy específicas áreas de competencia.

Con el trabajo cotidiano vinieron otras inquietudes —quizá, sería más justo decir que despertaron de un sueño inducido por lo entonces urgente— y con agendas mejor organizadas hubo espacio para continuar la producción de más obra personal: nuevas imágenes en concepto, formato y realización surgieron para ser compartidas y publicadas, exhibidas y colecionadas en recintos como la

Pinacoteca Universitaria, además de viajar a otras geografías para ser mostradas a ojos lejanos al entorno natural, lleno de luz directa, colores intensos, tonos indiscretos y figuras de trazos ondulantes del sitio en que fueron concebidas y ejecutadas.

Es sabido que la vida académica tomada en serio es exigente, cuidadosa y de muy buena memoria, celosa y proactiva, como aquello que se cultiva con el mayor arsenal de capacidades puestas en la empresa. No da cabida de largo alcance a la improvisación, el disimulo o la apariencia de lo que no se es, se siente, se piensa, se domina y se hace. Menos en una época como la actual, donde los recursos para desarrollar ideas, proyectos y programas suelen ser inspeccionados con lupa, más allá de administraciones que —debe saberse y actuar en consecuencia— tienen delimitado su final desde el principio y debe, también, reconocerse que el tiempo termina por ubicar en sus justas dimensiones.

La etapa de docente en diseño gráfico, artesanal e industrial concluyó y, en la actualidad —junto con la mercadotecnia y la publicidad que se enseñan dentro de la misma *alma mater* local— constituyen el punto focal de una labor que dura casi veinte años. Es muy corto el tiempo para valorar los resultados obtenidos en este nuevo periodo escolar donde los procesos autoformativos como docente, aunados al aprovechamiento de eventos de capacitación disciplinaria, conforman una buena parte del quehacer magisterial. Las metas y los retos personales han encontrado nuevos cauces de expresión artística y el sincretismo existencial, ahora como fusión de anhelos, intenciones y objetivos están trabajando en pos de nuevas oportunidades para desarrollar, tan sincrónica como armónicamente sea y se haga posible, otras producciones de obra en cerámica, dibujo, estampa y pintura; diríase: los primeros amores de una travesía comenzada hace casi cuarenta años.

El sincretismo, asimismo, es entendido como asimilación, como aprovechamiento de las oportunidades de actualización profesional y formación docente que la sombra protectora de una institución de educación superior tiene como uno de los mandatos legales hacia sus trabajadores académicos. Bajo esa tónica, se articularon las coyunturas para proseguir con estudios de posgrado en universidades públicas de la región, a fin de completar los méto-

dos que consolidaran las propias capacidades escolares, revivificadas por el continuo proceso de actualización de conocimientos —elegido voluntariamente desde hace casi veinte años— dentro de la Universidad de Colima, cuya generosa vocación de servicio se muestra en actos como el que nos convoca.

En estos tiempos se han retomado temáticas urdidas con hilos propios, de intereses culturales encendidos tiempo atrás. La arqueología, la teoría e historia del arte prehispánico, la cosmovisión mitológica de los pueblos originarios, y aun la biología y zoología, ocupan en estos momentos mucha de la atención personal en aras de construir un homenaje a los antiguos habitantes del Colima precolombino quienes, con sus sobresalientes creaciones cerámicas, quizá nunca imaginaron la magnitud de la trascendencia que sus perros de barro llegarían a alcanzar en todo el orbe. Pronto se darán a conocer mayores avances de un proceso de difusión continua iniciado pocos años atrás y del que se ha ido dando cuenta a lo largo de múltiples participaciones en coloquios, congresos, seminarios, foros y charlas, a quienes resulte de interés un tema que —sin duda— constituye una de los más originales, sentidas y significativas aportaciones de Colima al mosaico cultural del México antiguo: sus piezas cinomorfas.

Como suele suceder cuando hay fuerza interior y fe en el mundo externo, el panorama se antoja y se visualiza estimulante...

Bibliografía

- Cardoza, L. (2001). *Pintura contemporánea de México* (3^a reimp.). México: Era.
- Códex (1965). *Pinacoteca de los genios*. Argentina: Códex.
- Chávez, J. (1993). *Alfonso Michel. Mito, leyenda*. México: Universidad de Colima.
- Hernández, F. (1982). *El Colima de ayer* (3^a ed.). México: Universidad de Colima.
- RAE (2016). [En línea]. Consultado el 2 de mayo de 2016. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=Xx6Aiyr>
- Serrano, P. (1997). *La búsqueda de la modernidad y el regionalismo*. México: Gobierno del estado de Colima/Instituto Colimense de Cultura.

CAPÍTULO XVI

Experiencias en la formación de un cuerpo académico multidisciplinar en el área de las bellas artes

Patricia Ayala García
Nayeli Fernández Degante
Davide Nicolini Pimazzoni⁴

Introducción

En el siglo XIX, el conocimiento comenzó a verse a través de lentes clasificadores que apoyaron la idea de especialización, lo que propició que los saberes se apartaran unos de otros en su enseñanza, procedimientos y métodos de estudio. Se clasificaron los campos de estudio y se adoptó el término de disciplina académica para separarlos y distinguirlos unos de otros (Méndez, 2013).

Las disciplinas son categorías que organizan el conocimiento dentro de la academia; son un tanto artificiales como modo de clasificar los saberes y, en la estructuración de las prácticas docentes y de la investigación, se consideran ambiguas (Pedroza, 2006). La interdisciplinariedad, por el contrario, fomenta una visión más amplia e integral de un problema y, con su enfoque, se obtiene una solución más apropiada y profunda (Grisolía, 2008; Tamayo y Ta-

⁴ Este texto se publicó previamente en la revista española *Artseduca*, número 17.

mayo, s.f.). “Mezclar las perspectivas de varias disciplinas a la larga enriquecerá el tema en cuestión” (Nicolescu, 1999: 40).

Las prácticas interdisciplinarias en la educación tienen el compromiso de “romper las barreras entre la teoría y la práctica” (Méndez, 2013: 6), esto exige una nueva pedagogía y diferentes formas de comunicación. Se espera que la interdisciplinariedad reduzca el margen de error y aridez de los saberes fraccionados (Méndez, 2013).

Para que los procesos educativos interdisciplinarios tengan efectividad, es necesario que los docentes se propongan hacer investigación como parte de su quehacer profesional. La estrategia más efectiva para lograr una enseñanza globalizada e interdisciplinar —que incluya las artes— es la investigación científico-pedagógica desarrollada y aplicada en colaboración artística. Existen dos condicionantes de una educación interdisciplinaria: que promueva una formación integral y que eduque para la vida. Hoy en día, la interdisciplina es una necesidad, ya que se requiere “entrelazar las diferentes disciplinas” (Caicedo, 2001: 70).

En la actualidad, se prevé que las formaciones de cuerpos académicos sean capaces de adentrarse en nuevos campos del conocimiento, confronten sus disciplinas y trabajen en campos híbridos o interdisciplinares (López, 2010). El presente trabajo comentará acerca de las prácticas exitosas de una agrupación académica multidisciplinaria con miras a crear investigación interdisciplinaria. Es un cuerpo académico dictaminado en consolidación, con tan sólo cinco años de haber iniciado su trabajo en conjunto. Esta agrupación está adscrita al Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima, lleva por nombre Arte y Sociedad, y es el número 92 de la citada entidad educativa.

