



ITSON
UNIVERSIDAD

Tercera Llamada

REVISTA VIRTUAL DE INVESTIGACIÓN CULTURAL

EDICIÓN 2018
AÑO 11 VOL 1, No.2 VIRTUAL

Tercera Llamada

REVISTA VIRTUAL DE INVESTIGACIÓN CULTURAL

DIRECTORIO

Dr. Javier José Vales García

Rector de ITSON

Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro

Vicerrectora Académica

Dr. Javier Rolando Reyna Granados

Vicerrector Administrativo

Mtro. Omar Gerardo Badilla Palafox

Secretario de Rectoría

Mtro. Abdul Sahib Machi García

Director de Extensión Universitaria

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Dominique Gay-Silvestre

Universidad Limoges, Francia

Dra. Ascensión Moreno González

Universidad de Barcelona, España

Dra. Rosa María Torres Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, México

Dra. María de las Nieves Rodríguez Méndez (Española)

Universidad de Anáhuac Sur, México

Dra. Blanca Eva González Monroy

Instituto Tecnológico de Atitalaquia, Hidalgo, México

Dr. Leonel De Gunther Delgado

Universidad de Sonora, México

EDICIÓN

Dra. Grace Marlene Rojas Borboa

Editora General Tercera Llamada

Mtra. Marisela González Román

Responsable Administrativa de la Revista

Lic. Ana Patricia Valenzuela Ramos

Diseño Editorial y de Portada

Tercera Llamada Revista de Investigación Cultural, Año 11 Vol. 1, No. 2 virtual, Edición 2018, es una publicación semestral editada por el Instituto Tecnológico de Sonora, a través del Departamento de Extensión de la Cultura de la Dirección de Extensión Universitaria. Edificio de Extensión de la Cultura, planta alta, Campus Náinari, Ave. Antonio Caso y Fco. Eusebio Kino, tel. 01 (644) 410 90 07, <http://www.itson.mx>, revista3rallamada@itson.edu.mx, Editora responsable: Dra. Grace Marlene Rojas Borboa. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-121413311900-203. Otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Este número se terminó de editar el 09 de julio de 2018.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor del Instituto Tecnológico de Sonora. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Tecnológico de Sonora.

Tercera Llamada

REVISTA VIRTUAL DE INVESTIGACIÓN CULTURAL

Tercera Llamada: Revista de Investigación Cultural es una edición semestral publicada por la Dirección de Extensión Universitaria del Departamento de Extensión de la Cultura del Instituto Tecnológico de Sonora. Los artículos firmados son responsabilidad absoluta de sus autores porque no necesariamente reflejan el punto de vista de la Institución. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos de esta revista siempre que se den los créditos correspondientes a los autores.

COMITÉ REVISOR

Dr. Mario Javier Bogarín Quintana, Dr. Raúl Fernando Linares Borboa, Mtra. Reyna Armendáriz González, Dr. Miguel Manríquez Durán, Mtra. Liset Marrero Coto, Mtra. Luisa Guadalupe Castro Tolosa, Mtra. Martha Patricia Medellín Martínez, Mtro. Alejandro Francisco Espinoza Galindo, Mtra. Cristina Conde Félix, Mtro. Daniel Serrano Moreno, Dr. Mario Cantú Toscano, Dra. Cynthia Julieta Salguero Ochoa.

EDITORIAL

Escuchar Tercera Llamada, más que a ultimátum suena a teatro, suena a arte y cultura, es fácil relacionar el interés que en la comunidad se refleja por el contenido que pudiera haberse compilado en esta edición; sin dejar de mencionar que es responsiva aceptada dentro de las funciones de extensionismo, por las universidades del país y principalmente por las adheridas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como el Instituto Tecnológico de Sonora, el poner a disposición de la sociedad, los beneficios que produce la ciencia, la cultura, el deporte y demás; para su aplicación o deleite, para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la región; y qué mejor, que con publicaciones gratuitas y de acceso global que permitan disponer de su contenido al público interesado.

En esta ocasión, la revista virtual de investigación cultural, Tercera Llamada, provee a los analistas y estudiosos de la cultura en sus diversas manifestaciones, algunas aportaciones en las ramas generales de la filosofía y sociología, además en esta ocasión de artículos específicos con aportaciones sobre creatividad, música y literatura; esperamos que sea de su agrado.

