

An@lítica

5



An@lítica. Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Lerma.
Contacto: revista_analitica_online@correo.ler.uam.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD LERMA

Gabriel Soto Cortés

Rector

Alma Patricia de León Calderón

Secretaria

Mónica Francisca Benítez Dávila

Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Óscar Enrique Hernández Razo

Secretario Académico de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

COMITÉ EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Juan Carlos López García

Coordinador general

Carlos Aguilar Astorga

Departamento de Procesos Sociales

Jesús Fernando Monreal Ramírez

Departamento de Arte y Humanidades

Areli Flores Martínez

Departamento de Estudios Culturales

EDICIÓN TÉCNICA

Julio Zaldivar

CORRECCIÓN DE ESTILO

Jazmín González Cruz

An@lítica, número 5, volumen 5, 2022, es una publicación anual de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Lerma, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Colonia ExHacienda Sanjuan de Dios, Alcaldía en Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. de las Garzas No 10 Colonia El Panteón, Lerma de Villada, Municipio de Lerma, Estado de México, C.P. 52005, Teléfono: 728 282 7002. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2018-101516233300-203. ISSN 2683-2429, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Juan Carlos López García y Julio Zaldivar. Fecha de última modificación: 12 de septiembre de 2022. Tamaño del archivo: 1.659 MB.

An@lítica está disponible en acceso abierto en la página: revista <http://revista-csh.ler.uam.mx/index.php/rda>

Las expresiones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

CONTENIDO

AN@LÍTICA, 2022, VOLÚMEN 5, NÚMERO 5

ISSN: 2683-2429

EDITORIAL	2-5
<i>Jesús Fernando Monreal Ramírez, Ana Carolina Robles y Edmar Olivares Soria</i>	
TEMA CENTRAL	
Practicar el pensamiento del cuerpo que danza	6-13
<i>Zulai Macías Osorno</i>	
Diseño y agencia. El entrecruzamiento crítico entre la antropología y la pedagogía del diseño	14-39
<i>Erika Cecilia Castañeda Arredondo y Abraham Lepe Romano</i>	
Retrato cibernético de un trabajo creativo arte/diseño	40-61
<i>Rodrigo Rosales González</i>	
La escucha y partitura gráfica como herramientas pedagógicas en el análisis musical	62-78
<i>Emma Wilde y Mario Alberto Duarte García</i>	
La investigación-creación en la erosión de lindes disciplinares	79-91
<i>Ana Carolina Robles Salvador</i>	
OTROS TEMAS	
La importancia de las ciencias sociales en el mundo contemporáneo	93-97
<i>Gustavo Lins Ribeiro</i>	
ENTREVISTAS	
Entrevista a Ivonne Vizcarra Bordi	99-115
<i>Ignacio López Moreno</i>	
RESEÑAS	
Último suspiro. Obra artística de Rafael Lozano-Hemmer	117-123
<i>Mónica Francisca Benítez Dávila</i>	

EDITORIAL

EL PRESENTE NÚMERO DE LA REVISTA *An@lítica* responde a dos importantes objetivos. El primero es la necesidad de presentar un estado de la cuestión acerca de distintos abordajes teóricos sobre la investigación orientada a procesos de creación artística. Las líneas temáticas propuestas para ello buscaron atraer una diversidad de enfoques que problematizan el concepto de investigación-creación, sus objetos de estudio y conocimientos, la integración de la teoría, la creación y las tecnologías en su territorio. El segundo objetivo es explorar aquellas metodologías para la investigación-creación en la relación entre arte, ciencia y tecnología, así como posibles pedagogías que sean significativas para su enseñanza y aprendizaje en el marco de las instituciones de educación superior.

En el presente siglo ha proliferado un debate acerca de lo que desde varias instituciones académicas se ha designado como “investigación artística”; término usado para señalar el encuentro entre la formación cognitiva y la formación creativa, y para legitimar que la práctica artística no es solo un proceso que produce resultados con valor artístico y estético, sino que es un complejo de prácticas que deriva en la producción de conocimientos sobre lo social, la cultura, la ciencia, la tecnología o lo político. Como se delinea en el corpus de artículos del presente número, las prácticas artísticas pueden ser calificadas como investigación dado que producen y ponen en circulación conocimientos. Con ello ha quedado claro una vez más que el arte, además de ser un ámbito de producción estética en lo sensible, es un campo epistemológico.

Dada la imperiosa necesidad de reflexionar sobre la relación entre arte e investigación en el ambiente académico universitario, en el presente número se ha buscado delimitar los objetos de estudio y los conocimientos que produce el arte en sus múltiples manifestaciones, las metodologías que le son propicias y las pedagogías necesarias para la formación universitaria. Se incluyen acercamientos a la diversidad de la práctica artística, así como su eventual explicación teórica o sistematización metodológica y la preocupación por la in-aprensibilidad de los objetos de estudio en un contexto impregnado por la necesidad, a veces exigencia de la profesionalización de las artes y de la consolidación como generadoras de conocimiento. Los y las autores aportan propuestas, o bien expresan interrogantes sobre el tratamiento de estos objetos de estudio. En ocasiones problemáticos, siempre con el ánimo optimista de que

el pensamiento y la palabra en algún momento puedan dar explicación a una práctica en constante transformación pero que al mismo tiempo mantiene su identidad.

En el artículo “Practicar el pensamiento del cuerpo que danza” se nos invita a la reflexión de la práctica dancística en relación con las artes escénicas. La autora explora el desafío creativo de nombrar lo que es sensible y efímero para hacerlo inteligible. El intento de traducir la experiencia a la palabra implica también un reto epistemológico incrustado en las formas de conocer, de hacer visible por qué medios del lenguaje mediante un distanciamiento intermitente de sí en el instante que es explicado, puesto en palabra. Aquí la autoetnografía se presenta como un método para dar salida a estas interrogantes; más como una exploración que una respuesta definitiva. No hay respuestas definitivas a los problemas que se actualizan en la especificidad de la pregunta que guía una investigación, especialmente cuando lo que se pone en juego es la potencia de las artes en la producción de conocimiento.

Tanto la práctica como la investigación creación, están abiertas a una pluralidad de estrategias de exploración, se vuelven estrategias de lo posible. Ahí coincide con el Diseño. En el artículo “Diseño Agencia. El entrecruzamiento crítico entre la antropología y la pedagogía del diseño”, la antropología del arte sutura la práctica que opera en lo cotidiano con la potencia dialógica del proceso de agenciamiento en las artes. Paciente-agente-paciente le otorgan al sujeto y al objeto del diseño, capacidad de intercambio y de transformación. El espacio social se transforma en ese diálogo, pues es ahí donde sucede la convivencia; se altera, se negocia, se producen versiones de lo posible, se convierten en acto.

En este diálogo o vaivén, el diseño que se vuelca en la transformación social, y no solo en la instrumentalidad de la función, descubre, con ayuda de la reflexión sobre la práctica artística, las propuestas de acción encarnadas en los objetos; la práctica se vuelve más horizontal. Los objetos se tornan mediadores de conflictos al intervenir en la acción humana. Detrás de los objetos están las voluntades de otras personas, así como detrás de cada obra artística están las inquietudes del artista. La premisa es que diseñar implica proponer formas de acceder al mundo. Propone una *episteme* negociada en la colaboración al desarrollar el proyecto creativo. A su vez un ámbito de acción: el diseño en lo cotidiano, las artes en la observación-reflexión distancia que habilita la propuesta de versiones alternativas de mundo.

El apuro epistémico que enfrentan las artes y el diseño en su praxis es retomado en “Retrato cibernético de un trabajo creativo arte/diseño”. Desde una óptica cibernética, el autor ubica al objeto de diseño y a la obra artística como punto de partida para problematizar el devenir de estos campos emparentados en tres periodos:

Renacimiento, Vanguardias y Revolución cibernética; la actual. Siguiendo la metáfora sistémica, el autor señala momentos de perturbación en las artes, inflexiones en el sentido del sistema artístico que producen cambios en las formas de producción y consumo; al centro están los lenguajes y los medios. Ahí se ubica la intersección con el diseño. La distinción es sutil, pues los cuestionamientos sobre “sus haceres”, así como el de la pretendida autonomía como sistema sensible-cognitivo, es relacional con otros sistemas. La tecnología se incluye en el debate sobre la producción de lo sensible, sus límites y la participación de otros sistemas de distinción de mundo. En esta discusión, el arte resuelve, el diseño se nutre. Es posible que entonces el segundo no sea el primo hermano de las artes, sino su hermano siamés. Entre hermanos hay tensiones, también colaboración.

El desarrollo de los sentidos, la habilidad de categorizar y enunciar su análisis, dan cuenta de los modos de escucha a manera de notaciones gráficas. En “La escucha y partitura gráfica como herramientas pedagógicas en el análisis musical” se reconoce el papel de la sensibilidad y de los sentidos en el desarrollo de las habilidades analíticas. La tecnología como instrumento comunicativo y mediadora pedagógica está presente. Así, el aprendizaje de la escucha va de la mano de la comprensión de parámetros musicales. En la libertad de la lectura, quien escribe infiere que estos modos son diversos y que esa cualidad puede ser utilizada como parte de los recursos de enseñanza del análisis musical; particularmente sobre cómo perciben y relacionan los alumnos.

En “La investigación creación en la erosión de lindes disciplinares” se busca reflexionar sobre la importancia de la investigación-creación como una vía para visibilizar el carácter interdisciplinario de las artes, así como sus aportes en la generación de conocimiento. Partiendo de los conceptos de “campo artístico”, “frontera”, así como de las tensiones entre “arte” y “ciencia”, se ofrece una aproximación a los posibles alcances de la investigación-creación del arte digital en la producción de conocimiento al abrigo de la universidad.

La reseña “Último suspiro. Obra artística de Rafael Lozano-Hemmer” ofrece una mirada personal y fresca a la obra del artista. Explorando las poéticas de las voces y sonidos que la constituyen, en la obra, nos dice la autora, una suerte de alma queda depositada en la bolsa de papel, el suspiro que salió del cuerpo y empieza a circular. El texto explora, entonces, una estrecha relación entre voz poética y realidad neumática; entre acto poético y materia aérea.

El corpus de materiales que se presentan en el presente número invita entonces, a continuar la discusión sobre la investigación creación y los derroteros que en ella se

abren: el pluralismo epistemológico, el conocimiento situado, interconectado y ensamblado a cuerpos, prácticas, intenciones, motivaciones, decisiones, procesos, objetos, artefactos, máquinas, eventos e intervenciones; las tensiones entre explicar y transformar el mundo. Se trata quizá y en todo caso, de un conocimiento que no gira en torno de lo que la realidad es, sino de lo que puede ser.

Jesús Fernando Monreal Ramírez

Ana Carolina Robles

Edmar Olivares Soria

Coordinadores temáticos

PRACTICAR EL PENSAMIENTO DEL CUERPO QUE DANZA

PRACTICE THE THOUGHT OF THE DANCING BODY

Zulai Macías Osorno*

* Profesora del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza "José Limón". Correo electrónico: cenidid.zmacias@inba.edu.mx.

Durante una caminata imaginaria hacia un parque con juegos infantiles, indago las singularidades de la investigación-creación en la danza, una disciplina que ha sido señalada como un arte de inteligencia corporal y productora de material inaprehensible para su estudio. En este ensayo sostengo que en el acto de bailar hay producción de conocimiento y que éste puede volverse inteligible y traducible para otras personas que no encarnan este acontecer. Además, que el buscar cómo nombrar eso que se produce es también un acto de creación. Finalmente, distingo entre dos formas de investigar: 1) la de quienes miran de fuera el hecho dancístico y 2) la investigación-creación en danza.

Palabras clave: Danza, cuerpo, lenguaje.

During an imaginary walk to a park with children's games, I inquire the singularities of research-creation in dance, a discipline that has been pointed out as an art of body intelligence and a producer of inapprehensible material for study. In this essay I argue that in the act of dancing there is production of knowledge and that it can become intelligible and translatable for other people who do not embody this event. In addition, that finding a name for what is produced is also an act of creation. Finally, I distinguish between two forms of research: 1) that of those who look at the dance event from outside and 2) research-creation in dance.

Keywords: Dance, body, language.

Dirán ustedes que acercarse a la danza entendida como productora de conocimiento es una tarea infructuosa, si no es que imposible. ¿Cómo sostener que del cuerpo en movimiento se produce conocimiento y que éste puede volverse inteligible y traducible para otras personas que no encarnan este acontecer? ¿Cómo hacerlo si el lenguaje abstrae y aplanar la sensibilidad del cuerpo que se mueve?

Cuando me decido a pensar seriamente sobre porqué la danza es fuente de conocimiento y es más que la sabiduría corporal inasible, salgo a dar un paseo ya bien entrada la tarde, cuando el sol no quema tanto pero todavía queda luz. Hago el recorrido de mi casa al parque acompañada de mis dos perros y mi hijo de cinco años, la edad en la que la naturaleza humana está por terminar de cobrar forma. Todavía en casa, apuro a mi niño, me pongo los tenis, tomo bolsas de plástico y amenazo a uno de mis perros, “si no te dejas poner la correa, no vas”. Mientras actúo esta escena, me interpela la pregunta: ¿Cómo darle cuerpo al lenguaje? ¿Cómo hablar de lo que se moviliza cuando estamos haciendo lo que hacemos y cuando lo que nombramos ya es pasado?

Bajo las escaleras del edificio intentando conservar el equilibrio y no dejo de preguntarme sobre mi propia experiencia en ese instante. A veces la maternidad es volverse malabarista sin calentamiento ni formación previa. Me miro de fuera, en ese equilibrio precario: una mano sosteniendo dos correas, la otra, la bicicleta; dos pies, uno moviéndose detrás del otro, todo mi peso echado hacia atrás con tal de no provocar una avalancha mortal, mis ojos viendo más allá de mí misma para asegurarme que el chiquito que viene delante no se tropiece pero que tampoco se detenga. En esta descripción no alcanzo a decir el cansancio físico y mental que esta bajada implica para mi cuerpo. ¿Qué tiene el quehacer dancístico que excede todo tipo de descripciones, nomenclatura, notación, registro fotográfico o de video? ¿Cuál es la singularidad de este desvanecimiento frente al resto de las experiencias? Sé que esta singularidad solo tiene peso cuando en la práctica (investigativa) se busca develar la producción de conocimiento en el quehacer dancístico. Su experiencia estética y epistemológica.

Con Antonin Artaud tenemos la propuesta del teatro de la crueldad, un teatro que pretende encarnar un lenguaje que escapa del dominio de la palabra, entendida esta como trasmisora de ideas y telón de fondo de la jerarquía del discurso. Afirma “que la escena es un lugar físico y concreto que exige ser ocupado, y que se le permite hablar su propio lenguaje concreto” (Artaud, 2006: 42). De esta forma apuntala un

pensamiento cercano a lo sensible, a la presencia carnal; un lenguaje destinado a los sentidos, al reconocimiento de la materialidad, de lo vivo y del gesto no escindido del habla. Realza, así, la parte física que se ha dejado de nombrar y que Jacques Derrida denomina “la carne de la palabra” (Derrida, 1989: 328). Sin embargo, el mismo Derrida sabe que cualquier acontecimiento ni comienza ni se lleva a cabo en la pureza de la presencia simple, sino ya en la representación, en el segundo momento de la creación. Y aquí, en este segundo momento, es donde revolotean mis cuestionamientos: afirmar la imposibilidad de hacer inteligible a la danza y de aprehenderla a través del lenguaje coarta otro tipo de creatividad. Por el contrario, intentar nombrar nuestra práctica impulsa un desafío epistemológico. Es decir, un ejercicio creativo para traducir esa otra forma de conocer que deviene de las intuiciones y procesos de creación y producción de cualquier obra. Que emana de una suerte de pensamiento corporal, de los órganos, de la kinestesia, del sistema háptico y de la sensibilidad. Ponerle carne a la palabra.

Apenas salgo del edificio, saludo al tendero, luego a la vecina de enfrente que con ayuda de su andadera se dirige a la verdulería. Mi hijo se monta en la bici y va a toda velocidad. Que no se vaya a cruzar la calle, ¡qué me espere! ¿Puede verse este terror desde los autos que me miran caminar plácidamente jalando dos correas? ¿Sirve autodescribirme para distanciarme de este momento en el que miro la fragilidad reflejada en el cuerpecito de enfrente? ¿Se puede entrar, salir, mirar de fuera, anotar desde dentro? ¿Pensar con palabras la sensación, la presencia, el estar haciendo, la incertidumbre, el miedo, el deseo, la adrenalina? ¿Cómo darle materialidad al lenguaje fuera de la experiencia *in situ*? Mis miedos resultan en preguntas que se mueven en el límite entre la imposibilidad y la posibilidad de narrar la experiencia. Copio las palabras de José Antonio Sánchez (2011): “Estoy en el lugar de los hechos, pero también me encuentro traduciendo la vivencia y testificaré, desde la implicación, cómo se da una red relacional de saberes que envuelven el hecho creativo que acoge a mi cuerpo”.

El niño, que lleva la delantera, de golpe se detiene absorto frente a un árbol. Estaciona la bici y hace que el resto detengamos el buen paso alcanzado. El árbol lo tiene perplejo. ¿Qué le pasa por la cabeza cuando su cuerpo se mantiene en esa tensión curiosa? ¿Estará consciente de esa sensación de zozobra? ¿Podría ponerla en, traducirla a palabras? Su cuerpo produce pensamiento. Todo cuerpo lo produce. El arte es siempre reflexivo. Incluso la danza a la que se le acusa de ser inteligencia corpórea abraza procesos mentales y multiplicidad de conexiones neuronales. “La mente es un músculo”. Me quedo con la duda de cómo volver inteligible el pensamiento del cuerpo sin dejar ir el “elixir” del danzar. ¿Qué es eso del discurso encarnado? En las artes escénicas, en particular en la danza, tomamos al cuerpo

como el centro de la experiencia, pero ¿cómo hablar de este fuera de la dualidad materia-pensamiento? ¿Qué alternativas tenemos? ¿Cómo se ve o cómo se sabe que una palabra está atravesada por la fuerza de lo vivido? ¿Basta con sudar el discurso?

Avanzamos en sincronía luego de que un auto raro desviara la atención de mi hijo. Me gustan las calles anchas de esta colonia, su parque que congrega a decenas de niñas y niños, sus tiendas a pie de calle, su cercanía al centro de la ciudad y su paisaje inundado de sonidos de pájaros y comerciantes anunciando sus servicios. Pasa el afilador, los helados, la miel, el camotero, los esquites, los tamales oaxaqueños, el “panadero con el pan” y el “fierro viejo que vendan”. Todo se puede hacer caminando y esto me hace sentir que estoy dentro, que una ciudad me contiene. A veces cuando escribo sobre danza siento que miro desde un fraccionamiento al que irremediamente se tiene que llegar en auto. Desde hace mucho que dejé la práctica y escribo de lo que veo o de lo que me hacen ver mis amigas y estudiantes. ¿Cambia la mirada o la elección de las palabras o el sentido que van armando las palabras cuando quien escribe practica la danza? ¡Claro! Pero en esta escritura he detectado por lo menos dos vertientes:

1. Hay gente que investiga y practica danza, pero no escribe sobre su propia práctica.
2. Hay gente que investiga y practica danza y escribe sobre su propia práctica.

Sobre este segundo punto, hay por lo menos dos matices todavía: una cosa es hablar de los procesos de creación propios, de los cómo de la puesta en práctica (acá se inserta la investigación-creación), y otra es intentar asir al cuerpo en movimiento, sus sensibilidades, percepciones y afecciones (encuentro de este lado todo el trabajo de Marie Bardet, en especial su libro *Pensar con mover*). Estas búsquedas pueden estar separadas o juntas, pero es importante entrever esa delgada línea que las diferencia. Eso sí: ambas son un acercamiento desde dentro del quehacer dancístico a los encuentros y traslapes que se dan de forma continua entre el falso dualismo pensar-hacer.

Una vez más se detiene la caravana. El perro pequeño frena para hacer pipí en un poste. Luego hace lo mismo el perro grande y le moja la cabeza al primero. Eso le pasa por estar chiquito. Sacó una toallita húmeda y le limpió el hocico con detenimiento. Se me ilumina la cara: sí, todas tenemos la posibilidad de bailar. No hay cuerpos exclusivos para hacerlo, incluso no hay cuerpos exclusivos para dedicarse a la danza artística. No debería haberlos. Pero de eso, de la afirmación manifiesta de que todas bailamos (si queremos) y de que todo cuerpo puede bailar, a pensar formalmente en las implicaciones de este quehacer, hay un gran paso que deriva en la tarea de pensar la danza con un compromiso crítico. La danza se vuelve, entonces, un gran campo para producir conocimiento. ¿Qué retomar, desde qué

perspectiva, con qué herramientas? No es lo mismo una antropóloga o socióloga o filósofa que escriba sobre danza (por el mero interés que provoca el mismo acto de bailar y todo el contexto que se moviliza alrededor) que una antropóloga-bailarina, una socióloga-bailarina, una filósofa-bailarina.

Tengo muy presente a un estudiante que escribió sobre la Danza del Venado en Sinaloa. Él había participado de esas danzas rituales y estaba formado profesionalmente en danza folclórica, pero la investigación que llevaba a cabo no abordaba sus experiencias, era un análisis desde la visión del *performance*. ¿Su escritura podría equipararse a la de un antropólogo? No propongo un análisis comparativo, solo me valgo de mi intuición: en la escritura del danzante hay otra sensibilidad. Lo que me sigue preocupando es el nulo o poco reconocimiento que le damos a estas experiencias que le podrían dar cuerpo a las palabras. Queda además atravesada la pregunta de cómo se produce y traduce ese conocimiento carnal. ¿Será que esta dificultad es la que ha hecho que los estudios de danza se valgan de las herramientas de otras disciplinas para pensarse y pocas veces se detengan a “escuchar” lo que la propia práctica tiene que decir sobre sí misma? ¿Que las obras se miren como referentes o ejemplos de la teoría y no como productoras de conocimientos? Aquí interrumpo mis indagaciones referidas al punto uno arriba enunciado (hay gente que investiga y practica danza, pero no escribe sobre su propia práctica).

Toca atravesar la avenida más complicada, una con camellón y vuelta en U. Hijo, ¡por favor ve despacio! Avanza solo hasta la mitad. Ya nos dieron el paso. En señal de agradecimiento al civilizado conductor, sonrío sin reparar en el cubrebocas. Estamos a dos cuerdas del parque y al lado está su escuela. Tiene más de un año que no viene, pero ha aprendido más que nunca. Su naturaleza humana, su cuerpo, su subjetividad, su escucha y consciencia de los y las otras, se configura a una velocidad increíble. Cuerpo, subjetividad, escucha e intención de comunicar: también cuatro ejes básicos para producir e investigar la danza.

Quienes investigan, hacen danza y escriben sobre su propia práctica hablan desde el yo siento, yo creo, yo quiero manifestar. No se desdibujan ni se esconden detrás de nada (citas, libros, experiencias validadas) ni de nadie (autores, críticos, coreógrafos en la cúspide de la jerarquía de las interrelaciones de la danza), aunque esos otros sigan acompañando la producción de pensamiento. Están tan cerca de su objeto que lo vuelven sujeto de estudio. Hacen investigación-creación. ¿Cómo validar estas formas de narración que además se atribuyen la construcción de conocimiento desde la subjetividad situada? ¿Precisan de la legitimación de la academia? Ha leído un par de artículos que incluyen la necesidad de que la academia acepte en sus filas a la investigación-creación. Yo misma trabajo en una maestría que

tiene a este tipo de investigación como uno de sus ejes formativos. La academia da herramientas, acerca textos, cuestiona certezas, muestra metodologías de indagación (las metodologías de creación, ¿se pueden enseñar?), guía, abraza preguntas y, claro, valida el conocimiento que se produce. Pero, ¿es necesaria esta contención institucional? Quizá sí, pero solamente porque pone las condiciones materiales, de infraestructura y de personal para poder llevar a cabo tales indagaciones; porque idealmente propicia el territorio para organizar y colectivizar saberes y procedimientos. Silencio... ¿En verdad las instituciones cumplen con este papel? ¿Cómo gestionar estas condiciones al margen?

Finalmente, atravesamos la última calle para llegar al parque. Mi hijo nos deja definitivamente para unirse al juego ya empezado por alguna otra niña o niño. Esperaba poder sentarme en una banca a darle vueltas a la concepción de las bailarinas como seres con una mera inteligencia corporal, imposible de traducir. Esperaba poder organizar mis argumentos en contra de esta afirmación que nos ha quitado la voz. Justificar que ese conocimiento corporal no se queda solamente ahí, que es posible tomarlo y visibilizarlo. Que es posible eliminar al objeto e indagar la danza desde la intimidad del sujeto. Que la investigación que hace discursos sobre el cuerpo de la danza y que abre espacios para hablar de este, conserva aún la relación siempre disímil y opuesta entre sujeto-objeto. Que ahí todavía el cuerpo se queda como el depósito de teorías e inscripciones de significados, apropiado y pasivo. Que el cuerpo que danza siempre tiene vida propia. Que tiene la posibilidad de narrar formas de vida, coordinadas tempoespaciales, contextos, singularidades. Que puede decir sobre nuestras sociedades y su organización, y sobre la sensibilidad que atraviesa nuestra contemporaneidad. Que encarna una complejidad que se contiene y desborda en el mero acto de danzar.

El parque puede ser mi río. Hubiera podido permanecer horas y horas perdidas en mis pensamientos. A veces creo que también pudiera serlo una alberca y los dos kilómetros y tantito que llego a nadar. Descarto esta idea porque, aunque nadando, mi pensamiento se vuelve un flujo que va de un tema a otro complejizándolos para luego dirigirse a una preocupación que termina solucionada, siempre olvido estas reflexiones reiteradas que brotan del movimiento monótono de mis brazadas. También dudo que el parque pueda serlo. Por lo menos no en mi condición de cuidadora. Lo que más deseo últimamente es sentarme en una banca a pensar y a hacer nada, que mis ojos puedan descansar de la mirada constante a la figura lejana de mi hijo. Quitarme el miedo de perderlo de vista. ¿Es esto un acto de voluntad dejarnos afectar? He escuchado mucho que la investigación-creación en danza pide dejarse afectar y escuchar al propio cuerpo. Poner en práctica que somos corporalidades en indagación constante. Y aquí la atención toma gran peso, pues

reparar en las propias sensaciones y percepciones deja de lado el automatismo del hacer por hacer o del hacer siguiendo una indicación o del hacer por puro gozo. Importa hacer consciente y visible el proceso y las búsquedas singulares de producción, para una misma y para el exterior. Pensar las propias formas de hacer. Utilizar bitácoras, hacerse autoentrevistas, quedarse en silencio para escuchar aquello que busca ser pronunciado. Dibujar constelaciones. Escribir automática, intuitivamente. En colectivo. Poner palabras entre danzas. Empezar una autoexploración, un autoestudio. Hacerse una radiografía. Desentrañar referentes y aprehensiones que no siempre aparecen de manera consciente durante un proceso, sino solo después, a la distancia (Larios, 2020).

Inventar nuestra propia escritura es también una invitación a ir más allá del acto creativo que ensimisma falsamente: no existe la práctica en sí y para sí que nazca y se quede solo en la piel de las bailarinas o en la cabeza de quien coreografía (si es que todavía pensamos estos actos como separados, pero al mismo tiempo imprescindibles entre sí) y que niega rotundamente la interferencia de quienes les rodean. Como dice Anabella Pareja (2021), los asuntos corporales van más allá de la propia piel, son cercanos a lo molecular, extensivo y virtual. Las corporalidades contienen estas posibilidades y más. Además, siempre existen en colectivo a pesar de estar signadas por los caminos y procedimientos que atraviesan la experiencia y los gestos de la propia investigadora. Me acordé de Mariana Arteaga y sus últimos proyectos, cada uno con su propia singularidad, pero todos sostenidos por la mano de una comunidad. Así, sus procesos creativos develan una investigación del cuerpo en el encuentro con el otro y la posibilidad de soltar la autoría recuperando historias de baile, provocando espacios de encuentro, cuidado y juego colectivo.

Queda develado que la danza no está solamente en el cuerpo. Por tanto, la danza y el cuerpo no pueden ser en solitario el objeto de estudio de la investigación dancística. En particular, el procedimiento de la investigación-creación anima a redirigir la mirada hacia aquellas acciones y escritos que día a día se interrelacionan y conjuntan para co-crear. Los hallazgos, espacios, historias personales e institucionales, gestiones, encuentros y desencuentros, más todo lo que siga surgiendo, no resultan ser una suerte de piezas sueltas que hay que reunir. La interrelación entre esos textos de la danza (acontecidos, al final) que se sitúan y reformulan de la mano de las singularidades de las artistas, conjuntan una relación que está en práctica y que llama a poner foco en los entres. Así nace una figura intermedia, una articulación artista-académica que se vuelve el eje por el que cruza y se reformula todo un universo. En una transversalidad atravesada por los sentidos, las percepciones y las acciones.

Un ladrido estrepitoso me saca de mi propio ensimismamiento. Soy como mi

perro, el grande, que duerme profundo, pero con las orejas alerta. Parece feliz cuando pasea, pero no deja de voltear hacia atrás si mi hijo se retrasa. Acompaña mis obsesiones y mi estado de embelesamiento y alerta a la vez. Que no se salga de nuestro campo visual ese cuerpecito de no más de 18 kilos. Y así, este ladrido me trae de vuelta al exterior. Sin preámbulos. De frente, otra mamá se ha acercado a saludarme. Vuelvo hacia lo público mientras intento acoger las palabras que se me escapan. En el caso de la investigación-creación, el tránsito de lo interno hacia lo externo solicita de elegir cada término y formato de presentación para volver pública cada indagación o hallazgo. Será necesario enfocar gestos, una manera de prestar atención a la complejidad de cada proceso de creación, focalizar sus singularidades y aceptar la imposibilidad de asir la totalidad del cuerpo en movimiento. Invariablemente, cómo nombrar el lenguaje del cuerpo y los procesos creativos en los que se pone en juego movimiento-pensamiento-tiempo-espacio-gesto-cuerpo-proceso-incertidumbre-intuición-planeación va a ser el maravilloso reto de la investigación-creación en danza. E inventar conceptos, palabras, métodos para recortar el innumerable material que trae consigo el acto dancístico estará ya modelando objetos de conocimientos que solicitan de un esfuerzo imaginativo que hay que poner en práctica constante. Insisto: la mente es un músculo.

A lo lejos pasean a un par de perros y muchas personas van haciendo ejercicio o caminan para respirar aire libre de cubrebocas. La gente vuelve de trabajar. Los pájaros empiezan a sobrevolarnos. Buscan el árbol para pasar la noche y allá a lo lejos se oyen gritos: ¡Lluvia de popó! Mamá, ya vámonos. Está oscureciendo. Ahora sí tenemos que caminar rápido. Hay que cenar, lavarse los dientes, ponerse el pijama, irse a dormir. Tan tarde era.

Fuentes consultadas

- | | |
|---|---|
| <p>Artaud, A. (2006). <i>El teatro y su doble</i>. Barcelona: Edhasa.</p> <p>Bardet, M. (2012). <i>Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía</i>. Buenos Aires: Cactus.</p> <p>Derrida, J. (1989). <i>El teatro de la crueldad y la clausura de la representación. En La escritura y la diferencia</i>. Barcelona: Anthropos.</p> <p>Pareja, A. (2021). <i>Pacífico. Prácticas y reflexiones para sanar con el agua</i>. Guadalajara: Pasos GDL.</p> | <p>Sánchez, J. A (2011). Emergencia del arte-investigación. Archivo Arte. http://archivoarte.uclm.es/textos/emergencia-del-arte-investigacion/</p> <p>Larios, S. (mayo, 2020). Investigación-creación en el teatro de formas animadas. <i>Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad</i>, 11 (17), 6-29. DOI: 10.25009/it.v11i17.2625.</p> <p>Woolf, V. (2008). <i>Una habitación propia</i>. Barcelona: Seix Barral.</p> |
|---|---|

DISEÑO Y AGENCIA

El entrecruzamiento crítico entre la antropología y la pedagogía del diseño

DESIGN AND AGENCY

The critical intersection between anthropology and design pedagogy

Erika Cecilia Castañeda Arredondo* • Abraham Lepe Romano**

* Profesora investigadora del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Correo electrónico: ecastaneda@cua.uam.mx.

** Profesor investigador del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Este artículo se desprende del trabajo de investigación y de la práctica docente realizados en la licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa. En ese sentido, se abordan las preguntas de investigación: ¿cómo se puede enseñar el diseño a partir de procesos sociales agentivos que permitan abrir vías de investigación para la práctica del diseño concebido como una disciplina social? Y, particularmente, ¿cómo pueden acompañar dichos procesos a la práctica docente del diseño, cuando se enfrentan problemas sociales? La propuesta consiste, entonces, en argumentar sobre la capacidad de activar agencias para entender las dinámicas sociales en las que se insertan tanto los procesos del diseño, como la enseñanza de este. Todo ello, ejemplificado con los procesos didácticos del Laboratorio de Proyecto Terminal en la licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa, durante el año 2020, cuya temática fue “Soberanía alimentaria en el contexto de la pandemia por SARS-COV-2”.

Palabras clave: Agencia, pedagogía crítica, diseño y participación social.