El éxito reportado está relacionado con la factibilidad de crear investigación interdisciplinaria en el área artística ya que, durante nuestras exploraciones iniciales, descubrimos que el arte es un campo fértil para la investigación desde este enfoque, y ésta es nuestra historia de éxito (Nicolescu, 1999).

Diferencias entre multi, inter y transdisciplinariedad

En pleno siglo XXI, los investigadores aún no se ponen de acuerdo acerca de las definiciones precisas de los términos *multi*, *trans* e *interdisciplinariedad*; sin embargo, existen muchos textos especializados que los definen meticulosamente, tomando en cuenta sus niveles de profundidad e impacto educativo, así como las prácticas que los acogen. Para el presente trabajo se seleccionaron definiciones aceptadas por la mayoría de tales especialistas, y que corresponden —casi todos— a estudios educativos (Fernández-Ríos, 2010, y García, 2010).

Es importante aclarar estos términos, ya que nuestro cuerpo académico es *multidisciplinario*, pero con prácticas *interdisciplinarias*, que aspira a compartir los saberes, educar e investigar los problemas que nos atañen desde varios puntos de vista.

En el contexto de la educación superior, la *multidisciplinariedad* es un primer nivel de relaciones entre varias disciplinas. Esta relación entre ellas no las cambia ni las enriquece, sino que éstas intercambian información. En algunos casos, pueden tan sólo ser disciplinas que se ofrecen simultáneamente en un plan de estudios y que se discuten en el interior de reuniones académicas. La *interdisciplinariedad*, por su parte, incluye cooperación e interacciones enriquecedoras entre varias disciplinas. Los niveles de interacción varían y van desde comunicación de ideas hasta desarrollo de nuevas metodologías para la investigación. A nivel educativo, se espera que la interdisciplinariedad influya como proceso en la filosofía laboral y que apoye a la resolución de problemas, potencializando la transformación de la realidad. Con un enfoque interdisciplinario, el docente es capaz de presentar —al alumno— nuevas visiones para comprender las disciplinas tanto por separado como en conjunto. Por otro lado, la *transdisciplinariedad* se entiende como el nivel más alto de las relaciones entre disciplinas que, además, elimina las fronteras entre ellas (Méndez, 2013).

Vélez (2012) propone una metáfora con frutos, para entender las relaciones entre disciplinas: asumiendo que cada disciplina fuese una fruta, él plantea que la multidisciplinariedad sería una

ensalada de frutas, en donde cada fruta ha sido troceada y mezclada con las demás, pero cada una conserva sus características esenciales que pueden ser fácilmente reconocibles. La interdisciplinariedad sería un licuado hecho con frutas (*smoothie*), en el que todas han perdido sus características y se han mezclado, pero conservan su sabor y son reconocibles unas de otras a través de ciertos métodos. Por último, tendríamos a la transdisciplinariedad, como un pastel de frutas: una creación totalmente diferente, en la cual sus ingredientes se han transformado, al grado de que este producto final (el pastel) pudiera ser considerado —por algunos teóricos— como un elemento más. En el caso del conocimiento, en el enfoque transdisciplinar, la creación final puede, incluso, ser una disciplina nueva. Otra metáfora equipara las relaciones disciplinarias con una ecuación matemática básica, que nos dice que la multidisciplinariedad es: $2 + 2 = 4$; la interdisciplinariedad es: $2 + 2 = 5$; y la transdisciplinariedad es: $2 + 2 = \text{amarillo}$ (Vélez, 2012).

Valor didáctico de la interdisciplinariedad

El resultado de la percepción de las disciplinas, como posibles saberes que dialogan, genera exigencias y objetivos que pretenden beneficiar a la educación media superior:

La interdisciplinariedad implica voluntad y compromiso de elaborar un marco más general, en el que cada una de las disciplinas en contacto se modifican y dependen unas de otras; conduce a transformación en metodologías de investigación, a modificación de conceptos y terminología fundamental; requiere la presencia de especialistas en las disciplinas comprometidas, para poder jerarquizar lo imprescindible y definir los términos y alcances de la integración (Caicedo, 2001: 70).

Las universidades del mundo se apoyan en la interdisciplinariedad y en la transdisciplinariedad para lograr que sus egresados sean personas con amplias visiones y múltiples saberes. Esto, debido a que para estudiar la realidad se debe abstraer del contexto del objeto de estudio y utilizar la interdisciplinariedad para integrarla a un método de estudio amplio.

Al estudiar los objetivos generales de la investigación interdisciplinar, encontramos que éstos incluyen acciones específicas: el fomento de la integración entre las disciplinas con miras a la solución de problemas reales, la integración del conocimiento, metodologías y procesos que aporten sistemas para el desarrollo de la ciencia y la sociedad, la introducción de información de investigadores enfocados en prácticas entre disciplinas y la oferta de nuevas soluciones a problemas, a través de diferentes puntos de vista o disciplinas (Tamayo y Tamayo, s.f.). La posibilidad de una educación interdisciplinaria ha de promover el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las contribuciones que se requieren en la sociedad para lograr equidad social, ética laboral y desarrollo sostenible (Carvajal, 2010).

Como miembros de un cuerpo académico, aprendimos —con la práctica— que, al iniciar el proceso de una investigación interdisciplinar, es necesario identificar el problema que será estudiado, seleccionar la metodología, terminología y contexto del mismo; en segundo lugar, es preciso romper las barreras entre las disciplinas que se entrelazarán en el caso y crear un marco teórico común, construir una concepción diferente del problema, instaurar el modelo de este nuevo enfoque y ponerlo en práctica para ver si es posible resolver otros problemas de semejante índole (Fernández-Ríos, 2010). Nuestro modelo interdisciplinario intenta conjuntar como disciplinas a las artes que, aunque en su conjunto han sido agrupadas, en su enseñanza particular no.

Cómo es (o cómo debe ser) una agrupación multidisciplinar

Para que una agrupación de investigadores de diferentes disciplinas sea funcional, se requiere inicialmente de apertura y acuerdos. Según García (2010: 2), un cuerpo académico multidisciplinario tiene como propósito:

[...] conformar un intercambio dinámico de conocimientos y estrategias, permitiendo desarrollar competencias que generen un crecimiento no sólo en las propias instituciones, sino en el desarrollo regional dentro de un marco de si-

militudes culturales y económicas, dando pauta para conformar grupos especializados de conocimientos homogéneos y accesibles para todos los actores de la sociedad y con apego a las megatendencias futuras.

Con estas características, se tiene la esperanza de que los CA interdisciplinarios “se dediquen a desarrollar investigaciones que fortalezcan las bases de los programas educativos (PE), a partir del análisis de tendencias globalizadas que deben ser tomadas en cuenta en todo proceso y alcance de toma de decisiones” (García, 2010: 3).

Necesidades

A través de nuestras trayectorias personales —como artistas y como docentes de arte— consideramos que la interdisciplinariedad puede utilizarse como una herramienta pedagógica, ya que aporta campos para la creación de conceptos, propósitos y sistematización de procesos que llevan a una posible evaluación de nuestros métodos docentes (Carvajal, 2010).

Para ello, se requiere de estrategias que faciliten la apertura a este enfoque; entre ellas, la comprensión de la realidad en donde nos encontramos —Colima, en el siglo XXI—, la integración del conocimiento de los miembros del CA, nuestra compatibilidad metodológica a través de la experiencia, nuestra actitud reflexiva sobre nuestras prácticas, el alejamiento de distractores académicos, la habilidad de investigación documental de fuentes serias, la crítica y autocritica, y la exigencia en la manufactura del producto final (Fernández-Ríos, 2010).