ÍNDICE

Enero-junio 2018

EL ENTORNO VISUAL DE 1968: GRÁFICA ESTUDIANTIL E IDENTIDAD OLÍMPICA, CONSTRUYENDO UN POP MEXICANO	6
Miguel Guillermo Jaramillo Ruiz	
EL AUTORITARISMO PATERNO EN LA LITERATURA	12
Primavera Encinas Camarena	
EXPERIENCIAS ESCOLARES SOBRE LA VIOLENCIA, EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MEXICANA	16
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	
ANTECEDENTES DE LA CRÍTICA DE ARTE DESDE LA "GUERRA FRÍA": UN MAPA GENERAL	22
Michell Giovanni Parra Alvarado	
MOVIMIENTOS TEXTURALES: ANÁLISIS DEL 3ER MOVIMIENTO DEL CUARTETO DE CUERDAS N°1 OP. 20 DE ALBERTO GINASTERA (PARTE I)	29
José Romero Ottonello	
LA TRANSFORMACIÓN DE HABILIDADES (II). HACIA UNA COMPRENSIÓN SIMBÓLICA DE LOS SISTEMAS TÉCNICOS	35
Sergio Velasco Caballero	

El entorno visual de 1968: Gráfica estudiantil e identidad olímpica, construyendo un Pop mexicano

Miguel Guillermo Jaramillo Ruiz

Universidad del Arte
Estado de Puebla, México
gjaramillo@unarte.edu.mx

Resumen

Este artículo es una reflexión comparativa entre la gráfica del Movimiento estudiantil de 1968 y la imagen olímpica del mismo año, para rescatar sus coincidencias y apuntarlas como cimentación para un Pop mexicano. Se considera la inmediatez comunicativa, la apropiación de estilos e imágenes y el trabajo colectivo de ambos. La labor es indicar que en su versión mexicana, la sensibilidad Pop se afianzó mediante las similitudes de las imágenes en el entorno visual que construyeron.

Palabras clave: Gráfica, XIX Olimpiada, Movimiento estudiantil de 1968, Pop en México

Introducción

1968 fue la coyuntura del vértigo de los sesenta en México. La imagen buscó distintos caminos para replantearse, del cine del CUEC al Salón independiente. A la postre, quizá ninguno fue tan efectivo como el Movimiento estudiantil. Los sucesos son bien conocidos, aún contruidos mediáticamente; la memoria puede asumirse para enfocar su gráfica, vigorosa y comprometidamente producida en los talleres de San Carlos por los estudiantes y algunos profesores que colaboraron para dar carácter propio a la lucha. La responsabilidad no se asumió espontáneamente sino mediante hechos que le antecedieron, como la huelga de 1966 que replanteó planes de estudio hacia las inquietudes estudiantiles por la abstracción de la Ruptura (pese a la influencia del Muralismo), logrando la apertura de talleres a todo el alumnado, sin valor curricular, con subsidio de la Universidad y visitas libres del profesorado (Luna, 2008). Así fue como los medios de producción se dispusieron para el uso estudiantil cuando comenzó el Movimiento.

En el mismo 66, el gobierno federal inicia la producción gráfica para la XIX Olimpiada, bajo la dirección de Pedro Ramírez Vázquez, quien se apoyó en Eduardo Terrazas (arquitecto) y Beatrice Trueblood (periodista) para integrar un equipo de trabajo de cientos de miembros. Entre la tradición

y la modernidad, develaron al mundo un México brillante, sofisticado y vanguardista (Ragasol, 2008: 16), el aprobado institucionalmente, como escenario para el magno evento. La Olimpiada sería inaugurada el 12 de octubre, diez días después de disuelto el Movimiento estudiantil; podemos imaginar que la obra de ambos circuló al mismo tiempo presentando dos Méxicos: uno financiado, meditado y sofisticado por la derecha demagógica del Estado; el otro autogestivo, espontáneo y violentado, el de la disidencia estudiantil.

Este ejercicio explora la cercanía de ambos mediante estrategias que son análogas, esto es, la síntesis de dos frentes aparentemente opuestos, en un estilo urbano, industrial y cosmopolita propio de las sociedades capitalistas más desarrolladas. La efectividad comunicativa necesaria en ambos representó el firme cimiento para un Pop mexicano, que en general sigue las pautas estilísticas internacionales, pero con diferencias viables por su contexto. La aseveración no parece extraña para la Olimpiada, pero no parece tan sencillo leer las imágenes del Movimiento estudiantil como cimientos de un estilo distintivo del capitalismo. Si en la gráfica estudiantil no se encuentran semejanzas con sus contemporáneos visuales es porque se buscan elementos hippies, Op o psicodélicos en su superficie; los procesos del Pop están ahí, un paso antes y uno después de la tinta de las figuras.