This article is based on the research work and teaching practice carried out in the undergraduate program in Design at UAM Cuajimalpa. In this sense, the research questions are: how can design be taught through agentive social processes that allow opening lines of research for the practice of design conceived as a social discipline? And particularly, how can such processes accompany the teaching practice of design when dealing with social problems? The proposal consists of arguing about the capacity of activating agencies to understand the social dynamics in which both design processes and design teaching are inserted. All this, exemplified with the didactic processes of the Terminal Project Laboratory in the degree in Design at UAM Cuajimalpa, during the year 2020, which theme was Food Sovereignty in the context of the SARS-COV-2 Pandemic.

Keywords: Agency, Critical pedagogy, Design and social participation.

I. Diseño y agencia

El concepto de agencia que integramos en este artículo se basa en las ideas de Alfred Gell (2016), quien contextualiza este concepto en el campo de la antropología del arte, un enfoque mucho más cercano al entorno social de producción, circulación y recepción de los objetos (artísticos). “La antropología del arte no puede concebirse como el estudio de los principios estéticos de esta o aquella cultura, sino en el de la movilización de [estos] (o algo parecido) en el curso de la interacción social” (Gell, 2016: 4).

Esencialmente, la agencia en las ideas de Gell implica un proceso relacional, es decir, un sistema de relaciones entre los participantes de una colectividad, en cuyo núcleo se ubican los objetos (sin ser abordados como objetos de análisis semiótico, sociológico, simbólico o estético), sino como agentes, miembros activos en un proceso, en el que son también artefactos capaces de suscitar terror, deslumbramiento, celos, escudos y amuletos, armaduras y cuerpos.

Agencia: acción o intervención que produce un efecto particular, es ejecutada a través de un índice sobre un paciente, aquel que recibe la agencia o sobre el cual se ejecuta un efecto (encantamiento, celos, etcétera). Lo que rescatamos del concepto es que Gell lo plantea como un proceso en el cual la agencia es un momento, donde un determinado índice puede ejercer una agencia sobre un paciente, que eventualmente puede ser un agente, es decir, que las posiciones de agente y paciente en el proceso agentivo no son estables o fijas, dependen de los momentos del proceso (Gell, 2016).

Las tesis de Gell, respecto de la agencia y los procesos agentivos de los objetos artísticos, proviene de un tropos vinculado a la crítica poscolonial, de la cual derivan los cuestionamientos sobre la mirada exotizante de las culturas no occidentales; el posestructuralismo, del cual retoma el proceso de semiosis para ponerlo en cuestión; algunas ideas de la narrativa posestructural, como la teoría de los actantes de Greimas; y la influencia del antropólogo Marcel Mauss, del cual retoma la idea de que a los objetos se les puede conocer pero no redefinir ontológicamente, de tal modo que persona y cosa son separaciones epistemológicas en una economía de prestaciones. En ese sentido, la noción de agencia desde la perspectiva de Gell implicará concepciones de materialidad, técnica, corporalidad y persona.

Gell procura ubicar su noción de agencia en franca oposición a la idea de que un objeto artístico pueda ser abordado por las características formales y semánticas de la “cultura material” de la cual proviene; así como por la indagación sobre patrones estéticos de alcance universal y de contextos particulares de significado;

en este sentido, se aleja diametralmente de los debates sobre la antinomia forma-función y contrapone la tesis de la liberación del objeto (artefacto), de su propósito de simbolizar, indicando que este mantiene un rol mediador y se encuentra inserto en una red de relaciones que implican tanto un contexto transaccional, como una serie de conflictos fluctuantes que permiten entender no solo la vida social y de las instituciones, sino, más importante aún, los vectores de intencionalidad que los han configurado y que les permiten sostener una determinada agencia en un contexto social (Gell, 2016).

De tal suerte que el análisis que Gell propone parte de un esquema de relaciones en el que prima la reconstrucción de los vectores de intencionalidad que dan lugar a los objetos artísticos, y que podríamos extender a los objetos del diseño. Estos se encuentran insertos en una red de relaciones que los originó y, dentro de ella, se pueden identificar los efectos que estos producen en el receptor (*recipient*); o que reciben de otros elementos de la cadena de intencionalidades (Gell, 2016). Así, más allá de la estética, el aparato analítico de Gell da un giro hacia la intencionalidad, lo cual implica un cambio fundamental en el abordaje epistemológico.

De acuerdo con Gell, los objetos se constituyen en índices de las relaciones sociales que los originaron; reconstruir las relaciones de los objetos en el medio social, como si fueran personas dotadas de agencia, capaces de producir efectos o respuestas, en una cadena de agenciamientos, implica conocer el sistema de acción, las situaciones en las que la agencia se produce a través de dichos índices.

Estos objetos indiciales pueden configurarse como representaciones o formas visuales, pero lo más importante es que constituyen un prototipo a través del cual se distribuye una personalidad, y es posible abducir la agencia. El concepto de abducción en Gell se distingue de aquel de C. S. Peirce, puesto que esta no es equivalente al proceso mediante el cual se comprende el sistema de reglas de significación que permite al signo adquirir su significado, sino que es a través del análisis del índice que se infiere la agencia y la red de relaciones presentes en el proceso de producción y transacción de un objeto (Gell, 2016).

De modo que la agencia no puede entenderse *a priori*, sino *ex post facto*, es social y no exclusivamente individual o psicológica, dado que se inserta en medio de relaciones sociales, encadenando acciones y efectos de acciones entre agentes.

Así, la producción de agencia se vincula con operaciones cognitivas, y el proceso de iconicidad de un objeto indicial no es un punto de cierre de la acción, sino una extensión distribuida y diseminada del agente (Gell, 2016).



Figura 1.
Concepto de agencia. Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, toda persona u objeto es un agente en potencia, puede ocupar la posición de agente en este modelo relacional y, por tanto, forma parte de un medio causal de las relaciones sociales. En tanto, los índices materializan, corporizan, el poder o capacidad agentiva con su objetificación. La agencia en este modelo transaccional es fundamentalmente una posición dentro de una relación, no es una esencia fija e inmutable o un fenómeno mental. Los objetos y las personas se colocan en posición de agente en determinadas situaciones o contextos, y solo pueden serlo en relación a otras personas o contextos (Gell, 2016).

La persona es la suma de los índices que demuestran su existencia biográfica. La agencia personal, como intervención en un entorno causal, crea un objeto distribuido (Gell, 2016).



Figura 2.
Concepto de agencia. Entorno causal. Elaboración propia.

Debido a todo lo anterior, explicaremos la pertinencia del concepto de agencia de Gell en el campo del diseño, porque ello nos permite entender que los diseñadores somos parte de los objetos en un universo significativo de procesos culturales. Pero también nos parece pertinente porque permite cuestionar la distinción moderna sujeto-objeto, dejar de producir artefactos, para entender que formamos parte de sus redes de agenciamientos. Más allá de la capacidad transformadora y estética de los objetos, estos son formas diferenciadas de presencia, se convierten en el centro de la discusión filosófica y técnica, como formas de pensamiento visual, son objetos de interés sistemático, medios activos del proceso de pensamiento (Bredekamp, 2017).

Ello nos permite, entonces, entender también que aquello que diseñamos está inserto en un proceso agentivo y, por lo tanto, está en contexto, situado, y tiene igualmente una función social y política, implica construcciones culturales adscritas a circunstancias en las que se produce y recibe, pero también se enseña y se aprende diseño.

II. Diseño y agencia en el marco pedagógico

El punto de anclaje para este apartado radica en entender a la enseñanza como un proceso de mediación que habilita al sujeto de la experiencia como un sujeto epistémico (De Souza, 2015). Esta experiencia está precedida por una intención y un plan, pero también implica una experiencia de alteridad.

Es en este punto, en el que se incorpora el binomio educador-educando, mismo que fue ampliamente problematizado por Paulo Freire en su célebre texto *La pedagogía del oprimido* (Freire, 2005). Desde la perspectiva de Freire, la educación implica una serie de relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Así, este binomio se encuentra en una situación activa-pasiva, es decir, el educador se constituye en el sujeto que narra y el educando en el sujeto pasivo que escucha, es un oyente.

Esta concepción que Freire califica como “bancaria”, dado que indica que el educador deposita conocimientos en los educandos, implica que el primero se constituya en el sujeto del proceso, mientras el segundo es el objeto; el educador es entonces el continuo agente activo en el proceso educativo, mientras el educando es el recipiente de los contenidos de la narración del agente (Freire, 2005). La concepción bancaria de la educación se caracteriza por su fuerza disertadora basada en la sonoridad de la palabra. Frente a ello, Freire indica que el saber radica en la invención y reinención, en la búsqueda permanente sobre las cosas del mundo (Freire, 2005). Así, la tesis central de Freire es que “la donación que hace el educador

se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye la alienación de la ignorancia, según la cual, ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2005: 52).



Figura 3.

Versus la concepción bancaria. Elaboración propia.

En ello podemos observar una dimensión política del proceso educativo, la apuesta de Freire por la conversión incesante del narrador en oyente y viceversa, procura que la educación sea un constante proceso de búsqueda. Esta conversión del proceso puede ponerse en paralelo con el de la agencia, la idea de que los educandos son también educadores del educador puede entenderse como la dinámica relación entre el agente y el paciente, en la que la agencia es una posición en una relación cambiante, en una cadena de intencionalidades.

La salida a esta situación francamente vertical y represiva la encuentra Freire en el diálogo, la posibilidad de establecer una relación dialógica educando-educador, un diálogo que está confrontado con múltiples contradicciones, incluso como menciona él mismo, al “dialogar sobre la negación del diálogo” (Freire, 2005: 55).

El educador desde esta perspectiva puede entender su rol, a veces agéntivo, a veces pasivo, ubicar los momentos en que esa “relación cognoscente de dialogicidad” (Freire, 2005: 61), habilitan al educando en una inserción crítica en la realidad, y esta inserción no es solo parte de la agencia del educando, sino que también lo es del educador en cuanto este se concibe como un sujeto cognoscente, tanto cuando prepara las estrategias y los procedimientos de su clase, como cuando está en una relación de diálogo frente a los educandos. El conocimiento y los contenidos de lo visto en clase no son propiedad del educador, son como señala

Freire, “la incidencia de su reflexión y la de los educandos” (Freire, 2005: 62).



Figura 4.

Situación gnoseológica de dialogicidad. Elaboración propia.

La salida concreta a través de la cual puede habilitarse la “situación gnoseológica de dialogicidad”, de acuerdo con Freire, consiste en la problematización, el modo de rehacer constantemente un acto cognoscente, un conocimiento que se da al nivel del logos, la noción de saberse seres en el mundo y con el mundo, lo cual conlleva desafíos, retos que los educandos están obligados a responder. El desafío como un problema y sus conexiones con otros problemas, implica una comprensión resultante encaminada al pensamiento crítico, y, por tanto, a un pensamiento más desalienado (Freire, 2005).



Figura 5.

Proceso agéntivo. Elaboración propia.

III. Enseñanza del diseño en un contexto pedagógico

El proceso de problematización, sus desafíos y necesidad de elaborar el conocimiento en colectividad, tienen una estrecha relación con los procesos propios del diseño, la pre-figuración y configuración de un problema de diseño está acompañada de una visión sistemática que permite entender el tipo de relaciones que ese problema mantiene con muchos otros aspectos de la realidad.

De la misma manera en que Freire indica que la elaboración y caracterización de un problema requiere establecer una forma auténtica de pensamiento y acción (Freire, 2005: 64), los procesos del diseño requieren en todo momento una ruta crítica, planes de acción y ejecución que pasan por una experimentación en el orden de la repartición de lo sensible (Rancière, 2009), es decir, de un complejo de procedimientos ético-políticos que permiten materializar intenciones complejas en un proceso social, una red de relaciones y una serie de interacciones, y más importante aún, de intenciones. Se tiende así un puente conceptual con la noción de agencia que problematizamos inicialmente (Gell, 2016). La agencia tiene, entonces, un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño, pues esta habilita el marco de acción de este último. La posibilidad de intercambiar roles agentivos y pasivos, de ubicarse en un contexto de diálogo y participación colectiva encaminada a la suma de la reflexión y la acción como praxis transformadora del mundo.

Esta es nuestra apuesta por generar un contexto de dialogicidad en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de los laboratorios integrales de diseño, misma que se observa en la siguiente metodología de trabajo.

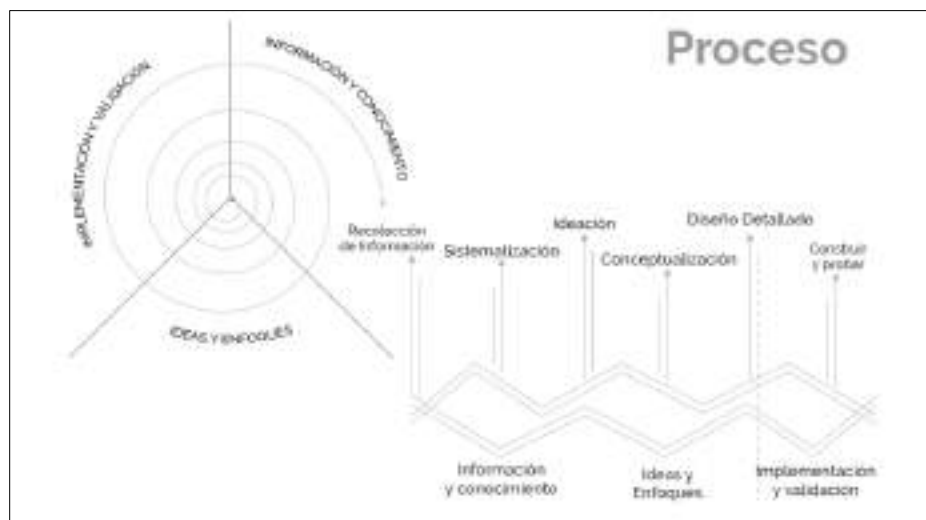


Figura 6.
Metodología de trabajo. Elaboración propia.

En esta lámina (Fig. 6) indicamos que el proceso de diseño es puesto bajo un marco de criticalidad, según el cual sus diferentes etapas siguen un tramado en espiral; conforme el proceso se va desarrollando, se hace necesario volver sobre ciertas etapas de un modo iterativo, pero esta iteración es acumulativa, deja tras de sí nuevas experiencias y saberes, nuevas reflexiones y lecciones.

Esta iteración que se sistematiza en tres grandes bloques: información y conocimiento del problema, ideas y enfoques, e implementación y validación, puede compararse y deriva, de hecho, de distintas metodologías históricas del diseño, diversos aparatos procedimentales que este ha experimentado a lo largo de su historia, pero lo importante es que permite operar cortes sistemáticos que nos ayudan a clarificar la ruta que seguimos en el proceso de desarrollo de un proyecto de diseño: recolectar información, sistematizarla, idear, conceptualizar, proceder sobre una propuesta detallada, prototipar, construir, desarrollar y probar. Estos pueden entenderse como fases en cualquier proyecto de diseño, pero en la apuesta por la integralidad de los laboratorios de diseño que caracteriza a la UAM Cuajimalpa, estas fases tienen una intención, una compleja problematización dada a cada una de ellas; la noción de que los problemas son situaciones en las que la crítica y la reflexividad pueden operar como una puesta en situación de las múltiples soluciones y las múltiples viabilidades de un proyecto.

En el caso particular del Laboratorio de proyecto terminal de la Licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa, que sirve como caso aplicación y ejemplificación en este artículo; el proceso siguió una progresión tendiente a cuestionar la noción misma de agencia desde un aparo crítico propuesto por los docentes, pero, también, desde una serie de ejercicios y experimentos que nos permitieron entender las implicaciones de este concepto en un proceso complejo y desafiante de diseño; encaminados a comprender y a asimilar retos como la complicada vinculación del diseño con lo social, y el entendimiento de los proyectos de diseño como procedimientos, instrumentos, herramientas, extensiones del cuerpo, la mente y la memoria.

Estas experimentaciones se vieron enriquecidas también por un continuo debate e indagación sobre los procesos de arquitectura de información, la condición narrativa de un problema de diseño y los cambios de enfoque en los procesos de su conceptualización, de modo que los alcances de las experimentaciones realizadas por el ensamble educador-educando dieron como resultado una serie de proyectos de distinta naturaleza, pero que responden, cada uno a su modo, al desafío que implica un proceso agentivo en el contexto de un proyecto de diseño integral.

IV. El proyecto terminal. La soberanía alimentaria y el co-diseño en un contexto dialógico

El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño de la UAM Cuajimalpa requiere que durante los trimestres X, XI y XII se elabore un proyecto terminal en el que se demuestre la capacidad del alumno para la investigación y el desarrollo de estrategias de diseño aplicadas a una problemática de relevancia empresarial o de investigación. Dicho proyecto es planeado, dirigido y realizado por los propios estudiantes, bajo la asesoría de los profesores encargados del curso, dando por resultado un periodo de reflexión sobre la práctica y aplicación de diversos principios y conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes enfocadas al desempeño profesional.

Por lo tanto, el trabajo que se realiza durante estos tres trimestres busca que el alumno logre la síntesis de conocimientos que le permita iniciarse en el campo profesional. Para alcanzar los objetivos y la complejidad esperada, se desarrolla un proyecto de alta complejidad a lo largo de los tres trimestres. La totalidad de este proceso (trimestres X, XI y XII) se desarrolla en equipos de trabajo.

Los niveles de asimilación de aprendizaje que presenta esta unidad de enseñanza aprendizaje (UEA), involucran:

- Reconocer y aplicar. Implica que ya se tienen ciertos conocimientos y que deben ser considerados como base para el desarrollo del proyecto terminal. Los alumnos deberán poseer estos conocimientos y aplicarlos. Los conocimientos pueden ser teóricos, metodológicos y tecnológicos.
- Planteamiento y formulación. Uno de los aspectos que distingue al proyecto terminal es el énfasis en estudiar una problemática y recolectar datos, analizar, evaluar y proponer problemas específicos, así como su propuesta de solución.
- Investigación y desarrollo. Una de las fortalezas de la Licenciatura en Diseño de UAM Cuajimalpa es la capacidad de los egresados para desarrollar investigaciones y no solamente ofrecer soluciones técnicas.
- Adquirir y aplicar. Implica que siempre hay nuevos conocimientos y es necesario desarrollar la habilidad para actualizar los conocimientos por medio de asesorías externas o fuentes diversas.

Para la generación 2017, uno de los temas de investigación abordados fue “La soberanía alimentaria”, el cual se desarrolló durante 2020, bajo el marco del Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER), lo que implicó llevar a cabo todas las actividades del proyecto en línea y bajo las restricciones de la contingencia sanitaria por la pandemia de SARS-COV-2.

Este proyecto lo abordamos inicialmente problematizando la noción de

seguridad alimentaria, esto es, la posibilidad de que todas las personas en todo momento tengan acceso físico y económico a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a los alimentos, a fin de llevar una vida activa y sana; en ese sentido, se trata de un problema de “índole multidimensional e incluye la disponibilidad de alimentos, el acceso a los alimentos, la utilización biológica de los alimentos y la estabilidad [de estos tres elementos a lo largo del tiempo]” (FAO, 2006).

Este concepto de seguridad alimentaria se ha fortalecido gracias a las discusiones y foros llevados a cabo por la propia Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), de los cuales ha resultado el concepto de soberanía alimentaria que descansa en seis pilares:

1. Se centra en alimentos para los pueblos: (a) pone la necesidad de alimentación de las personas en el centro de las políticas, (b) insiste en que la comida es algo más que una mercancía.
2. Otorga valor a los proveedores de alimentos: (a) apoya modos de vida sostenibles, (b) respeta el trabajo de todos los proveedores de alimentos.
3. Localiza los sistemas alimentarios: (a) reduce la distancia entre proveedores y consumidores de alimentos, (b) rechaza el *dumping* y la asistencia alimentaria inapropiada, (c) resiste la dependencia de corporaciones remotas e irresponsables.
4. Sitúa el control a nivel local: (a) lugares de control están en manos de proveedores locales de alimentos, (b) reconoce la necesidad de habitar y compartir territorios, (c) rechaza la privatización de los recursos naturales.
5. Promueve el conocimiento y las habilidades: (a) se basa en los conocimientos tradicionales, (b) utiliza la investigación para apoyar y transmitir este conocimiento a generaciones futuras, (c) rechaza las tecnologías que atentan contra los sistemas alimentarios locales.
6. Es compatible con la naturaleza: (a) maximiza las contribuciones de los ecosistemas, (b) mejora la capacidad de recuperación, (c) rechaza el uso intensivo de energías de monocultivo industrializado y demás métodos destructivos.

Estos pilares constituyeron el eje rector de las propuestas del proyecto terminal y fueron los propios alumnos los que problematizaron estos pilares durante las actividades desarrolladas en el laboratorio, mediante la iniciativa de constituirse como actores en las problemáticas abordadas y ganar con ello capacidades agentivas para la investigación, proposición y resolución de su proyecto.

Para lograr esto, dos fueron los ejes que completaron su formación:

1. La Investigación social para el diseño mediante el uso de herramientas de la antropología.
2. La gestión cultural como proceso metodológico que aportó herramientas propias de este campo con la finalidad de proyectar y gestionar las diferentes acciones de co-diseño y participación social que plantearon los diversos proyectos.

4.1. La investigación social para el diseño

Este proceso resultó fundamental para el arranque de los proyectos, mismo que se apoyó en un taller sobre técnicas de investigación social para el diseño desde la Antropología, con la guía de la doctora Adriana Cadena Roa.

En este taller, los estudiantes plantearon proyectos de diseño integral con enfoque social, a partir del uso de herramientas metodológicas y de análisis de la antropología social. Al término del taller, los alumnos aplicaron técnicas de investigación cualitativas para realizar etnografías críticas y comprometidas con los sujetos, sus contextos e historias.

Para este proceso dos ejes fueron abordados:

1. Contexto: ¿Dónde voy a realizar mi proyecto? ¿Con quién(es)? Grupos sociales, referencias geográficas e históricas.
2. Justificación: ¿Cómo ha sido abordado dentro del diseño y desde otras disciplinas conexas (arte, ciencias sociales, humanidades)? ¿Qué voy a aportar?

Resultado de ello incorporamos el siguiente caso.

Almáciga

Proyecto que abordó la “producción alimentaria local de baja escala en huertos de espacios reducidos en hogares de la alcaldía Cuajimalpa como vehículo para el fortalecimiento de la soberanía alimentaria en el contexto de pandemia” (González, Mena y Moreno, 2021: 11).

Para este proyecto en particular, fue fundamental entender cómo opera el sistema alimentario en la localidad y cómo se incorporan en este a los productores de muy baja escala, todo ello frente a la imposibilidad de participación social que supone la contingencia sanitaria. De este planteamiento derivaron las siguientes proposiciones desde el diseño como campo de acción-participación colectiva:

Objetivos particulares

- Diseñar un sistema que posibilite recopilar y visualizar información en torno a la producción alimentaria local en huertos.

Figura 17. Traducción de los elementos de la estructura de la organización en un lenguaje de diseño. Fuente: Elaboración propia a partir de la estructura de la organización de la empresa.

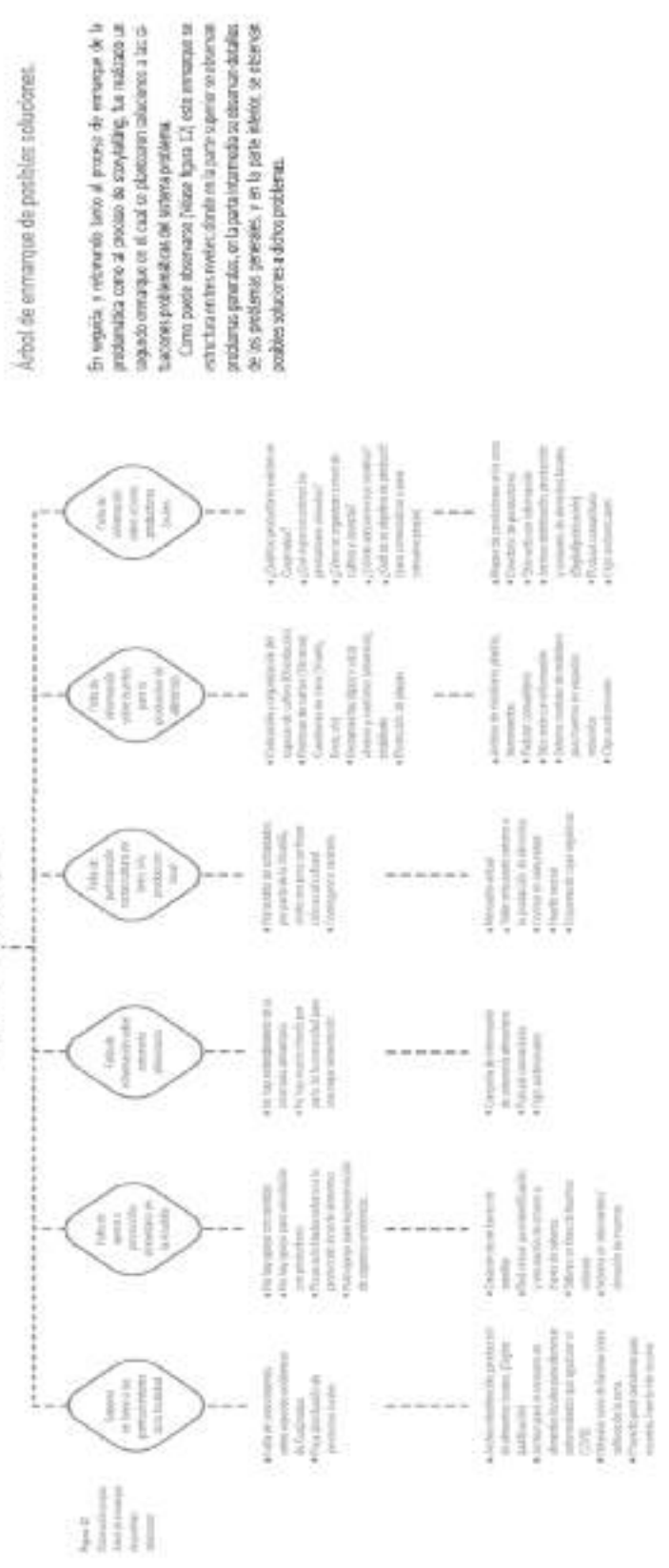


Figura 18. Sistema de diseño.

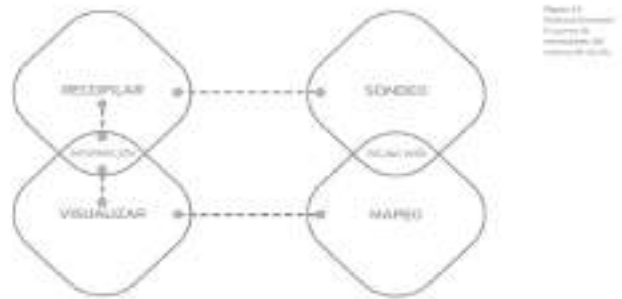
Acto de enmarque de posibles soluciones.

En segunda, y relacionado tanto al proceso de enmarque de la problemática como al proceso de ideating, fue realizado un segundo enmarque en el cual se plantearon soluciones a las diferentes problemáticas del sistema problema.

Como puede observarse (véase figura 17), cada enmarque se estructura en tres niveles: donde en la parte superior se abordan problemas generales, en la parte intermedia se abordan detalles de los problemas generales, y en la parte inferior, se abordan posibles soluciones a dichos problemas.

- Posibilitar la vinculación entre los actores del sistema en contexto de pandemia. (González, Mena y Moreno, 2021: 33).

De este trabajo se desprende la complejidad que supuso conocer, abordar las problemáticas y aventurar soluciones para un determinado contexto en el que el diseño toma como punto de partida el abordaje de un problema social, para eventualmente elaborar herramientas que faciliten el acceso a la información y los procesos de producción local de baja escala en la alcaldía de Cuajimalpa, de lo cual derivó la siguiente proposición:



El mapeo y sondeo de productores se realizó mediante un sitio web que permite compilar los datos de estos, pero esta base de datos tiene una peculiaridad: se orienta a agrupar a los productores en lo que denominan “personalidades productoras”, con el fin de que estos logren ubicarse en redes de productores con características comunes y afinidades.

1. Los tipos de personalidades se construyeron con base en el siguiente esquema: Síntesis del interés de la personalidad.
2. Importancia y alcances de su tipo de producción alimentaria.
3. Relación entre la personalidad en cuestión y la soberanía alimentaria.
4. Pilar de la soberanía alimentaria de especial interés para la personalidad en cuestión. (González, Mena y Moreno, 2021: 87).



Figura 9.

Características de personalidad productora. (González, Mena y Moreno, 2021).

Los resultados de este sondeo son accesibles a través de un mapeo en un sitio web:



Figura 10.

Mapeo de personalidades, sitio web *Almáciga*. (González, Mena y Moreno, 2021).



Figura 11.

Forma urbana, sitio web *Almáciga* (González, Mena y Moreno, 2021).

Adicionalmente, se desarrolló una bitácora de cultivos para estas personalidades productivas:

[...] orientada a incentivar y agradecer la participación de los usuarios en el sistema, por lo cual, es descargable para los usuarios, al finalizar el registro de su ficha de personalidad productora.

Este objeto de diseño, además, tuvo como objetivo ayudar a interesados en la producción en huertos, a organizar y documentar su proceso, así como introducir a las personalidades productores iniciales, en consideraciones como la colocación del huerto, el uso de agua y el tipo de mobiliario entre otras, así como en conceptos fundamentales para la producción, tales como asociación de cultivos y rotación de cultivos. Además, la bitácora cuenta con ejercicios prácticos para esquematizar y organizar el planteamiento de huertos, así como ejercicios a fin de ordenar la producción a través de un calendario y actividades para el registro de los procesos de cultivo. (González, Mena y Moreno, 2021: 95).



Figura 12.
Bitácora de cultivos Almaciga (González, Mena y Moreno, 2021).



Figura 13.
Bitácora de cultivos Almaciga (González, Mena y Moreno, 2021).

4.1. La gestión cultural para los proyectos de diseño

Durante el primer trimestre del Laboratorio de proyecto terminal llevamos a cabo, igualmente, bajo la conducción de la doctora Adriana Cadena, un taller de gestión cultural cuyo objetivo fue la elaboración de proyectos viables y significativos para diversos contextos y poblaciones afectadas por la carencia de soberanía alimentaria en la Ciudad de México, y del cual derivó una problematización de la metodología de

la gestión cultural en el diseño y la elaboración de proyectos en torno a las problemáticas de la soberanía alimentaria con la intención de:

- Mapear contexto sociocultural
- Identificar grupos y comunidades beneficiarias de los proyectos
- Localización espacial para realizar los proyectos
- Gestión de la imagen y la comunicación de los mismos

La gestión cultural nos permitió desplegar prácticas de *co-diseño*, en el sentido de que se trata de una actividad de enlace entre las artes y las profesiones creativas y las competencias de administración, gestión, emprendimiento, políticas culturales, de financiación, dirección, cooperación, etcétera.

En ese sentido, el diseño se ubica en el centro de un proceso agentivo y experiencial que se orienta a la gestión y participación de los proyectos en un complejo que implica:



Figura 14.
Diagrama gestión cultural (Cadena Roa, 2021).

En este proceso se hizo fundamental trabajar mediante estudios de caso, abordando pláticas situadas en el tema de la soberanía alimentaria, pero que se enfocaron concretamente en su empleo de metodologías de gestión cultural y que se encuentran en campos diferenciados en los que interviene el diseño y el arte de participación social. Tal fue el caso de la plática con la maestra Mariana Martínez Balvanera, sobre su trabajo artístico *Cocina CoLaboratorio*.

Mediante este estudio de caso y sus procesos de trabajo colaborativo como los “Archivos Bioculturales Vivos”, en tanto dispositivo de reúne objetos, saberes, conocimientos, prácticas y experiencias; atendimos a la importancia de lo cultural como una dimensión que ofrece diferencias, contrastes y comparaciones, algo que

es propiamente un recurso heurístico que podemos usar para dar cuenta de las diferencias y no como una propiedad de los individuos o los grupos sociales (Appadurai, 1996: 12-13).

El estudio de caso hizo evidente también que, en esa dimensión de lo cultural, los objetos que diseñamos adquieren valores artísticos y patrimoniales que pueden ser creados, promovidos y difundidos al interior del propio proceso de diseño, pero tomando en cuenta las dinámicas relacionales de la producción con las conductas, el consumo, la valoración, la percepción y el imaginario social. Como diseñadores observamos a través de las dinámicas de inserción de campo de *Cocina CoLaboratorio*, el entendimiento, uso y apropiación que puede ejercer el diseño y el arte en un contexto social determinado, y en calidad de mediador, de tal suerte que el concepto de agencia tomó una clara relevancia al incorporarse en un entorno determinado, un proceso de diseño inserto en una determinada situación social que prioritariamente usó como punto de partida la dialogicidad antes expuesta.

De manera que esta base permitió generar estrategias adecuadas a cada proyecto del Laboratorio de proyecto terminal, que priorizaran acciones de incidencia en el contexto de problemáticas locales, tomando en cuenta su adaptabilidad, factibilidad y viabilidad, y con la fuerte intención de definir compromisos con los colectivos sociales a los cuales atendieron, de tal suerte que implicaron el establecimiento de responsabilidades y funciones en el proceso de diseñar.