La realidad que nos envuelve y la complejidad de sus problemas nos obligan —como investigadores— a tener diferentes enfoques y a observar desde diferentes disciplinas un mismo hecho. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea que estos enfoques puedan potenciar el conocimiento y aportar resultados integradores que fomenten el cambio y la mejora de la educación y la investigación (Carvajal, 2010).

El hecho de observar los saberes compartimentados en disciplinas no resuelve los problemas más complejos y no apoya a un desarrollo integral del estudiante. Se necesita una visión cooperativa y abierta, en donde se entrelacen habilidades técnicas y prácticas para comprender lo que sucede en nuestro alrededor; el área de las artes siempre ha sido estudiada separando cada una de sus especialidades pero, cuando se crean festivales, las especialidades se mezclan sin mayor explicación; una visión interdisciplinaria aportaría los fundamentos docentes necesarios para comprender las prácticas artísticas en su totalidad y observar qué elementos las equiparan, cuáles las diferencian y cómo esta información aporta crecimiento para la educación artística del estudiante (Carvajal, 2010).

Beneficios para la institución, la sociedad, alumnos y profesores

Según Nicolescu (1999), las universidades se benefician de la interdisciplinariedad cuando el conocimiento se relaciona directamente con la realidad y toca las estructuras que dan a la universidad su misión de universalidad. Con diálogo entre sus disciplinas, la universidad “podría convertirse en el espacio privilegiado para el aprendizaje en la actitud transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, del diálogo entre el arte y la ciencia” (Nicolescu, 1999: 46).

Estamos de acuerdo en que “la interdisciplinariedad abre nuevos horizontes en la cooperación respecto al proceso de solución de problemas, favorece procesos de apoyo mutuo en el trabajo y amplía las tradiciones epistemológicas” (Fernández-Ríos, 2010: 163).

No es ninguna novedad que la investigación es parte fundamental de la docencia y que no se debe priorizar equívocamente a ninguna de las dos. La investigación es complementaria durante la formación, pero despunta cuando el alumno quiere explicar los problemas que encuentra. Sin embargo, cuando hablamos de investigación interdisciplinaria, debemos contemplar el problema aislado y buscar los enfoques disciplinares que puedan expli-

carlo. Cada disciplina tiene que establecer sus criterios para dilucidar el problema, prestar su marco teórico para aclarar términos y proponer posibles metodologías. Se tiene que aceptar que cada disciplina aportará diferentes lineamientos y respetarlos en su totalidad, una vez aceptados. El seguimiento de estas recomendaciones:

[...] ofrece a los estudiantes los siguientes beneficios: contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla habilidad cognitiva de alto orden, mejora habilidades de aprendizaje, facilita mejor entendimiento de las fortalezas y limitaciones de las disciplinas, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. [...] Permite sintetizar e integrar para producir originalidad; también aumenta el pensamiento crítico y desarrolla la humildad, al tiempo que empodera y desmitifica expertos [...] Las actividades académicas de integración disciplinar contribuyen a afianzar valores en profesores y estudiantes: flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, movilidad en la diversidad, y aceptación de nuevos roles (Carvajal, 2010: 161).

El alumno de danza valora la enseñanza musical y la creación artística; por ejemplo, en la coreografía creada toma a ello en cuenta.

Los beneficios de la interdisciplinariedad, en el estudiante, incluyen un aprendizaje más significativo al abordar una disciplina desde diferentes puntos de vista, al tiempo que adquiere una concepción más amplia de los contenidos a estudiar, al relacionarlos con otras disciplinas. La enseñanza interdisciplinaria valora cada uno de los puntos de vista considerados y enfatiza la colaboración, la comprensión, el respeto y la empatía. El alumno aprende a ser consciente de los límites entre las disciplinas, lo que fomenta la sensibilidad y respeto hacia otras áreas, disciplinas y métodos, y mejora su comunicación al minimizar la repetición de contenidos y teorías de diferentes campos (Grisolía, 2008).

La formación de cuerpos académicos también ofrece una consolidación más integral del profesor, pues éste tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de habilidades que

sólo pueden ser fomentadas cuando se trabaja en equipo (López, 2010).

Diálogos. Bases para una nomenclatura

Ante la variedad de las definiciones de los términos relacionados con la interdisciplinariedad, y después de estudiar a fondo diversos textos, llegamos a la conclusión de que nuestra línea de investigación, relacionada con ese diálogo entre saberes, debería llevar una denominación que anunciara, precisamente, ese diálogo, sin ponderar problemáticas definitorias. Así, partimos de que si “la interdisciplinariedad envuelve [...] un diálogo entre iguales entre dos o más disciplinas” (Vélez, 2012: 4), entonces, la palabra *sincretismo* sería de gran utilidad para aportar la visión de un término que incluyera un diálogo entre nuestras disciplinas estudiadas: música, danza y artes visuales (Sotolongo y Delgado, 2006). La definición de nuestra línea no estaría completa si no le agregamos un adjetivo a este diálogo que designamos con el término sincretismo; así que decidimos usar la frase *sincretismo artístico* para ocuparnos de la “condición de interdisciplinariedad [que] implica la posibilidad de comparar y armonizar vocabularios y lenguajes, creándose la necesidad de que se cree un inter-lenguaje entre las disciplinas” (Vélez, 2012: 4). Por supuesto, con la firme creencia de que nuestra terminología recoge lo mejor de la interdisciplina sin las posibles malinterpretaciones, iniciamos nuestro trabajo como grupo de investigadores en 2012.

Cuerpo académico *Arte y Sociedad*. Antecedentes

Perfil de los docentes agrupados

Nuestra agrupación académica incluye siete miembros y cinco colaboradores. Los primeros, pertenecen a tres disciplinas artísticas; tres miembros corresponden al departamento de artes visuales, dos al de música y dos al de danza. Los profesores adscritos a la licenciatura en artes visuales tienen, como grado máximo: un doctorado en educación artística, un doctorado en artes visuales, una maestría en historia del arte y una maestría en artes digitales.

Los profesores de música cuentan con maestría en música, y los de danza, con maestría en danza y en música. Las edades de los miembros fluctúan entre los 35 y 65 años. Los maestros de música y danza tienen amplia experiencia en participaciones artísticas en escena y los de artes visuales en exposiciones de obra. La mayoría ha presentado ponencias u obra en México y en el extranjero, y los miembros originarios provienen de Italia, Ucrania, Polonia y México.

Estamos conscientes de que el perfil deseable de un investigador docente, interesado en utilizar un enfoque interdisciplinario, debe incluir características que le faciliten las tareas. De acuerdo con Fernández-Ríos (2010: 161), “el aprendizaje interdisciplinario tiene como objetivo promover en los estudiantes y profesionales la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas” y, para ello, es necesario crear espacios de trabajo que promuevan el diálogo entre las disciplinas y sinteticen diferentes puntos de vista acerca de lo que se conoce.

Los investigadores deben realizar esfuerzos de trabajo en conjunto, tener una mentalidad abierta a lo nuevo y desconocido, una paciencia ilimitada y gran poder de reflexión (Fernández-Ríos, 2010); “la mente interdisciplinaria también debe tener una actitud positiva hacia la laboriosidad en la observación y la recolección de datos, buena cantidad de inventiva, cierta dosis de sentido común y una perspectiva no dogmática tanto en la interpretación de los datos como en las perspectivas futuras de investigación” (Fernández-Ríos, 2010: 163).