Este no es momento para detallar el Pop, pero téngase presente es un arte de consumo, literal y superficial (Jaramillo, 2016: 120-125). Aunque aparece en la Inglaterra de posguerra, siempre ha sido estadounidense (Lippard, 1970: 78). Cuando en las imágenes se encuentran la abundancia económica (digamos, de posguerra) con la mediatización industrial masificada (como en la publicidad) y la libertad individual capitalista, el resultado responderá a la figuratividad mediática y la identificación consumista. De Tom Wesselmann a Roy Lichtenstein y de Andy Warhol a James Rosenquist, el hedonismo estilístico remite siempre al capitalismo de Estados Unidos en su mejor periodo económico. Pese a las diferencias económicas, el Pop fue adaptado en latitudes tan disímiles como Argentina, Japón o la República Federal de Alemania. ¿Por qué no en México? Frente a la austeridad, desigualdad y sus vías de desarrollo, parecería que la sensibilidad cosmopolita, industrial y mediática, es más determinante que la jauja financiera.

Recuérdese que México implementó el Sistema de sustitución de importaciones (1941-1954) y el Desarrollo estabilizador (1954-1970), juntos son tematizados como el Milagro mexicano, viendo llegar mercancías cosmopolitas que generaron giros culturales paulatinos pero radicales. Aquí no es posible reconstruir este capítulo de la historia del país, considérese que “El crecimiento del poder adquisitivo general de la población redundó en la consolidación de una clase media con un nivel de vida alto, [...] que desarrolló el gusto por las corrientes culturales internacionales más actuales” (Comisarenco, 2013: 5). Aunque en su demagogia, no se reconoce el desarrollo capitalista global, la diferencia con las grandes potencias, el déficit de importaciones y sobre todo una versión de México basada en una minoría burguesa y una clase media aburguesada, sectores que pudieron desarrollarse ignorando a sectores populares, rurales y pobres, que a pesar de todo abrazaron la seductora oferta como indicador de progreso.

En los cincuenta se fue quedando atrás la vieja concepción rural de México. [...] La industrialización y el desarrollismo generaron formas de cultura urbana, pero también un franco proceso de cambios profundos en la identidad nacional; en lo peor se trató de una evidente desnacionalización, pero en sus mejores aspectos implicó empezar a tantear los nuevos rasgos del ser nacional. Surgían las primeras manifestaciones de una nueva sensibilidad y una nueva mentalidad que afloraría con claridad a fines de los sesenta y que en los años setenta

y ochenta sería ya una realidad indiscutible (Agustín, 1990: 149).

La abundancia económica nunca ha alcanzado a la mayoría de la nación mexicana, parece que existe solo en discursos idealistas. La idiosincrasia cosmopolita, industrial y urbana que delinear la nueva sensibilidad se diseminó mediáticamente para participar de los giros identitarios nacionales. Ahí es donde juega el entorno visual del 68 como construcción del Pop mexicano, usando recursos formales localizables en prácticas artísticas adscritas al movimiento; más allá de las condiciones ontológicas de sus imágenes y más acá de nuestros motores claramente politizados, en la superficie de la Gráfica estudiantil y el diseño olímpico se localizan tres estrategias claramente Pop: la literalidad, la parodia y el alejamiento del sujeto creador.

Los juegos olímpicos modernos establecen que el anfitrión desarrolle sus respectivos programas, considerando las competencias y la cultura local. Desde 1968 se asumía intervenir el espacio público, señalando lugares y eventos; la diversidad turística exigía superar la palabra escrita y necesitaba homologarse gramaticalmente para diferenciar el escaparate callejero. Tarea difícil al carecer de referentes por ser la primera olimpiada latinoamericana, además, por la novedad de los estudios en diseño gráfico en México. Rechazando la imagen olímpica anterior (Japón 1964), el equipo se conformó por diseñadores nacionales y extranjeros. La inmediatez que reclama la calle apuntaba lejos del folclor y la Escuela mexicana de pintura, mucho más cerca de una figuratividad que sintetizara historia y modernidad mexicanas.

El primer acierto fue el logotipo México 68. Ramírez Vázquez recuerda haber visto la relación circular de los aros olímpicos con el número 68, y que, desarrollada en un tablero huichol, tenía semejanzas con el Op Art (regresaremos sobre esto); que asistido por el equipo de diseñadores, Terrazas diseñó la tipografía reduciendo la proyección a tres líneas para cada letra (2008: 32). Gracias a la tipografía, la señalización escrita permitió reconocer los espacios, independientemente de competencias lingüísticas.