El caso que ilustra este apartado en el concierto de los proyectos del Laboratorio es:

CUMA: Cultivo de la Memoria Agrícola

Este proyecto ubicó en la invisibilización de los conocimientos tradicionales y habilidades agrícolas de San Pablo Chimalpa en la Alcaldía de Cuajimalpa, Ciudad de México, los efectos nocivos de las políticas neoliberales tendientes a afectar drásticamente la soberanía alimentaria en la localidad. San Pablo Chimalpa es una localidad que desde mediados del siglo XX fue una importante productora de carbón, madera, pulque y productos agrícolas; pero, debido a la expansión de la zona corporativa de Santa Fe, su producción agrícola se ha visto seriamente mermada, quedando en el trabajo de muy escasos y localizados parcelarios.

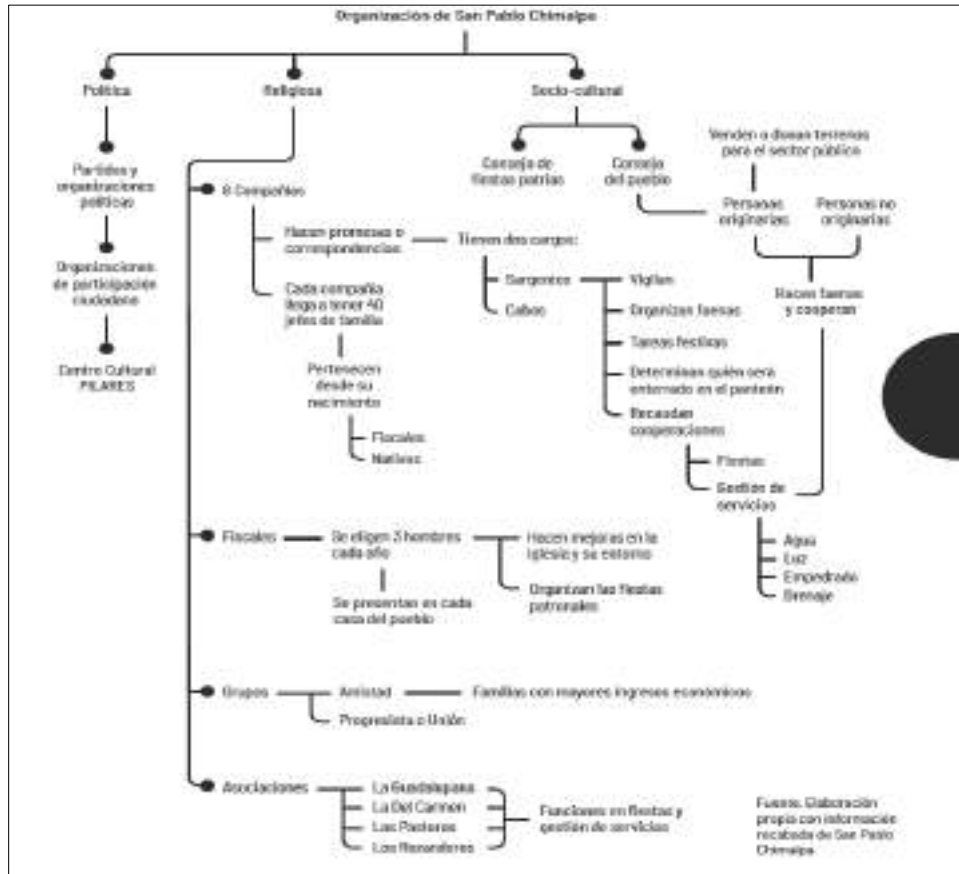


Figura 15.

Organización de San Pablo Chimalpa (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

“El término de *agricultura tradicional* se deriva de la forma en que se difunden los conocimientos y se distingue por lo reducido en cantidad y calidad de la energía usada en el agroecosistema; predomina en las tierras agrícolas del mundo con climas favorables o marginales para la producción” (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021:42). En este sentido, lograron ubicar el proceso de invisibilización en San Pablo Chimalpa a partir de tres factores: la deslegitimación, la violencia simbólica y la estereotipación, como procesos paralelos que simplifican la importancia de los conocimientos agrícolas tradicionales y en buena medida atentan contra los procesos identitarios de la localidad, porque traen consigo una pérdida de valor en torno a las prácticas agrícolas y una práctica de autocensura por parte de los productores ante el imaginario dominante de los corporativos de Santa Fe.

En el proceso de configuración del “cultivo de la memoria agrícola”, los integrantes de CUMA desarrollaron cadenas de valor que les permitieron comprender la importancia de aquello que estaba comenzando a ser invisibilizado, es decir, los conocimientos tradicionales en el proceso de cultivo en la localidad.

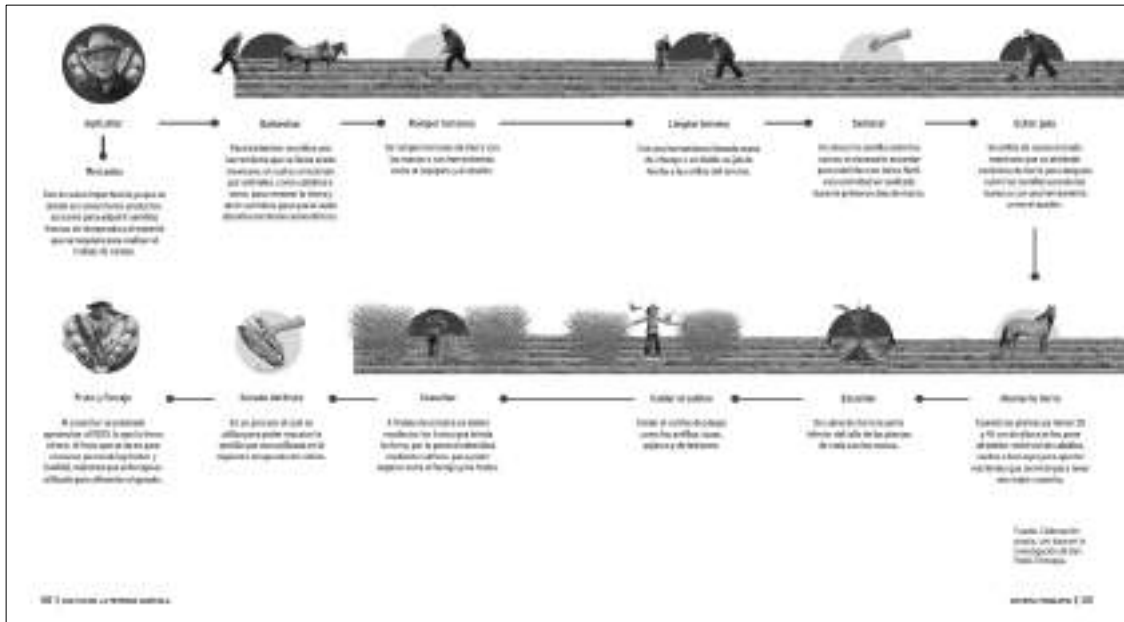


Figura 16. Cadena de valor del agricultor (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

Estas cadenas de valor fueron un punto de enlace con los productores, a los cuales se aproximaron mediante herramientas etnográficas como árboles genealógicos e historias de vida.

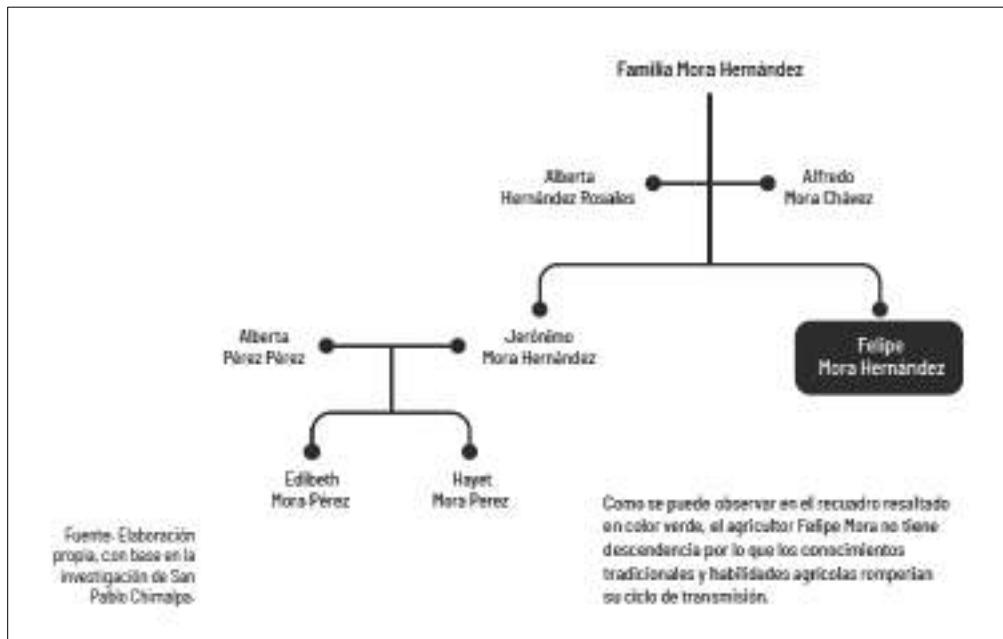


Figura 17. Árbol genealógico del agricultor Felipe Mora (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

En ese contexto, lograron identificar sus objetivos en función del registro, la visibilización, la transmisión y la difusión de los conocimientos tradicionales y las habilidades agrícolas de los productores locales.

Una táctica que resultó fundamental en la consecución de los objetivos fue el co-diseño y la co-creación, “un proceso conjunto durante el cual se crea valor recíprocamente para cada actor (individuos, organizaciones o redes)” (Thomas Leclercq y otros, 2016), lo que se hizo presente en dos momentos, en la situación de ideación, de la cual participaron los productores locales, y en la situación en la que los productores locales tuvieron la oportunidad de producir su propio contenido, como actores de sus propios procesos de conservación de la memoria agrícola. Así, por ejemplo, el productor local Eleazar de la Rosa y la profesora de tercer año de la primaria local, Geraldyn Chamorro, intervinieron para co-diseñar una serie de videos en torno a la producción del maíz, en el caso del señor De la Rosa, y para implementar talleres tendientes al entendimiento y comprensión de la producción agrícola por parte de los niños de primaria, en el caso de la profesora Geraldyn Chamorro.



Figura 18.

Storyboard Taller de habilidades agrícolas (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).



Figura 19.

Implementación del taller de habilidades agrícolas (Gutiérrez, Soto, Terán y Romero, 2021).

IV. Conclusiones. Agencia, diseño y co-creación en los procesos de enseñanza aprendizaje del diseño en la UAM-C

Los procesos de enseñanza-aprendizaje del diseño en el contexto de la UAM Cuajimalpa se orientan hacia una actividad constructiva, es decir, hacia la asimilación de conceptos, el dominio de destrezas o habilidades y el fomento de “actitudes que permitan la superación progresiva de los alumnos” (García y otros, 2015: 23).

En el modelo educativo se reconocen y fomentan la interlocución y la colaboración mediante el pensamiento crítico. Se trata de un proceso constructivo que impacta en la planeación de las actividades formativas, inicialmente porque el alumno tiene una participación activa, constituyéndose como el sujeto de su propia formación. Es en este contexto deliberativo y de diálogo donde se producen juicios de valor sobre los proyectos de diseño orientados a la formación de los estudiantes. Adicionalmente, consideramos que este es uno de los anclajes conceptuales a partir de los cuales se puede definir el diseño integral, es decir, su condición dialógica.

Pero esta condición del diseño descansa también en su capacidad de asimilar procesos de agencia para los que la generación y habilitación de situaciones cognoscentes descansa en principios de autonomía y creatividad. Estos principios permiten abordar problemas de diversa índole, especialmente vinculados a lo social y la sustentabilidad; dirigir los proyectos a destinatarios igualmente plurales; proponer múltiples vías de solución y proceder interdisciplinariamente, apoyados,

en este caso, de la investigación social que se desprende de la antropología y la gestión cultural.

Por otro lado, este modelo fomenta la interlocución y la colaboración, lo cual genera un apropiado contexto para situaciones dialógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta condición dialógica tiene la intención de aumentar las interacciones y fomentar el intercambio de roles educador-educando, lo cual genera una relación cognoscente de dialogicidad en las que se puede desarrollar, particularmente en los laboratorios de diseño, un proceso con etapas iterativas que consisten en información y conocimiento, ideación y enfoques, e implementación y validación, las cuales se robustecen y enriquecen en cada iteración.

La iteración permite también generar procesos de creciente complejidad al interior del decurso del Laboratorio de proyectos terminales. La aplicación de este proceso, al estar sancionada por una situación dialógica, implica asumir retos que son resueltos a partir de una formación previa y transversal con las unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) de la curricula; y asumir una postura problematizadora.

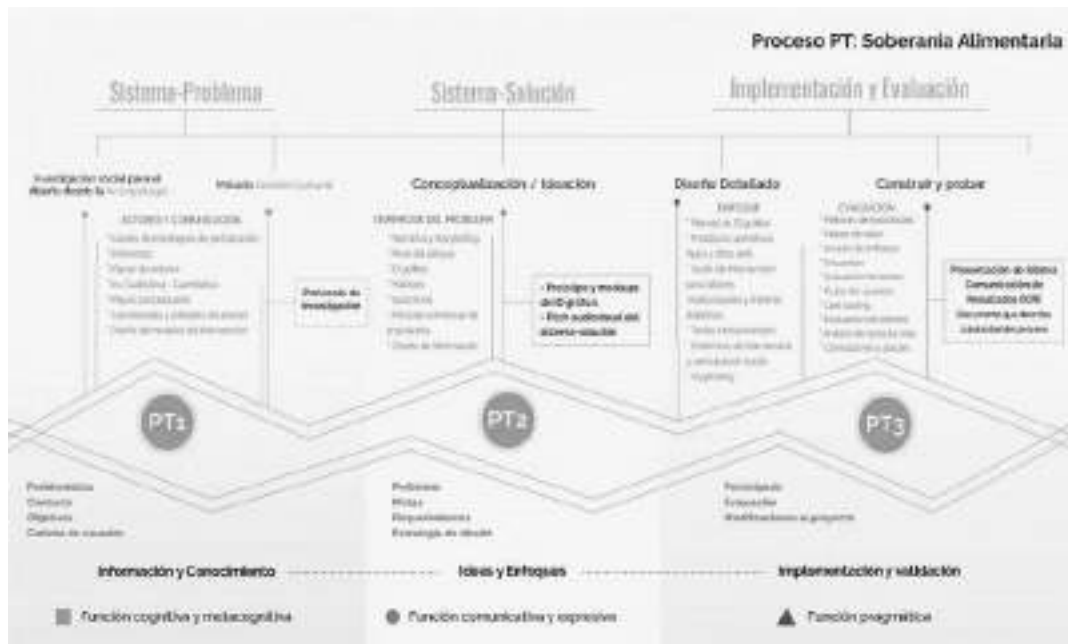


Figura 20. Proceso de proyecto terminal: Soberanía alimentaria. Elaboración propia.

La problematización permite rehacer (iterar) el acto cognoscente a través de un pensamiento crítico y analítico que cuestiona y planea rutas para articular respuestas a las preguntas. El proceso de problematización implica, entonces,

asumir una postura ante los desafíos, que faculta para entender la vinculación de una determinada problemática con muchas otras. Para el caso de los laboratorios, ciertos problemas, desafíos y conceptos son catalizadores para la acción y la teorización, para la co-creación y la participación, como un proceso agentivo, es decir, como la condición relacional del diseño, en el que las relaciones entre los participantes de los sistemas sociales tienen como núcleo los objetos de diseño (sin ser abordados como objetos de análisis semiótico, sociológico, simbólico o estético, sino como agentes, miembros activos en el proceso, y como artefactos capaces de suscitar fuertes lazos sociales de participación colectiva).

Fuentes consultadas

- Aubert, A. y otros (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bredenkamp, H. (2017). *Teoría del acto icónico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Castañeda, E. C. (2019). Del diseño de la interfaz gráfica a la configuración de un objeto digital. *Materialidad y ontología digital*. *Diseña* (15), 70-93. DOI: 10.7764/disena.15.70-93.
- Castañeda, E. C. (2019). Marco crítico para la enseñanza del diseño en la UAM-C: Diseño y agencia. Seminario permanente del Departamento de Teoría y Procesos del Diseño, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- De Pro Bueno, A. (1998). ¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1), 21-41.
- De Souza, B. (2015). *La Universidad en siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- FAO (2006). Seguridad alimentaria. Informe de políticas 2. <http://www.fao.org/3/ax736s/ax736s.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fresán, O. M. (coord.) (2015). *El modelo educativo de la UAM Cuajimalpa 10 años de vida: red para el fortalecimiento a la docencia*. México: UAM-Unidad Cuajimalpa.
- Gell, A. (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica*. Argentina: Ediciones SB.
- Plan de estudios. Coordinación de la Licenciatura en Diseño. <http://diseno.cua.uam.mx/plan-de-estudios.html>
- Ranciere, J. (2009). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Rivera, L. A. (2018). *La evaluación de la educación de diseño en México: un enfoque desde la didáctica*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño A.C. (Comapro).
- Rivera, L. A. (2017). *Guía para la evaluación educativa del diseño*. México: Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño A.C. (Comapro).
- Rodríguez, M. L. (2014). Hacia un diseño integral. *Cuaderno 49 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 105-117. https://www.researchgate.net/publication/317536063_Hacia_un_diseno_integral
- Urteaga, E. (2010). La Teoría de Sistemas de Niklas Luhmann. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 15, 301-317.

González Tapia, E., Mena Arzaluz, M. y Moreno Nájera, J. (2021). Almaciga. Dispositivo de sondeo de la producción de alimentos locales en huertos de la alcaldía Cuajimalpa y su situación en términos de soberanía alimentaria. México: UAM-Unidad Cuajimalpa.

Gutiérrez Martínez, J., Romero Hernández, I., Soto Ríos, O. y Terán Rosas, B. (2021). CUMA. Cultivo de la Memoria Agrícola. México: UAM- Unidad Cuajimalpa. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/62633?show=full>

RETRATO CIBERNÉTICO DE UN TRABAJO CREATIVO ARTE/DISEÑO

CYBERNETIC PORTRAIT OF A CREATIVE ART/DESIGN WORK

Rodrigo Rosales González*

*Profesor investigador del Departamento de Arte y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: r.rosales@correo.ler.uam.mx.

El presente texto contribuye al debate del campo epistémico de la investigación artística (Arts-Based Research) (Greenwood, 2020). El camino emprendido es doble: radica en una reflexión sobre el trabajo creativo realizado por el artista y el diseñador a la luz de una revisión histórica de tres momentos nodales en la evolución del vínculo tecnológico entre el arte y el diseño: Renacimiento, Impresionismo y Revolución cibernética. Estos nodos fijan el análisis cibernético de un flujo de acontecimientos constantes que abonan a la posibilidad de predecir un futuro para estas dos ramas de una misma profesión.

Palabras clave: Investigación artística, evolución arte/diseño, arte cibernético.

This text contributes to the debate in the epistemic field of Art-Based Research. The road carried is double and is rooted in a reflection about the creative work of the artist and the designer at the sight of an historical revision of three nodal moments in the technological evolution link between art and design: Renaissance, Impressionism and Cybernetic Revolution. These nodes set the cybernetic analysis of a flux of constant events that support the possibility to predict a future for these two branches of the same profession.

Keywords: *Arts-Based Research, art/design evolution, cybernetic art.*

Hablar sobre el desarrollo tecnológico implica necesariamente referirse a un transcurrir; seleccionar una serie de eventos destacados en el tiempo con el fin de observar sus efectos, vínculos y alcances. Aunque la tarea es compleja, es abordable. La teoría disipa dificultades de orden cuando describe y explica. Primero se requiere de un punto de partida que fije las coordenadas del análisis en este ensayo: un punto de fuga; y luego, un objeto a observar.

Si lo que distingue a la historia del arte y el diseño es el producto de su trabajo, entonces, por efecto de la evidencia, la preferencia se vuelca sobre la historiografía. Esto en parte justifica el uso de las representaciones esencialmente pictóricas en el presente texto.¹ Ante un muestrario tan vasto a revisar, la heurística requiere de un complemento analítico, de unas premisas de decisión definidas en un aparato teórico, con el propósito de identificar el sentido del artefacto artístico — arte/diseño— en la sociedad contemporánea, regida en sus comunicaciones de modo preponderante por la tecnología digital. De igual forma, el acento puesto en la comunicación (información para diferenciar), como factor constituyente de relaciones, conduce a formular al arte/diseño como un sistema social (Luhmann, 2000).

Bajo esta noción, la historia es una descripción de estados estables cada vez que absorben complejidad. Los sistemas adquieren autonomía cuando logran la *autopoiesis*;² es decir, operan reiteradamente diferencias de sí mismo con su entorno. Con estas descripciones, los sistemas adquieren una “estabilidad dinámica” (Luhmann, 2000: 224) que los identifica. De ahí la importancia de seleccionar los momentos singulares en la historia: puntos de convergencia ensamblados por funciones equivalentes, pues, en tanto observación de segundo orden, también otras miradas son aceptadas para distinguir el calado de los hitos socioculturales. En especial, con la ruta evolutiva del sistema arte —variación, selección, estabilidad—, se distinguen tres hitos para analizar: el Renacimiento, el Impresionismo y la Revolución cibernética.

El orden obedece al rigor expositivo, en realidad la forma narrativa es circular. Asimismo, es necesario acusar un sesgo técnico-tecnológico en las descripciones que acompañan este relato, porque en ello radica la fuente de variación y el potencial

¹ El objeto artístico también es dato para la interpretación de una época. Así, el lugar que ocupa el indígena en la pintura mexicana da cuenta de su situación sociocultural (Morales, 2009).

² Término biológico empleado como metáfora de capacidad para producir y reproducirse (Maturana y Varela).

de cambio estructural (Luhmann, 2000: 230-231).

Se ve como si la evolución motivó al sistema para introducir conceptos que llaman la atención sobre la diferencia de nivel entre la operación y la estructura (o variación y selección); aparentemente tales conceptos establecieron las fronteras que subsecuentemente provocaron su transgresión (Luhmann, 2000: 230).

Desde esta perspectiva orgánico-sistémica, distintos instrumentos conceptuales surgen para reflexionar sobre la identidad del arte y su evolución. Así, tanto el estilo como el canon se instalan en la memoria descriptiva y en la crítica de sus variaciones, convirtiéndose, más allá de agentes de su renovación, en regularidades constructivas de una historia.

Es precisamente este modo historiográfico el que da cuenta de los tres momentos nodales referidos. Una sucesión de eventos sincrónicos múltiples (tecnológicos y socioculturales), reconocidos como una selección de episodios en el devenir de la profesión, cuando el arte y del diseño han convergido y definido una praxis que, lejos de distanciarse, contribuye a dibujar una trayectoria común.³

El Renacimiento

Mientras viva el arte, nunca tendré que aceptar que el hombre está muerto.

GIORGIO VASARI⁴

La historia preserva. De ahí que la memoria reclame un lugar privilegiado, puesto que, en el camino hacia la mortalidad, las humanidades critican ese entorno; su observación parte de una ética, un deber ser, que sella su tiempo con la lápida de su monumento.

Cuenta la historia que por aquella época (Europa, siglos XV-XVI) existían individuos polímatas con capacidades cognitivas y sensitivas excepcionales, que sabían políticamente desenvolverse en las altas esferas de la sociedad.⁵ Es importante agregar que también en ese entonces inicia la difusión masiva de ideas

³ “La convergencia se refiere a la similitud de los agentes que ocupan nichos similares. Si poseemos algún conocimiento de un nicho, podemos inferir algunas cosas sobre el aspecto del agente que lo ocupará” (Holland, 1995: 181).

⁴ Palabras escogidas atribuidas al artista e historiador Giorgio Vasari, a quien se debe la descripción del periodo del Renacimiento (Roldán, 2017).

⁵ Es numerosa la bibliografía y fuentes respecto a ese periodo histórico, caracterizado, de modo general, por la transición entre el medioevo y la modernidad. Un momento cuya singularidad fue encarnada en la figura de Leonardo da Vinci (Ochoa, 2019). Baste señalar para este análisis la numerosa concentración de eventos científicos y sociales que ahí convergen, donde el arte y el diseño, aunque convivieron intensamente, tomaron caminos distintos en su devenir, que se cruzaron nuevamente más adelante (Impresionismo y Revolución cibernética).

por medios tecnológicos.

Era una época en la cual no existían aún los límites disciplinares tal como hoy se conocen. Al contrario, iniciaban su propia historia. Con el tamiz actual, Leonardo da Vinci sería más científico que artista; sin embargo, su trascendencia radicó en su capacidad de unir lo sensible con sus hallazgos técnicos y comunicarlos. Las descripciones de sus ideas y observaciones de su entorno fueron plasmadas talentosamente con pintura en papel y telas.

Surgió el canon como medida del arte. El ideal de “lo bello” coincidió con el de las matemáticas: alcanzar la perfección de la representación. Lo racional y lo sensible compartían un mismo camino, basado en la promesa de un futuro cargado de luz, con un punto de fuga situado en Europa.

Los historiadores tejen el pasado de acuerdo con los hechos. En tanto, el descubrimiento de una ruta colombina, merced a los conocimientos científicos y técnicos acumulados, vaticinó la llegada de nuevos tiempos. La responsabilidad del artista-científico se enfocó en redimensionar las cualidades del cuerpo humano en la naturaleza.

Por ese entonces, el trabajo artístico adquirió su propia distinción. Una actividad que reclamó una libertad de acción no válida para los otros trabajos, pero una creatividad “disciplinada”, nutrida de la perspicaz mirada de la naturaleza y del conocimiento científico-matemático. Hay que recordar que ahí mismo surgió la palabra diseño, describiendo la acción creadora apoyada en el trazo, en la anticipación de la obra al pensarse. Esto tuvo una repercusión profunda en el trabajo del artista, al reconocerse un rigor de su proceso creativo (Figura 1).

El foco del Renacimiento en Italia pronto se extendió a otros territorios nacionales circundantes, donde los artistas actuaron de maestros y embajadores, cultivando un ambiente artístico que se extendería en mayor o menor grado por todo el mundo estableciendo un modo de practicar y proponer representaciones a través de las técnicas de las bellas artes, especialmente del grabado.

Mientras tanto, al otro lado del planeta, las manifestaciones simbólicas de los indígenas mesoamericanos (Figuras 2 y 3) eran subvertidas en una masa informe e híbrida que marcaban una cruda e incipiente identidad emergente.⁶

⁶ Una investigación acuciosa sobre la aparición del lienzo supone un fenómeno epítome de sincretismo entre los pensamientos mágico-religioso indígena y español (Gruzinski, 2012).



Figura 1.
Collage. Elaboración propia.



Figura 2.
Códice mixteca *Vindobonensis*. Siglo XV-XVI. Relato del surgimiento del sol por primera vez. Tintas sobre piel de venado. Disponible en:
[https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/vindo_anverso.html#!prettyPhoto\[gallery2\]/22/](https://pueblosoriginarios.com/meso/oaxaca/mixteca/vindo_anverso.html#!prettyPhoto[gallery2]/22/)



Figura 3.
Virgen de Guadalupe. 1531. Pintura al óleo. Autor: desconocido.

Las Vanguardias

El arte es la mentira que nos permite comprender la verdad.

PABLO PICASSO

Otro momento relevante a los ojos de la historia, siguiendo el criterio biológico de “radiación adaptativa”⁷ aplicado a los sistemas complejos, se identifica un segundo momento en este ensayo. Tiene su foco en la Inglaterra del siglo XIX, ahí convergen circunstancias gestadas en los siglos anteriores y materializadas en las posibilidades de la ciencia y la técnica sobre la que se asienta la ideología del progreso.

El Siglo de las Luces le precedió preparando las condiciones políticas para detonar las fuerzas económicas apelmazadas por la burguesía mercantil. El arte comprometido con su herencia renacentista se institucionalizó en las *bellas artes* y continuó reproduciendo el dogma canónico apegado a la mimesis de la naturaleza.

Con todo, el dilema del arte surgió en el seno de la vida cotidiana. La presencia de la máquina distorsionó la percepción de las virtudes naturales. Fue a la vez objeto de elogio y de repudio público. Artistas plegaron su libertad a los encargos de la gran industria y otros reclamaron su lugar disidente ante la moda predominante. Ante la presión de los gremios artesanales herederos de una economía fincada en el

⁷ La radiación adaptativa es un concepto biológico que explica la proliferación de las especies de acuerdo con el nicho ecológico en que se alojan y adaptan para sobrevivir (Schluter, 2002). La metáfora es útil para comprender el trazo de la convergencia del arte y el diseño en determinados nichos del ecosistema comunicativo condicionado por la evolución tecnológica.

ornamento útil y defendiendo el valor de su trabajo, renace el acto de diseñar. Profesiones híbridas, entre el artista y el artesano, el diseñador gráfico e industrial, se instalan en el núcleo de la producción estética de los objetos para atraer ventas y hacer fluir los capitales.

La vanguardia impresionista nace de esta misma circunstancia. Desde su propio nicho avizoran un cambio de época. La máquina transforma el paisaje; resta solemnizarlo mediante colores; de repente todo es movimiento; un continuo embarque, salida y llegada de personas y objetos. Los aires bucólicos son desplazados por la neblina urbana. Aunque un siglo antes la Enciclopedia amenaza al viejo orden, la máquina lo subvierte. Los artistas rechazados⁸ pregonan una nueva comunidad, que representan en su fugacidad y fragmentación.

Este grito sublime de los intransigentes⁹ coincide con la novedad de la máquina fotográfica empalmando sus compromisos: recrean, cada uno a su modo, la vida cotidiana. A partir de aquí, la pintura y la fotografía se reflejan para reconocer y emprender sus propios derroteros. Aquella abanderará a los movimientos vanguardistas sucesivos; esta incorporará técnicas de sonido y luz para germinar en otra industria, la del cine.

El asunto del movimiento fue manifiesto para el *avant garde*. La experiencia del instante expelió pinceladas súbitas con el propósito de capturar las sensaciones provocadas por los juegos de luz. El caballete salió del taller y plasmaron una época desde sus percepciones individuales.

Una vez abierta la puerta, los *ismos* no tardaron en ingresar al escenario de las novedades. Europa se convirtió en la meca del arte. Paralelamente ocurrió un traslape de las ciencias con la tecnología, que afectó al artista en su trabajo y en la reflexión de su proceso creativo. En lo sucesivo aconteció una expansión de percepciones sobre la realidad, nutridas por los conocimientos científicos, en especial de la física y las matemáticas. El estilo desarrollado en cada uno de estos movimientos definirá la variedad y la unidad del sistema arte del modernismo.

Mención aparte merece la toma de conciencia política de los artistas respecto a los acontecimientos bélicos en ciernes cuando la racionalidad estalla. Para todos será tema obligado a considerar; pero será a través de otras formas comunicativas que expondrán la profundidad de la crisis del pensamiento: el psicoanálisis revelará la magnitud de nuestra ignorancia alojada en el *unmarked space*.¹⁰

⁸ El *Salon des Refuses* (1863) simboliza el punto de inflexión de cuando la ola canónica vetusta se disuelve con la novedad. Es el epítome de la variación del entorno que cambia la estructura de (re)producción renacentista de las bellas artes.

⁹ *Les intransigents* apelaba públicamente a estos disidentes del arte académico.

¹⁰ Luhmann toma esta referencia de la teoría matemática de Spencer; Herbert, para distinguir lo conocido de lo invisible.

En cualquier caso, las tensiones aumentan para el arte; sus conceptos se tornan innombrables e impredecibles, sobre todo para el trabajador artista que, en aras de defender su libertad de fabricar ficciones, termina seducido por el mercado (Figura 4). Y esto es una paradoja, así como también un mecanismo recurrente en la innovación: hay que crear para ser; solo así se puede permanecer en la vanguardia.¹¹



Figura 4.

Cartel. *La Chaîne Simpson*. Henri de Toulouse-Lautrec. 1896. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/carlylehold/31276302162/>

Las vanguardias ocupan un amplio espectro en la historia del arte; en realidad, en tanto ficción, su lugar en el tiempo es arbitrario. Sin embargo, los historiadores las definen como un momento de revuelta intelectual y sociocultural aguda, que se extiende hasta la idea del renovar continuo y la crítica reflexiva sobre el acontecer humano cotidiano.¹² Según se aprecie, son un periodo indeterminado de estabilidad que concentra variaciones múltiples u otro de perturbaciones incesantes, cuya verdadera escala no es aún posible percibir. No obstante hoy minado, el espíritu de las vanguardias está vigente: impulsa al pensamiento creativo en la ciencia y en las artes.

Estas disertaciones aterrizan en México como consecuencia del escape de las guerras en Europa de varios artistas y humanistas. Irradian de modo indirecto en el muralismo, el surrealismo y el estridentismo. Son impulsos juveniles, heroicos y

¹¹ Siglo XIX. Presa entre dos tensiones contrarias, surgida una del irracionalismo del *Volkgeist* —espíritu del pueblo—, la otra de un conocimiento científico del orden del universo. La marcha del arte pierde toda unidad orgánica y toda coherencia.

¹² En todos los manifiestos publicados de esa época subyace una orientación explícitamente política del arte (González, Calvo y Marchán, 2009).

subversivos, sobre un orden anquilosado establecido alrededor de la academia que desplazarán de modo paulatino y alternarán conforme el ciclo eterno de la vida se reproduce en una espiral de rupturas, equilibrios y reacomodos (Figuras 5 y 6). Lo obsoleto cede el paso a lo nuevo para caducar, resistir y ceder.