Para lograr enfoques que investiguen el diálogo entre las artes, se “requieren personas con capacidad de flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás, moderación, mediación, asociación y transferencia, entre otros, con el fin de iniciar y promover un diálogo constructivo, crítico y permanente” (Carvajal, 2010: 162). En el interior de nuestra agrupación intentamos potenciar estas características para lograr nuestras metas comunes.

Creación del CA *Arte y Sociedad*

Antes de que nos uniéramos para crear el cuerpo académico Arte y Sociedad, a principios de 2012, cada uno de los miembros tenía sus propias líneas personales de investigación, muy variadas y encaminadas a su especialidad; uno de los primeros acuerdos que se tomaron, dentro de la agrupación, fue la creación de las líneas de investigación con la necesidad de que, por tratarse de solo dos, éstas satisficieran los intereses de todos los agrupados. Nuestro interés principal era la relación e impacto que tenían nuestras prácticas artísticas en la propia localidad donde nos desenvolvemos. Así que el nombre de nuestro CA se decidió fácilmente: *Arte y Sociedad*, con dos grupos: los profesores que deseaban hacer investigación sobre la interacción entre nuestras prácticas y los que estaban interesados en seguir sus prácticas artísticas diseñadas para sensibilizar a ciertos grupos específicos, como: niños atípicos, ciegos, ancianos o personas de bajos recursos económicos. Aunque, en un principio, parecía que teníamos dos caminos diferentes, muy pronto nos dimos cuenta de que estábamos interactuando en ambas líneas al participar en talleres, ponencias y encuentros, e iniciamos nuestras prácticas interdisciplinarias.

Las líneas y sus definiciones

A pesar de que las líneas eran diferentes, las metodologías que utilizábamos podían considerarse interdisciplinares, ya que nuestra esencia consistía en ver nuestras especialidades y las de los compañeros, desde nuestra propia metodología. Al interactuar, nos dimos cuenta de que aplicábamos diferentes puntos de vista para llegar a los acuerdos y decidimos continuar con el enfoque interdisciplinar. Al final, nos percatamos de que “la naturaleza de los contenidos [...] demandaba que éstos sean tratados en forma interdisciplinaria con el fin de darles un mayor sentido y significado, y así propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes” (Grisolía, 2008: 1).

Cada una de nuestras propuestas se decidía a partir de cuatro puntos de vista. Trabajamos durante dos años como agrupación académica no reconocida y pudimos aprender que, como CA, éramos equivalentes a “una pequeña comunidad científica que produce y aplica conocimiento mediante el desarrollo de una o varias lí-

neas de investigación, y el trabajo en las mismas funciona como el elemento aglutinador de dicho equipo” (López, 2010: 10). Entendemos, asimismo, que la academia espera que existan metas en común en la realización de nuestras investigaciones, solidez en las líneas establecidas, proyectos que contemplen productos finales como publicaciones, asesorías, tutorías y producción artística, entre otros, así como el tener un número de integrantes acorde a las necesidades (López, 2010).

Aprendimos, sobre la marcha, que las características deseables mínimas de un cuerpo académico son las siguientes: a) una agenda en común, en la cual cada uno de los miembros participa en algún punto del área de investigación; b) miembros que participan activamente a través de redes, en sesiones formales e informales; c) miembros que comparten un sistema de creencias y valores y que acuerdan normas de trabajo; d) pocos miembros y que todos deseen lograr prestigio académico y fortalecer su formación; e) una relación de los miembros dada por afinidad temática; f) miembros con interés en mejorar sus credenciales y méritos académicos, y, g) miembros que pertenecen a diferentes profesiones (López, 2010).

En resumen: sabemos que a los miembros de un cuerpo académico debe unirlos “la convicción en la verdad de su modelo y el compromiso de traducir dicha verdad en políticas públicas” (López, 2010: 9). Los miembros del CA “Arte y Sociedad” hicimos el compromiso de acatar este principio y nuestro primer artículo arbitrado se publicó en septiembre de 2014, en la revista española *Artseduca*.

Al considerar las sugerencias de López (2010), relativas a los productos deseados en un cuerpo académico, se describen —a continuación— los que en dos años hemos logrado construir:

En cuestión de *publicaciones*, tenemos:

- Seis artículos sobre educación artística en revistas indexadas internacionales.
- Tres libros: uno de difusión de arte, otro sobre la investigación e impacto de nuestras prácticas docentes y uno más de difusión sobre Colima a través de prácticas artísticas.

- Cinco discos compactos musicales con composiciones originales.

Nuestras *reuniones de trabajo* son periódicas y las implementamos con temáticas semanales, así como una reunión mensual para planeación, realización y revisión de los proyectos en marcha. Hemos realizado conciertos y talleres que se convierten en informes técnicos sobre el impacto de nuestras prácticas artísticas en asociaciones de niños atípicos. Nos comprometemos con la capacitación constante de nuestras líneas temáticas y participamos activamente en el apoyo técnico a otros cuerpos académicos de nuestra universidad.

Dirigimos tesis en conjunto y participamos en los comités de renovación del plan de estudios de cada una de nuestras áreas. Como ejemplos de *vinculación empresarial*, tenemos las acciones tomadas para apoyar una exhibición de obra estudiantil artística y la publicación de nuestro segundo libro. Estos productos fueron los que nos condujeron a la serie de propuestas que veremos más adelante.

Como miembros de un cuerpo académico, *asumimos el compromiso* de: observar concienzudamente el área de relaciones intrapersonales; vigilar que contemos con la capacidad de comprender las fortalezas y las limitaciones de cada una de nuestras disciplinas; promover una actitud colaborativa; tener disposición de tiempo y dedicación y esfuerzo; estar listos para resolver las problemáticas del trabajo en colaboración; valorar el trabajo de otros; ser capaces de estimular nuestro pensamiento crítico y actitudes positivas; y tener interés por utilizar las nuevas tecnologías y los recursos disponibles.

Buscamos ser optimistas y con disposición para trabajar sin tener retribución inmediata; ser tolerantes al fracaso, desarrollar interés por la innovación, mejorar nuestras habilidades de análisis y síntesis. En cuestión de relaciones interpersonales, intentamos ser asertivos, tener cultura de colaboración y flexibilidad para adaptarnos, conocer sobre resolución de conflictos, poseer excelente comunicación interpersonal, ser sinceros y comunicarnos con respeto (Fernández-Ríos, 2010).

Asumimos, también, el acuerdo de buscar apoyos dentro de la organización para realizar nuestro trabajo de manera sustentable, en equipo y con metas en común; compartir información, méritos y responsabilidades; planear nuestras actividades claramente y observar respeto mutuo; tener la posibilidad de usar redes sociales ciberneticas; mantener nuestro espacio de trabajo sin distractores; obtener valoración por los logros y reconocimiento por los méritos. Prometimos, igualmente, tener conocimiento de las TIC a través de la capacitación personal y buscar la mejora laboral; obtener una metodología comprensible y clara para trabajar en conjunto; mostrar ética laboral y —en nuestra labor como investigadores— mantener la salud emocional; y promover y aplicar una crítica constructiva que favorezca a la creatividad (Fernández-Ríos, 2010).