Otro acierto fue el imagotipo de la paloma. Bajo el lema “Todo es posible en la paz” de Abel Quezada, se usó el símbolo occidental del ave, trazada con esquinas curvas y dispuesta al centro, diagonal y equilibrada en X; las esquinas siguen la circularidad de las proyecciones de la figura, el marco no es rectangular sino una figura lobular construida por

cuatro circunferencias encontradas, contrastando figura blanca y fondo negro. Fue la pauta para los signos de las competencias con figuras enmarcadas en cuadrados con esquinas redondeadas; cada uno es la silueta extremadamente sencilla, de objetos indiciales de cada disciplina en blanco, individualizando dentro del conjunto; el color del fondo se inspira en el ambiente donde tienen lugar, siempre monocromático, saturado y químico, como las fotografías serigrafiadas de Andy Warhol.

“Era importante desarrollar una gramática visual comprensible para todo el mundo, a través de un vocabulario impactante desde el punto de vista emotivo” (Comisarenco, 2013: 8). El contraste del blanco sobre azul, café o magenta, la estilización de la paloma, las figuras sintetizadas de balones, guantes o veleros y la tipografía, lograron el cometido. Con los aros olímpicos expuestos sobre mobiliario urbano ex profeso, programas de mano y hasta vestuario, el diseño gráfico olímpico usó estrategias que lo distinguían en la diversidad de su entorno; imponiéndose entre arquitectura, monumentos y publicidad, consolidó un lenguaje gráfico contemporáneo que también expresaba la cultura mexicana.

La gráfica estudiantil no contaba con esas canonjías. Compartieron el espacio urbano acaparado habitualmente por diversos estímulos, y además la Olimpiada. El lema “tomar la calle” fue una consigna lejana de la abstracción por la que los estudiantes pelearan dos años atrás. Grabado sobre linóleo, mimeógrafo y serigrafía fueron las técnicas para sensibilizar a la sociedad, evidentes por el bajo costo. Al revisar las compilaciones (Aquino y Perezvega, 2004; Grupo Mira, 1993) no se hayan estrategias cromáticas, solo la tinta negra sobre el papel blanco; tampoco unidad estilística sino saltos de la caricatura política a la Vanguardia (Cubismo, Expresionismo, Muralismo). Se apelaba mediante alguna palabra (“venceremos”, “unidad”), la ocasional firma del CNH (Consejo nacional de huelga) y retratos devenidos símbolos revolucionarios (Che Guevara, Vallejo, Zapata). Estas estrategias no son asociaciones y lecturas puras de la forma como literalidad, sino anteposiciones de cierto nivel de contenido, una resignificación que pide detenimiento.

“Los temas recurrentes en la gráfica del 68 son policías con macanas, tanques en primer plano, bayonetas amenazando estudiantes y parodias a los símbolos olímpicos” (Luna, 2008: 143). “Debe observarse cómo el diseño del movimiento se sirve del diseño olímpico: lo parodia, lo subvierte” (Troconi, 2010: 230). Parodia es el mejor término para el uso de la imagen olímpica

y la Vanguardia. Según su definición paradigmática, la parodia es una repetición con diferencia que establece un distanciamiento irónico por trans-contextualización de la imagen original. Es una forma metatextual donde el espectador realiza una doble lectura, metasemiótica, que resulta en una síntesis bitextual donde emerge la ironía, no necesariamente como burla, capaz de lanzar el sentido hasta la crítica (Hutcheon, 2000a: 35-38).

La gráfica estudiantil podría encarnar su libro de texto. La postura contra gubernamental del Movimiento distinguió rápidamente la prioridad dada a la Olimpiada por la urgencia del ejecutivo para proyectar el demagógico México del Milagro; de frente a la situación del país, el lema “todo es posible en la paz” es un chiste que aún hoy se cuenta solo. Conscientes de una realidad oculta de la mirada internacional, los estudiantes reaccionaron ironizando el discurso gubernamental, invirtiendo el sentido mediante la repetición, fragmentaria o total, de imágenes olímpicas, diferenciadas por una lectura sintética que discurriese algunos de los motivos, cortesía del Estado, para fortalecer el movimiento.

Cierto que la crítica solo es legible en la re-contextualización estudiantil. Sin embargo, la repetición con diferencia no es exclusiva de movimientos sociales.

Platicando con Mathias Goeritz, le dije, “Mathias mira, el op art es huichol, es vibración de líneas concéntricas o paralelas, además de la vibración del color” Pedro Diego es un indio huichol que había trabajado conmigo en el Museo de Antropología, lo llamé y le dije: “mira el nombre de México, échate en un tablero huichol”, lo hizo, yo lo tengo, ahí surgió el México 68. Lo vio Eduardo Terrazas y lo empezó a trazar (Ramírez-Vázquez, citado en Troconi, 2010: 213-216).