Figura 5.
El Citlaltépetl. José María Velasco. Pintura al óleo. 1879.



Figura 6.
Estridentismo. Manuel Maples Arce. Tinta sobre papel. 1921. Disponible en:
<https://proyectoidis.org/actual-no1/>

La Revolución cibernética

Cuanto más probable es el mensaje, menos información contiene. Por ejemplo, un clisé proporciona menos información que un gran poema.

NORBERT WIENNER

El tercer momento es el comprendido desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta ahora. Si algo pudiera caracterizar a esta época es su improbabilidad de explicarla y definirla. El título es provisorio y sirve para etiquetar a lo posible. Precisamente en esto radica la funcionalidad social enfocada en el control: el cálculo de las trayectorias y de las predicciones es el reto tecnológico e ideológico por alcanzar. La aparición progresiva de la máquina calculadora en todo el ámbito cotidiano, desde lo doméstico hasta lo político, condiciona y determina las decisiones humanas con el fin de reducir la contingencia, lo improbable.

Si la historia moderna es un encadenamiento de sucesos lineales, sincrónicos y multidimensionales, el resultado de la suma hasta el presente es la pretensión de ordenar el caos. La diversidad de las otras historias, las no contadas, de aquí en adelante también tendrán un lugar en la blancura de la página con el fin de preservar la memoria.

Entonces, lo improbable de contar una historia verdadera cada vez es más probable. Esta contradicción es posible formularla en esta época. En el aspecto sociocultural, a pesar de contar con las promesas del cálculo ultrarrápido cuántico, la dispersión de “lo social” imposibilita su estudio, así como la predicción probable de un futuro común.

Esto conduce a colocar la constante probabilística en todo vínculo, conteniendo la propiedad de reproducir la unidad, sincronizar y coordinar con otros agentes para tejer el mosaico red (Figura 8).¹³

Con el surgimiento de la cibernética, como ciencia del gobierno humano sobre la máquina, la comunicación se instala en el núcleo de la tesis informática: la reducción de la realidad a números y, por consiguiente, la instauración del algoritmo como lenguaje universal —*lingua franca*—, con lo que emerge una estética-ética que identifica a una época.

¹³ Composición hecha en el programa Power Point sobre la base de una unidad de collage —al centro— cuya repetición en distintas escalas forman patrones regulares. Están incluidos signos y símbolos relativos con las ciencias físicas, socioeconómicas y las humanidades.

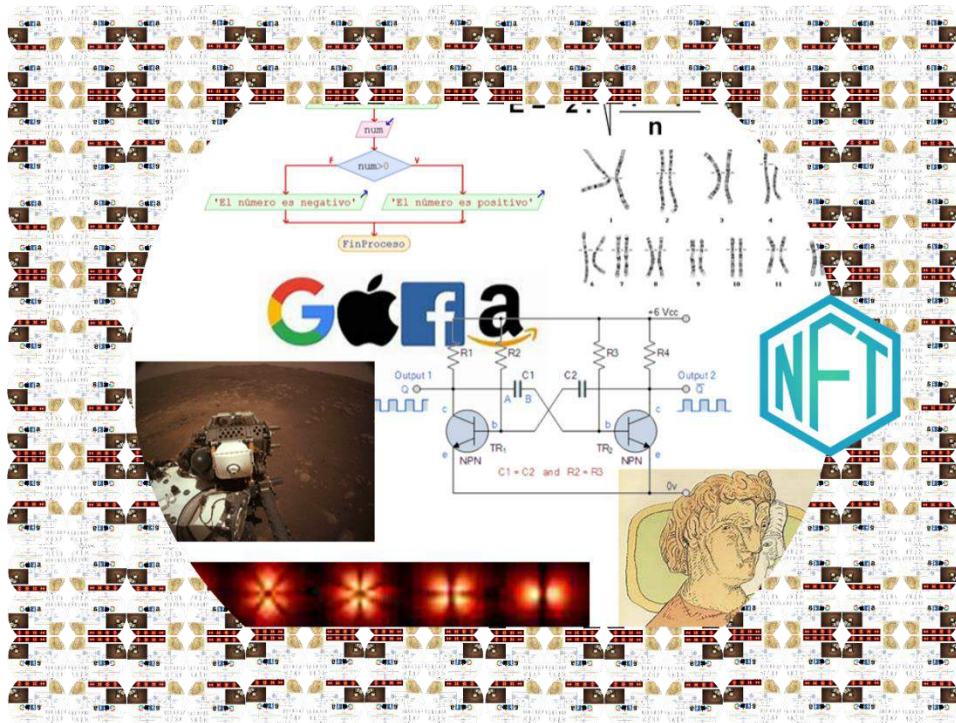


Figura 8.

Cibermosaico, 2021. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las ciencias, los conocimientos agregados y acumulados por siglos adquieren una resignificación, en tanto pueden visibilizarse en variadas perspectivas de análisis hetero/multi/disciplinares y en tiempo real. Además de la simulación, las interfaces promueven una organización del pensamiento radicalmente diferente a la anterior forma de producción cultural y económica.

En la época del capitalismo artístico hipermoderno es la producción material la que se organiza cada vez más como la producción cultural, cuya forma prototípica fue el cine (Lipovetsky y Serroy, 2015: 191).

La cifra de dos mil 500 millones de habitantes en este planeta a mediados del siglo pasado, cuando concluye la Segunda Guerra Mundial, hoy casi se ha triplicado. A fin de cubrir la demanda de bienes y servicios de toda esta creciente población, la cibernética los ha enlazado en una red homogénea mediante gigantes corporativos de distribución de símbolos. En efecto, la proferida reproductibilidad del arte mediante la máquina opacó el valor capital de la obra única y lo trasladó al aspecto económico de la distribución, especialmente por la vía electrónica.

La denominación del arte realizado por medios distintos a los tradicionales — ya sea por mecanismos servomotores, procesadores, redes telemáticas, algoritmos y demás dispositivos— ha cambiado según su práctica. Así se tiene al arte

electrónico, el netart, arte sonoro, la videoinstalación, el webart, el performance, entre otras que bien pueden quedar comprendidas genéricamente dentro del llamado arte digital.

A pesar de ello, dos sucesos marcan una distinción relevante en estas prácticas artísticas. Uno, el relativo al grado de independencia creativa que pueda alcanzar el artefacto artístico.¹⁴ Dicho sea de paso, resulta interesante observar dicho parámetro aplicado al desarrollo de la inteligencia artificial.

Cuando el cuadro algorítmico producido por el colectivo Obvious en 2018 alcanzó un precio de subasta en Christie's cercano al medio millón de dólares, también reivindicó el cuarto nivel de Mallery, a saber, la capacidad de la máquina de decidir por sí misma (Figura 9). El algoritmo utilizado rastrea los estilos de pinturas entre los siglos XIV al XX y genera pinceladas propias de “azar controlado” que le definen un estilo propio.



Figura 9.

Retrato de Edmond de Belamy. Tinta sobre lienzo. 2018. Disponible en: <https://www.museumtv.art/artnews/articles/art-et-intelligence-artificielle-quest-ce-que-ca-donne/>

El segundo suceso lo marca el valor de la autenticidad del trabajo artístico. Algunos años más tarde, en 2021, otro cuadro —en soporte totalmente digital— se acercó en subasta a los 70 millones de dólares. Por primera vez en el proceso de

¹⁴ En la historia romántica del robot como experimentación estética, el fallecido escultor estadounidense Robert W. Mallery distingue seis niveles de actividades en la relación artista y escultura con mediación de la computadora dependiendo del grado de independencia que la máquina opere sobre el trabajo artístico (Iglesias, 2016: 103).

virtualización de la obra de arte, el valor se fijó por medio de un mecanismo que le aseguró su unicidad. Surgió el “aura” del certificado digital NFT.¹⁵

La obra de Beeple (Figuras 10 y 11) es el compendio de cinco mil días de trabajo de ilustración digital que irradia de la esquina superior izquierda hacia la derecha inferior. En este mosaico puede observarse en la evolución de la práctica artística del autor su mundo simbólico y estilo logrado.



Figura 10.

Everydays: The First 5000 Days. Mike Winkelmann (Beeple). Ilustración digital. 2021.
Disponible en: <https://www.beeple-crap.com/everydays>.



Figura 11.

Day 5000. Mike Winkelmann (Beeple). Ilustración digital. 2021. Disponible en:
<https://www.beeple-crap.com/everydays>

¹⁵ Siglas en inglés para *Not Fungible Token*. Es un código encriptado imbuido en cualquier objeto digital que le valida su propiedad singular. Nota del autor.

En contraste, aquí en México, en la pintura de Daniel Lezama el lenguaje simbólico plantea un dilema nacional incrustado en la esfera sociocultural (figura 12). Con todo y las variedades ofrecidas por la automatización del arte, en el cuadro de la “distribución de los sensible”¹⁶ todavía prevalece la resistencia ante la perturbación del lenguaje binario por contener menos información y recuerda esa distinción que hace del arte un refugio probable de lo humano.



Figura 12.

Amor eterno. Daniel Lezama. Óleo sobre lino. 2005. Disponible en: <https://daniellezama.net/portfolio-item/la-gran-noche-mexicana/>

La profesión

El trabajo del artista adquiere valor cuando puede vivir de él. Alguien más paga por su servicio. La etapa del mecenazgo es un hito porque abandona su cualidad de oficio, pero también es embrión de una práctica: el encargo. Constrictora del tema,

¹⁶ Las prácticas estéticas visibilizadas por la cibernética revelan nuevas formas de hacer arte (Rancière, 2018).

junto con la disponibilidad de la técnica, determinan la forma. El talento y la fama de sus ejecutores elevan sus fortunas en apego con los círculos del poder, quienes finalmente condicionan el sentido de la representación.

De modo similar, el diseñador “despierta” en el siglo XIX. De artesano de profesión adquiere valor con el respaldo de la industria reclamándole una función ornamental. El nodo económico se instala en la fábrica.

Si en estos días arte y diseño conjuntan saberes es porque reconocen un origen y un propósito común. Esta unión, aunque parezca paradójica es estratégica. El objetivo es vender piezas para un mercado catapultado por la internacionalización de las comunicaciones —y del dinero— basado en un sistema de distribución piramidal, desde el nivel inferior de las galerías esparcidas por todo el planeta, hasta las casas de subastas transnacionales,¹⁷ que, junto con el monopolio de los servicios de digitalización de las comunicaciones en manos de megaempresas mundiales, son ahora los patrocinadores (sponsors) emergentes que condicionan las formas expresivas y representativas en la economía capitalista.

Este análisis no pretende condenar. Al contrario, presenta dos caras de la misma moneda. En la perspectiva sistémica sociocultural e histórica, la autonomía del arte y del diseño es supeditada al programa del mercado.¹⁸ Desde esta lógica evolutiva, la estructura de validación conserva la unidad del código (bello/feo) estabilizando la diversidad. La proliferación de géneros y tipos asumidos por la práctica artística ha sido detonada por la variable tecnológica.

La variedad nunca había estado tan disponible en la permisividad de una estructura flexible y relajada a las demandas de la personalización, merced a una tecnología motivada por la acelerada renovación de sus límites.¹⁹

Aunque el estilo y el gusto contemporáneos son eclécticos, conservan los valores del pensamiento creativo (un acercamiento sucesivo entre los requerimientos productivos y estéticos mediante simulaciones y prototipos hacia el artefacto puesto a punto de venta). Tal como fue bocetado, durante el Renacimiento el disegno es la idea naciente, las reglas básicas de la composición. La estabilidad del sistema arte absorbe del diseño su capacidad técnica-logística-administrativa; esto

¹⁷ Christie’s fundada en 1744, Sotheby’s en 1776, Bonham en 1793. Todas inglesas.

¹⁸ Desde esta perspectiva, la técnica afecta las formas de representar el mundo. Así, las continuas críticas al restrictivo canon renacentista “establecieron los límites que subsecuentemente provocaron su transgresión” (Luhmann, 2000, 230-231).

¹⁹ Lipovetsky describe una evolución del capitalismo artístico por etapas: primero, la masificación homogénea condujo a la variedad y la innovación; segundo, con una economía de la variedad, vino la personalización de productos, de series cortas, de creación y renovación hiperacelerada (Lipovetsky y Serroy, 2015: 190).

es, piensa al arte de modo tecnológico.²⁰

Desde la crítica sociológica el trabajo del artista/diseñador produce distinciones del mundo, y es solo en esa práctica que el sistema al que pertenecen puede inaugurar novedades. Sin embargo, dentro de este cuadro, la tensión provocada por el alcance de un fin separa al arte del diseño.

Mientras el diseño absorbe del arte la libertad formal para cumplir con el fin de ornamentar al objeto, el arte recupera la invisibilidad del mundo. No obstante, esta diferencia no afecta el trabajo mismo, cuya unidad podría condensarse en la metáfora del mito de Sísifo: subir la piedra hasta la cima de la montaña para dejarla caer y reiniciar ad absurdum. Cada vez que las posibilidades de singularidad del arte y del diseño se estrechan conforme avanza el programa mercadológico, brotan de estas limitantes otras formas imprevistas, siempre y cuando sean impulsadas por la técnica. Solo así, el arte construye ficciones que el diseño imita: a través de formas que construyen otras.

Por esta razón, el identificar esos puntos de “radiación adaptable”²¹ tiene por objeto el definir en alguna medida la forma de la red; esto es, de la trayectoria de su crecimiento; y, por tanto, posibilitar algunas predicciones; o en su defecto, sugerir estrategias o alianzas.

Esto conduce a un asunto de trabajo y de representación. Aunque el artista moderno enarbola con su individualidad los privilegios de un trabajo “libre”, de cualquier forma, queda alienado a las exigencias de las fuerzas productivas del mercado. Aún más evidente con la figura-agente del artista-empresario.²²

A nivel de vida, en el fondo la decisión de realizar o no algún trabajo depende, antes que de algún valor ético, de la comida. Al igual que en las disciplinas, las instituciones son restrictivas y normativas, condicionan el trabajo. Aunque el encargo no es exclusivo ni para el artista ni para el diseñador, les queda un margen de maniobra cuando se “emprende” alguna idea o proyecto por cuenta propia.

Asumir tal realidad permite decidir sobre la distribución del esfuerzo empleado en el trabajo conceptual/material consumido en el vivir. Como consecuencia de una observación de segundo orden, el sujeto queda estabilizado por su historia y su lugar en el flujo económico. Solo la obra y su memoria permanecen

²⁰ El pensamiento tecnológico es un rasgo distintivo del trabajo creativo del diseñador (Rosales y Robles, 2016).

²¹ “Es más probable que surjan nuevas variantes en donde hay muchos agentes, ya que más ejemplares significan más posibilidades de variación” (Holland, 1995: 181).

²² “El arte post-Duchamp más-allá-del-trabajo se revela a sí mismo, de hecho, como el triunfo del trabajo alienado y ‘abstracto’ sobre el trabajo no-alienado y ‘creativo’” (Groys, 2018: 124).

estirándola por medio de dispositivos tecnológicos.²³

El trabajo creativo a través de los medios de comunicación digitales conlleva una transformación radical del trabajo mismo. Además de medio, estos estructuran a la comunicación social; la circulación y conservación de información corresponde con una función política que el artista y el diseñador agregan a su trabajo para ser incluidos en el sistema social.

Cada sistema emite información comprensible; el algoritmo individualiza estas informaciones al acercarlas, lo cual deriva en una especialización de la preferencia. No constituye parte del valor de un ideal, antes bien distingue al menos dos niveles de alienación: confirma la particularidad del sujeto y sustrae de su interacción un valor económico.²⁴ En esta lógica, solo en la comprensión se afianzan las posibilidades del cambio estructural en los sistemas sociales, lo cual es significativo en la producción de eventos y procesos comunicativos; en lo inmediato, para la dupla arte/diseño, y en lo mediato, para la política educativa de un país.

En efecto, la comprensión produce variaciones (innovaciones) sobre la comunicación; solo así es probable que ocurran resonancias al interior del sistema social que, dependiendo de su fuerza, generan posibilidades de reproducirse, sea a través del lenguaje, de los medios de difusión o bien de los símbolos.²⁵ De modo extendido, concurren condiciones para reproducir al trabajo mismo. Esto no es vano, pues la dimensión innovadora es amplia: abarca tanto al que incumbe en las ciencias físicas, sociales y humanas como al trabajo doméstico; y, desde luego, al creativo.

Coherentes con este pensamiento, el artista es responsable de su época; no solo representándola, principalmente, actualizando el lenguaje para comprenderla. Aquí subyace un código ético/estético para el artista de todos los tiempos. Si ha de asumirse que este es el artesano del lenguaje y el diseñador del pensamiento tecnológico, su trabajo en común radica en resignificar al mundo.

Dilema educativo

Hasta aquí el despliegue sociológico de la dupla arte/diseño pone de relieve su

²³ El medio de difusión electrónico [computadora] desplaza a la memoria del “hacer continuamente posible una combinación altamente improbable de selección y motivación” (Luhmann, 2006: 249).

²⁴ En esta condición del sujeto, el artista desdobra su cuerpo: trabajador y conciencia (Groys, 2018: 119-131).

²⁵ La comunicación es un acto improbable, reducir esa improbabilidad depende del grado de comprensión logrado. Intervienen el lenguaje, la cultura y la tecnología. Este último desestabiliza el sentido de la comunicación, debido al peso específico ganado de Internet. Piénsese en el desbordamiento del otrora exclusivo espacio del museo.

sincronización histórica y de sentido. De su conjunción emerge una estabilidad suficiente para justificar la selección de materias y contenidos en currículos escolares que a manera de variaciones del entorno procuran modificar la estructura de la práctica artística.

En este plano, como trabajador especializado de la representación, los currículos universitarios intervienen en su formación y los aspectos éticos incursionan en forma de selecciones con respecto al valor asignado a las innovaciones. Una escuela decide el perfil de egreso de sus alumnos de acuerdo con las habilidades, conocimientos y capacidades esperados. Fin /medios. En la licenciatura en Arte y Comunicación Digitales de la UAM unidad Lerma destacan aspectos de la sociocomplejidad, inter-transdisciplinarios, computacionales y estéticos.

Ciertamente con la educación existe la disciplina. Faltaría confirmar esa expectativa en la práctica artística que los egresados ejercen. Mientras tanto, la tensión del plan de estudios se ve reflejada en el mismo sentido que el programa le constriñe: comunicar a través del arte.

Lo anterior señala el añejo dilema del artista comprometido con representar a su mundo y aquel que solamente quiere expresar su individualidad sin cortapisas. A la hora de la puesta en práctica parecen posturas irreconciliables, pero la experiencia comprueba que uno distingue entre el encargo y la colección de la obra propia. Al interior de la universidad, el conflicto se ha desplazado hacia la investigación artística, lo que ha condicionado a la misma forma de producir arte.²⁶

El artista digital novel es constreñido a verificar continuamente su práctica artística mientras conoce su objeto de estudio. De este modo, se cumple con un propósito fundamental para el modelo pedagógico Lerma: la respuesta comunicativa artística a un problema complejo. La “obra creativa” es el medio para conocer su proceso de trabajo y el mundo seleccionado que pretende comunicar. En este escenario, la mediación del diseño es fundamental porque coordina las interacciones concurrentes en la práctica artística dinamizándola, pero, principalmente, asumiendo una postura crítica frente a la investigación y la práctica artística.²⁷

²⁶ La conjunción arte y conocimiento ha conducido el debate en torno al giro investigativo del proceso creativo, justificando el campo de estudio al interior de la institución académica, especialmente en el posgrado (Borgdorff, 2012).

²⁷ La función del diseño tampoco es lineal. Descubrir sus distintas etapas facilita una lectura de sus cambios. Actualmente el campo del diseño ha aglomerado su historia en los objetos que produce — artesano-ingeniero-artista— concurrendo con el arte respecto a la constrictión de la novedad para competir en el mercado (Valtonen, 2005). Sin embargo, a contrapelo ha emergido en las

Aquí hay que distinguir el hecho de que la oferta de los planes de estudio etiquetados bajo el nombre de arte y diseño digitales, desde luego, deja expuesta una demanda laboral para capacitar a profesionales en este campo tecnológico. La respuesta dada por una universidad pública mediante sus planes de estudio es aún más compleja. La unidad Lerma apostó de inicio por el diálogo permanente entre disciplinas, lo que coloca al intercambio de conocimiento y sus formas de comunicarlo como el motor de su modelo pedagógico. En esta coyuntura nace la Licenciatura en Arte y Comunicación Digitales comprometiendo su devenir, pues le coloca en medio de la acción transdisciplinar: lograr la comunicación entre disciplinas.

Este último hecho condiciona el tipo de investigación y de práctica artísticas que el plan de estudios pretende orientar. Dicho de modo sintético, la práctica artística (PA) contiene estas condiciones:

- Producir conocimiento de la PA a través de la investigación (profesor-investigador).
- Incorporar en la investigación los protocolos de investigación académicos para definir los objetos de estudio de la PA.
- Distinguir entre el objeto de estudio (campo), el modo de conocer (proceso) y el medio de conocimiento (contexto) en la PA.
- Reconocer tres niveles de análisis en la investigación artística: el ontológico (experiencia estética), el epistemológico (producción de conocimiento) y el metodológico (técnica).
- Problematizar la realidad desde el conocimiento científico, social y humanista.
- Incorporar en el procedimiento (protocolo) de la investigación artística tres fases: la planeación (diseño), la problematización (cognición) y la experimentación (praxis).

Conclusiones

El presente escrito concreta una experiencia estética y cognitiva en tanto se inscribe en el marco de la investigación artística. La manera de proceder, ilustrar y conceptualizar al arte y al diseño en un marco orgánico sistémico da cuenta de cómo es posible combinar a la teoría social con las humanidades, en especial la historia con la misma práctica artística para producir conocimiento.

El construir el análisis en torno al vínculo entre arte y diseño quedó fincado en

universidades otro tipo de diseño más vinculado con las problemáticas socioculturales de su entorno (Andersson, Maze e Isaksson, 2019).

el reconocimiento en la historia de la existencia de al menos tres momentos de claro acercamiento, debido a la concentración de sucesos derivados de otros desarrollos en los campos científico y tecnológico. Igualmente, estos eventos resonaron en otros territorios alrededor del mundo, que en esta ocasión son identificados dentro de la cultura mexicana a fin de distinguir lo propio de lo externo.

Este descubrimiento justifica la crítica hacia el trabajo creativo que ambas disciplinas conlleva y pone el acento en el nicho sociocultural que habrán de llenar. Cualquiera de ellas dos podría hacerlo y depende finalmente de la formación de profesionales que se adscriban y desde luego de los planes de estudio en instituciones de educación superior que las fortalezcan.

Tanto artistas como diseñadores participan en la agenda de los monopolios sociodigitales. No obstante, subsisten creencias acerca del arte (románticas) que no cuajan con la realidad contemporánea y que, antes bien, abonan a un mercado del arte distorsionado por la conservación artificial del valor monetario. En defensa de esa autonomía del sistema del arte, cualquier cosa es objeto de comercio y depende en última instancia de las maquinarias mercadológicas en las que se insertan para sufragarlas.

A nivel de trabajo creativo, si el trazo de una diferencia es el “encargo” de la “libre expresión”, entonces esta última tiene una función psicológica y educativa que justifica su aplicación en ser vehículo para formar ciudadanos. En consecuencia, esta noción es pedagógica y da pie a instituir una disciplina para expertos.

En primera instancia la diferencia aparenta una paradoja. Sin embargo, es claro cuando se percibe que el encargo —o proyecto— espera una respuesta de diseño, porque se planea, y de arte, porque comunica.

Artistas y diseñadores discurren y concurren en la representatividad del mundo. Parece una disyuntiva del control: quién subsume a quién. No es así de ortodoxo. Precisamente el factor tecnológico determinista interviene en nuestras decisiones.

A diario ocurre. Un teléfono celular acompaña nuestro horizonte de vida para resolverla al igual que la sensibilidad orienta nuestro despliegue ético-estético a través de objetos adheridos a la piel. Pero, la consecuencia de nuestras decisiones es imprevisible y terminan degradándose en el jardín de la incertidumbre al igual que con el abono en la tierra (ver Figura 13).

En esta época cibernética por encima del poder real —el coercitivo—, se coloca a la inteligencia comunicativa. De ahí que el conocimiento disciplinar esté perturbado en sus fronteras epistémicas y sea impelido a trabajar en su esfera representacional.



Figura 13.

Compostador cartesiano. Instalación remota. Autor: Colectivo 2R+1. 2021.

Sobre este escenario, la dupla arte/diseño se evidencia como estrategia, y al hablar de ella se aduce inmediatamente a un juego de poder. Se establece una distancia entre la técnica y el propósito abierto o subterfugio —que es la medida del poder—. Pero afortunada y situada en la antípoda, el arte/diseño observa porque esa es su cualidad nuclear: el ojo distante. En consecuencia, la conjunción entre el arte y el diseño es una estrategia de vida y este texto una responsabilidad sobre el lenguaje.

Fuentes consultadas

- | | |
|--|--|
| <p>Andersson, C., Maze, R., e Isaksson, A. (2019). Who cares about those who care? <i>NORDES. Nordic Design Research</i>, 8.</p> <p>Borgdorff, H. (2012). <i>The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia</i>. Leiden: Leiden University Press.</p> <p>Clair, J. (2017). <i>La responsabilidad del artista. Las vanguardias, entre el terror y la razón</i>. Madrid: Machado Libros.</p> <p>González García, Á., Calvo Serraler, F. y Marchán Fiz, S. (2009). <i>Escritos de arte de vanguardia 1900/1945</i>. Madrid: Istmo.</p> | <p>Greenwood, J. (2020). Arts-Based Research. En <i>Oxford Research Encyclopedia, Education</i>, 1-22. Washington: Oxford University Press.</p> <p>Groys, B. (2018). <i>Volverse público</i>. Buenos Aires: Caja Negra Editora.</p> <p>Gruzinski, S. (2012). <i>La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)</i>. México: FCE.</p> <p>Holland, J. H. (1995). <i>El orden oculto. De cómo la adaptación crea la complejidad</i>. México: FCE.</p> <p>Iglesias, G. R. (2016). <i>Arte y robótica. La tecnología como experimentación estética</i>. Madrid: Casimiro.</p> |
|--|--|

- Krakauer, D. C., Gaddis, J. L. y Pomeranz, K. (2017). *History, Big History, and Metahistory*. New Mexico: Santa Fe Institute.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (2000). *Art as a Social System*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Morales Moreno, J. (2009). Obras de arte y testimonios históricos: una aproximación al objeto artístico como representación cultural de la época. *Sociológica*, 24(71), 47-87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000300004
- Ochoa, J. E. (2019). Leonardo Da Vinci (1519-2019). *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 43(169), 601-606. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-3908
- Pérez, C. (2010). Technological Revolutions and Techno-economic Paradigms. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 185-202.
- Rancière, J. (2018). *The Politics of Aesthetics*. London: Bloomsbury.
- Roldán, M. J. (2017). *Eso no estaba en mi libro de Historia del Arte*. Córdoba, España: Almuzara.
- Rosales González, R. y Robles Salvador, A. C. (2016). Modelo holográfico de diseño. En *Modelos clave para el diseñador ante los escenarios de cambio*, 247-272, México: UAM Azcapotzalco.
- Sadin, É. (2018). *La humanidad aumentada*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Schluter, D. (2002). *The Ecology of Adaptive Radiation*. New York: Oxford University Press.
- Valtonen, A. (2005). Six decades – and six different roles for the industrial designer. *NORDES. Nordic Design Research*, 1.
- Walter, B. (2019). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Buenos Aires: Godot.
- West, G. B. (2017). *Scale. The Universal Laws of Life, Growth, and Death in Organisms, Cities, and Companies*. New York: Penguin Books.

LA ESCUCHA Y PARTITURA GRÁFICA COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS EN EL ANÁLISIS MUSICAL

LISTENING AND GRAPHIC SCORE AS PEDAGOGICAL TOOLS IN MUSICAL ANALYSIS

Emma Wilde* • Mario Alberto Duarte García**

*Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: emmawildecomposer@gmail.com

** Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: mduarte@enesmorelia.unam.mx

Nuestra educación se basa en procesos pedagógicos a partir de nuestros sentidos. La vista es el sentido sensorial más fuerte (Schafer, 1977). La enseñanza musical muchas veces se basa a partir del contacto con la partitura en notaciones tradicionales. Sin embargo, el uso de notaciones gráficas no tradicionales puede ser utilizado en el aula cuando no se dispone de experiencia previa. En este artículo proponemos una herramienta educativa a partir de la comprensión de los parámetros musicales, los modos de escucha y el uso de notaciones gráficas para el análisis musical. Se estudiaron trabajos de 52 participantes a partir de la categorización gráfica de Reybrouk y otros (2009). Encontramos que 86.55% de los estudiantes mostraron un uso acertado de los parámetros musicales en combinación con los modos de escucha. Esta herramienta educativa puede proveer al docente de información valiosa sobre las competencias analíticas de sus estudiantes.

Palabras clave: herramienta pedagógica musical, notación gráfica, modos de escucha.

Our education is based on sensorial pedagogical processes. Sight is the most powerful sense (Schafer, 1977). Often, musical education focuses on contact with traditionally notated scores, however, graphical notations can be used in the classroom when the students have no prior experience of music theory. In this article we propose a pedagogical tool which combines musical parameters, listening modes and the use of graphic scores to realize musical analysis. The graphic scores of 52 participants were studied according to the categorizations of graphic notations proposed by Reybrouk et al. (2009). We found that 86.55% of the students' graphic scores showed a delineation of the musical parameters in combination with use of the listening modes. This educative tool can provide the teacher with valuable information about the analytical capabilities of the students.

Keywords: musical pedagogical tool, graphic notation, listening modes.

Introducción

Los sentidos son nuestra conexión con el mundo, mediante ellos podemos obtener información que nuestro cerebro procesa para interactuar con el exterior. La vista es un sentido muy poderoso; sin embargo, este sentido descansa durante el periodo del sueño. No así el sentido del oído, que permanece alerta.

Nuestra relación con las artes parte de la experiencia y la información que obtenemos a través de nuestros sentidos. En edades escolares tempranas, racionalizar la música resulta una tarea difícil de llevar para profesores de dichos niveles. Nuestra educación parte de estrategias didácticas a partir de los colores, las formas y las grafías en la escritura.

Según Murray Schafer (1977), en la cultura occidental, la vista es el sentido que más información recolecta del mundo. Este sentido ganó esta preponderancia sensorial durante el renacimiento a partir del desarrollo de la perspectiva en la pintura y el nacimiento de la imprenta. Krause (2002) sigue esta misma línea al cuestionarse la preponderancia de la vista sobre el oído. Krause compara el valor de la Mona Lisa con una interpretación de un preludio de Bach en nuestra cultura, en el primer ejemplo hay un resultado tangible, mientras que en el segundo la intangibilidad de la música crea un misterio.

En este enfoque, otras artes mucho más “tangibles” utilizan estrategias didácticas que aprovechan el uso de la vista y el tacto en mayor proporción que los otros sentidos. En el ámbito de la música, nuestra relación con el sonido es compleja y utilizamos otros sentidos para aproximarnos a nuestro arte. Algunas veces partimos de la grafía musical a través de la vista para aprender, otras veces del tacto para producir sonidos, en otras ocasiones simplemente por el acto de escucha, o combinaciones de dichos acercamientos.

Estas aproximaciones a la música también parten del lenguaje, empleamos elementos o conceptos de un lenguaje externo para nombrar elementos o conceptos de otro ámbito (Gergen, 1994). En este sentido, hay una apropiación de términos visuales para referirnos a conceptos del sonido (Supper, 2011); por ejemplo, podemos decir que un sonido es brillante u oscuro para referirnos al timbre de un sonido.

Notación gráfica

El uso de la representación visual para conceptualizar el sonido ha sido utilizado a

lo largo de la historia de la música, la mano guidoniana en la edad media fue empleada para simbolizar alturas definidas y combinaciones armónicas (Berger, 1981). Las innovaciones en la notación gráfica del Ars Nova y el Ars Subtilior emplearon el uso de colores para denotar cambios en la proporción y duración del sonido (Burkholder y otros, 2014).

En el siglo XX la notación gráfica fue explorada con mayor profundidad en el ámbito de la creación, *Projection 1* de Morton Feldman es una composición gráfica donde utiliza una notación de cajas para especificar los parámetros de timbre y altura, mientras la duración o el tiempo es representado por el espacio (Cline, 2016). *December 1952* de Earl Brown es otra obra donde, a partir de la imagen creada por el autor, el intérprete tiene la libertad de mapear los parámetros musicales con los elementos visuales de la partitura desde cualquier perspectiva, rotación o secuencia. Mientras que la partitura gráfica, *Stripsody* de Cathy Berberian utiliza líneas, dibujos y onomatopeyas para representar la altura, timbre, duración y movimientos tanto vocales como corporales.

En el campo de la creación por medio de tecnología, Dafne Oram utilizó dibujos de forma de ondas sonoras para controlar la producción de sonido a través de una interfaz de usuario y un equipo de audio que ella misma diseñó en 1962. Mediante dibujos realizados en una película de 35mm, el dispositivo podía realizar manipulaciones analógicas de timbre, altura, intensidad y en el envolvente de una forma de onda.