Dificultades

Los desafíos —o retos del trabajo interdisciplinario encontrados— ayudaron a crear las bases de nuestros principios generales, que son los siguientes:

- Simplificar el lenguaje utilizado para lograr una mejora en la comunicación y claridad en las investigaciones.
- Evitar el egocentrismo intelectual, de tal manera que el diálogo entre las disciplinas sea productivo, a través de la cooperación, el respeto mutuo, la confianza y la apertura (mental, y a la crítica), el trabajo en equipo y el interés en común.
- Estar conscientes de que numerosos sistemas académicos son rígidos y que los planes y programas educativos tardan mucho en implementarse o renovarse.
- Entender que nuestras investigaciones artísticas interdisciplinares pueden no encontrar un nicho para sus publicaciones (precisamente, por tener una visión más amplia y menos tradicional).
- Comprender que es difícil decidirse por la interdisciplinariedad después de dedicar mucho tiempo a una disciplina y métodos específicos durante un largo periodo (Carvajal, 2010).

Estamos conscientes de los retos que —como miembros de un CA— estarán latentes ante nosotros; éstos son: las diferencias personales entre miembros, la manera en cómo se materializan los productos, la posible ausencia de autoridades en ciertas metodologías, nuestra inexperiencia, y la falta tanto de financiamiento como de capacitación en las nuevas tecnologías o programas de computación que nos sirvan para mejorar nuestras prácticas (López, 2010).

Entendemos, hace tiempo, que para poder crear investigación interdisciplinaria se tienen que respetar las diferencias entre cada una de las disciplinas involucradas, ya sean diferencias epistemológicas metodológicas o semánticas; y debe haber apertura para llegar a acuerdos con un lenguaje acordado por los participantes para lograr el trabajo en equipo (Grisolía, 2008).

La interdisciplinariedad en la enseñanza [...] exige que se cumplan ciertas condiciones y conlleva varias dificultades, pero es posible lograrla siempre que los docentes estén dispuestos a adaptar los procesos educativos que dirigen para que sean más acordes con las características y necesidades de los estudiantes (Grisolía, 2008: 1).

Conclusiones

El diálogo entre disciplinas es esencial para pensar y hacer que converjan los saberes; no obstante, por más beneficioso que sea un enfoque o práctica de investigación, en el interior de un cuerpo académico se requieren aplicar los elementos que determinan el éxito de las metas del mismo. No es necesario resumir las bondades de la interdisciplinariedad y de la necesidad de ver a las disciplinas artísticas con ese enfoque, pero sí podemos agrupar los elementos que favorecen y motivan las acciones de los CA. Por experiencia, sabemos que es necesario desarrollar relaciones afables y amigables entre los miembros, invitar a la planta docente a capacitarse constantemente, participar en redes con otros CA, realizar encuentros y seminarios, y compartir las tareas relacionadas con la obtención de recursos.

Debemos honrar el trabajo colaborativo y colectivo, respetar y atender las políticas institucionales y financieras, y compartir similares métodos y teorías entre los miembros. Sugerimos abogar y defender las condiciones de trabajo favorables, crear líneas de trabajo acordes con los intereses de los miembros, buscar una mejor formación académica individual, esforzarse para lograr una mayor productividad en la investigación, crear proyectos interdisciplinarios, fomentar una buena comunicación entre los miembros, y precisar objetivos y metas compartidas (López, 2010).

Un equipo de trabajo que investiga el diálogo entre disciplinas tiene que ser capaz de sentarse a dialogar. El CA *Arte y Sociedad* inició como grupo interesado en fomentar la formación integral del alumno de una especialidad artística. Para crecer, sus miembros se sentaron a dialogar; así, el diálogo dio paso a la planeación y a la acción. Ésa es, finalmente, nuestra “receta de éxito”: *diálogo-planeación-acción*. Nada se resuelve sin dialogar, nada se logra sin planear. La acción es en beneficio de y para todos los miembros del CA.

Bibliografía

- Caicedo, N. M. (2001). *La interdisciplinariedad como enfoque para la construcción de competencias a nivel universitario*. Presentado en el Taller Internacional de Innovaciones Educativas. Las Tunas, Cuba.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. En *Revista Luna Azul*. ISSN 1909-2474. Número 31, julio-diciembre, Universidad de Caldas.
- Chang, H. G. (2010). El modelo de la Triple Hélice como un medio para la vinculación entre la universidad y empresa. En *Revista Nacional de Administración*, 1 (1): 85-94, enero-junio.
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? En *Innovación educativa*, número 20, pp. 157-166.
- García, B. J. (2010). Los cuerpos académicos multidisciplinarios en las Instituciones de Educación Superior y las megatendencias. Presentado en el Seminario-taller “El papel de las redes universitarias en la creación

- del espacio de encuentro latinoamericano y caribeño". Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- García, L., y Montero, P. (2009). Transversalidad y transdisciplinariedad para un nuevo modelo de universidad. Disponible en <http://abacu.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2524/EVA23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grisolía, M. (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias. En *Ciencias y Educacao* [en línea]. Disponible en <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/documents/PPD/Interdisciplinariedad.pdf>
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. En *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (3), número 155, julio-septiembre de 2010, pp. 7-26. ISSN: 0185-2760.
- Magaña, M. A., y Lepe, F. I. (2003). *Análisis de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Colima. Memoria de su planeación y desarrollo*. Colima: Universidad de Colima.
- Méndez Pupo, A. R. (2013). Apuntes sobre el valor didáctico de la interdisciplinariedad. En *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo* [en línea]. Disponible en <http://atlante.eumed.net/apuntes-sobre-valor-didactico-interdisciplinariedad/>
- Nicolescu, B. (1999). La evolución transdisciplinaria del aprendizaje. En *Trans-pasando fronteras. Revista estudiantil de asuntos transdisciplinares*, CIESI, Universidad ICESI. Número 4, 2013. Cali-Colombia ISSN 2248-7212, ISSN-e 2322-9152.
- Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. En *Tiempo de Educar*. Vol. 7, número 13, enero-junio, pp. 69-98. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- Peñuela, L. A. (2005). La transdisciplinariedad más allá de los conceptos, la dialéctica. En *Andamios*, año 1, número 2, junio, 2005, pp. 43-77.
- Sotolongo, P. L., y Delgado, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* [en línea]. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN 987-1183-33-X. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719030032/7CapituloIV.pdf>
- Tamayo y Tamayo, M. (s.f.). *La interdisciplinariedad*. Colombia: ICESI, Publicaciones del CREA.
- Vélez, W. (2012). ¿Educación general o estudios interdisciplinarios? En: el IV Simposio Internacional de Estudios Generales, llevado a cabo en el campus de la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima.

Autores

Adriana Chamery García

Estudió en la Universidad de Colima las licenciaturas en filosofía y diseño artesanal, así como un posgrado en literatura hispanoamericana. Radicó en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, de 2006 a 2009; durante estos años estuvo en contacto con las comunidades indígenas, donde realizó diversos proyectos en las áreas de turismo, artesanías y conservación. Actualmente, es profesora de la licenciatura de artes visuales de la Universidad de Colima. Publicaciones: *Jaula de versos* (antología), Ediciones Nerfe (2002); *Antología de cuentos Taller la Piedra Lisa* (2006); *Los valores en los jóvenes universitarios*, Editorial Lugachamery (2007). Además, ha participado en exposiciones colectivas e individuales de proyectos en las artes visuales, como: “Pensar, pintando sin ver: producción plástica para invidentes” (FECA, 2011); “Así nos vemos 1050 mujeres vivas” (instalación fotográfica, “Convocatoria Creadores con Trayectoria”, 2016).