Esto es llamativo. Para Ramírez Vázquez, y quizá para Terrazas, el Op no era asunto óptico sino metasemiótico, una lectura doble: además de saturar y confundir la mirada mediante líneas concéntricas, convergentes y paralelas, se identificaba la tradición visual mexicana. La raíz mesoamericana puede comprenderse como lengua muerta, perdida por la modernidad urbana, su recuperación es actualización: aparece cosmopolita y novedosa por su cercanía internacional, se le trans-contextualiza. La historia cultural también está presente en la disposición de signos disciplinarios, impresos en cilindros colocados en los accesos de los lugares donde sucederían las contiendas, basados en los glifos esculpidos sobre

estelas mayas (Comisarenco, 2013: 6). La ironía atraviesa todo el proceso de lectura: del olvido de los pueblos originarios a la apropiación cultural convenientemente superficial.

Quizá sea aseveración apresurada. La doble lectura depende de la competencia del lector, del reconocimiento de la imagen parodiada; cuando no se es competente la parodia no se lee como tal, a pesar de la intención autoral (Hutcheon, 2000a: 39). Es clara la competencia de Ramírez Vázquez, además arquitecto del Museo de Antropología, ¿pero Goeritz, Terrazas y todos los espectadores del logotipo en cincuenta años? No puede aseverarse la lectura total de ironía en el encuentro fortuito del estilo huichol con la tendencia estadounidense; tampoco que Pedro Diego la pretendiera, incluso que la leyera en el trazado. Con los años, no es posible pretender que la ironía participase de la inclusión de los pueblos originarios. Sin el distanciamiento irónico se distingue que estamos ante otra cosa. “Una parodia vacía, una estatua ciega” (Jameson, 1991: 44). Así, es como se reconoce un pastiche, territorio Pop habitado por los comics de Lichtenstein o la publicidad de Rosenquist.

Ambos se valen de la recuperación de imágenes, pero donde la parodia se diferencia el pastiche se asemeja: la bi-textualidad es paródica (de ahí su distanciamiento irónico), el pastiche es monotextual y produce historicismo que redundará en nostalgia por una época referenciada por simulacros (Jameson, 1991: 45-52). El origen político de las imágenes regresa: el diseño de la olimpiada no es irónico porque no tiene crítica que alcanzar, salvo quizá la soberbia de demostrar la capacidad mexicana para hospedar el evento (Ramírez, 2008: 26). La gráfica estudiantil habla por sí misma, ¿Habrán ahí un principio para diferenciar arte y diseño a partir de los sesenta en México, entre la tradición politizada del Muralismo y el emplazamiento del dibujo publicitario?

La diversidad gráfica del Movimiento no está exenta de nostalgia. Troconi encuentra semejanzas con el Taller de Gráfica Popular en los contrastes violentos y los contornos bastos (2010: 230); también está en los retratos de Guevara y Zapata como historicismo exitoso de la revolución. La metatextualidad reinstala contextos del pasado que problematizan los fragmentos de la historia escolarizada, parafraseando a Hutcheon (2000b: 89), la revisión estudiantil de revoluciones pasadas y el recuento olímpico de formas ancestrales para su actualización, libera a ambos de la nostalgia y devuelve el problema a la diferenciación por ironía o vacuidad.

Tras la repetición homologante, un distanciamiento real es la autoría. Hoy Lance Wyman presenta la totalidad del diseño olímpico como creación propia, frente al recelo de otros miembros del equipo. Ramírez Vázquez explica que fue el primer diseñador contratado y el primero en salir (2008: 37). Comisarenco reconoce a Manuel Villazón como director de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana integrados al equipo (2013: 12). Puede asumirse un relevo en la coordinación pero las fuentes no detallan fechas, además la hipótesis soslaya a personalidades como Michael Gross y Bob Pellegrini, grandes diseñadores por mérito propio que podrían llenar los zapatos de Wyman. El finado director del diseño olímpico se jactaba de recordar la factura de cada miembro del equipo (2008), Ragasol explica que Diseñando México 68 no se detiene en acreditar imágenes (2008: 22) y Troconi hace un esfuerzo por signar algunas (2010: 216, 219).

Se dirá que se realizó por un equipo, que todos son responsables, que la idea de uno, la pauta aprobada de otro, los dibujos de cinco, la maquila de aquellos... Aunque eso no explica el infortunio de la mentira en foros afortunados. La XIX Olimpiada legó gráfica terminada propia de la época de la reproductibilidad técnica, copias expuestas sin original. Las retrospectivas individuales son una cosa, pero presentándose como resultados colectivos es complejo recurrir, digamos, a la categorización jerónima de Foucault (2010: 26-27) para revisar cada pieza según su coherencia conceptual, su constante nivel de valor, su momento histórico y su unidad estilística. ¡Que por favor alguien haya guardado los bocetos para hacer la autenticación! Esa tensión es naturalmente Pop.