Según Cox y Warner (2004) las partituras gráficas marcan la frontera entre dos eras tecnológicas. La partitura convencional representa la obra cerrada con poco espacio creativo para que el instrumentista pueda crear con los parámetros musicales. Mientras que las partituras gráficas representan la obra abierta, esto al dar una gran libertad de interpretación y cambiar radicalmente la realización sonora de una composición.

Pierre Schaeffer estudió la morfología de los objetos sonoros y trazó diversos códigos gráficos para representar estructuras sonoras, objetos sonoros, criterios y dimensiones sonoras. En un ámbito más pedagógico, Schaeffer (1966) propuso un solfeo del objeto, sonoro al apoyarse en la representación gráfica del sonido.

El trabajo de Schaeffer fue una tarea titánica que otros estudiosos retomaron. Podemos mencionar la Espectromorfología de Dennis Smalley (1986) y el Análisis espectromorfológico de los objetos sonoros de Thoressen y Hedman (2007). Estos estudios hacen uso de las representaciones gráficas del sonido para el análisis de la música electroacústica; si bien ambos trabajos tienen una función musicológica, dichas grafías pueden ser utilizadas en el dominio de la creación y el análisis musical (Duarte, 2017).

En la década de los 60, en el Reino Unido, la educación musical tomó influencias del modernismo, al animar a los niños y jóvenes a convertirse en compositores e intérpretes de piezas con enfoques texturales. Los participantes de estos programas utilizaron objetos sonoros encontrados, para crear collages sonoros y registrarlos a través de partituras gráficas. En un intento de alejarse de la tradición clásica, la palabra música fue sustituida por sonido en los libros de texto. La atención de la enseñanza se enfocó en los parámetros de intensidad, textura y timbre más que en relaciones métricas y tonales clásicas (Swanwick, 2000).

En los 70, Jos Wuytack exploró la audición musical a través del uso de un código visual de figuras y colores, esto con el fin de representar parámetros musicales y elementos estructurales de obras musicales. Con la idea de iniciar a los infantes en la música a través de actividades lúdicas de escucha (Mendoza, 2008).

En Brasil se desarrolló un método de enseñanza musical por medio de las habilidades de escucha de los estudiantes y el uso de tres tipos de notación: corporal, oral y gráfica. En el primer tipo de notación, los maestros enseñaron posiciones de digitación en los instrumentos como patrones de enseñanza. En el segundo tipo, los profesores utilizaron sonidos onomatopéyicos como instrucciones orales para facilitar el aprendizaje de memoria en la lectura de la música. Finalmente, la notación gráfica fue la forma más sofisticada de aprendizaje de dicho método. Por vía de anotaciones gráficas, los estudiantes crearon música sin necesidad del maestro y se relacionaron de manera más interactiva con otros estudiantes al interpretar la música (Abrahams, 2010).

Hennesy (1998) argumenta que la notación musical puede ser vista como una herramienta muy útil en la enseñanza de la música. El profesor puede enfocar la atención del estudiante en una técnica o conocimiento musical a través del apoyo visual, de esta forma el alumno puede consolidar y conceptualizar algún tema. Esto es de gran ayuda cuando el estudiante no tiene experiencia en notación musical tradicional, ya que el uso de gráficas, formas, texturas y colores ayuda al alumno a acercarse al mundo sonoro sin necesidad de un entrenamiento formal (Hennesy, 1998).

Schafer concuerda con esto último. El autor establece que para dominar un código tan complicado como lo es la notación musical tradicional, se necesita mucho tiempo de entrenamiento formal en el aula. En cambio, una notación musical basada en el gráfico y el símbolo para representar el sonido puede ser dominada en poco tiempo por el estudiante (Schafer, 1975).

Todas estas representaciones gráficas parten del acto fundamental de la escucha, algunos compositores y estudiosos del tema han creado una clasificación del proceso de escucha.

Métodos de escucha

Pauline Oliveros establece una diferenciación entre oír y escuchar. Oír es el acto físico de recibir las vibraciones o formas de onda dentro del rango de audición humana, y que son transmitidas por el oído a la corteza auditiva del cerebro para ser percibidas como sonido. Mientras que escuchar es el acto de prestar atención a lo que se percibe acústicamente como psicológicamente y se basa en la experiencia para categorizar el sonido y así darle una interpretación o significado (Oliveros, 2005). Oliveros acuñó el término escucha profunda para designar el proceso que tiene por objetivo el aumentar y expandir la conciencia y atención al detalle de los eventos sonoros.

Schaeffer fue uno de los primeros autores que propusieron formas de escuchar el sonido. Este compositor formuló cuatro modos de escucha para entender el fenómeno sonoro: oír, escuchar, entender y comprender. Estos van desde percibir auralmente, pasar al interés activo del sonido, escuchar con una intención de entender el evento sónico y, finalmente, comprender lo que se pretendía advertir derivado de una escucha informada y dirigida (Schaeffer, 1966).

De acuerdo con Michael Chion, cuando escuchamos lo hacemos de tres formas diferentes. La primera es la escucha causal, que consiste en la recopilación auditiva de la causa, fuente u origen de un sonido. La segunda es la escucha semántica que se refiere a un lenguaje o código para entender un mensaje. El lenguaje hablado, así como otros códigos sonoros, entra en esta categoría. La tercera es un modo basado en las propuestas de Pierre Schaeffer, es la escucha reducida, donde el oyente se centra en los rasgos del evento sonoro sin tomar en cuenta la causa o significado (Chion, 1990).

Leigh Landy propone una aproximación pedagógica al sonido a través de cuatro tipos de escucha muy similares a los autores anteriores: pasiva, contextual, aumentada y musical. La primera de ellas sucede cuando escuchamos el sonido, pero no prestamos atención a este. La escucha contextual es el proceso de identificar y obtener información sobre una fuente sonora y el proceso que causa el evento sónico. La escucha aumentada es un acto intensificado para enfocarse al sonido per se independientemente de la causa u origen de este. Finalmente, la escucha musical es la discriminación de las características musicales internas como los parámetros musicales, sin hacer una asociación a la causa del sonido (Landy, 2020).

Los procesos de escucha antes mencionados, en conjunción con el uso de notaciones gráficas, pueden ser utilizados como una herramienta pedagógica para la enseñanza de los parámetros musicales y el análisis de eventos sonoros en diferentes niveles escolares. La gran parte de la literatura señala un uso extendido en los niveles escolares básicos, esto debido a la falta de experiencia con la notación

tradicional o porque no se ha alcanzado un nivel alto de dominio el código musical (Schafer, 1975). Sin embargo, estos procedimientos también pueden ser utilizados en niveles superiores de aprendizaje para alentar la creatividad del estudiante, pero sobretodo como una estrategia de obtención de información sobre los niveles de desarrollo, abstracción o comprensión de los parámetros musicales en el aula.

Esta investigación se basa en una propuesta pedagógica a partir de la comprensión de los parámetros musicales a través de la escucha dirigida y el uso de notaciones gráficas para el análisis musical. Esta propuesta se aplicó con estudiantes de la Licenciatura en Música y Tecnología Artística de la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia (UNAM), en las materias de orquestación y composición musical.

En este artículo expondremos dos casos de estudio sobre el uso de los parámetros musicales, procesos de escucha y notaciones gráficas para el análisis y la resolución de ejercicios musicales, en una población estudiantil cuyo rango de edad oscila de los 17 a 34 años.

Propuesta pedagógica-Metodología

Parámetros musicales

El primer paso fue la introducción del concepto de los parámetros musicales. En diversos textos especializados podemos encontrar que cada autor contempla los parámetros de manera diferente, pero nosotros decidimos agruparlos en cinco: duración, intensidad, espacio, timbre y altura. Para una mejor memorización y acercamiento al estudiante hicimos uso de una palabra mnemotécnica fácil de recordar: DIETA.

En un segundo momento de la clase, los estudiantes identificaron cada uno de los cinco parámetros a través de ejemplos cortos de audio. Cada uno de estos ejemplos privilegiaba un parámetro en específico. Con esto el profesor se cercioraba de la comprensión cabal de cada parámetro por parte del estudiante.

Modos de escucha

En la tercera parte de la clase se abordaron los modos de escucha. Nosotros decidimos utilizar tres de los cuatro modos de escucha propuestos por Leigh Landy:

- Contextual
- Aumentada
- Musical

La escucha pasiva la dejamos a un lado porque no encaja con los objetivos de

aprendizaje de nuestra propuesta educativa, ya que se busca que el estudiante ponga atención al evento sonoro.

Cabe mencionar que seleccionamos la propuesta de Landy debido a que agrupa de una manera muy sintetizada los modos propuestos por los otros autores. La escucha contextual agrupa la escucha causal de Chion y los primeros dos modos de Schaeffer. La escucha aumentada comprende la escucha reducida de Chion y el tercer modo de Schaeffer. Finalmente, la escucha musical combina la escucha profunda de Oliveros y el último modo de Schaeffer.

La dificultad de esta propuesta educativa radica en la unión de los modos de escucha con los parámetros musicales. No escuchamos parámetros por separado o procesos de escucha por capas, sino que los modos de escucha se empalman unos con otros y los parámetros musicales pueden ser escuchados en todas estas categorías. Habrá alumnos que caigan en cuenta de ciertos parámetros en modos más avanzados de escucha o después de varias audiciones.

En la escucha contextual, el parámetro que los estudiantes identifican más frecuentemente es el timbre, porque en este modo de escucha prestamos más atención a la fuente del sonido. En la escucha aumentada, cuando se solicita a los estudiantes poner atención a los parámetros del sonido más allá del timbre, estos identifican con más frecuencia la Duración y la Altura. Utilizan un vocabulario por contrastante: grave-agudo, corto-largo. Esto se debe a que la notación tradicional se enfoca en la Altura y la Duración del sonido.

Finalmente, en la escucha musical, los alumnos se dan cuenta de la interacción entre los parámetros y las cualidades musicales de los eventos sonoros. Ellos emplean conceptos técnicos y términos más especializados para referirse a los objetos y procesos sónicos.

Notación gráfica en actividades de aprendizaje

Utilizamos la notación gráfica para analizar obras musicales, lo hicimos de dos maneras. En el primer caso, una sola obra fue escuchada y analizada por los estudiantes de las clases de composición y orquestación. Se seleccionó una obra por clase, el criterio fue el siguiente:

1. Distinciones contrastantes entre los parámetros musicales.
2. De audición para instrumento solista (con o sin electrónica).
3. Si la obra presentaba una complejidad mayor a las capacidades técnicas de los estudiantes, se seleccionaba solamente una sección sin complejidades.

En el segundo caso, en la asignatura de composición, la música a escuchar y analizar fue una propuesta libre e individual de cada estudiante, sin restringir a un

género musical o dotación instrumental. Mientras, en la materia de orquestación, el alumno tuvo que escoger entre tres obras.

Los estudiantes recibieron la siguiente indicación para cada caso:

Caso 1

Composición

1. Escucha la grabación del primer movimiento de la obra *Musica Ricercata* de G. Ligeti. No veas la partitura. Trata de identificar los parámetros musicales (duración, intensidad, espacio, timbre y altura). ¿Cómo son desarrollados en la obra?
2. Realiza una partitura gráfica a partir de dicha escucha, deja volar tu imaginación. Utiliza colores, líneas, trazos para plasmar los parámetros.
3. Ahora lee la partitura gráfica ¿Hay algo que no hayas notado antes? ¿Qué fue? ¿Hay algo que desees expandir en tu partitura?

Orquestación

1. Escucha los primeros 11 compases de la obra *Près* para violoncello y electrónica de K. Saariaho. No veas la partitura. Trata de identificar los parámetros musicales (duración, intensidad, espacio, timbre y altura). ¿Cómo son desarrollados en la obra?
2. Realiza una partitura gráfica a partir de dicha escucha, deja volar tu imaginación. Utiliza colores, líneas, trazos para plasmar los parámetros.
3. Ahora lee la partitura gráfica. ¿Hay algo que no hayas notado antes? ¿Qué fue? ¿Hay algo que desees expandir en tu partitura?
4. Escribe el nombre de los instrumentos en la partitura “normal”.
5. Vuelve a escuchar el pasaje junto con las dos partituras (notación gráfica y partitura normal) ¿Cambiarías algo?
6. Ahora si puedes empezar a orquestar (1-11cc) para la siguiente instrumentación: 2(1pic).2.2(2B.Cl.).2 – 4.2.2.2.1 – t.h – Str.

Ambas materias y ejercicios fueron impartidos por el mismo profesor (profesor A) en generaciones distintas. Las asignaturas fueron composición de cuarto semestre y orquestación de sexto semestre.

Caso 2

Composición

1. En esta actividad deberás escoger 30 segundos de cualquier música que quieras. Trata de identificar los parámetros musicales (duración, intensidad, espacio, timbre y altura). ¿Cómo son desarrollados en la obra?

2. Realiza una partitura gráfica a partir de dicha escucha con los parámetros musicales vistos en la clase, deja volar tu imaginación. Utiliza colores, líneas, trazos para plasmar los parámetros.
3. Puedes crear tu propia notación, recuerda que los parámetros deben ser muy claros de entender.

Orquestación

Para ser un buen orquestador es muy importante escuchar una variedad de música para desarrollar un buen oído.

1. En esta actividad puedes escuchar extractos de tres diferentes obras:
 - *Still* para violín y orquesta de Rebeca Saunders.
 - Un extracto del tercer movimiento de *D'om le vrai sens* de Kaija Saariaho.
 - Concierto para Clarinete de Unsuk Chin.

Selecciona la que más te llame la atención para realizar una partitura gráfica. Trata de identificar los parámetros musicales (duración, intensidad, espacio, timbre y altura). ¿Cómo son desarrollados en la obra?

2. Realiza una partitura gráfica a partir de dicha escucha, deja volar tu imaginación. Utiliza colores, líneas, trazos para plasmar los parámetros.
3. Ahora lee la partitura gráfica ¿Hay algo que no hayas notado antes? ¿Qué fue? ¿Hay algo que deseas expandir en tu partitura?

Ambas materias y ejercicios fueron impartidos por el mismo profesor (profesor B) en generaciones distintas. Las asignaturas fueron composición de primer semestre y orquestación de quinto semestre.

Resultados y análisis

Para el análisis de los trabajos se utilizó el sistema de categorización de notaciones gráficas de Reybrouk y otros (2009) donde se clasifican las partituras gráficas creadas por niños de acuerdo con su edad y exposición previa a la teoría y notación musical. En dicha clasificación se observan 11 categorías divididas en cuatro grupos:

Sin reacción

1. El participante no realiza ninguna representación gráfica del sonido.

Global simple

2. Representación de un instrumento musical.
3. Evocación de una persona que muestra una emoción.
4. Notas musicales sin relación a parámetros musicales.

Por diferenciación

5. Representación de la acción para producir un sonido con desarrollo temporal.

6. Representación de los parámetros por medio del aumento del tamaño de la misma figura.
7. Representación del sonido a través del tiempo por medio de gráficas no convencionales y con un desarrollo preciso.
8. Notación musical tradicional y signos convencionales.
9. Combinaciones
10. Combinación de categorías globales simples (instrumento, notas flotantes, sentimientos o emociones).
11. Combinación de categorías por diferenciación.
12. Combinación de categorías globales simples y por diferenciación.

En el caso 1 se obtuvieron 16 partituras gráficas en la asignatura de composición mientras que en orquestación, ocho trabajos gráficos fueron producidos. En el caso 2 se elaboraron 19 notaciones gráficas en composición y nueve en orquestación. Los resultados de los ejercicios fueron los siguientes.

Caso 1

El 62.5% de los estudiantes de composición del caso 1 que escucharon el primer movimiento de la Música Ricercata de Ligeti mostraron rasgos por diferenciación de las categorías 6 (12.5%), 7 (31.25%) y 8 (18.75%) en sus partituras gráficas. El 18.75% se ubicó en la categoría 10 y 12.5% realizaron combinaciones de categorías global simple y por diferenciación (categoría 11). Solo 6.5% de los estudiantes no produjeron una partitura gráfica (categoría 1), en cambio realizaron un texto con descripciones de la música a escuchar (Tabla 1).

En orquestación, de los alumnos que escucharon los primeros 11 compases de *Près* de K. Saariaho, 87.5% realizaron sus notaciones de acuerdo con la categoría 7, mientras que 12.5% no crearon notación gráfica alguna de acuerdo con la categoría 1 (Tabla 1).

Si observamos la Tabla 1 podemos notar algunos contrastes entre ambos grupos. Si bien la gran mayoría se centra en las categorías por diferenciación, en el grupo de composición hay una dispersión a lo largo de seis casos diferentes. En orquestación solo caen en dos categorías. Podemos analizar este resultado al tomar en cuenta que la asignatura de composición exige una mayor apertura y libertad creativa de exploración sonora. Por su parte, la materia de orquestación se basa en ejercicios sobre una partitura para recrearla orquestalmente, la creatividad se centra en la exploración de las combinaciones tímbricas de los instrumentos.

Tabla 1.
Porcentajes de categorías por asignatura del caso 1.

Caso 1: Composición		Caso 1: Orquestación	
Categoría	Porcentaje	Categoría	Porcentaje
1	6.25%	1	12.50%
2	0	2	0
3	0	3	0
4	0	4	0
5	0	5	0
6	12.50%	6	0
7	31.25%	7	87.50%
8	18.75%	8	0
9	0	9	0
10	18.75%	10	0
11	12.50%	11	0

Fuente: elaboración propia

También podemos inferir qué modos de escucha fueron utilizados al analizar sus partituras. En orquestación la mayoría se centra en la escucha aumentada, sus partituras muestran claridad en la notación de los parámetros musicales de acuerdo con las cualidades de las grafías. En la gran mayoría de los trabajos podemos ver una similitud, las alturas fueron dispuestas en posición vertical de la partitura, las duraciones de los eventos en dimensión vertical, y el timbre fue anotado mediante formas y colores. La intensidad a través del grosor del trazo.

Sin embargo, existieron dos partituras gráficas que, si bien utilizaban líneas y colores, no se podía percibir una relación directa con la obra, no había un desarrollo preciso de los trazos de acuerdo con las categorías utilizadas.

Estas obras no mostraban una relación directa con la obra de Saariaho, la música empieza con un gesto complejo, una nota grave en combinación con un trino de armónico, duración larga y poco a poco se introduce una armonía en la cinta para crecer en intensidad. Las partituras gráficas de estos dos estudiantes muestran que no hay una narrativa clara en parámetros como timbre, altura, duración e intensidad. También muestra que no entienden el desarrollo estructural de la pieza a través de la organización temporal de los gestos y las texturas musicales.

Estas partituras gráficas dan mucha información de cómo los parámetros musicales son comprendidos por el alumno en el contexto del análisis y la escucha. Con esta información el profesor puede monitorear las competencias analíticas de los estudiantes y ayudarlos a mejorar cuando tengan baja competencia musical

como en este caso.

Notaciones sin desarrollo preciso de acuerdo con la obra de ejemplo



Notaciones con desarrollo más preciso de acuerdo con la obra de ejemplo



Figura 1.

Muestra de contraste de notaciones gráficas en la categoría 7. Escucha de la obra Près de K. Saariaho.

Estas partituras las categorizamos en la taxonomía siete, porque era la más cercana al uso de las líneas, pero se necesita ampliar esta categorización para abordar casos como estos.

Por otra parte, en composición, la dispersión de las categorías sugiere una escucha en varios modos. Escucha contextual porque hay una búsqueda por la fuente del sonido que se ve reflejado en la notación musical. En la figura 1 podemos observar que la notación gráfica incluye una representación de la fuente sonora que es el instrumento, además de indicaciones en el parámetro de espacio. Es importante anotar que este fue el único ejemplo en el cual el alumno anotó gráficamente todos los parámetros musicales y las notaciones coinciden o se aproximan mucho más con la realización sonora de la obra, lo cual demuestra al profesor que este alumno tiene comprensión integral de los parámetros musicales, además de buen desarrollo del oído.

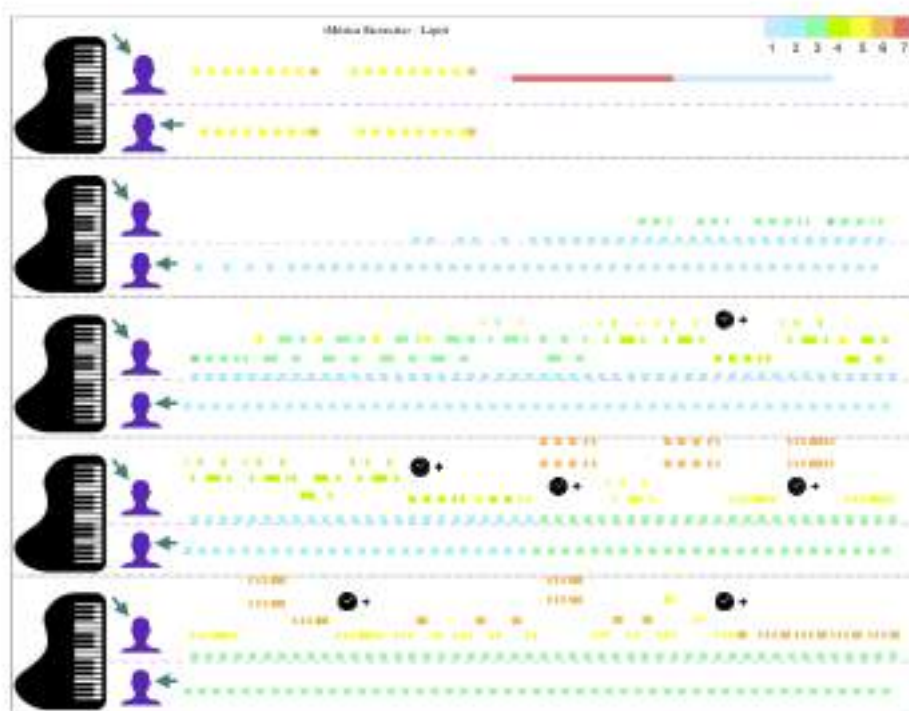


Figura 2.

Ejemplo de categoría 11, combinación de categorías globales simples y por diferenciación.

Caso 2

El 78.9% de los estudiantes de composición, sus partituras gráficas cayeron en las categorías por diferenciación 6 (10.5%) y 7 (68.4%). Mientras que 21.1% de sus compañeros entraron en la categoría de combinaciones 9 (5.3%), 10 (10.5%) y 11 (5.3%) respectivamente (Tabla 2).

En orquestación, el 88.9% de las representaciones gráficas de los alumnos se ubicaron en las categorías por diferenciación 6 (22.2%) y 7 (66.7%). Solo 11.1% entregaron un análisis textual en lugar de una partitura gráfica (Tabla 2).

Como podemos observar en la Tabla 2, en composición los resultados fueron muy parecidos al caso 1 con la diferencia de que nadie realizó un análisis textual de la categoría 1, además nadie utilizó notación tradicional en la categoría 8. Esto nos muestra que los estudiantes de este grupo están más abiertos al empleo de la notación gráfica sobre sus estudios previos en notaciones convencionales o tradicionales.

Tabla 2.
Porcentajes de categorías por asignatura del caso 2.

Caso 2: Composición		Caso 2: Orquestación	
Categoría	Porcentaje	Categoría	Porcentaje
1	0	1	11.10%
2	0	2	0
3	0	3	0
4	0	4	0
5	0	5	0
6	10.50%	6	22.20%
7	68.40%	7	66.70%
8	0	8	0
9	5.30%	9	0
10	10.50%	10	0
11	5.30%	11	0

Fuente: elaboración propia

Este fenómeno lo podemos explicar desde diferentes aristas. La primera fue que los estudiantes tuvieron la libertad de escoger la música que ellos iban a anotar gráficamente sin alguna restricción. Esta tarea fue de las primeras que recibieron en toda la licenciatura. Los estudiantes no tenían la experiencia para escribir un análisis musical como los estudiantes de caso 1, que ya habían cursado cuatro semestres de la licenciatura.

Esto también lo observamos en los estudiantes de orquestación del caso 1 y 2 que se encontraban en quinto y sexto semestre de su licenciatura. Los resultados muestran que en semestres más avanzados un porcentaje de ellos tienden a realizar análisis textuales o utilizan notación convencional en lugar de emplear partituras gráficas.

Esta afirmación la podemos sustentar en la “teoría de los oídos abiertos” de Hargreaves (1982), la cual expone que en edades más tempranas los niños son más abiertos a géneros y estilos musicales mientras que a una edad más avanzada, los niños adquieren conocimientos y son más cerrados o indispuestos a otras manifestaciones sonoras. En este sentido, el rango de edad del grupo de composición del caso 2, es de 17 a 28 años. Mientras que los grupos de orquestación sus rangos de edad van de los 22 a los 34 años.

En la Tabla 3 podemos observar que la gran mayoría de los estudiantes realiza una escucha aumentada o musical, sus notaciones gráficas coinciden con la categoría por diferenciación. El 76.93% de los estudiantes se distribuyen en las categorías 6

(11.54%), 7 (59.62%) y 8 (5.77%). Todos ellos hacen diferenciación de los parámetros por medio de la representación de grafías no convencionales y que tienen un desarrollo específico a través del tiempo.

Tabla 3.
Porcentajes totales de los participantes.

TOTAL Participantes	
Categoría	Porcentaje
1	5.77%
2	0
3	0
4	0
5	0
6	11.54%
7	59.62%
8	5.77%
9	1.92%
10	9.62%
11	5.77%

Fuente: elaboración propia

El 11.54% de la categoría 6 utiliza formas que se repiten y que crecen para demostrar el desarrollo de un parámetro musical. El 5.77% de la categoría 8 no utiliza notaciones gráficas, los ejercicios de escucha y notación los realizaron mediante el uso de notación musical tradicional y símbolos convencionales de las partituras. Los estudiantes que realizaron sus partituras en esta categoría rebasan la media de edad de los participantes, que es de 26 años, los estudiantes de esta categoría pasan los 30 años. Esto coincide con las postulaciones de Hargreaves.

Un mismo porcentaje de estudiantes, 5.77%, no reaccionan ante la sugerencia de realizar los análisis de las escuchas mediante la representación gráfica de los sonidos. No quieren utilizar un método gráfico para hacer el análisis. En cambio, estos alumnos optan por describir de manera escrita sus procesos de escucha. Estos alumnos están más cerca de la media de edad con 25.5 años.

El 1.9% de los estudiantes realizaron una combinación de las categorías globales simples. Esto significa que no están diferenciando entre los parámetros musicales y están realizando una escucha contextual. Esta categoría refleja un enfoque en la fuente del sonido más que identificar otras características o concentrarse en el sonido por sí mismo.

El 9.62% de los alumnos realiza una combinación de las categorías por

diferenciación. Estos estudiantes realizan procesos de escucha contextual, aumentada y musical. Pasan por los tres modos porque utilizan símbolos con líneas abstractas e imágenes concretas.

También el 5.77% hace una combinación de categorías globales simples y por diferenciación, esto significa que atraviesan por los tres modos de escucha, ya que sus partituras gráficas muestran la fuente del sonido, el timbre, la altura, duración, intensidad y espacio (Figura 1).

Conclusiones

En este artículo revisamos diferentes propuestas de notaciones gráficas para la creación musical y el uso de los modos de escucha para la obtención de información sobre los parámetros musicales.

Revisamos puntos de vista sobre otros autores acerca de la importancia del sentido del oído y los procesos de escucha. Todo esto impacta de manera directa sobre los enfoques de enseñanza y propuestas pedagógicas para el estudio de la música.

En la literatura hay diferentes propuestas para abordar el uso de la notación gráfica en el aula, pero en este artículo proponemos una herramienta que integra también los modos de escucha como punto de partida para la realización de gráficas musicales en un contexto educativo.

Se propuso una metodología de trabajo que integra diferentes perspectivas. Por un lado, las actividades de aprendizaje se centraron en la notación de obras específicas en dos casos divididos en dos grupos de asignaturas. Por otra parte, se solicitaron notaciones gráficas a partir de la audición de diversas obras.

Podemos mencionar que los resultados obtenidos en este estudio de casos muestran que el uso de la notación gráfica obtenida a través de procesos de escucha puede ser utilizada como una herramienta pedagógica para el análisis de los parámetros musicales en obras y eventos sonoros. El 86.55% (categorías 6, 7, 10 y 11) de las partituras gráficas de los estudiantes mostraron un uso acertado de los parámetros musicales en combinación con los modos de escucha.

Esta propuesta educativa da información al profesor sobre cómo los estudiantes escuchan. El docente puede darse cuenta qué parámetros musicales son utilizados por los estudiantes a través de sus notaciones gráficas. Esta herramienta podría ser utilizada en otras escuelas profesionales con características similares.

La notación tradicional privilegia los parámetros de altura y duración, mientras que la notación gráfica promueve el pensamiento sobre el timbre, el espacio y la intensidad de los eventos sonoros. Esto, en combinación con los modos

de escucha, podrían potencializar las capacidades analíticas y creativas de los estudiantes.

Esta herramienta no es restrictiva para un estudio formal de la música académica. Puede utilizarse en la enseñanza de otros géneros y estilos musicales, y ser utilizada con alumnos con poco entrenamiento musical formal, sin restringir el acceso a los estudiantes más avanzados. El docente puede obtener información valiosa sobre el desarrollo y capacidades musicales de sus estudiantes.

Las categorías de Reybrouk y otros (2009) pueden ser expandidas para crear subtaxonomías, debido a que nos encontramos con algunos casos que no entran exactamente en las 11 categorías propuestas por dichos autores. Se necesita más trabajo por realizar y profundizar en nuevas sub-categorizaciones.

También encontramos que los participantes que se encontraban cerca o pasaban del rango medio de edad del estudio (26 años), producían partituras de las categorías 1 y 8. Esto coincide con la “teoría de los oídos abiertos” de Hargreaves (1982), la cual dice que a mayor edad se pierde la apertura a otras formas sonoras.

Perspectivas para próximas investigaciones

Sabemos que nuestro grupo de estudio es pequeño; sin embargo, en el país la media de estudiantes inscritos en las asignaturas de composición y orquestación son similares a nuestro grupo experimental. Para ampliar los resultados y el número de participantes en el futuro se podría replicar este estudio en otras escuelas profesionales de música. También las estrategias aquí propuestas pueden ser utilizadas en el ámbito creativo con grupos experimentales mucho más grandes.

Fuentes consultadas

- | | |
|---|---|
| <p>Artaud, A. (2006). <i>El teatro y su doble</i>. Barcelona: Edhasa.</p> <p>Bardet, M. (2012). <i>Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía</i>. Buenos Aires: Cactus.</p> <p>Derrida, J. (1989). <i>El teatro de la crueldad y la clausura de la representación. En La escritura y la diferencia</i>. Barcelona: Anthropos.</p> <p>Pareja, A. (2021). <i>Pacífico. Prácticas y reflexiones para sanar con el agua</i>. Guadalajara: Pasos GDL.</p> | <p>Sánchez, J. A (2011). Emergencia del arte-investigación. Archivo Arte. http://archivoarte.uclm.es/textos/emergencia-del-arte-investigacion/</p> <p>Larios, S. (mayo, 2020). Investigación-creación en el teatro de formas animadas. <i>Investigación teatral. Revista de artes escénicas y performatividad</i>, 11 (17), 6-29. DOI: 10.25009/it.v11i17.2625.</p> <p>Woolf, V. (2008). <i>Una habitación propia</i>. Barcelona: Seix Barral.</p> |
|---|---|

LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN EN LA EROSIÓN DE LINDES DISCIPLINARES

RESEARCH-CREATION IN THE EROSION OF DISCIPLINARY BOUNDARIES

Ana Carolina Robles Salvador*

* Profesora investigadora del Departamento de Arte y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: a.robles@correo.ler.uam.mx.

Esta colaboración se propone reflexionar sobre los límites del arte tanto en sus formas de producción como en su práctica interdisciplinaria, que, en su devenir, difumina las fronteras disciplinares. Se parte de dos premisas: los límites de las disciplinas artísticas son borrosos y una de sus consecuencias es la falta de visibilidad de sus aportes en la generación de conocimiento. De ahí, la tesis que sostiene este trabajo es que la investigación-creación es una vía para visibilizar el carácter interdisciplinario de las artes, así como sus aportes en la generación de conocimiento. Para propiciar el análisis, se recurre a tres autores: Bourdieu, que contribuye a repensar el campo artístico; Lotman, que con el concepto de frontera ayuda a pensar los límites disciplinares; y Borgdorff, que a partir de la percepción del conflicto arte-ciencia da pie para pensar en los aportes de las artes en su dimensión epocal. Desde este horizonte se revisan los posibles alcances de la *investigación-creación* del arte digital en la producción de conocimiento al abrigo de la universidad.

Palabras clave: investigación creación, práctica artística, interdisciplina

This collaboration aims to ponder the limits of art both in its forms of production and in its interdisciplinary practice that, as it becomes, blurs disciplinary boundaries. It starts from two premises: the limits of artistic disciplines are fuzzy and, one of its consequences is the lack of visibility of their contributions in the generation of knowledge. The thesis this work supports is that artistic research is a way to make visible the interdisciplinary nature of the arts and its contributions to knowledge generation. Three authors are used to promote the analysis: Bourdieu, who contributes to rethinking the artistic field, Lotman, who with the concept of border helps to think about disciplinary limits, and Borgdorff, who, from the perception of the art-science conflict, gives rise to thinking in the contributions of the arts in their epochal dimension. From this horizon, the possible scopes of research-creation of digital art in the production of knowledge in the shelter of the university are reviewed

Keywords: *artistic research, artistic practice, interdisciplinary*

Introducción

La historia del Arte ha sido dinámica. Desde su autonomización durante el siglo XVII con la consolidación de las reales academias, hasta la emergencia de prácticas en la segunda parte del siglo XX, caracterizadas por cuestionar las normas de producción-recepción; el arte ha pasado por continuos periodos de ruptura y adaptación que le han permitido mantenerse vigente ante las —cada vez más aceleradas— transformaciones de las distintas esferas de la vida humana.