Alejandro Vera Ávalos

Profesor-investigador de la Universidad de Colima. Miembro del UCOL-CA-92, Arte y Sociedad. Recibió “Mención Honorífica” como “Maestro en Investigación de la Danza”, por el CENIDI “Danza José Limón” (en 2014). Bailarín, coreógrafo fundador y codirector de *Univerdanza*, con quien ha realizado producciones dancísticas para diversos públicos y escenarios. Finalista del “Premio Nacional de Coreografía INBA-UAM” (en 2008). Participó en el proyecto *La Voz del Cuerpo*, dirigido por Christine Dakin, auspiciado por la Universidad de Harvard y la Universidad de Colima (de 2008 a 2012).

Codirigió y produjo el programa *Méjico Sinfónico*, para celebrar el 75 aniversario de la Universidad de Colima. Becado por la “New England Foundation for the Arts”, como *Artista Internacional Visitante*, del “Bates Dance Festival en Lewiston”, ME (EU), en 2003 y 2007. Becario del FONCA. Intérprete en “Danza Contemporánea” (1998 y 2004); participó en el PECDA Colima como “Joven Creador”, en 2003. “Creador con Trayectoria en Artes Escénicas” (2007) y “Ejecución Artística con Trayectoria en Danza” (en 2012). Ha presentado su trabajo en los más importantes festivales y teatros de México, Estados Unidos y España. Publicó el artículo “Estrategias de creación coreográfica”, en la revista *InterDanza*, de la Coordinación Nacional de Danza del INBA, y colabora en diversos proyectos de investigación sobre la enseñanza de la danza y la composición coreográfica. En 2017, fue seleccionado como coreógrafo mexicano para presentar su trabajo en la temporada *Cinco de mayo: Coreógrafos mexicanos de ciudades de montañas*, en el Harkness Dance Center del 92Y, Centro Cultural de la ciudad de Nueva York.

Edna Morales Coutiño

Pedagoga, especialista en planeación y evaluación de la educación, maestra en Ciencias de la Educación, doctora en Educación. Nacida en Arriaga, Chiapas. En ocupación académica en los niveles educativos medio superior y superior, con énfasis en la docencia del posgrado. Con desempeño en instituciones educativas tales como Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Universidad del Pacífico de Chiapas, entre otras. Experiencia en elaboración de estudios de pertinencia y factibilidad para la creación de Centros educativos y Programas de Licenciatura en el Estado de Chiapas. Docente e integrante del Comité del Posgrado del Instituto de Ciencias Biológicas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; en las asignaturas Evaluación de los aprendizajes, Modelos y enfoques educativos y Teorías del Aprendizaje de las ciencias de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales Con publicaciones vinculadas al ámbito docente y didáctico para reflexionar los procesos formativos. Participación en procesos de evaluación institucional en el ámbito nacional con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Edu-

cación Superior, DGESPE, Secretaría de Educación. Asesor de procesos de Diseño Curricular, Evaluación y Acreditación en Instituciones públicas y privadas. Actualmente colabora como Directora y docente del Colegio de Arte e Interdisciplina de la Facultad de Artes de la UNICACH.

Evaristo Erasmo Aguilar López

Licenciado en educación artística por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Obtuvo la maestría en artes (ejecución musical) y el doctorado en artes musicales por la University of Salford de Manchester (Inglaterra). Discípulo del magistral percusionista indio Trichy Sankaran. Ha desarrollado programas de iniciación rítmica e improvisación musical para niños y una gran cantidad de obras basadas en una perspectiva contemporánea de imágenes sonoras, a partir de la música, la danza y el entorno de la Huasteca. Ha colaborado con investigadores, ejecutantes, compositores, poetas, fotógrafos, escultores, bailarines y pintores alrededor del mundo para la generación de nueva música, integrada a trabajos multidisciplinarios de creación artística. Ha presentado su obra musical dentro de un contexto artístico y académico en China, Australia, Francia, Suecia, Italia, Alemania, España, Polonia, Austria, Eslovenia, Croacia, Suiza, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Argentina, Brasil, Chile, Perú, Uruguay, Cuba y Puerto Rico. Actualmente, a la par de la investigación musical, se dedica a la docencia en la Facultad de Música y Artes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en Tampico, México.

Heliodoro Santos Sánchez

Profesor-investigador en el Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Colima y beneficiario del programa “Jóvenes Creadores”, del FONCA, en el área de nuevas tecnologías. Estudió la licenciatura en artes visuales en la Universidad de Guadalajara y el máster universitario en artes digitales en la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona (España). Ha mostrado su trabajo en recintos como el Arts Santa Mónica en Barcelona (España), Fundación Telefónica en Lima (Perú), en el Palacio de Cristal en Guayaquil (Ecuador), en los institutos culturales de México, en Miami, y Washington.

ton y en el Hunter College, en Nueva York (Estados Unidos). Además, en el Ex-Teresa Arte Actual, el Centro Cultural Border y en la Facultad de Música de la UNAM, en la Ciudad de México.

Ganador del “Premio para Artista” en “La Bienal de las Fronteras”, en 2015. Obtuvo —por primera vez— en 2011, la “Beca Nacional ‘Jóvenes Creadores 2012-2013’” del FONCA-CONACULTA, en la categoría de multimedia, y la del “Programa de Apoyos a la Producción e Investigación en Arte y Medios”, en 2012, del Centro Multimedia del Centro Nacional de las Artes, México.

Jorge Fernando Zurroza Barrera

Licenciado en comunicación gráfica por la ENAP-UNAM. Maestro en diseño y desarrollo de nuevos productos por el CUAAD-UDEG. Doctor en arte y diseño por la FAD-UNAM. Diplomado en docencia universitaria; técnicas de investigación en comunicación en sociedad, cultura y comunicación; arte mexicano a través de los tiempos y arqueología del occidente de México, por la Universidad de Colima. Tiene 37 años de experiencia profesional en diseño gráfico, publicidad, comunicación audiovisual y artes visuales (dibujo, ilustración, grabado, pintura y escultura en cerámica y madera). Es docente universitario desde hace 21 años en instituciones de educación superior (públicas y privadas). Ha recibido múltiples reconocimientos por su trayectoria académica, ejercicio profesional, labor docente y exhibición de obra artística que ha expuesto en variadas ocasiones —*a título* personal y en colectivo— en México y en el extranjero. Desde 1992, dirige su propio despacho de comunicación integral y es profesor-investigador Universidad de Colima.

Jorge Torres Hernández

Médico de formación inicial. Se ha desarrollado académicamente en posgrados de ciencias médicas y profesionalmente como especialista en el área de la salud mental. Ha ejercido labor de psicoterapia privada y la docencia universitaria durante veinte años. Ha sido tallerista en diversos ámbitos profesionales e impartido cátedra de Educación Especial en la Universidad de Granada, en España. Ha escrito diversos artículos sobre la condición patológica de

la familia, en diversas publicaciones. Es coautor del libro *La narración en la atención emocional de niños hospitalizados*.