El Movimiento estudiantil tenía muy claro el trabajo comunal. “[El cartel] Lo hicimos con estenciles [...] éramos una especie de banda de producción; uno pasaba la culata, otro pasaba la paloma, otro pasaba la bayoneta y luego unos toques de color rojo a mano” (Jorge Perezvega, citado en Luna, 2008: 147). El debate sobre la autenticidad es aquí tan estéril como su creación original. Se distingue que el autor es una función, una manera de hacer funcionar la pieza en al menos cuatro dimensiones: como objeto de propiedad, distinta según campos y momentos históricos, asignable por procesos complejos no espontáneos y determinante de facetas de la subjetividad llenadas por individuos acordes (Foucault, 2010: 22-30). En las aportaciones del movimiento estudiantil al entorno visual del 68, los procesos no espontáneos para determinar facetas del sujeto propietario parecen parte de una agenda

intrascendente por los alcances de la gráfica.

Todo el gran aparato represivo se derrumbó cuando algún anónimo estudiante, con el pulso bien firme, escribió dos palabras en las grandes y siempre resguardadas puertas centrales del Palacio Nacional. [...] En la vieja puerta central del Palacio del poder federal de la república ese estudiante anónimo, con letra grande y muy clara, escribió en los viejos maderos: Asesino, Asesino. Estas dos palabras puestas en la puerta del Palacio parecían haber sido pintadas por 600 mil manos, pues fueron repetidas por un coro de 300 mil manifestantes que esa noche se había reunido en el Zócalo. Esta dinámica de representar con palabras escritas lo que era el pensamiento colectivo no se prestaba a juegos literarios: entonces se emplearon las palabras y la gráfica para decir exactamente lo necesario, únicamente lo sustantivo (Menéndez, 2003: 48-49).

Según Flaherty (2012), se rechazó la autoría individual por la persecución y para solidarizarse con el colectivo como una comunidad interclasista, haciendo que autentificar el trazo de este grafiti sea tan ocioso como en los carteles. Sin embargo, las cuatro dimensiones de la función-autor permanecen vigentes, las imágenes estudiantiles y olímpicas se hacen funcionar desde su propiedad a cada grupo como creación colectiva. "Las segundas manos tienen que ser de primera, y entonces los de primera podemos ser de segunda" (Ramírez, 2008: 35). El proceso inhibe la búsqueda de un significado último, habitualmente anclado al sujeto individual de la expresión, localizando el problema en el funcionamiento comunicativo de las imágenes, en sus condiciones sociales de lectura, disponiéndose para su apropiación socio-cultural. Como señala Alberto Híjar, la Gráfica estudiantil fue la pauta para un diseño participativo (citado en Aquino y Perezvega, 2004: 85). ¿Por qué, cuando la producción de imágenes es por encargo, el diseño gráfico demuestra que no puede ser colectivo?

Conclusiones

La eficaz identificación social con el entorno visual del 68 es un gran ejemplo de la semantización de valores sociales, rico en transformaciones apresuradas que son trascendentales para redefinir aristas de la identidad nacional en los cincuenta años que le han sucedido. La tensión entre tradición y modernidad atribuidos al diseño olímpico es otra forma de distinguir una visión cosmopolita de lo local mediante la parodia, que enriquecida al trasladarse entre la demagogia y la protesta social, cimentó una poética actual, histórica, directa y legible colectivamente. La

gráfica estudiantil dialoga con las imágenes olímpicas, a su vez calcomanía del monólogo estilístico del Pop, homologado en prácticamente todas las modalidades de sus imágenes, una auténtica trans-contextualización.

La inmediatez de la imagen revela una sensibilidad cosmopolita, industrial y urbana, que aquí se ha señalado superficialmente intentando bosquejos para un estudio detallado y profundo. Por ahora, señálese que el Pop mexicano nace de este encuentro propiciado por un sistema económico, su historia se cuenta entre la izquierda política y la publicidad, el proletariado y la clase media, en las agrupaciones artísticas y en los medios masivos. El Pop mexicano es excepcionalmente político, una izquierda donde el transeúnte urbano encuentra un entorno visual que le es propio, con sus objetos y lenguajes, y que se ofrece para ser adaptado en el sueño donde germina el malestar de su condición social. Por su inmediatez comunicativa, por la comunidad que construye, por su pertenencia social, larga vida al Pop mexicano.