Uno de los términos que designa el quehacer artístico es el de práctica artística. Los modos de ejercer esa práctica son diversos; atienden a marcos epocales, a géneros artísticos, a ámbitos de formación profesional, así como las distintas vertientes del *hacer arte*. En el marco actual en que el arte se inscribe en las academias, en las universidades y en centros de investigación, irrumpe en la vida cotidiana y en la investigación científica, participa de redes sociales comunitarias, pero también participa en el mercado global; resulta necesario identificar estrategias que ayuden a entender la práctica artística en relación con la generación del conocimiento, la ampliación del campo artístico y las exploraciones interdisciplinarias.

La práctica artística

La diversidad de formas de producción artística enriquece la noción de *práctica* que, al mismo tiempo, la contornea, la define. Por ejemplo, en la música, una de las más antiguas artes, Christopher Readgate (2016) asocia el proceso de la investigación con los métodos empleados para explorar las posibilidades creativas de un instrumento rediseñado. En las artes escénicas, Hernández (2019) hace un autoestudio de un *performance* sobre el acto y la experiencia de vida; en la misma línea, Chaverra (2018) del colectivo El Cuerpo Habla, analiza su trabajo (planteamiento conceptual, procesos, realización), destacando los vínculos entre las historias personales y colectivas con la selección de un tema; ambos conciben la práctica como un experimento procesual. Quizás en una variante de la anterior, Melis (2021) recupera su trabajo artístico (*ready-mades* sociales) para someterlo a análisis y valorar la capacidad del arte para deconstruir conceptos y formas de existencia bajo el formato de seminario. En el ámbito del *software art* que va de la visualización a los procesos computacionales, cuya sutura es el uso del lenguaje, Soon (2018) concibe la práctica artística como una conexión entre el instrumento,

la materialidad y la motivación. Independientemente del medio o de la salida de la pieza artística, la práctica expresa una forma de hacer asociada al campo artístico. Estas formas de hacer apelan a la interdisciplina, cuando desde la música el artista se auto-observa registrando ordenadamente sus actividades, en el *performance* se reconceptualiza al cuerpo en relación con los otros, en el análisis de la propia práctica, que en su mixtura con otros medios recupera la memoria individual que luego analiza a la luz de disciplinas de las ciencias sociales; o bien, en el arte digital, que abreva de la programación y de la tecnología digital en tiempo real para explicar sus formas de producir, acude a nuevos conceptos, de momento, novedosos como “estética posdigital”.

La *práctica* atiende a la lógica organizativa de lo que el artista hace. No designa lo que el artista hace sino al revés: porque el sujeto realiza estas *prácticas* es artista. Es la dimensión material mediante la que se es artista (Castells, 2015: 271-272). Es decir, la práctica artística inscribe en el individuo una historia, un “llegar a ser” que lo incluye en una colectividad: el arte; es una tecnología constitutiva del sujeto (Foucault, 2008: 41).

Bourdieu señala que la práctica está ligada al *habitus*, pues se manifiesta como un conjunto de preferencias o predisposiciones en los modos de hacer (Bourdieu, 2006: 21). Así, se observa en las prácticas dos aspectos: la interiorización de modos específicos que dialogan con su presente y que es un aglutinante de los individuos a través de aquellas especificidades del hacer. El diálogo de la historia incorporada con el presente indica la reiteración de una práctica original (ideal) que se desliza en la curiosidad de la exploración; a su vez, coincide en la interdisciplina.

La (inter)disciplina

A lo largo de casi cinco siglos, las prácticas artísticas se han ampliado al incorporar técnicas y tecnologías de producción, al incrementarse la cantidad de tópicos que aborda, así como la participación de otros saberes, al incluir diferentes actores y modalidades de producción, al diversificar las formas de interpelar al público, al apropiarse de tecnologías para la producción, entre otros comportamientos. Esto ha llevado a historiadores a establecer tres grandes momentos del arte relacionados con sus prácticas: clásico, moderno, contemporáneo. En esta distinción se reconoce que: las fechas son borrosas y que, en todo caso, pueden señalarse periodos; que las prácticas no son mutuamente excluyentes, más bien se hibridan; que la formación o la producción de la subjetividad del artista es múltiple y que por ello sus trayectorias son diversas; que las instituciones formadoras de artistas son heterogéneas, lo cual deriva en la diversidad de perfiles de egreso que propicia que los artistas transiten

a otras parcelas cognitivas en su vida profesional.

Con el devenir del arte, los bordes de las parcelas se han vuelto difusos; tanto que existen prácticas interdisciplinarias institucionalizadas como becas, estancias, asesorías y apoyos a la producción. Consecuentemente, en las universidades, estas reclaman un lugar como disciplina y en el ámbito profesional asumen que su hacer es reconocido como una vertiente específica del arte, tal como ha ocurrido con el arte digital.

El arte, con la incorporación a las universidades, ha adquirido los compromisos de todo saber inscrito en esa institución: evidenciar su generación de conocimiento y socializarlo de acuerdo con los códigos de la ciencia —y el aparato que la administra— (Parga, 2018: 23-37). El reconocimiento (inter)disciplinar conlleva el reto de validar lo que se produce conforme a los criterios que rigen a las instituciones, cuyo énfasis está en el rigor académico. Sin duda, el artista produce textos. Sin embargo, son textos basados en códigos distintos de los de las ciencias. Históricamente arte y ciencia se constituyeron como dos campos disímiles. La actual inscripción del arte en las universidades promete una relación conflictiva.

La parcela y el campo

La obra artística halla materialidad en los lenguajes, medios, estilos, sustratos (Lotman, 1982: 17-23). El artista crea textos que son versiones de mundo (Lampis, 2016). Dichos textos son posicionamientos tamizados por la reflexión derivada de la tematización de una inquietud individual. El artista explora el tema en otros textos: fotografías de archivo, levantamientos fotográficos, videográficos, caminatas, entrevistas, documentos o testimonios, piezas artísticas del pasado y del presente, posibles técnicas, estilos y tecnologías para producir, entre otros. Sus métodos de indagación distan (y no tanto) de la construcción de un estado de la cuestión que le permite tomar decisiones, ya sean explícitas o intuitivas.

Según Bourdieu (1995), en el campo artístico hay relaciones de inclusión y exclusión a través de los lenguajes y los significados del texto artístico. Su baja comunicabilidad es un mecanismo de diferenciación que se custodia (Aldaya, 2011: 124). El texto artístico es polisémico. Por ello, fuera de este campo, pocas veces se le considera como un producto de generación de conocimiento. Su velado carácter pedagógico entra en contradicción con la noción de socialización del conocimiento, debido a la cripticidad (poca socialización) de sus lenguajes en los públicos masivos. De ahí podría pensarse que el arte no produce conocimiento: lo que produce circula en ámbitos reducidos y para acceder a ellos es necesario entrenarse la lectura de esas estrategias expresivas y, por lo tanto, son manifestaciones individuales.

No es el caso, las arenas de discusión son otras. Por ello existen emplazamientos claramente diferenciados que pertenecen a dispositivos, a campos y semiosferas distintas, aunque tengan empalmes, como el museo de ciencia y el de arte contemporáneo. El texto artístico no es un vehículo de explicitación del conocimiento producido; lo que produce son efectos de valoración derivados de la puesta en escena (espacio) de un posicionamiento sobre un tema. En todo caso, sirven estos espacios para la formación de públicos que consideren que lo que el arte produce es conocimiento a través de la puesta en discusión de visiones de mundo.

Lotman advierte que el texto artístico y el arte en general es una explosión de sentido, el resultado de su lectura es imprevisible (Lotman, 1999: 204), pero también es comunicación (Lotman, 1982: 17-18). Esto último implica el conocimiento de reglas de producción que el artista debe suscribir para ser considerado como tal, pues apela a una práctica. Así, la exploración hace del arte un diálogo, un vaivén entre lo real y lo otro, lo ajeno (Romeu, 2011: 130). El diálogo entre lo propio (semiosfera artística) y lo externo (alosemiótico, proveniente de otros campos) fructifica en las nuevas traducciones que el artista hace en el proceso de crear textos. A su vez, permite al arte actualizar sus tópicos y su participación en el gran sistema (semiosfera) de la cultura (Lotman, 1996).

La validación en el campo

La compaginación entre lo conocido y lo nuevo (antes alosemiótico) hace del arte un conjunto de parcelas que, por su contigüidad, producen intercambios que propician la transformación y adaptación de las prácticas. Hacia el exterior, las fronteras del espacio artístico son porosas por acción y efecto de la inercia interdisciplinar.

Aunque a lo largo de toda la historia del arte, el intercambio entre esferas del conocimiento ha sido constante, se evidenció a partir del siglo XX con la experimentación de las otrora nuevas tecnologías (ver Hobsbawm, 2013: 209). Debido a la intensidad de estos intercambios, surgieron nuevas prácticas que poco a poco se estabilizaron en las instituciones. El arte digital es una de las más recientes incorporaciones del arte a la universidad; enfrenta el reto de conciliar entre la sensibilidad creativa que caracteriza al arte y la rigurosidad racional de la ciencia.

Al definir el campo, Bourdieu (1995: 81-87) reconoce en la práctica artística un conjunto de atributos que condicionan el quehacer de sus agentes, así como las relaciones que estos establecen con otros campos. Es un entramado relacional que articula al artista con otras esferas o campos según sus predisposiciones. La

experimentación de caminos expresivos es característico del artista. Da pie a la circulación e interrelación entre agentes, obras, textos. La experimentación reiterada antecede los cambios en las prácticas. De modo que los agentes que participan en la revalorización, innovación o exploración de las prácticas y textos artísticos pueden ser considerados “agentes polinizadores”, como efecto de su intervención en dos o más campos.

Polinizar, siguiendo la metáfora de la abeja, es un acto de intercambio en una escala microsocial, poco rastreable para las estructuras universitarias, más si suceden espontáneamente por curiosidad, sin la formalidad de los protocolos institucionales, pero fructífera a largo plazo si se presenta como una actividad continua. El intercambio reporta un beneficio mutuo: procura la vida de los campos y obtiene una ganancia para sí y para su colectivo, su profesión.

Las prácticas del arte digital empujan a su campo a establecer puentes con el científico y el tecnológico a través de las universidades y centros de investigación, con el social-político mediante sus proyectos e iniciativas, que amalgaman distintos saberes y se exhiben en muestras, festivales, congresos y simposios. También cuando sus resultados se reportan en artículos, libros, ponencias y otros formatos. Sin embargo, las relaciones entre arte y ciencia no son tan tersas. Borgdorff (2012) lo puso de manifiesto hace casi 10 años al actualizar el debate que Kant ofreció en los albores del siglo XIX sobre el conflicto de las facultades, mismo que se centraba en una jerarquía de facultades de la mente humana ligadas a la academia como generadora de conocimiento y a una escala de valores.¹

La investigación-creación

Para Borgdorff (2012: 16-26) las relaciones entre teoría, práctica, artes y educación artística han sido objeto de discusión debido a la carga racional que exige la investigación académica. El autor reflexiona sobre la práctica artística como ejercicio investigativo a partir de tres consideraciones: la tensión e interacción entre teoría y práctica es característica en las artes; la investigación artística como acceso

¹ Ya seis años antes, Borgdorff aborda el tema de la investigación en las artes planteando un problema epistemológico en torno al objeto de estudio del arte y la imposibilidad de conocer al objeto estético. Cuestionamiento que abrió la discusión sobre la pertinencia de empatar la investigación con la creación artística. Una alternativa es el acercamiento sucesivo, reconociendo que las ciencias son exploradas mediante preguntas abiertas y que el conocimiento nunca es completo ni acabado. En todo caso nos aproxima, tal como Heisenberg indica, a plantear la imposibilidad de la precisión en la medición de una partícula. En el caso de las ciencias humanas, esta premisa es extensiva al mundo, debido a su contingencia y a la irrepetibilidad de los sucesos. En todo caso, es posible asumir esta limitación como parte del conflicto que envuelve no solo a las artes, sino al conocimiento humano.

al conocimiento tiene múltiples entradas tanto cognitivas como sensibles; y la investigación que se realiza al interior de las artes debe tener el mismo reconocimiento que las investigaciones que provienen de otros campos de conocimiento. La asunción del conflicto en la búsqueda de la igualdad en el estatuto de conocimiento es patente.

Sin embargo, antes que la búsqueda manifiesta de igualdad en el siglo XXI fue primero la curiosidad que empujó a los pioneros del arte digital a buscar puentes interdisciplinarios. En 1968, Frank Malina, científico, educador, artista y divulgador, fundó la revista *Leonardo*, motivado por el debate que Charles Percy Snow abrió en 1959, en torno al abismo (aparente) entre la ciencia (las llamadas “naturales”) y las humanidades, especialmente la literatura.

La conferencia de Snow avivó inquietudes sobre las conexiones que alimentaban a una y otra, particularmente cuando los intercambios nutrían la imaginación para aventurar hipótesis y cuando la serendipia detonada por la lectura de descubrimientos científicos daba lugar al desarrollo de una obra artística. Malina quedó fascinado por la idea de que la separación entre ciencia y arte era artificial sintetizando ambos campos en el quehacer artístico y facilitando el acceso de los avances de la ciencia a la comunidad artística (Leonardo, 2021). Veinte años después se llevó a cabo la primera edición del Simposio Internacional de Arte Electrónico (ISEA), que facilitó la formación de una red interdisciplinaria en las artes, y también creó y consolidó vínculos fuera de ella, cuestión que se vería reflejada en las actas del simposio publicadas por Leonardo.

Después de al menos 53 años de esfuerzos por unir lo que la modernidad dividió en parcelas, la discusión sobre la investigación desde las artes continúa. Actualmente se presenta como una pregunta abierta que, al no tener una respuesta clara o definitiva, propicia proyectos que buscan aproximarse a posibles respuestas. Las preguntas empujan a los individuos curiosos a andar por caminos que se forman al paso.

Una alternativa para iniciar la senda es preguntándonos por *nuestro hacer*, pensar *nuestro hacer*. Al respecto, los Centros Nacionales de Investigación, Documentación e Información (CENIDI) del otrora Instituto Nacional de Bellas Artes en México, se fundaron en la década de 1980 para preservar la memoria de las distintas prácticas artísticas. Al cabo de algunos años de intercambios interdisciplinarios en la consulta de sus acervos, así como en la formación continua de sus investigadores han transitado de la documentación a la reflexión sobre las distintas facetas de las artes. Los investigadores, formados inicialmente en las artes escénicas o plásticas, tomaron su lugar como espectadores de la práctica artística. Más adelante alentaron la reflexión de lo observado promoviendo seminarios,

coloquios, talleres, publicaciones de difusión y de investigación. Desde 2011 estos centros comenzaron a instituir posgrados.² Esta breve lista de actividades da luz sobre los múltiples accesos a la investigación vinculada a la creación. Cabe destacar que, en el desarrollo de estos proyectos, han participado artistas de distintas disciplinas, así como historiadores, comunicólogos, filósofos, psicólogos, además de investigadores-creadores de doble formación. Por ello, no es de extrañar que en la Universidad Autónoma Metropolitana exista un Departamento de Artes y Humanidades formado por académicos de distintas disciplinas como la música, la literatura, la física, la comunicación, el diseño, la filosofía, las artes visuales o las matemáticas (ver Benítez, 2020) que constituyen la planta académica de la Licenciatura en Arte y Comunicación Digitales.

Al visibilizar los intercambios entre parcelas de conocimiento en el arte, sucede la incursión de éste en las universidades, particularmente al cambiar su estatuto de escuelas o academias a facultades. Ahí se inserta el aporte de Borgdorff. El señalamiento del autor, como indica Hernández (2014: 4-7) se centra en la diferencia entre arte y ciencia, proyectándose en el horizonte epistemológico como punto de partida para la investigación. También se advierte la necesidad de asumir que en toda investigación se dejan fuera segmentos de la realidad para aproximarse a la respuesta que la inaugura. Las ciencias humanas, como la filosofía, la historiografía o la antropología, lo han admitido en mayor o menor medida. Esta última desde la etnografía, mediante la crítica al etnocentrismo, ubicando al investigador como sujeto que transforma a su objeto de estudio, involucrándose con él, reconociendo su influencia y dinamismo.³

En ese horizonte, Cabrera (2018) plantea que la investigación-creación da la posibilidad de identificar vías de conocimiento distintas a las legitimadas por el aparato científico, además de proporcionar alternativas de exploración de la interseccionalidad del artista y su influencia en el entorno, en su realidad. La obra se presenta como la síntesis de un proceso de indagación, reflexión, de la búsqueda explícita de relaciones entre saberes. A su vez, es originada por una pregunta, de modo que la obra misma es parte y culminación del hacer investigativo desde las

² El CENIDI-Danza José Limón creó su maestría en 2011, el CENIDI-Teatral Rodolfo Usigli en 2018 y el CEDNID-Artes Plásticas, un Doctorado en Artes que abrió su primera convocatoria en 2018. Se pueden revisar estos datos en las direcciones electrónicas <https://cenididanza.inba.gob.mx/index.php/coordinacion-de-la-maestria-en-linea/que-es-la-mid/item/306>, <https://citru.inba.gob.mx/images/citru/descargables/Plan-estudios-de-maestria.pdf> y <http://cenidiap.net/doctorado/plan-de-estudios/>

³ En este sentido, el libro *En busca de respeto* de Philippe Burgois es ilustrativo aun en su formato de confesional. El etnógrafo plantea los conflictos del investigador que hace de su proyecto de investigación un proyecto de vida. Pone en evidencia el mito del distanciamiento y la objetividad, cuyo efecto aséptico caracteriza la (pretendida) objetividad en los resultados de investigación.

artes; es un punto final, pero provisional, de un proceso de investigación. Aunque la realización de la obra es uno de diferentes caminos de la investigación-creación, en este trabajo se destaca este punto de acceso.

El señalamiento de Borgdorff sobre la identidad conflictiva de la investigación-creación subraya que las diferencias entre la investigación de laboratorio (de ambiente controlado) y la que puede realizarse desde las artes está en las partes comunicables del proyecto, en sus lenguajes y sus formatos. Mientras que la pieza artística es la síntesis de hallazgos y reflexiones que interpelan al receptor; los artículos, informes, conferencias o revisiones ofrecen reportes, análisis y reflexiones sobre el proceso, los descubrimientos, las resoluciones o las nuevas preguntas que alientan nuevos proyectos, son material de discusión y consulta entre pares.

De tal suerte que, autores como Gisler (2019) sostienen que la experimentación, como parte de la práctica artística, es relevante en las universidades si se le da el tratamiento de observación de segundo orden. De ahí que la sistematización de la documentación de los procesos creativos cobra importancia. Al respecto, Andión (en Parga, 2018) señala que en México es notable la necesidad de contar con un dispositivo que visibilice la producción de conocimiento como parte del quehacer artístico (Parga, 2018: 18-23); explicitar lo que se hace y sus aportes en un ámbito donde la sistematicidad y la rigurosidad es la norma. Es en el ámbito de la educación en las artes y de los artistas inmersos en los sistemas universitarios donde la investigación-creación toma lugar, no sin enfrentar las tensiones entre teoría y práctica, así como la comunicabilidad asociada a la pedagogía, la expresión vinculada a la polisemia de la traducción.

Tres modalidades: dos experiencias, un proyecto

La inscripción del arte digital en el sistema de educación superior invita a explorar distintas vías para plantear los aportes de su hacer. Leavy (2019) hace una recopilación de las modalidades de la investigación-creación. Aglutina estas prácticas investigativas, igual que Finley (2008: 72-82), bajo el título de *Investigación basada en la práctica*, que van de la rehabilitación cognitiva a la investigación de corte etnográfico. En todas se identifica el carácter interdisciplinario del trabajo del investigador-creador y sus usos en la academia con sus reglas de rigurosidad. Por su parte, áreas de conocimiento como las ciencias humanas han echado mano de herramientas creativas en la investigación predoctoral, como el mapa mental o las cartografías. Los préstamos parecen habituales.

Si la investigación-creación se concibe como la particularidad de la práctica

interdisciplinaria de las artes, de la que participa lo digital, encontrar herramientas que ayuden a recuperar información, documentar el proceso creativo y sistematizar sus hallazgos para construir un corpus que pueda reportarse como avances o resultados del proyecto atiende a necesidades comunicativas. Estrategias como las que sigue la investigación cualitativa, especialmente la autoetnografía, pueden plantear una ruta, debido a que se prioriza la sistematización de los pequeños avances diarios (Skains: 2018). A continuación, se comparten dos experiencias: proyecto creativo, formación universitaria y una propuesta de taller abierto.

trasTocar es una pieza interactiva, realizada con financiamiento del Programa Federal para el Desarrollo Profesional Docente (RODEP), que problematiza la relación humano-naturaleza. Parte de la premisa de que la intensidad de los intercambios con el entorno es correlativa al daño ambiental, su objetivo fue visibilizar que la acción individual es acumulativa y tiene consecuencias a largo plazo (Rosales y Robles: 2019). Para la producción de la pieza/texto artístico se realizaron entrevistas, lecturas, levantamientos fotográficos y videográficos que permitieron construir un corpus. También se indagaron y exploraron posibles interfaces, programaciones y librerías de filtros. La pieza se expuso en dos museos locales, se presentaron los resultados del proyecto en un capítulo de libro sobre educación y sustentabilidad y en dos eventos internacionales: uno sobre sustentabilidad, otro sobre arte y electrónica.

La segunda es la guía para la realización del proyecto terminal de la licenciatura en Arte y Comunicación Digitales de la UAM Lerma. En el último año los alumnos plantean un proyecto de investigación-creación que parte de la autoobservación de la evolución de una inquietud individual y el registro de todas las actividades desde la planeación hasta la exhibición. El alumno organiza la información en tres partes: tematización, conceptos y metodologías para la producción, que se convierten en insumo para su trabajo terminal, así como para las memorias de los proyectos de la generación.⁴ Las piezas-textos son expuestas en el museo local; ahora por la pandemia, en un espacio de exhibición en Internet.

La tercera es una propuesta del Cuerpo Académico (CA) de PRODEP Exploraciones Tecnológicas en las Artes. El CA ha planteado la realización de un taller de representaciones socioculturales basado en la exploración, experimentación y creación de narrativas multitextuales para alumnos de la licenciatura, cuya experiencia pueda sistematizarse a través de un acercamiento autoetnográfico. Constituye una propuesta metodológica educativa de la práctica artística digital. El objetivo del proyecto es fortalecer la práctica artística mediante

⁴ Al respecto se puede revisar Robles y Benítez (2021).

la exploración, la conceptualización, la experimentación y creación, apoyado en el *design thinking*, así como en la sistematización de las actividades. Los alumnos asistentes tendrán acompañamiento de profesores en sus proyectos de investigación-creación y los alumnos de los últimos trimestres ensayarán sus habilidades en la investigación, a manera de enlace entre alumnos y profesores.

Los tres ejemplos anteriores exploran posibles caminos en la investigación creación. Al andar los dos primeros se han podido recoger notas, observaciones y recomendaciones que han permitido sistematizar con mayor fluidez el trabajo cotidiano, el denominado académico y el creativo, cuya separación atiende a un carácter más administrativo de los recursos que operativo. El tercero recoge esas observaciones, esperando realizarse próximamente. El trabajo del día a día es creativo: enunciar una intuición para convertirla hipótesis, el planteamiento de un proyecto, el hallazgo accidental que conduce a nuevas posibilidades de comunicar una idea, por ejemplo.

Para finalizar

Cada disciplina tiene su faceta creativa. De ahí que utilicen distintos nombres para designar su ámbito de acción creativa como el ingenio, la serendipia, la invención, el hallazgo, incluso la maniobra metodológica. Las artes es uno de los campos más dinámicos. Ha sido capaz de transformar sus normas de producción, exhibición, sus pautas para la recepción, así como sus relaciones con otros campos.

En ese sentido, las salidas de las piezas artísticas son diversas, cada vez más se mezclan, toman en préstamo elementos y signos propios de otros campos o parcelas (en el bioarte es patente). Del mismo modo, las salidas comunicativas en la investigación-creación atienden a comunidades específicas y sus consumos. Mientras que la pieza artística interpela al receptor (espectador, participante, público, visitante, entre otras maneras de nombrarlo); lo que se presenta como avance o resultados del proyecto de investigación-creación apelará a los pares del artista, ya sea en el circuito artístico o en el académico universitario. El arte en sus distintas facetas suscribe formas de socialización según el circuito en el que transite.

Así, la exploración artística: la búsqueda de referencias, los ensayos con materiales, sustratos y salidas, el bocetaje, la consulta de archivos, el aprendizaje en el manejo de herramientas y materiales, se convierte en parte de la documentación que antecede la sistematización de los proyectos para su comunicación en el circuito académico. La observación de segundo orden queda registrada para ser compartida en el ámbito académico; con mayor frecuencia en espacios de intercambio artístico como festivales y simposios. Tal maniobra se trueca en instrumento para evidenciar

los aportes (interdisciplinarios) del arte.

El campo artístico, según Bourdieu, es relacional. También está superpuesto o, al menos, intersectado con otros campos como el académico, caracterizado por la producción de conocimiento. Esta condición relacional está vinculada al tipo de productos que genera, sus acciones, sus emplazamientos y sus efectos. En esa superposición, como lo indica Lotman, reside el potencial de bilingüismo, que a su vez permite ampliar el campo, hace posible que sus sujetos hablen otras lenguas, es decir, sean capaces de traducir y adaptar sus ideas a los lenguajes de cada campo-semiosfera facilitando la incorporación o el paso de un campo a otro. Sin duda, el bilingüismo exige esfuerzos que el recién incorporado⁵ hará si tiene la voluntad de transitar con soltura entre campos, conmutando formas de comunicar su pensamiento y su hacer, erosionando lindes disciplinares, extendiendo su campo.

Fuentes consultadas

- Benítez, M. (2020). Informe correspondiente al año 2019 presentado por la Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. Consejo Divisional, Sesión 116 Urgente del 17 de diciembre de 2020. División de Ciencias Sociales y Humanidades. UAM-Lerma
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourgois, P. (2003). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Busch, K. (2009). Artistic research and the poetics of knowledge. *Art & Research: A Journal of Ideas, Contexts and Methods*, 2(2), 1-7.
- Cabrera, C. (2018). Artista-investigador. Una posición, disposición y compromiso afectivo. *VI Coloquio internacional sobre artes escénicas "Arte y ciencia de la investigación escénica"*, Universidad Veracruzana.
- Castells, M. (2015). Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 269-280.
- Chaverra, A. (2018). Fabular un pueblo a través del arte. *Educación y Revista*, 34, 39-54.
- Finley, S. (2008). *Arts-based research. Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Nueva York: SAGE Publications.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gisler, P. (2019). Writing practices as experimental arenas at universities of the arts. *Practicing Art/Science*.

⁵ Extendiendo la analogía de Bourdieu, en su cuerpo a penas se está escribiendo un capítulo de historia social, a manera de predisposiciones que producen *habitus*, puede ser doloroso como cualquier tatuaje.

- Experiments and Emerging Field. Londres: Routledge.
- Hernández, A. (2019). Passages on Emergent Ecologies of Dramaturgying. *Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 6(6), 38-53.
- Hobsbawm, E. (2013). *Tiempo de rupturas*. Barcelona: Crítica.
- Lampis, M. (2016). Sobre la noción de texto artístico. *Revista Signa*, 25, 685-694.
- Leavy, P. (2019). Introduction to Arts Based Research. *Handbook of Arts-Based Research*. Nueva York: Guildford.
- Leonardo (2021). Our History/Leonardo. Consultado en: <https://www.leonardo.info/history>
- Lotman, I. (1996). *La semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, I. (1999). *Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa
- Lotman, I. (1982). *La estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo
- Melis, A. (2021). The Paradox of Art and Labour. Berlin Art Institute I Online Courses. Consultado en: <https://berlinartinstitute.com/online-art-courses/courses/the-paradox-of-art-and-labour-by-adrian-melis/>
- Parga, P. (2018). *InvestiCreación Artística. Metodología para la investigación artística en el ámbito universitario y de la educación superior*. México: INBA.
- Redgate, C. (2016). Creating New Music for a Redesigned Instrument. En *Artistic practice as research in music: Theory, criticism, practice*. Londres: Routledge.
- Rosales, R. y Robles, A. (2019). Embroidering Translations between Digital Art and Design for a Sustainable Environment. En *2019 IEEE VIS Arts Program (VISAP)*, 1-7.
- Robles, A. y Benítez, M. (2021). *Memorias de la Licenciatura en Arte y Comunicación Digitales 2020*. México: UAM.
- Romeu Aldaya, V. (2011). Arte y reproducción cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 18 (33), 113-139.
- Salgar, O. (2014). La creación y la investigación artística en instituciones colombianas de educación superior. En *A Contratiempo: revista de música en la cultura*, (23) 2.
- Skains, L. (2018). Creative Practice as Research: Discourse on Methodology. En *Media Practice and Education*, (19) 1, 82-97.
- Soon, W. (2018). Executing queries as a form of artistic practice. En *Overwhelming imagination: Achieving and undermining contradictions*. Beijing, China: Si Shang Art Museum.

LA IMPORTANCIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO*

THE IMPORTANCE OF SOCIAL SCIENCE IN THE CONTEMPORARY WORLD

Gustavo Lins Ribeiro**

* Conferencia magistral presentada en la ceremonia de inauguración del programa de posgrado en ciencias sociales de la Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

**Profesor investigador del Departamento de Estudios Culturales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. Correo electrónico: g.lins@correo.ler.uam.mx.

El nacimiento de una persona, de una institución o, en la vida universitaria, de una nueva unidad académica, es un momento especial. Especial porque nos lleva a pensar en el futuro, lo que puede y debe ser hecho para lograr los objetivos deseados. El futuro, al contrario que el pasado y el presente, también es un lugar de esperanza y apertura, nos parece flexible, abierto a la agencia práctica y la política humana. Nos da la impresión de que todo puede ser hecho si tenemos la combinación cierta de personas y apoyos materiales que permitan concretar nuestros deseos.

Es justamente, por saber que este es un momento especial en la historia de la Unidad Lerma y de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que tengo que agradecer mucho a los colegas que me dieron el honor de hablarles hoy, en este ritual donde la nueva maestría se expone públicamente por la primera vez. Sin embargo, el futuro no está totalmente libre del pasado y del presente, por ello, aunque tengamos muchas esperanzas y ganas legítimas de hacer cosas nuevas y diferentes, no podemos obviar, especialmente cuando hablamos de las ciencias sociales, el pasado y el presente. En este breve ejercicio, buscaré exponer cómo veo el pasado, el presente y el futuro de las ciencias sociales.

La mera existencia de las ciencias sociales nos habla de un valor muy importante en la pragmática de nuestras vidas académicas: la interdisciplinaridad (esto es, cuando recurrimos a varias disciplinas) y la transdisciplinariedad (esto es, cuando nuestras formas de conceptualizar e interpretar están basadas en varias disciplinas académicas). Las ciencias sociales están formadas clásicamente por la

antropología, la ciencia política y la sociología. Hay quienes defienden que la historia y ciertos tipos de economía también son ciencias sociales, lo que ya nos indica que los límites entre estas disciplinas no son precisos, y yo diría que en realidad son arbitrarios. Todos sabemos que, dependiendo de lo que nos interese o estemos investigando, vamos a utilizar autores y textos de muchas disciplinas y de varios tipos de abordajes metodológicos y teóricos. En cierto sentido, son las paredes de la universidad las que ayudan a sedimentar y mantener la idea de que existen fronteras físicas y reales entre las disciplinas que supuestamente existen por sí misma; en la práctica sabemos que no es así. Si añadimos a esto cierto orgullo profesional que nos inculcan en los departamentos universitarios, fomentando la idea de que una disciplina pueda ser superior a otra, vemos que mantener viva la idea de ciencias sociales como una totalidad de tradiciones académicas interrelacionadas es una tarea importante.

De todas formas, tengo que confesar que entiendo más de la historia de la antropología, en segundo lugar, de la sociología (soy licenciado en sociología), y, por último, de la ciencia política. El amplio desarrollo de las ciencias sociales en el siglo XX hizo muy difícil que seamos expertos en todas las disciplinas. Pese a ello, la impresión que tengo es que las ciencias sociales se formalizaron en el siglo XIX, en una estrecha relación con la filosofía, como en Francia, bajo un paraguas que asumía posible pensar y comprender la vida social, cultural, económica y política científica y positivamente. Esta es una larga discusión que no puedo desarrollar ahora, pero si es cierto lo que digo, vemos que las ciencias sociales, de una forma o de otra, explícitamente o no, están marcadas por el deseo de contribuir para la intervención racional en la vida humana.

Hablaba del crecimiento de las ciencias sociales en el siglo XX. Este crecimiento claramente se relaciona con el desarrollo y expansión de una institución que se auto-atribuyó un papel civilizatorio y liberador de la inteligencia e imaginación: la Universidad. Especialmente, en la forma que la conocemos hoy, por su impacto social; la universidad pública, gratuita y de calidad como lo es la UAM.