Juan Antonio Carranza Flores

Licenciado en arquitectura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la maestría en artes plásticas contemporáneas por la Universidad Complutense de Madrid y la maestría en educación en el área de artes por la Universidad de Baja California. Obtuvo el premio de adquisición en la “Bienal de Pintura Alfonso Michel 2016”. Fue finalista en la “XXII Bienal FEMSA”. Ganador de la medalla “Pedro Arrupe”, y becario del Fomento Estatal para la Cultura y las Artes en tres ocasiones. Cuenta con exposiciones en las siguientes ciudades: Monterrey, Guadalajara, Guanajuato, Colima, Los Cabos y Puerto Vallarta (México) y en Madrid (España). Ha impartido cursos y talleres para la Secretaría de Cultura del estado de Colima, el Tecnológico de Monterrey y la Escuela de Talentos de la Secretaría de Educación Pública. Desde 2010, se desempeña como docente en la licenciatura de artes visuales de la Universidad de Colima.

Julio Alberto Pimentel Tort

Antropólogo social, escritor y ceramista. Nació en Cintalapa, Chiapas. En la ciudad de México cursó estudios de Antropología social y posteriormente se graduó en Agronomía en la Universidad Autónoma Metropolitana. En 1986 empezó a trabajar en el aspecto cultural, inicialmente en la casa de la cultura de Cintalapa, ha trabajado en el Instituto Chiapaneco de Cultura y en el CONECULTA. Entre sus obras publicadas esta: La profanación de los espacios. (1989), 5 siglos de Plástica en Chiapas (2000), Piel de Bestia (2014), Iglesias de los pueblos indios Tzeltales y Tzotziles de Chiapas(2014) Y artículos en revistas estatales y nacionales. Fue Director Académico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Director de la Facultad de Artes de la misma institución, Actualmente es profesor de tiempo completo en el Colegio de Arte e Interdisciplina de la Licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes con colaboración transversal hacia la Licenciatura en Artes Visuales.

Luis Fernando Ceja Bernal

Licenciado en filosofía con especialidad en educación, por el Instituto Salesiano de Estudios Superiores en la Ciudad de México. Es licenciado en teología por el Instituto Teológico Salesiano de Guadalajara. Es maestro en gestión directiva de instituciones educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Realizó su Doctorado en un programa interinstitucional con la Universidad Iberoamericana de México, la Universidad Iberoamericana de León, la Universidad Iberoamericana de Puebla y el ITESO en Guadalajara. Sus líneas de investigación son: la filosofía para niños, la hermenéutica, las instituciones, la educación confesional y el estudio de las identidades. Ha laborado como asesor educativo de la editorial Edebé de México, así como director de instituciones educativas confessionales en los niveles básico y medio superior. Se ha desempeñado como docente en el nivel superior de las carreras de pedagogía y educación, así como en el nivel maestría. Es coordinador de un programa doctoral en Colima. Se ha destacado como asesor académico profesional en diversos escenarios educativos (públicos y particulares) en Colima, Guadalajara y en la Ciudad de México.

Ma. de los Ángeles Aguilar San Román

Licenciada en educación musical por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Maestra en ciencias de la educación por la UAQ con la tesis *El currículum como espacio de la formación docente. El caso de los músicos docentes de la licenciatura en música de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ*. Doctora en artes por la Universidad de Guanajuato con la tesis *Orbis sensualium pictus. Impregnación de la didáctica comeniana en las imágenes del mundo y de las cosas*. Catedrática investigadora de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro (PTC). Perfil PROMEP. PTC de los programas educativos: Licenciada en Docencia del Arte (especialidad en diseño web) y Maestría en Arte Contemporáneo y Cultura Visual. Miembro del CA en Consolidación “Estudios Visuales”. LGAC Estudios Visuales y Pedagogía. Jefa de la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Bellas de la UAQ. Proyecto de investigación: Método *Orff Schulwerk*. Transcripción, traducción y adap-

tación de los textos a las melodías originales bajo el esquema de la lirica infantil mexicana.

Mayra Analía Patiño Orozco

Cursó estudios de instructor en música y la licenciatura como concertista solista en piano, bajo la guía de los profesores Elena Camarena y Anatoly Zatin, respectivamente. Fue seleccionada como solista para tocar con la Orquesta Filarmónica de Jalisco, durante sus estudios. Posteriormente, la Universidad de Colima la invitó a trabajar en el Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA), donde realizó una labor fundamental en la conformación y desarrollo del proyecto del Departamento de Música: actualización docente, apertura de carreras a nivel medio superior y superior, organización del trabajo colegiado y sistematización de la enseñanza de la música. Obtuvo el grado de maestra en música en el posgrado de dicha disciplina en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus trabajos de investigación y publicaciones giran sobre temas relativos a la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos artísticos y en la educación musical, así como en la vinculación de la labor artística interdisciplinaria. Actualmente, es profesora-investigadora y coordinadora del Departamento de Música del IUBA y colabora como asesora externa en las tesis de estudiantes del posgrado en música de la UNAM.

Nayeli Fernández Degante

Escultora; profesora-investigadora del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. Maestra en historia del arte por la Universidad del Estado de Morelos. Ha cursado estudios superiores de fotografía, escultura y arte, y mercadotecnia. Su línea de investigación es arte y salud, con énfasis en la enfermedad física y su influencia en el proceso creativo del artista. Laboró como tallerista-guía y fue responsable de servicios educativos en el Centro Cultural Muros. Realizó trabajos de gestión para proyectos artísticos. Ha participado en diversos coloquios nacionales e internacionales sobre arte y educación artística.

Pablo Alejandro Cabral

Eutonista certificado internacionalmente y matriculado por la Asociación Argentina y Latinoamericana de Eutonía (AALE), con Cédula No. 131. Licenciado en relaciones públicas por la Universidad de Morón. Actor, director y dramaturgo. Asesor empresarial y analista del comportamiento. Especialista en comunicación verbal y no verbal. Docente del diplomado “El arte como terapia”, en la FBA-UAQ. Docente de la licenciatura en artes escénicas de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ (línea terminal actuación, danza contemporánea y *ballet*). Codirector del Laboratorio Teatral LATEX-UAQ perteneciente a la Secretaría de Extensión Universitaria UAQ. Docente del diplomado en doblaje y locución en el CueArt, Escuela de arte. Docente eutonista del Programa de Vinculación Universitaria de la Dirección de Difusión Cultural de la UAQ. Docente de los talleres de eutonía para artes escénicas y música del Centro de las Artes (Instituto Queretano de la Cultura y las Artes). Formado en diferentes técnicas de entrenamiento psicofísico actoral, como: suzuki y *viewpoints* (Universidad Nacional de las Artes-Argentina) y procesos orgánicos de creación del imaginario actoral. Estudió dramaturgia en el Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral (CELCIT). Escribió más de diez obras de teatro y monólogos. En el ámbito de la comunicación, ha sido docente en la Universidad de Morón y en la Universidad de la Marina Mercante (ambas casas de altos estudios de Argentina). En los últimos años ha impartido más de 20 cursos de eutonía y de entrenamiento psicofísico para actores y bailarines en diversos países de Latinoamérica.