Referencias

Agustín, J. (1990). *Tragicomedia mexicana 1*. México: Planeta.

Aquino, A. y Perezvega, J. (2004). *Imágenes y símbolos del 68*. México: UNAM.

Comisarenco, D. (2013). *40 años después. Diseño: concepto y forma en las olimpiadas*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/135912094/40-Anos-Despues>

Flaherty, G. (2012). *Appropriation and Parody in Mexico City Student Movement Graphics, 1968*. En *Contested Games: Mexico 68's Design Revolution*. University of Essex Art Gallery. Recuperado de http://www.academia.edu/3251900/_Appropriation_and_Parody_in_Mexico_City_Student_Movement_Graphics_1968_Contested_Games_Mexico_68_s_Design_Revolution_University_of_Essex_Art_Gallery_2012

Foucault, M. (2010). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: Ediciones literales.

Grupo Mira (1993). *La gráfica del 68: homenaje al movimiento estudiantil*. México: Zurda. Tercera edición. Recuperado de <https://issuu.com/arnulfoaquino/docs/la-grafica-del-68-homenaje-al-movim>

Hutcheon, L. (2000a). *A Theory on Parody*. University of Illinois Press.

Hutcheon, L. (2000b). *A Poetics on Postmodernism*. NY: Routledge.

Jameson, F. (1991). *Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Jaramillo, M. (2016). *Diagramas del arte en el interiorismo del Pop Life*. *Economía Creativa*, no. 6, pp 110-139. México: Centro de Diseño, Cine y TV.

Lippard, L. (1970). *Pop Art*. Londres: Thames & Hudson.

Luna, D. (2008). *La Academia de San Carlos en el Movimiento estudiantil de 1968*. México: ENAP.

Menéndez, O. (2003). *Memoria del 68*. Cuernavaca: La rana del sur.

Ragasol, T. (2008). *Un reto expositivo*. En *Diseñando México 68: Una identidad olímpica* (pp. 15-22). México: Museo de Arte Moderno.

Ramírez [Vázquez], P. (2008). *Lo que podemos hacer [Entrevista de Tania Ragasol]*. En T. Ragasol (ed.). *Diseñando México 68: Una identidad olímpica* (pp. 25-45). México: Museo de Arte Moderno.

Terrazas, E. y Trueblood, B. (2010). *El programa de identidad olímpica*. En G. Troconi. *Diseño gráfico en México. 100 años* (pp. 215-222). México: Artes de México.

Troconi, G. (2010). *Diseño gráfico en México. 100 años*. México: Artes de México.

Notas

^IPara introducirse en casos particulares de algunos países de los cinco continentes, AA VV, *International Pop* (Walker Art Center, 2015) y el catálogo de Jessica Morgan, *The World Goes Pop* (Yale University Press, 2015). Ninguno aborda el caso de México.

^{II}Troconi (2010: 216, 219) y Terrazas y Trueblood (2010: 217-218, 221-224) señalan las cabezas de distintos rubros, de la señalética a la iluminación nocturna de la ciudad, aunque no especifican cómo se integraron al equipo de trabajo, ni el periodo en que colaboraron.

^{III}Considérense los accidentes de Death and Desasters y las stars como Liz Taylor o Marilyn Monroe que, con ciertas excepciones, provienen de una fotografía (que es índice) y son reproducidas a escala en serigrafías de un solo color.

^{IV}Como es sabido, los comics con escala expandida dieron rápida fama a Roy Lichtenstein en los tempranos sesenta; como imágenes, la única diferencia con los originales es la talla, dificultando la síntesis bitextual que permite el distanciamiento irónico; adyacente a la imagen, puede señalarse la exposición en galerías como trans-contextualización. En las yuxtaposiciones

con fines compositivos de James Rosenquist, primordialmente las realizadas al mismo tiempo que los comics, se recuperan fragmentos de anuncios y se integran por motivos formales, nunca críticos.

^VEn el Pop más duro, la despersonalización es uno de los mayores logros: los estenciles para igualar el punto benday de Lichtenstein, los materiales y técnicas industriales de Claes Oldenburg, el trazo uniforme de Rosenquist y Wesselmann, las serigrafías de Warhol, etcétera. Cuando no es así, cuando no se localiza una estrategia de despersonalización, difícilmente se puede hablar de Pop (Lippard, 1970: 118).

^{VI}Aún así, Flaherty acredita la paloma atravesada por la bayoneta a Jesús Martínez y Exigimos deslinde de responsabilidades a Francisco Becerril (2012).