Las ciencias sociales acompañaron la expansión masiva de las universidades en todos los países. Esta expansión de la universidad se dio bajo un paradigma universalista, pocas veces discutido o adaptado a contextos locales, y que, en gran medida, cargaba consigo una visión instrumental de la enseñanza superior —esto es, la universidad debe de generar conocimiento para la reproducción y la innovación de ciertos temas e intereses. Este hecho muchas veces puso a las ciencias sociales en contradicción directa con otras disciplinas existentes al interior del sistema universitario. Hay otro tema delicado en esta historia de expansión, y es lo que ha sido llamado de eurocentrismo, o sea, la universidad borró de su historia y

ambiente la contribución no-occidental a la construcción del conocimiento de la humanidad. Lo hizo inclusive cuando era “imposible hacerlo”, como en el caso de los árabes, que generaron y difundieron gran parte del conocimiento antiguo mientras Europa se sumió en el oscurantismo.

Existen tensiones internas del mundo académico que son importantes para pensar las ciencias sociales. Una de las más importantes es aquella entre el positivismo y sus críticos, en especial, aquellos críticos que adhirieron a una visión crítica del capitalismo y de las desigualdades por él generada. Usaré el mega rótulo de economía política para referirme a esta importante rama del conocimiento académico. Aquí se impone la pregunta: ¿conocimiento para qué y para quién? En ningún lugar se sintieron estas tensiones tan fuertemente como en el universo de las ciencias sociales.

Pasemos al momento presente, y quiero justamente referirme a la necesidad contemporánea de descolonización del conocimiento producido en las ciencias sociales. En primer lugar, debemos reconocer, como ya lo hacen en las últimas décadas varios autores, que hay una pluralidad de formas de contribuir al conocimiento que no pasan por la centralidad de Europa como el único lugar que ha producido pensamiento relevante. Esta es una demanda creciente en el mundo académico que se ha concientizado del problema en múltiples niveles.

Primero, en el nivel internacional. Las ciencias sociales han crecido tanto en todo el mundo, acopladas, contradictoriamente o no, a los procesos de modernización posteriores a la Segunda Guerra Mundial, que ya no podemos dejar de reconocer la importancia de muchas comunidades epistémicas que producen conocimiento fuera de Europa. Un claro ejemplo de proyecto para cambiar este *status quo* es el movimiento de Las Antropologías Mundiales. Partimos del reconocimiento de que la monotonía de la hegemonía anglosajona genera problemas interpretativos y reducción de posibilidades heurísticas, esto es, de posibilidades de conocer. No se trata de dejar a los estadounidenses fuera del diálogo, se trata de establecer otras condiciones de conversabilidad.

Un claro ejemplo de la calidad internacional de una comunidad epistémica es el liderazgo latinoamericano en las ciencias sociales, que también se relaciona con la importancia científica de la lengua española. Hay que saber que publicar en español es publicar para un público internacional, aunque nuestra alienación o colonización mental no nos permita verlo así. En este sentido, hay que tener más claro qué tipo de internacionalización de la universidad y de las ciencias sociales queremos en América Latina. Parece que somos rehenes de grandes aparatos globales de clasificación que establecen cuál es la jerarquía de las universidades en el mundo. Ante esto nos preguntamos, ¿es posible contestarlos?, ¿es importante

hacerlo? De todas maneras, el diálogo Sur-Sur no debe de excluir el dialogo con el norte, ya que estamos proponiendo la inclusión como dinámica, no la exclusión.

El presente también se caracteriza por lo que llamé *la rebelión de la ignorancia*. Tenemos enormes desafíos para la supervivencia de la universidad hoy cuando vivimos rodeados de negacionismo, un negacionismo que no tiene vergüenza de su propia ignorancia. Ellos atacan al conocimiento científico, y en especial a las ciencias sociales. ¿Por qué? Porque las ciencias sociales, con su tradición de ir mucho más allá de lo que Pierre Bourdieu llamó la Sociología Espontánea, problematizan las certezas culturales, sociales, políticas, económicas y religiosas de los agentes y agencias sociales. En resumen: las ciencias sociales incomodan.

Voy a utilizar pasajes del Manifiesto de Guanajuato, escrito en 2017 en aquella ciudad, por un grupo de 17 científicos sociales de todos los continentes en un encuentro que organicé para la UNESCO. El manifiesto plantea una síntesis de las ciencias sociales que queremos. Define a las ciencias sociales son lentes metafóricas, espejos y caleidoscopios. Ellas han generado una posibilidad de comprender la diversidad y la equidad como elementos permanentes y necesarios para el cambio. Las ciencias sociales tienen sentido de su propias limitaciones, complejidad y vulnerabilidad, y por lo tanto de su pluralidad. Ellas han tenido la función de analizar la realidad social históricamente, y con ello, responder preguntas fundamentales relacionadas con las causas del orden social, la naturaleza de los contextos y las prácticas de trasmisión cultural, los conflictos de las sociedades y las formas y procesos de orden político. Mientras ellas buscan comprender estas causas, varias corrientes teóricas y disciplinas sociales han adoptado un enfoque crítico, es decir, la habilidad de cuestionar el *status quo*. Consecuentemente, las ciencias sociales fomentan y promueven el pensamiento crítico y reflexivo. Las mejores versiones de estas ciencias sociales también han generado horizontes utópicos. De hecho, las ciencias sociales se basan en discursos normativos y meta-narrativas que apuntan a órdenes considerados como objetivos justos y deseables de ser alcanzados. Esto también permite el desarrollo de una mirada crítica a los procesos sociales y a los actores que los protagonizan. Las ciencias sociales son históricas, quiere decir que analizan procesos en términos de espacio-tiempo, para que los eventos no sean vistos como meros hechos explicables desde el presente, sino como resultado de historias y narrativas, la consecuencia del devenir de los sujetos sociales y sus acciones, en otras palabras, la lucha por la construcción de su futuro.

Y sigue el manifiesto: El potencial pacificador de las ciencias sociales está basado en la capacidad de revelar y explicar los orígenes de la desigualdad y de la violencia. De hecho, está demostrado que la intervención de los científicos sociales, su participación o su asesoría facilita el diálogo plural y contribuye

significativamente a la resolución de conflictos, a la mejora de los procesos de procuración de justicia y a la creación de políticas públicas basadas en subjetividades diversas y perspectivas interdisciplinarias. El rechazo de las ciencias sociales, o el repetitivo intento de bloqueo desde los sectores del poder a nuestro trabajo, tiene consecuencias en las agendas de trabajo e investigación académicas. Necesitamos romper este círculo vicioso de ignorancia política y social que debilita el valor de las ciencias sociales para la esfera pública. De continuar esta trayectoria, entraremos en riesgo de tendencias de hiperespecialización, o de estar sujetos por criterios puramente cuantitativos de producción, lo que nos separará de las necesidades y vivencias cotidianas de los actores sociales. La desautorización de las ciencias sociales, de nuestras contribuciones y capacidad de innovación, conllevan la renuncia a un conocimiento científico, lo que tendrá consecuencias serias para nuestras sociedades, para la ciudadanía y para nuestro futuro. Por lo tanto, es necesario construir un puente múltiple, un puente que una a académicos, actores sociales, políticos, generadores de opinión y movimientos sociales. Estos puentes son de suma importancia, especialmente en los contextos nacionales y regionales impactados por desastres, conflictos internos o guerras. Comprender y potenciar los significados que las personas damos a nuestras vidas, a nuestras historias o a nuestras crisis, es fundamental para reconstruir los tejidos sociales esenciales de la vida democrática. Y aquí terminan los pasajes del Manifiesto de Guanajuato.

Ahora, si ustedes me preguntan qué tipo de ciencias sociales me gustaría ver practicadas en la UAM Lerma, yo les respondería que, además de algunas características que ya señalé, me gustaría que fueran unas ciencias sociales postimperialistas. Esto es, ciencias sociales capaces de imaginar y trabajar hacia un mundo sin imperialismos, sin las secuelas de los colonialismos y sin las desigualdades de clase, raza y género que, lamentablemente, existen y estructuran la vida en nuestro mundo contemporáneo.

ENTREVISTA A IVONNE VIZCARRA BORDI

INTERVIEW WITH IVONNE VIZCARRA BORDI

Ignacio López Moreno*

* Profesor investigador del Departamento de Procesos Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. Correo electrónico: i.lopez@correo.ler.uam.mx.

Ivonne Vizcarra Bordi es investigadora del Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales de la Universidad Autónoma del Estado de México (ICAR-UAEM). Desde 1986 ha desarrollado investigación para los pueblos indígenas mazahua, otomí y matlazinca, principalmente en temas relacionados con las problemáticas de género, seguridad alimentaria y medio ambiente. Su trabajo aborda dimensiones que van desde el análisis global y las políticas públicas hasta la nutrición humana, recurriendo para ello a metodologías cualitativas que permiten entrelazar esas dimensiones: la etnografía multisituada, la etnografía institucional y la etnografía ecofeminista. Es asesora de instancias gubernamentales dirigidas a promover la equidad de género en el Estado de México (Instituto Mexiquense de la Mujer y Consejo estatal de la Mujer y Bienestar) y fue co-fundadora del Programa Universitario de Estudios de Género y de la Especialidad de Género, Violencia y Políticas Públicas de la UAEM

Ivonne Vizcarra Bordi is a researcher at the Institute of Agricultural and Rural Sciences of the Autonomous University of the State of Mexico (ICAR-UAEM). Since 1986 she has carried out research for the Mazahua, Otomí and Matlazinca indigenous people, mainly on issues related to gender, food security and the environment. Her work addresses dimensions ranging from global analysis and public policy to human nutrition, using qualitative methodologies that intertwine these dimensions: multi-situated ethnography, institutional ethnography, and ecofeminist ethnography. She is an advisor to government agencies aimed at promoting gender equity in the State of Mexico (Mexiquense Institute for Women and the State Council for Women and Welfare) and was co-founder of the University Program for Gender Studies and the Gender Specialty, Violence and Public Policies of the UAEM.

Ignacio López Moreno: *Muy buenas tardes y gracias por darnos tu valioso tiempo para esta entrevista en nuestra revista An@lítica. Comencemos por tus orígenes: ¿Dónde y cuándo naciste?*

Ivonne Vizcarra Bordi: Fui la hija mayor de cuatro (tres mujeres y él un hombre, el más pequeño). Nací en Tecate, Baja California, el 13 de enero del sesenta. El único que nació en la Ciudad de México fue mi hermano. Vivimos en Tecate cuatro años.

Entonces, ¿tu familia es originalmente de Tecate?

No, mi papá era de Sinaloa. Nació en Rosario en una familia extensa. Descendemos de los primeros Vizcarras que pertenecieron al Virreinato Vizcaíno en ese momento. Mi padre conoció a mi madre en la Ciudad de México (Colonia Santa María la Ribera), cuando él estudiaba en el Instituto Politécnico Nacional.

¿Qué es lo que estudiaste y dónde?

Es algo “bonito”, mi papá y mi mamá ya tenían planeada la vida de sus tres hijas: ser maestras o secretarias porque eran carreras cómodas, tenías empleo rápido y en mi familia fuimos de recursos muy bajos, ya que mi papá fue asalariado del más bajo nivel por no tener su título de ingeniero civil. En estas circunstancias, había que trabajar desde joven para retribuir al hogar. Cuando les dije: no, yo quiero ir a la prepa, casi se mueren porque ahí no trabajas, ahí estudias.

Digamos que tus padres tenían pensado enviarte a hacer una formación profesional, para que fueras secretaria y con 16 años ya estarías trabajando.

Exacto. De hecho, en la Normal de maestros empezabas con secundaria terminada: política de alfabetización rápida en México. Entonces, con terminar la secundaria, y luego cuatro años de normalista, a los dieciocho años ya tenías una plaza de maestro para toda tu vida en la Secretaría de Educación Pública.

¿Cómo se vivía eso para ti? Que de repente te digan: “vas a trabajar de esto y punto”. Y para tu hermano, ¿también tenían pensada toda su vida o cómo funcionaba?

No, llegué yo antes de que este esquema se instalara en casa. Revolucioné el hogar. Aun así, con pocos recursos, mamá hizo lo imposible para que tuviéramos muchas actividades, entre ellas entrar a los *boy scouts*, que para mujeres eran las Guías de México. Es la parte feminista de los *scouts*, en donde no entra ni un hombre, y no es la parte binaria, sino otro movimiento, pero con las mismas enseñanzas. Cuando yo tenía 14 o 15, escuché de mis guadoras: “yo entré a medicina”, “yo estoy en biología”, “yo voy a seguir derecho”, y me decía: ¿qué es esto? Hay posibilidades.

Y mi mamá también le abrió la perspectiva a mi papá, a todas y a todos. Entonces fui al Colegio de Bachilleres. Fue muy difícil para mí porque hacía una hora y media de transporte público. Fui nalgueada por todos lados. Ya tenía 14 años.

Sabemos que el transporte público hoy día es uno de los espacios de más violencia y abuso hacia las mujeres. ¿En aquella época era igual? ¿Ha cambiado?

Ahora puedes señalarlo, antes era normalizado. Ahora ya puedes decirle: ¿qué te pasa? Antes, si decías eso, sentías señalamiento. Es más, ni siquiera sabías qué estaba pasando, no había un nombre para ese fenómeno, no se llamaba violencia, simplemente no existía la violencia en el imaginario ciudadano.

Te daba mucho coraje y sentías que acababan de golpear tu dignidad. Pero nunca, por ser normalizado, nos sentimos contentas con eso. Tuve muchas amigas violadas en el transporte público, y yo tuve una experiencia a los 15 años. En el transporte público, un hombre eyaculó en mi brazo y no supe sino hasta los 18 que eso había sido una eyaculación. Pues claro que nos volvimos rebeldes, muy rebeldes. Yo soy de la tercera ola feminista y nací en el feminismo rebelde de los años setenta.

En el transcurso del bachillerato se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y luego ahí estudié: en la Unidad Azcapotzalco, del 78 al 82, la licenciatura en administración. Practiqué natación, atletismo y judo, y al mismo tiempo trabajé en despachos de contabilidad para costear mis estudios. Antes de la UAM estudié un año de la licenciatura en turismo. Tenía la cosquillita de viajar, sin embargo, ganó la curiosidad que tenía desde pequeña: buscar respuestas a preguntas que todavía sigo formulando desde otras perspectivas. ¿Por qué los pobres trabajan tanto y no tienen qué comer? ¿Y por qué los ricos se la pasan paseando y les sobra la comida? Son preguntas que me hice a los seis años y me acuerdo muy bien porque vivíamos en una colonia donde veía las dos clases sociales.

Y luego te vas a Canadá y haces una maestría en economía social

Estudié la maestría en economía rural en la Facultad de la alimentación y la agricultura, en la Universidad Laval en Quebec, Canadá, del 83 al 86. Allá aprendí francés. Era precandidata a una beca del ministerio de educación, pues ya tenía una carta de aceptación condicionada a la maestría, pero como no sabía francés, me aventuré con mis pocos ahorros para irme antes de saber que sería seleccionada para una beca. Tomé un autobús con mis 23 años y propios miedos, agarré mi mochila hasta Quebec. El viaje duró seis días. Tomé un curso de verano de la lengua en la propia universidad. Después de ser seleccionada, me ofrecieron un semestre más para aprender el francés y otro semestre de pre-requisitos, pues no era economista. De esta manera, la maestría en realidad la comencé en septiembre de 1984.

¿Cuál es la diferencia entre estudiar en Quebec y estudiar en la Ciudad de México?

En Quebec hay algo muy extraño, hablando del feminismo. Cuando ya estábamos estudiando, lo hacíamos en mesas redondas porque éramos muy pocos, tres mujeres, y después entró una cuarta y ocho hombres. En esa ocasión, una de ellas, Helen, me dice: “¿te das cuenta? Ya somos más mujeres estudiando economía”. Pensé: por qué dice esto, ya que en la UAM éramos mitad y mitad, pero en Quebec, y en la Universidad Laval, me di cuenta de que había un feminismo diferenciado. Se tenía que hablar y remarcar constantemente las hazañas de las mujeres: “ya somos tantas mujeres, ya hacemos esto, etc.” En cambio, en México, nuestras antecesoras abrieron las puertas más grandes con el movimiento del 68. No requeríamos hablarlo o hacerlo notar, aunque tampoco estaba tan mal decir cuántas mujeres cursaban las diferentes carreras donde estudiábamos. Lo que no sabía, y aprendí con la experiencia, es que ciertas carreras estaban estigmatizadas. Por ejemplo, la economía agrícola, y en general las ciencias agronómicas, en Canadá eran masculinizadas. De hecho, no había ni una profesora en el departamento de economía rural de la Universidad Laval.

Me la pasé bien en Canadá, porque allá comulgar con las comunidades latinas, y en particular con las mexicanas, era lo mejor que te podía pasar, sobre todo cuando no dominabas el idioma ni el sistema universitario. Las comunidades latinas te van abriendo puertas, te dicen cómo tomar el autobús, tener credenciales, emplear las bibliotecas, fotocopiar, abrir cuentas en los bancos, etc. Recuerdo que en un inicio no tenía ni un quinto. Ahí sí conocí el hambre. Recogía todos los centavos que podía en lo que llegaba la primera beca.

Como siempre me ha gustado mucho el deporte, me inscribí al Pabellón del deporte, con unas instalaciones hermosas, de envidia. Las diferentes actividades deportivas me dieron la oportunidad de tener nuevos amigos, amigas, y de hacer grandes recorridos en bicicleta en las diferentes regiones quebequeses. La bicicleta fue mi primer vehículo, pues es fácil comprarlas de segunda mano, como fue la mía. Ese es un transporte más o menos seguro y no hay violencia en las calles. Allá aprendí que lo que vivíamos en México las mujeres desde niñas se llamaba violencia. Poco a poco me adapté a vivir en Quebec, hasta llegué a ser la presidenta de la Asociación de Estudiantes Latinoamericanos en la Universidad Laval. Tuve que aprender sobre relaciones públicas, conocer las oficinas de asuntos internacionales, el manejo de las casas de estudiantes para refugiados (como la de Guatemala, El Salvador, etc.). En ese entonces era muy activa.

En la época de estudios de maestría tuve mucho éxito al tener de director de tesis al jefe del departamento de economía. Era francés y discípulo de Luis Malassis, padre de la economía agroalimentaria. Tuve grandes maestros y los proyectos

llegaban de la FAO¹ directamente a manos de mi director, ya que era un consultor reconocido y nosotros, sus estudiantes, trabajamos en algunos encargos. Por ejemplo, me tocó formar parte del proyecto de seguridad alimentaria de Senegal. Pero mi tesis fue sobre un modelo bimodal del consumo agroalimentario en México. Trabajamos con modelos econométricos: cómo los campesinos sostienen los grandes consumos de masas urbanas.

En la economía rural comencé a ver a las mujeres campesinas. Desde entonces tengo esta misión: saber quiénes son, cómo son, por qué no las vemos y demás preguntas. Se despertó el interés, a pesar de que no se asomaba como tema de investigación.

No existían entonces, como sujetos ni cómo objetos de estudio.

Completamente invisibles. Creo que el primer estudio publicado fue en los ochenta, pero difundido después, cuando la tercera ola feminista ya estaba en su apogeo en Canadá.

Para las personas que no te han conocido o que quieren acercarse al feminismo, ¿qué son las olas?

Con el término “olas” se alude a las diferentes etapas del movimiento feminista en la historia. La primera ola del feminismo nace precisamente cuando las francesas que participaban en la revolución cuestionaron los derechos y garantías individuales, pues, siendo que ellas trabajaron muchísimo para consumir la revolución, no obtuvieron reconocimiento social en la historia. Tenían papeles muy importantes: transcribir, corregir ideas, transportar mensajes secretos, etc. Siempre ha habido mujeres en las revoluciones de las ideas, en las ciencias y tecnologías, y en las expresiones artísticas, pero estaban ocultas. Si bien algunas eran más visibles que otras, por lo general tenían que esconderse detrás de un hombre para poder difundir sus talentos y obras.

Regresando a la cuestión de las revoluciones y las olas, y sabiendo que las mujeres siempre han estado ahí, las luchas se visibilizaron precisamente en la primera ola, la de los derechos individuales, llamados derechos del hombre. Las revolucionarias buscaban que las mujeres también fueran incluidas en estos derechos constitucionales. Claro que no fue fácil. Aún seguimos viendo que en varios países la lucha continúa.

Esas mujeres europeas fueron las primeras en impulsar un proyecto feminista: y nosotras qué, y nosotras cuándo, dónde estamos. Claro que todos los mecanismos de control para no visibilizar esas luchas fueron represivos. Esa primera ola coincide

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, conocida como FAO por su nombre en inglés: *Food and Agriculture Organization of the United Nations*.

con la gestación del Estado de derecho, sobre todo el Estado-nación (sin mujeres). Nociones que reforzaron las estructuras patriarcales, obviamente.

Considero que la primera ola en México fue asociada al primer congreso feminista, dirigido por Elvia Carrillo Puerto, la hermana del presidente, en 1916 y siguiendo el patrón de varios congresos internacionales. Eran mujeres letradas y algunas con estudios en el extranjero. A partir de entonces, en el proyecto postrevolucionario se realizaron algunos congresos nacionales de mujeres obreras y campesinas (1931-36) y se empezaron a crear clubes feministas, donde la ideología era, sobre todo, socialista. Esa es otra de las características: todos estos movimientos y clubes eran por demandas auténticas, remarcando las desventajas entre mujeres y hombres y clases sociales.

La segunda ola está asociada al movimiento sufragista, lucha dirigida al derecho al voto y los derechos políticos. Una lucha de reconocimientos de las voces femeninas para tomar decisiones en colectivo. Este movimiento surgió en Inglaterra, pero retumbó en otros países, como en Estados Unidos a finales del siglo XIX, y llegó a México hasta 1953.

¿Crees que hay en el germen del feminismo una versión política de izquierdas? ¿Se puede ser feminista de derechas?

Una categoría subordinada al patriarcado lo es también al capitalismo, al colonialismo y a otras formas de dominio como las religiones. Ciertamente, en la actualidad hay mujeres que tienen sus clubes y asociaciones de mujeres empresarias, emprendedoras, y quienes son capitalistas, algunas clasistas y otras racistas, dependiendo del contexto histórico donde se sitúen; asimismo, hay muchas mujeres de la iglesia católica que están conformando nuevas ligas de mujeres por el derecho a decidir, sin embargo, el feminismo sí nace con esta historia de antimonarquismo, antitotalitarismo, antiautoritarismo. En la primera ola eran mujeres con demandas de reivindicación, que los derechos de las personas sean de hombres y mujeres por igual. La segunda ola fue más política, ideológica y representativa para la vida pública, aún restringida para las mujeres: si nosotras votamos podemos empezar a cambiar la historia de las mujeres y eso no puede ser de derecha, tiene que ser en contra de las convenciones heteropatriarcales burguesas que regían en ese entonces.

Por lo que comentas, siempre hay un germen de antisistema, pero me imagino que también existen posiciones revolucionarias, reformistas y del tipo aliadistas y aliadistas.

Hay de todo, por eso ahora se habla de feminismos, y la riqueza está en ellos, en sus diversas propuestas, a veces antagónicas entre sí. La tercera ola se registra en los años sesenta y se conjuga con el movimiento de los derechos civiles en

Estados Unidos, en el que los afrodescendientes empiezan a exigir de una manera legítima que se les reconozcan todos los derechos de la Constitución, y ahí el movimiento feminista libertador y pacifista se manifiesta con mayor fuerza. Existe una gran influencia socialista-marxista en esa época. Las feministas marxistas decían: “hay un encantamiento con el marxismo, pero también tenemos que divorciarnos de él porque no estamos consideradas en ninguno de sus manifiestos. De hecho, nosotras somos la fuerza que sostiene la plusvalía porque no cobramos por planchar”.

Nos metieron en una institución romantizada que se llama casa, matrimonio y hogar, sin importar el color, la clase o religión. Recuerda que los esclavos, las mujeres y los niños no teníamos derecho a gobernar, sino que nuestro máximo derecho era ser gobernados y gobernadas.

Estuve leyendo un análisis histórico desde una perspectiva feminista de la posición de la mujer en la familia. Señala que donde hay más opresión hacia la mujer es en la familia burguesa europea, es decir, cuanto más elitista era la unidad familiar más represión existía hacia la mujer. La etnografía muestra que, en los grupos subalternos, las mujeres tenían una posición mucho más horizontal que en los grupos hegemónicos. Es una paradoja que nos habla de un “espacio de libertad” dentro de un sistema opresivo, y de cómo la mujer es oprimida incluso cuando se supone que es privilegiada.

Una de las luchas que ha sido constante es el derecho a la educación, porque al parecer era un privilegio de clase para algunas mujeres, sobre todo extranjeras o hijas de extranjeros. Cuando las olas llegaron a México, los países europeos y los Estados Unidos llevaban varias décadas de lucha, conquistas y movilizaciones. La primera y segunda olas llegaron cien años después, pero la tercera ola, ocurrida entre los sesenta y los ochenta, llegó solo veinte años después gracias a las conquistas de las mujeres que buscaban el acceso a la educación gratuita y laica. Eso era muy importante para el avance de las sociedades en su conjunto.

En los años cincuenta se concretizan muchos movimientos. Las mujeres en las artes, en la educación y en las ciencias. Se empiezan a manifestar con mayor fuerza nuestras demandas, pero no como movimiento social explícito, sino como siempre ha sido en México, metiéndonos en el cambio por sinergia o por necesidad. Las consecuencias, los contextos, las convergencias, se dan y de repente ya estás estudiando y estás haciendo fútbol americano. Por supuesto que sí había quienes se manifestaban de otras maneras. Yo digo que esta forma de hacerse presente es nuestra revolución cultural, la que no ha derramado una gota de sangre del adversario. Para triunfar en nuestras revoluciones, solo tenemos que seguir luchando, estando, siendo, con gritos y más gritos, para que no nos vuelvan a

silenciar. Por ejemplo, en el 68 muchas jóvenes ya estaban en las prepas, empezaban las universidades y algunas fueron desaparecidas y asesinadas en el movimiento, y seguido las veían como acompañantes y no como parte del movimiento.

Recuerdo bien haberlas visto porque yo misma fui parte de una manifestación enorme con mi mamá y mi papá. En ese colectivo de hombres y mujeres todavía no veíamos las desventajas de género, solo de clase. Esas desventajas las llegamos a marcar con el tiempo, cuando llegamos finalmente a los empleos, al trabajo y a enfrentarnos a las ataduras domésticas del hogar. Y ahí empiezan las demandas de los ochenta, las mujeres en el desarrollo se institucionalizan —a mí no me gustó nunca eso—, pero gracias a la ONU Mujeres está la CEDAW,² que era una institución que promovía la capacitación de las mujeres, pues se creía que cuando éstas tuvieran acceso a trabajos remunerados (precarios) y contaran con sus propios recursos, lograrían su emancipación del yugo masculino. Así, siendo activas económicamente, podían tomar decisiones, ir modificando las desigualdades. Por eso se llamó *mujeres en el desarrollo*, poniendo el acento en la independencia económica, pero en realidad lo que se logró fue aumentar las horas de trabajo femenino.

¿Cómo llegas a incorporar la perspectiva de género?

No conocía la perspectiva de género, no estaba en mi agenda de trabajo. Estaba enfocada en estudiar a la pobreza, el hambre y la desnutrición, en suma, la seguridad alimentaria. El movimiento 68 sí fue una pauta para que las mujeres entráramos a las universidades, pero creo que no reformamos mucho, aunque sí estuvimos más visibles. Creamos *masa crítica feminista*, tema actual en el que trabajo. Esa masa crítica es la que permite a todas las mujeres estar hablando de género. Las maestras que empezaron a manifestar su interés feminista desde la antropología, la sociología, filosofía y la psicología han hecho eco de este movimiento. Fueron las grandes maestras de la UNAM quienes picaron piedra para hacer del feminismo una perspectiva teórica.

¿Y cuándo llegas tú a la academia?

Por el “*Team Toluca*” (autoridades académico-administrativas de la Universidad Autónoma del Estado de México [UAEM]), quienes se encontraban en un viaje en Canadá para realizar convenios con algunas universidades (antes viajaban mucho) y, en una reunión con mi director de tesis, en 1986, suplí a un compañero de Toluca en la traducción del encuentro, el cual terminó finalmente con un ofrecimiento de trabajo. Me dicen: “mira, vamos a crear un centro de

² Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, CEDAW por sus siglas en inglés (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women).

investigación en la universidad, creo que el primero va a ser en Ciencias Agropecuarias (CICA)³ y nos gustaría que fueras parte del personal académico de este centro. Queremos que venga gente mexicana que estudió en el extranjero para reforzar la investigación en la UAEM, que no existe prácticamente”.

Así es que viajé en mayo a Toluca, llegué justo al día siguiente que se creó el Centro (25 de mayo de 1986) para entrevistarme con el doctor Carlos Arriaga, recién nombrado coordinador del CICA. Le dije: bueno, qué padre formar parte de este proyecto, pero no puedo trabajar ahora, debo regresar a terminar correcciones de mi tesis, puedo integrarme a partir del 15 agosto, y así fue. Le dije a mi pareja: ¡Oye, Beto! ¿Qué crees? (no habíamos vivido juntos, nos casamos en mis vacaciones de diciembre en 1985 y regresé a Quebec a terminar la maestría) ¡Vamos a vivir juntos, pero en Toluca! Él trabajaba en México, en Naucalpan.

Desde ese día empecé a ser investigadora del CICA. La más joven, la única mujer, la chica de ciencias sociales, porque el equipo del centro se conformó con tres veterinarios, un edafólogo, un químico y dos agrónomos, aunque uno de ellos estaba estudiando su maestría en sociología. La idea era hacer interdisciplina y desde entonces mi trabajo intenta ser interdisciplinario.

¿Cómo se empieza a trabajar en un espacio que, me imagino, era bastante masculino también? No solamente en lo cuantitativo, sino en lo cualitativo. ¿Cómo funciona el hecho de ser mujer y estar en esos espacios?

Pues no me costó nada de trabajo. Todo lo contrario, era súper respetada en todo lo que yo decía, en mis opiniones. Nunca fui llamada. Carlos Arriaga, él venía de Inglaterra, también traía una perspectiva feminista, bastante abierto, y en la UAEM ya había mujeres con estudios de posgrado. Ya estábamos empezando a hacer tintes femeninos en una universidad dominada por hombres.

Con los estudiantes sí tuve muchos problemas, y con otros profesores fuera del CICA. Si bien en el centro reinaba el respeto, en cuanto comencé a estudiar género cambiaron algunas relaciones.

La mujer feminista puede ser un “problema”.

Es una perspectiva que incomoda. Te vuelves transgresora. Recuerdo que fuimos a un picnic de familias del CICA y uno de los maestros me dice: “oye va a venir mi esposa y mis hijas, pero no le platiques nada de tus pensamientos, no me la vayas a contaminar”. Finalmente, ella terminó haciendo un doctorado, así que sí se contaminó.

Ahí en el Centro empecé a estudiar mujeres en la agricultura. Primero, mujeres

³ El CICA se creó en 1986, cambiando su nombre en 2008 a Instituto de Ciencias Agropecuarias y Rurales (ICAR) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

porque era lo que existía. Género empecé en el 92. En ese inter tuve dos hijos y una hija. Esa fue una etapa difícil porque me los tenía que llevar a trabajar.

Hoy día se toman con mucha naturalidad los conceptos de doble y triple jornada. ¿Cómo se vivió en ese momento?

En México tenemos mucho el apoyo de nuestras madres (las abuelas). En mi caso no fue así. Además, entendí perfectamente de que no era su papel. Quienes decidimos tener hijos e hija, fuimos Beto y yo para criarlos ambos y no las abuelas. Fue muy difícil, porque a Beto no los veíamos más que a las ocho de la mañana y de nuevo a las diez de la noche, cuando regresaba de trabajar. Esa primera parte de la maternidad fue muy difícil. Creo que renuncié dos veces al trabajo, pero mis compañeros entendían y a los diez minutos regresaba a disculparme y a seguir con la rutina. Afortunadamente, en ese entonces no había el exceso de trabajo que tenemos ahora. No había “puntitis”. Ganábamos poco, pues no había sobresueldos ni becas de desempeño. Tampoco había la premura de tener artículos y capítulos, sino que nuestro trabajo era el debate, la reflexión y la lectura, tal vez poco creativos y productivos, pero no teníamos prisa. No éramos lo que hoy conocemos como productivistas académicos en sistemas meritocráticos.

Éramos creadores del pensamiento, debatíamos, hicimos muchas actividades ligadas a la interdisciplina, y hasta a la transdisciplina. Pasamos de la economía rural a los sistemas campesinos de producción. Trabajamos desde el marxismo y realizamos colectivamente un marco teórico bastante complejo. Pasados unos años el marxismo se guardó. Tuvimos muchas fricciones, rupturas dentro del pequeño centro-equipos. De repente yo también fui una de esas inconformes y me fui un año sin goce de sueldo. En ese año estudié en la UNAM un diplomado con Margarita Velázquez, Úrsula Oswald y Kirsten Appendini. Ahí conocí el mundo feminista del medioambiente.

Cuéntanos, desde el punto de vista disciplinario, sobre la apertura a ese tipo de cuestiones.