Pamela Soledad Jiménez Draguicevic

Licenciada en actuación por la Escuela Nacional de Arte Teatral-INBA. Maestra en arte: estudios de arte moderno y contemporáneo por la Facultad de Bellas Artes-UAQ. Doctora en artes, división de arquitectura, arte y diseño de la Universidad de Guanajuato. Especialista en fonoterapia, en el Instituto Integro, en Guadalajara. Colaboradora del Cuerpo Académico en Consolidación No. 75-UAQ-Arte Contemporáneo. Ha impartido 38 cursos sobre voz hablada, entrenamiento actoral, *commedia dell'arte* y extracotidianidad escénica en diferentes países: México, Brasil, Nicaragua, España, Argen-

tina, Venezuela, Colombia y Costa Rica, en congresos, festivales y distintas universidades. Ha recibido 36 cursos, talleres y diplomados sobre la dramaturgia del actor, dirección, técnicas de actuación, voz hablada y cantada, mimia corporal, y formación docente y tutorial en diferentes congresos, seminarios, encuentros, festivales e instituciones. Ha dirigido 28 montajes escénicos a nivel estatal y nacional. Ha actuado en 37 montajes escénicos a nivel estatal y nacional. Ha realizado diferentes ponencias a nivel estatal, nacional e internacional sobre área vocal, proceso actoral y tutorial. Publicación de libros individuales: *La extracotidianidad en el proceso escénico. Reflexiones a partir de apuntes sobre el Odin Teatret* (coedición Fontamara-UAQ, 2015). *Tres grandes vertientes del entrenamiento actoral: Stanislavski, Meyerhold y Grotowski* (edición UAQ, 2011). *Eficiencia vocal para la óptima emisión del sonido* (edición UAQ, 2010).

Patricia Ayala García

Profesora-investigadora en el Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. Estudió dos maestrías y un doctorado en la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York. Merecedora de las becas Fulbright, FECA, FONCA, INBA, PADID y SEP para estudios en el extranjero. Cuenta con cuatro libros publicados sobre arte e historieta. Asimismo, ha publicado en revistas indexadas de México, Chile y España. Ha participado en 21 exposiciones colectivas de fotografía, pintura y escultura en México y en Estados Unidos. Actualmente, es directora de la Sociedad de Narradores Gráficos de Colima (SONAGRACO) y realiza investigaciones sobre caricatura e historietica, temas que ha trabajado y divulgado desde 2005. Ha presentado ponencias en encuentros internacionales en San Diego, Nueva York, Estocolmo y Ámsterdam. Desde 2018 es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I.

Pau Pascual Galbis

Realizador y Profesor de Arte y Medios Audiovisuales de la Universidade da Madeira (Portugal). Doctorado en Artes Visuales e Intermedia en la Universitat Politècnica de València (España). También impartió clases en la República Dominicana, España, México y en la República Checa. Miembro del grupo de investigación Cul-

tura Urbana y Creación Audiovisual de la Universidad de La Laguna. Tanto en su filmografía como en su línea de investigación se dirige principalmente al aspecto primitivo de la condición humana, a más de la poética, memoria y antropología. Ha efectuado textos y piezas en el ámbito del vídeo musical de vanguardia, vídeo creación, cine y animación de autor. Mencionar las producciones elaboradas para la Televisión de Catalunya TV3 y el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos CUEC-UNAM (Méjico).

Roberto Davide Nicolini Pimazzoni

Se inclinó por la música desde una edad muy temprana. Inició su instrucción musical en la infancia. Profesor-investigador del Instituto Universitario de Bellas Artes de la Universidad de Colima. Compositor destacado. En el programa “La música se acerca”, interpreta música para niños enfermos, atípicos e invidentes. Plasmar una idea con una melodía musical, con un movimiento danístico o a través del arte visual, le parecen lenguajes ideales de la existencia creativa.

Verónica Guzmán Sandoval

Maestra en ciencias, área de psicología aplicada, por la Universidad de Colima. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. Premio Estatal de la Juventud 2006, “Prof. Gustavo Alberto Vázquez Montes”, por el Instituto Colimense de la Juventud y “Premio Peña Colorada 2005”. Ganadora de la presea al servicio social universitario “Irene Robledo García” en la categoría 2. Y, actualmente, es coordinadora del proyecto “Jugando Sanarte”. Áreas de interés: estrés infantil, niños hospitalizados, cultura hospitalaria, calidad de vida, aplicación y evaluación de programas para población infantil vulnerable.

Vicente López Velarde Fonseca

Doctor en Arte por la Universidad de Guanajuato, México. Maestría en Arte Contemporáneo y Lic. En Música por la UAQ. (Universidad Autónoma de Querétaro), México. Estudios de composición Musical en el Real Conservatorio de Madrid. Ha estado inmerso en todo lo relacionado con el arte y la literatura desde 1980,

(producción, investigación, docencia, conciertos, congresos, publicaciones, funcionario, gestión). Concertista de piano y compositor. Fue Director de la Facultad de Bellas Artes de la UAQ. Fue Director de Radio Universidad Uaq y Productor del programa Universosonoro. Ha grabado 6 discos con piano. Interpretando música contemporánea y sus propias composiciones. Maestro de las asignaturas de Historia del arte, Composición, Piano, Armonía. Entre sus publicaciones destacan: Novela: "Él" (2015), Nuevos Conceptos en la Cultura Virtual, Visualmiento/Touchcultura. (2015), Prácticas artísticas, tecnología y cultura visual (2014), Bienaventuranzas del Universosonoro (2012), La obra de Peter Blake, en la portada del Sargent Pimienta (2011). e-Corpus, iCorpus nuevas relaciones entre el Cuerpo, Tecnología y Arte (2016) Producciones Musicales: Sfumato musical Piano (2010), Cintas perdidas (2010), Siluetas de Matisse (2008), Pasaporte pianista (2007). Sinestesia musical (2017) Exposiciones: Efecto Britto (2014), Tendencia Warhol (2013), Diseño de portadas de Lps (2010). Organizador de Congresos, simposios, conciertos, y festivales sobre arte en sus diferentes disciplinas. Director y Curador del Centro Cultural La Noria.

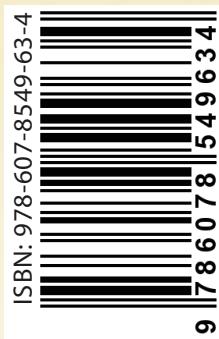
Sincretismo artístico. Las artes, sus discrepancias, concordancias y una docencia conciliadora, de Patricia Ayala García (coordinadora), fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición digital se terminó en febrero de 2020. Programa Editorial: Daniel Peláez Carmona. Gestión administrativa: Inés Sandoval Venegas. Diseño de portada: Patricia Ayala García y José Augusto Estrella. Diseño de interiores y cuidado de la edición: José Augusto Estrella.

La capacidad para sincretizar de manera creativa diferentes formas de pensar y de concebir el mundo es, sin duda, una de las características que diferencian al arte contemporáneo de otras disciplinas. Distingue, también, a la investigación que realizan las disciplinas artísticas actuales, que son capaces de emplear diferentes metodologías de investigación para llegar a metas específicas de conocimiento. En el mundo académico universitario, sin embargo, queda aún por ser plenamente incorporado el conocimiento artístico como una forma válida para comprender nuestro ambiente. Ésta es la meta del cuerpo académico Arte y Sociedad del Instituto Universitario de Bellas Artes (IUBA). Con la edición del presente volumen, el grupo abre un nuevo capítulo en la investigación dentro de la Universidad de Colima.

Miguel González Virgen

Sincretismo artístico. Las artes, sus discrepancias, concordancias y una docencia conciliadora es la aplicación transdisciplinaria de diferentes metodologías de investigación, incluyendo la investigación académica tradicional y rigurosa —como la que distingue a la historia del arte—, y metodologías de la investigación científica que son utilizadas donde se requiere como recurso de apoyo para las metas de las investigaciones del cuerpo académico *Arte y Sociedad*, perteneciente a la Universidad de Colima.

Miguel González Virgen



UNIVERSIDAD DE COLIMA