Hay una anécdota que siempre me gusta contar, de cuando decidimos trabajar para el campo y con el campesino (era una propuesta que ya estaba gestándose en Francia). Comenzábamos a trabajar de campesino a campesino. Íbamos a aprender y decidimos que todos nuestros estudios iban a ser antilaboratorios, *exsitu*. Todo nuestro trabajo de campo debería realizarse en las parcelas campesinas, con sus conocimientos, con sus propias técnicas y juntos mejorar sus vidas.

Un dialogo de saberes epistémicos

Así iba a ser. Nos daba tiempo para reflexionar tantas cosas: cómo íbamos a llegar, dialogar, trabajar en conjunto. En 1987 nos prestaron una combi de la universidad y fuimos a encontrarnos con la realidad del campo, con los más pobres

de los pobres del Estado de México: la población mazahua en San Felipe del Progreso.

El “Team del CICA” tuvo su primer acercamiento, pero con diferentes visiones disciplinares. El edafólogo decía: “hacen terrazas para la conservación de suelos”; el veterinario zootecnista: “aquí tienen muchos borregos, entonces podemos hacer esto y el otro”; y otro investigador: “pues también hay vacas, pequeños establos, pastoreo de agostadero, aquí sí podríamos hacer hatos lecheros campesinos”; el agrónomo: “miren, se practica selección masal del maíz”; el químico con maestría en microbiología de suelos: “la combinación de maíz con habas promueve la fijación de nitrógeno en los microorganismos”. Yo, de 26 años e inexperta, me dije: y yo, ¿qué veo? Mujeres, niños y ancianos.

Llegamos preguntando: “¿está el señor? No, no está, venga mañana”. Y no platicábamos con nadie porque no estaban los señores del campo, aunque yo sí platicaba bastante, con las señoras. Entonces, ¿por qué no hablamos de lo que sí hay en el campo? ¿Por qué hablamos de las vacas, en lugar de las personas que cuidan las vacas, los borregos, etcétera? Si las personas son mujeres, niños y ancianos, hablemos con ellas y ellos. Desde ahí no he quitado el dedo del renglón.

Hay un momento en que tienes que hacer un doctorado también. ¿Qué te llamó?

Nuestros estudiantes empiezan a tener becas de licenciatura, de maestría, y unos de mis estudiantes, de doctorado directo en Inglaterra. Claro, para mí era imposible, con tres bebés, pensar en seguir formándome, aunque sí lo intenté y fue muy difícil.

Intenté ir a la Ibero. Me aceptaron en el doctorado de antropología, pero duré las tres primeras semanas, ya que la universidad solo me dio una descarga horaria de 16 horas a la semana.

Un día venía de regreso de la Ibero y casi me mato en la carretera. Iba acelerada porque los niños y la niña salían de la escuela y no tenía apoyo para que alguien se encargara de recogerlos. Después de dormir a las criaturas entre las nueve y diez de la noche y arreglar sus uniformes, *lunches*, etc., iniciaba las lecturas y me quedaba dormida. Trabajaba, estudiaba y tenía la crianza. Dije no, aquí se acabó antropología en la Ibero. Lo intenté también en la UNAM, pero con la misma condición de permisos.

Ya tenía presión en la universidad de estudiar el doctorado, pues empezaba la “punitis” y esos reconocimientos de becas (sobresueldos). También necesitaba salir porque el ambiente del CICA no me estaba gustando. Comenzábamos a caer en los vicios disciplinares y competitivos. Creo que ese esquema de reconocimientos individuales fracturó los principios con los que creamos el CICA. Cada uno empezó a trabajar por su lado. Precisamente, eso es lo que hace el productivismo: nos separa

del conocimiento interdisciplinar. Por más que se difunde la necesidad de realizar trabajo en colectivo, a la mera hora: “tú qué eres, autor o autora, y tú, qué tienes”. Perverso pero real.

Como rebelde insisto en que debemos ser gente creativa, propositiva, que sí resuelve y es proactiva. De esa insatisfacción, pensé: voy a ir a Inglaterra con estas becas, pero Antonio Arellano, que estaba haciendo el doctorado en antropología, me dijo: “por qué no vienes otra vez a la Universidad Laval, ya la conoces, es tu idioma, tienes tres niños, es muy difícil empezar todo de nuevo, así que ánimo. Y le dije a Beto: quiero hacer el doctorado en la Universidad Laval. Al final, conseguí varios apoyos y en 1996 nos fuimos toda la familia a Quebec. Tampoco fue fácil, pero al menos tenía más tiempo.

Hice el doctorado en antropología social, pero, dado que no soy antropóloga de formación, tuve que hacer un año en la licenciatura. Por supuesto, me desesperé: exámenes, trabajitos y familia que estaba aprendiendo francés. Recuerdo que llegamos el dos de septiembre y el tres ya estaba trabajando en la universidad y arreglando casa, escuelas, niños.

Me aceptarían en el doctorado hasta que tuviera un perfil de antropología. Hasta me planteé regresar a México. Me decía: yo vine a hacer un doctorado, no trabajitos de licenciatura. Se supone que yo ya era investigadora, ya tenía un perfil diferente. Así que, en diciembre de ese mismo año, terminando todos mis cursos, pedí que me evaluaran para comenzar el doctorado en enero y no en septiembre del 97, y así fue como comencé el doctorado que terminé en diciembre del 2000.

Recuerdo que en tu tesis ya había una lectura explícitamente feminista

Estudí las relaciones de poder y resistencia que el sistema alimentario en torno al maíz ejerce sobre las mujeres más pobres de México, las mujeres indígenas, para poder acceder todos los días al menos a un taco y así darle de comer a sus hijos. Me incliné por la multi perspectiva: la ecología política feminista, la economía moral y la etnohistoria contada desde las y los propios protagonistas, la otra historia. Fui construyendo ocho grandes capítulos. Fueron 550 páginas y tuve que parar. Le dije a mi directora de tesis, Marie France Labrecque: creo que ya le dejo hasta aquí. Me aplaudió por ello. Ella es de las más feministas que conocí en la universidad, gracias a ella aprendí bastante. Al llegar a México, en 2001, metí la tesis a un concurso de la AMER.⁴ Yo ni sabía qué era la AMER, pero lo vi anunciado en el CICA.

¿Qué hace que un estudio sea feminista? ¿Podrías hacer una pequeña síntesis?

El feminismo es un posicionamiento académico que ha sido reconocido como

⁴ AMER son las siglas de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales. La tesis referida lleva por título *Entre el taco mazahua y el mundo: la comida de las relaciones de poder, resistencia e identidades* y fue galardonada en 2001 como la mejor investigación del campo mexicano.

un aporte a la teoría social y a otras teorías (economía, psicología, etc.). Ciertamente, no es una ciencia, pero sí se ha reconocido como una postura que tiene suficientes elementos para teorizar. Fue a través del ejercicio de *rupturas epistémicas* que nos constituyó y dio fortalezas teóricas-metodológicas y políticas. Por ejemplo, con el antibiologismo: no somos mujeres brutas por naturaleza, no hay división sexual del trabajo por naturaleza, “por ser mujer, es natural que seas madre”, “porque eres hombre, te toca trabajar”, etc. La desbiologización del ser mujer u hombre es una de las primeras rupturas, pero hubo muchas otras del sistema sexo-género.

Desde la antropología se estudia la asignación de género según la diferencia biológica, pero también se estudia en la cultura, en el tiempo donde te tocó nacer. Visto así, el género no solo se asigna, también tienes que adquirirlo. Tienes que hacer cosas para que pertenezcas a un género, femenino o masculino. Transgredir los sistemas binarios a partir de la diferencia sexual ha sido una conquista teórica.

Otra cosa que estamos viendo es que no todas las mujeres que quieren liberarse de los yugos patriarcales se sienten representadas por los feminismos actuales. Empiezan a emerger otras corrientes feministas, como las afroamericanas o las del sur global, y que no siempre empatizan con las propuestas occidentales. Por ejemplo, el feminismo comunitario es fuertemente criticado por la falta de un proyecto auténticamente feminista. Y a las que coqueteamos con varias corrientes, e incluso las bien casadas con las teorías sólidas, nos ha costado mucho fortalecer las estructuras epistémicas, ontológicas y metodológicas. Ya rompimos la *episteme*, ahora falta toda la parte ontológica para constituir la teoría.

Imagínate, las mujeres indígenas defendiendo sus territorios contra los megaproyectos. ¿Qué no tienen sentido o algún anhelo en ser otras mujeres? ¿Será una ruptura ontológica? Al parecer importan mucho estas preguntas, pero es importante reconocer que ninguna teoría nace siendo teoría, se construye, y los otros feminismos eso hacen, ir construyendo propuestas y no sólo para subsistir en la academia, sino, sobre todo, para fortalecer movimientos indígenas y movimientos de mujeres Otras.

Las mujeres y los hombres todavía seguimos siendo presas de debilidades sistémicas estructurales, y dentro de éstas las mujeres todavía más, porque nos violan, asesinan y nos persiguen cuando gritamos. Seguimos siendo intrusas en nuestros propios países. Estos nuevos movimientos de colectivos feministas hay que escucharlos. Son de jóvenes que pintan y destruyen, pero tienen unas demandas muy fuertes. Es el momento de ellas, tenemos que acompañarlas y escucharlas para que no haya un divorcio total. Y ese acompañamiento creo que nos hace falta. Hay que saber escuchar, hay que comprender, porque en nuestra época también éramos locas y rebeldes. Por ejemplo, las francesas se quitaron los brasieres en público,

porque el brasier significa “sostenimiento de gargantas” y en su rebeldía querían no ser sometidas. Ahora vemos pelos afuera para evitar la dictadura de los cuerpos objetivizados y mercantilizados. Claro, es una forma de decir que todavía nos falta muchísimo, seguimos siendo violadas, nos reemplazan fácilmente, si nos matan nadie busca al asesino habiéndolo señalado toda la sociedad, o sea, todavía hay muchísimas cosas por trabajar.

¿Hablamos de una cuarta ola, Ivonne, o simplemente sigue siendo una nueva generación de la tercera? ¿Son los derechos civiles o ya estamos viendo otro tipo de derechos?

El nuevo movimiento feminista tiene que ver con los derechos civiles de la raza negra, pero también con los pueblos indígenas, con su voz, y es ahí donde empiezan las nuevas *epistemes* del sur. La descolonización está en esa época, al igual que se da el levantamiento del movimiento *gay* y lésbico y que ahora está aumentando gracias al *queer*, donde los sistemas no binarios se consideran una nueva conquista social, que de por sí ya eran parte de los rompimientos epistémicos, pero no lo habíamos concretado ontológicamente para todos, todas y todes.

Se puede decir que la cuarta ola comienza con el siglo XXI. La antesala, supongo, se da en los años 90, cuando madura la tercera ola, y en la que las luchas antipatriarcales y anticapitalistas se dan en términos de construir una cultura de paz. Emerge la necesidad de conciliarse con la naturaleza, con nuevas relaciones que ofrezcan armonías entre hombres, mujeres y seres vivos no humanos. Se buscaba que los hombres también estén en las esferas femeninas para poder desbaratar el binarismo de lo femenino-masculino. Ahora que lo pienso, creo que seguimos madurando esas intensiones. Cierto, todas las olas son en sí transitivas. Es probable que estemos en una transición, y cuando pase la transición y se pueda constituir y visualizar otro nuevo fenómeno, entonces se podrá decir que lo vivido en esta época fue una cuarta ola. Mientras son peras o son manzanas, vivámosla y formemos parte de ella.

De cara al cierre de esta entrevista, ¿hacia dónde estamos yendo? Y también te pediría una pequeña reflexión: ¿qué podemos hacer los hombres?

Yo a mis estudiantes les decía que sí hay hombres feministas, pero las mujeres más radicales dicen: “un hombre no puede ser nunca feminista”, y tal vez tienen razón, aunque si el feminismo es un movimiento social, ¿por qué no? No lo sé, mientras tanto, sostengo que debemos fomentar hombres antipatriarcales, pues anticapitalistas siempre los ha habido.

Aunque parezca burdo, tener un lenguaje incluyente es un paso, así como tener una sensibilidad a la no violencia contra las mujeres y protestar por ello en tu espacio, donde te toca, por ejemplo, en los WhatsApp de hombres, en los clubes, etc.

Por ejemplo, a mi esposo le mandan todo el tiempo pornografía y chistes misóginos y una manera de participar es no abrirlos, no difundirlos ni reírse porque una de ellas puede ser tu hija. Es una manera de terminar con códigos masculinos, aceptar que, en las nuevas masculinidades, se buscan demandas que no corresponden a los mandatos patriarcales: el derecho a la paternidad plena y a otros trabajos que han sido segregados por su sexo, como cuidar bebés. Son ese tipo de gestos y acciones que debemos difundir. No debemos parar de protestar y tenemos que seguir visibilizando todas aquellas formas de dominio patriarcal que se están gestando y no nos damos cuenta de ello. Las mismas prácticas por las que hemos luchado para que no existan, discriminación, exclusión, marginación, violencia, las ejercemos de alguna manera porque están en nuestra sangre, se nos olvida y las reproducimos. Es muy fácil caer en esa parte de las relaciones de opresión.

En este mundo de conciencias, de reflexión, de estarnos dando cuenta a cada rato de cuándo y cómo nos equivocamos, iremos cambiando. Poco a poco, y mientras haya voluntad, daremos un paso a la vez. Le digo a las y los jóvenes de las universidades: lo que están haciendo lo están haciendo muy bien.

Si miras hacia atrás, ¿crees que hemos avanzado a pesar de todos los feminicidios, a pesar de todas las violencias que siguen existiendo? Porque por ahí, como decían falsamente atribuido a Cervantes, “ladran, luego cabalgamos.”⁵ ¿Cómo ves esa parte? Desde lo personal, desde Ivonne.

Sí, sí hemos avanzado, aunque no como quisiéramos. Por eso seguimos en lucha, seguimos insistiendo en incluir un curso obligatorio sobre *Introducción a los estudios de género* en todas las carreras en la universidad, pero sigue siendo optativa y sólo en algunas.

Pareciera que luchamos para nada, pero creo que finalmente hay retumbos multi tiempo y multidimensionales. Nosotras estudiamos consecuencias dentro de las estructuras, pero es probable que lo que estemos estudiando ahora sea una respuesta que no tenga que ver con una acción anterior, sino con otra de otros tiempos que apenas están emergiendo, o sea, es una lucha no lineal.

Vemos los Juegos Olímpicos de verano en Tokio, fueron los juegos con más equidad de género en la historia. Claro, no hay nada sincronizado de hombres, pero probablemente habrá. No sé si hay otro deporte donde no haya una representación de ambos géneros, aun así, con todo y las competencias mixtas, algunas chicas

⁵ La frase, junto con sus variaciones (por ejemplo, “Ladran, Sancho, señal que cabalgamos”), se suele plantear en dos sentidos: 1) que algo avanza a pesar de las críticas, 2) y que las opiniones o actitudes de los demás son señal de que se está haciendo algo relevante. Como señala el entrevistador, en numerosas ocasiones se ha afirmado que dicha frase aparece en *Don Quijote de la Mancha*, sin embargo, ésta no aparece en la obra de Cervantes.

protestaron para hacer suyas las demandas de igualdad de género: “nosotras somos deportistas, no modelos de trajes de baño”, “no nos critiquemos unas a las otras”. Presenciamos un movimiento mundial, un movimiento nacional, pero también múltiples movimientos locales, donde existen mujeres que regresan a sus comunidades y comienzan a hacer cambios importantes en términos de igualdad de género.

Seamos justas y justos con los procesos. Tenemos rectoras, tenemos directoras, tenemos jefas de departamento. Yo tengo una directora de división, tengo una jefa de departamento, tenía una jefa de área (ahora es un jefe porque ella se fue de sabático) y en mis aulas hay más mujeres que hombres. Pero si verdad miramos hacia atrás, nos damos cuenta de que las cosas no pasan de un día para otro. Yo recuerdo mi infancia en España, un mundo totalmente heteropatriarcal, masculino, que acababa de salir de una dictadura donde la mujer no tenía ni siquiera derecho a la propiedad y era todavía hija de una esposa que no era sujeto jurídico. Hoy hemos reducido los feminicidios de España a 60 mujeres al año, pero antes ni se contaban, porque eso era violencia familiar, etcétera. Por supuesto, tenemos a la ultraderecha como VOX que está intentando ganar otra vez la pelea conceptual y volver a llamarlo violencia familiar, lo que pasa de las puertas para adentro. En fin, se gana y se pierde. Pero me gusta esa idea para dejar en esta entrevista: que todo, todo, es una semilla y no sabemos al final cómo va, pero va.

Lo peor es no hacer nada, o hacer lo mismo para esperar que algo cambie por inercia de otros movimientos. Creo que todos los movimientos y acciones suman esfuerzos, por insignificantes que sean. Si no es por aquí, es por allá. Yo he tenido dos artículos que no les gustan a las feministas y está bien. Al parecer, quiero avanzar muy rápido y ya estar en otro movimiento de conciencia feminista. Difícil, pero ahí va.

No sé si quisieras comentar algo más a las personas que te leerán sobre la vida de Ivonne Vizcarra, como mujer, como académica,

Soy felizmente casada, tengo mis dos hijos e hija que no se han casado, no soy abuela. Sí es cierto que trabajamos mucho, 70 horas a la semana, y vivimos cada vez más en un sistema en el que tenemos que ser rebeldes. No puede ser que las y los intelectuales nos dejemos mangonear por los sistemas de control que nos someten a mecanismos de hipervigilancia. Hay que denunciar, y aunque ya voy de salida, aún me gustaría dejar un granito de arena. Ahora bien, para las y los jóvenes que tienen miedo de hacer algo, yo creo que es momento de moverse.

Cabe decir que no estamos en contra de los hombres. Lo peor que puede decir una mujer feminista es “por la culpa de los hombres...”. No, ya sabemos que es un sistema ideológico patriarcal dominante y que conforta mucho más a los hombres

que a las mujeres. ¿Quién no quiere que le sirvan el café? ¿Quién quiere perder su posición de privilegiado? No es una cuestión natural, sino un mecanismo de control. Pero no nos desanimemos, porque de repente el último elemento que faltaba para construir un pequeño cambio llega y no sabemos de dónde ni cómo, pero lo estábamos esperando para avanzar. Y es así como se están concretando esos pequeños cambios que al final, si ves hacia atrás, creo que llevamos las de ganar, aunque el feminicidio, la prostitución, el tráfico de niñas y niños, la migración forzada por razones de sexo-género y las violaciones no han parado y nos vuelven a embarrar en la cara que los cambios no se han dado como quisiéramos. Tenemos que estar fractalizando: insistiendo, insistiendo, insistiendo, hasta que llega el último elemento para agregarse a los que ya estaban esperando para lograr un avance.

Sumemos los gritos y gritemos cada vez más fuerte por aquellas voces silenciadas. Por ejemplo, la chica Greta grita para cambiar el cambio climático, y así hay muchas más mujeres que gritan desde sus territorios para parar cambio climático. Son mujeres jóvenes indígenas gritando en defensa de sus territorios, definiendo sus justicias. Ahora que lo vemos así, es probable que sí estemos viviendo una cuarta ola de feminismos plurales. No sé cómo se va a concretar, pero seguro a mí no me va a tocar, y espero que las generaciones futuras vayan a vivirlo. Seguro verán qué les faltó hacer. Esa siempre será una reflexión en el tiempo: qué no hicimos o qué nos faltó hacer, qué no vimos u omitimos para entonces mejorar y seguir mejorando. Es muy valiente equivocarse porque si no nos equivocamos entonces no podemos re-enderezarnos.

ÚLTIMO SUSPIRO*

Obra artística de Rafael Lozano-Hemmer

LAST BREATH

Artwork by Rafael Lozano-Hemmer

Mónica Francisca Benítez Dávila**

* Agradezco a Rafael Lozano-Hemmer por haberme permitido publicar la imagen fotográfica para esta reseña de obra.

** Profesora investigadora del Departamento de Arte y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana. Correo electrónico: mbenitez@correo.ler.uam.mx.

Nombre: Último suspiro

Año: 2012

Técnica: motor, fuelle, plexiglás, pantalla digital, circuitos personalizados, procesador arduino, tubo de respiración, bolsas de papel marrón

Dimensiones: aparato 60 x 27,5 x 23 cm, tubo hasta 15 m de largo

Peso: 8 kilogramos

Palabras clave: interior, robótica, grabadora, sonido, biométrica

Edición: 6ta, 3 AP

Coleccionistas: Fundación Giverny para el arte contemporáneo y coleccionistas privados

English name: Last Breath

Date created: 2012

Medium: motor, bellows, Plexiglas, digital display, custom circuitry, Arduino processor, respiration tubing, paper bag, and HD video with sound on screen.

Dimensions: 23 5/8 in. x 10 13/16 in. x 9 1/16 in. (60 cm x 27.5 cm x 23 cm).

Weight: 8 kilograms

Keywords: indoor, robotic, recorder, sound, biometric

Edition: 6 Editions, 3 AP

Collectors: Fondation Giverny pour l'art contemporain and private collectors

I. Contexto preparatorio

*Cuando te encontraron no respirabas...
Para ti había terminado todo,
no sentías nada, todo se había detenido
hacia algún tiempo,
y se inclinaron sobre ti y forzaron la breve
cuchillada de la respiración dentro
de tu pecho, una y otra
vez, hasta que empezaste a sentir
el dolor de la vida nuevamente...*

SHARON OLDS

La vida es biológicamente salvaje. Llega y se va sin previo aviso, y mientras estás vivo el cuerpo habla, se transforma, vive, siente y se expresa de muy distintas maneras. Todo eso sucede hasta que dejamos de respirar. El cuerpo es un laboratorio de sensaciones que son difíciles de describir, pensé, mientras veía con atención unas de las obras que me cautivó de la exposición individual en la Galería OMR del artista Rafael Lozano-Hemmer, aquella tarde de estreno en el año 2012. *Último suspiro* capturó casi por completo mi atención, me recordó que la percepción humana es un gozne entre las huellas de nuestra propia mirada y lo que irrumpe en el cuerpo en el momento que estamos expuestos a lo que vemos. Me quedé muda y mirando, explorando, sintiendo y escuchando la obra durante mucho tiempo. La pieza me retumbó, como cuando sacas la cabeza del agua después de mucho tiempo de aguantar la respiración.

A Rafael Lozano-Hemmer no le da miedo expresarse a través de metáforas y mecanismos, y lo hace magistralmente. La intensidad de esta obra no se vuelca en su técnica, sino en la sutil y deliciosa selección de su tema y en cómo hace que nos deslicemos por esta. Me gusta cómo quiere imitar que estamos vivos y que somos seres de este mundo que sentimos a través de algo *maquínico* en perpetuo movimiento. El autor me hizo recordar que en el cuerpo hay fuerza, pero también pausa, crudeza, fragilidad y muerte. Todo al mismo tiempo.

II. La obra

*Un aire, un aire, un aire,
un aire,
un aire nuevo:
no para respirarlo
sino para vivirlo.*

GONZALO ROJAS

Último suspiro (2012) es una instalación artística de Rafael Lozano-Hemmer que está diseñada para guardar y hacer circular la respiración de una persona para siempre. Se trata del retrato biométrico móvil del hálito de una persona.



Imagen 1

Rafael Lozano-Hemmer, "Último suspiro", 2012. Foto: Antimodular Research.

Esta máquina digital artística se cuelga en un muro, a metro y medio del piso. Simula ser una especie de aparato respiratorio formado por varios elementos conectados entre sí. Es un sistema neumático cerrado que funciona como un contenedor de aire que lo hace circular dentro de este, pero a diferencia del sistema respiratorio humano, el aire que contiene nunca es expulsado al exterior.

La instalación artística está compuesta por varios componentes: hay una pequeña bolsa de papel de estraza color marrón que se comprime y descomprime gracias al aire que se bombea dentro de esta, la bolsa es una especie de pulmón. Ese aire en movimiento es el hálito de una persona que previamente fue depositado dentro. La bolsa está conectada a un tubo largo, flexible y transparente canalizado, en cuyo extremo opuesto está ensamblado un fuelle motorizado digital similar a los que se encuentran en los respiradores artificiales en los hospitales. Este fuelle es un sistema de bombeo, permite que ese soplo de vida circule a lo largo de la pieza, es

decir, el sistema hace que el aliento se mueva, que cobre vida. La máquina artística produce inhalación y exhalación del soplo atrapado de un individuo, produce una especie de pneuma artificial.

Ese hálito, además, se escucha: tiene voz. Es una voz aérea que se produce gracias al sonido del papel en movimiento cuando se infla y se desinfla, es un sonido con un ritmo lento y suave pero constante. Ese sonido aéreo se genera automáticamente gracias a que el sistema neumático de la obra se activa 10 mil veces al día, igual que la frecuencia respiratoria promedio para un adulto en reposo. Son 158 suspiros. El aire circula entre el fuelle neumático y la bolsa de papel a través del tubo de plástico transparente acanalado. El tubo, la tráquea del sistema, puede ser tan grande como sea necesario para colgar la bolsa justo al lado de la pieza, en la misma pared. Este mecanismo artístico produce además otra voz diferente, es una voz sutil pero más aguda, ya que, con cada movimiento del fuelle de la máquina neumática, un contador digital avanza y emite un leve pitido. Esta instalación produce entonces un canto poético aéreo a dos voces del aliento de una vida.

Lozano Hemmer opina que, debido a que se produjeron únicamente seis copias de la obra, la pieza artística que se decida activar requiere de una cuidadosa curaduría para seleccionar quién será el candidato para ser retratado, es decir, esa decisión es en sí misma un debate interesante. Los retratos biométricos se activan a partir de que alguien sopla en esa bolsa de papel de estraza y deja su aliento, su suspiro dentro de este pulmón de papel. Hasta ahora se han creado tres retratos, que funcionan como dignos homenajes, estos son: Omara Portuondo (1930), cantante cubana de son y bolero; Pauline Oliveros (1932-2016), compositora estadounidense y figura central de la música electrónica de la posguerra; y Efraín Jara (1926-2018), escritor y poeta ecuatoriano. Al lado de la pieza se exhibe, además, un pequeño video de la persona que sopló en la bolsa.

¿Cuál es la poética inmaterial de la obra? ¿Qué es la materialidad del suspiro?

III. *Último suspiro*. Un poema aéreo de la sonoridad del alma

*No respiran los pájaros:
Por su canto respira el mundo.*

IDA VITALE

Poética de la obra

En el capítulo “Declamación muda” del libro *El aire y los sueños* (1943), Gaston Bachelard desarrolla un hermoso tratado lírico sobre la existencia de la imaginación material aérea en la poesía. El aliento poético se produce al declamar el sonido de

un poema. Es esa imaginación que actúa en los hálitos del aire de quien la declama. El ser humano, dice Bachelard, es “un tubo sonoro, un junco parlante” (1958, 295). El aliento poético de la obra de Lozano-Hemmer actúa justo ahí, en el hálito que depositó el poeta, la cantante y la compositora.

Estos conceptos de Bachelard, nos describe el propio autor en su ensayo, están basados en algunas ideas de Charles Nodier, quien creó en 1828 una etimología fundamentada en los órganos vocales. Esta etimología está basada en las condiciones bucales y respiratorias de la fisonomía al momento de decir una palabra. Bachelard afirma: “si se pronuncia la palabra alma en su plenitud aérea, con la convicción de la vida imaginaria, en el tiempo justo en que se ponen de acuerdo la palabra y el aliento, se comprenderá que sólo adquiere su valor sonoro exacto al extinguirse ese aliento” (1958: 296), es decir, la palabra alma es una palabra que se puede pronunciar únicamente cuando exhalamos todo, hasta extinguir el aliento, es una de esas palabras que acaban en expiración. Cuando pronunciamos la palabra alma, entonces el aliento debe dar su última reserva. Al pronunciar la palabra alma se deposita el “último suspiro”. En este sentido metafórico, puedo afirmar que cuando se exhala para dejar depositado el aliento en esa bolsa de papel, también se deposita el alma.

En *Último suspiro*, una vez que esa exhalación, esa “alma”, queda depositada en la bolsa de papel, el suspiro que salió del cuerpo empieza a circular. Se inicia el pneuma, se produce la inhalación y exhalación interna en el sistema neumático. Esa respiración también tiene su voz poética, también se escucha. La poesía aérea de la pieza artística se convierte en una “realidad neumática”, genera un aire dinámico, una materia aérea que se escucha y que le da autenticidad al acto poético de la obra.

La poesía para Bachelard no son solo frases escritas que describen cosas y significados como una forma de comunicación, sino que debajo de todo eso prevalece un sentimiento oculto que no son palabras, pero que al pronunciarlas se genera un aire dinámico proveniente de la corriente subterránea del poema que le da autenticidad a la poesía. Un poema, según Bachelard, quedaría mutilado si nos desinteresamos de esa materia aérea, de ese soplo. Esa materia aérea que fluye en todos los versos tiene el mismo valor que el aire que se respira.

La poesía es una alegría del aliento. Bachelard llamaría poeta del aire a Rafael Lozano-Hemmer sin lugar a dudas, y lo describiría como un hábil y sutil creador de poemas aéreos. Las voces y sonidos en la obra *Último suspiro*, nos permiten leer toda esa autenticidad que hay en el acto poético de la obra, escuchamos el alma y el hálito del retrato, escuchamos su canto, escuchamos su poesía aérea. Bachelard invitó en este tratado a “experimentar las alegrías vocales sin habla”, Lozano-Hemmer logró

crear esas alegrías vocales inmateriales y a nosotros nos permite escucharlas.

IV. La materialidad del pneuma. O qué se pierde al respirar

Una lluviosa noche de noviembre conseguí por fin terminar mi hombre; con una ansiedad casi cercana a la angustia, coloqué a mi alrededor la maquinaria para la vida con la que iba a poder insuflar una chispa de existencia en aquella cosa exánime que estaba tendida a mis pies. Era ya la una de la madrugada, la lluvia tintineaba tristemente sobre los cristales de la ventana, y la vela casi se había consumido cuando, al resplandor mortecino de la luz, pude ver cómo se abrían los ojos amarillentos y turbios de la criatura. Respiró profundamente...

MARY SHELLEY, *Frankenstein o el moderno Prometeo*

La materialidad del suspiro

Respirar es indispensable para preservar la vida. Es bien sabido que la respiración es una función biológica de los seres vivos que consiste en la entrada de oxígeno al cuerpo y la salida de dióxido de carbono. Cuando inhalamos entran dos átomos de oxígeno (O_2) al cuerpo y cuando exhalamos se expulsan tres átomos: un átomo de dióxido de carbono y dos de oxígeno (CO_2). Es decir, lo que exhalamos es más pesado que lo que inhalamos. ¿De dónde viene ese átomo extra? La respiración es una combustión, de tal forma que al inhalar y exhalar se genera todo un proceso biológico dentro de nuestro organismo. Cuando nuestro organismo se metaboliza, lo que hace es convertir parte de lo que comemos en dióxido de carbono y agua, y eso es lo que expulsamos al exhalar (Meerman, 2016). Ese átomo de carbono es producto de lo que comemos y justamente lo regresamos al aire que respiramos. Esa es la causa por la que perdemos peso en grasa del cuerpo. Cuando se dice que se “queman carbohidratos”, en realidad se trata de un átomo de carbono que ha sido hidratado dentro del cuerpo y que se expulsa cuando exhalamos. Parte de nuestra materia orgánica, parte de nuestros átomos, entonces se va en nuestras exhalaciones. Todo esto significa que nosotros poco a poco, cuando exhalamos, nos estamos incorporando a la atmósfera. Parte de nuestra vida se está yendo al aire. Si pensamos en átomos, cuando se captura el aliento, se captura más el cuerpo de otros cuerpos que “esa alma inmaterial”, tal como la definían los griegos. Es decir, cuando respiramos, aspiramos la materialidad que los otros han exhalado. La exhalación, entonces, que se acumula en esa bolsa, en ese pulmón de papel, en la obra de Rafael Lozano-Hemmer, es también cuerpo, es materia, es átomo. Es un aire que contiene átomos de todos los aires que se exhalaban al aire del mundo.

Los pensadores griegos antiguos dilucidaban sobre la naturaleza del viento y el aire fuera del cuerpo y sobre el papel de la respiración y el aire dentro de él, sobre

su contribución a la vida y la inteligencia, y sobre el problema mente-cuerpo. Algunos insistían en que el alma es incorpórea (que no tiene materia) y que justo cuando una persona muere, deja su alma en un último aliento, en el último suspiro. Esa alma incorpórea se incorporaría a la naturaleza misma.

No sabemos realmente qué es el alma ni cómo definirla. Pero cuando ese suspiro, esa exhalación, es resguardado en la bolsa y circula por esta máquina artística que es *Último suspiro*, lo que queda ahí es un poema aéreo, es también la materialidad del mismo cuerpo, que es parte de todos los cuerpos, es un alma con materia, es, como diría Bachelard, la alegría del aliento. Cuerpo, alma y aliento. Todo circula armoniosamente en esta obra.

Fuentes consultadas

Bachelard, Gaston (1958). *El aire y los sueños*. Mexico: FCE.

Lozano-Hemmer, Rafael. Último suspiro. http://www.lozano-hemmer.com/last_breath.php consultado el 2 de agosto 2021.

Meerman, R. When somebody loses weight, where does the fat go? (2014). <https://www.bmj.com/content/bmj/349/bmj.g7257.full.pdf> consultado el 2 de agosto 2021.