El autoritarismo paterno en la literatura

Primavera Abril Encinas Camarena

Escritora independiente

abrilencinas2005@yahoo.com.mx

Resumen

El presente ensayo representa una perspectiva psicoanalítica del autoritarismo paterno dentro de algunas obras de la literatura, centrándose en las relaciones entre padres e hijos y las estructuras psíquicas que intervienen.

Introducción

Los padres son los encargados de establecer las normas de conducta, de lo que es correcto e incorrecto. Sin estas reglas el individuo sería incapaz de adecuarse al mundo que lo rodea. Existen diferentes estilos de crianza, como el permisivo, el democrático, el sobreprotector o el autoritario. Cada tipo fomenta o reprime ciertas conductas. Un padre permisivo o negligente genera un hijo aparentemente libre, pero incapaz de asumir responsabilidades desde edades tempranas. Un padre sobreprotector produce seres dependientes y pasivos que tienden a crear falsas expectativas y presentan baja tolerancia a la frustración.

El padre autoritario suele reprimir a su hijo, independientemente de su sexo. Impone reglas inflexibles, no permite el cambio, y a veces llega a oprimir tanto, que el sujeto acaba por perder su identidad (Papalia, 1997).

El mejor ejemplo del autoritarismo se ve reflejado en Carta al padre de Kafka, un relato enteramente autobiográfico. Franz Kafka nació en Praga en 1883 durante el imperio Austrohúngaro. Era de origen judío y clase acomodada. Su padre poseía un negocio textil, donde diariamente se tenía que realizar un gran esfuerzo por mantenerlo a flote. Franz fue un joven sensible, intelectual y en cierta forma introvertido, que no cumplía con las expectativas de su autoritario padre.

En Carta al padre, Franz Kafka reclama a su progenitor su tiranía e incapacidad para valorar atributos fuera del campo empresarial. Relata su forma de sobajarlo,

reprimirlo, en cómo hace de su vida un verdadero infierno. Cuando un hijo decepciona a un progenitor, es comparado con los hermanos, se le critica o anula, y el hijo tiende a desaparecer anímica y físicamente. Podemos recordar las siguientes líneas de Carta al padre: "Dirigías el mundo desde tu butaca. Tu opinión era correcta, cualquier otra era absurda, exagerada, anormal. Además tu confianza en ti era tan grande que no tenías ni que ser consecuente".

Un poco más adelante afirma: "Siempre vivía en vergüenza: o seguía tus órdenes, esto era vergüenza, pues solo valían para mí; o era desafiante contigo; o no podía seguirlos, porque, por ejemplo, no tenía tu fuerza, tu apetito, tu habilidad".

No es casualidad que Kafka escribiera La Metamorfosis, una novela corta donde el protagonista se convierte en un insecto, como quizás se sintió en su infancia, metafóricamente hablando.

El psicoanalista Alfred Adler explica que el niño tiende a desarrollar un sentimiento de inferioridad con respecto a la figura paterna (Brett, 2014). Eso suele incrementarse con los padres autoritarios que suelen reprimir al hijo al grado de hacerlo sentir un "insecto".

En Carta al padre, Kafka se describe a sí mismo como un niño miedoso e inseguro. Cuando se desnudaban en el mismo sitio durante su infancia, se sentía flaco, diminuto e insignificante frente a la figura paterna, no solo por ser demasiado pequeño o delgado, sino por la fuerte personalidad de su progenitor.

En *La Metamorfosis*, Samsa amanece convertido en un bicho repugnante, que avergüenza y provoca horror a su familia. Qué mejor reflejo de inseguridad e inferioridad que ser un animal invertebrado que puede ser pisoteado.

En *Carta al padre*, Kafka manifiesta que aun a la edad adulta no podía sobreponerse a la tiranía y prepotencia de su padre. Formaba parte de sus pesadillas que lo incapacitaban para ser feliz.

Un hombre inseguro y con una baja autoestima suele fracasar al buscar pareja, al establecerse en el trabajo o triunfar en cualquier proyecto. Kafka no logró publicar todas sus obras. Vivió enfermo de tuberculosis y atormentado anímicamente, con tendencia al aislamiento, la depresión y ciertas ideas delirantes.

El autoritarismo del padre y la seducción de la madre queda explicado en *Edipo Rey* de Sófocles, según la interpretación psicoanalítica de Sigmund Freud (1993), quien basó su teoría sexual en esta tragedia griega. De acuerdo a este análisis Layo sería autoritario cuando ordena la muerte de su propio hijo.

Esa historia sirvió de base a Freud para desarrollar el Complejo de Edipo, donde explica que cada niño se enamora de su madre entre los 3 a 6 años y ve en su padre a un competidor. De acuerdo a Freud, el niño teme que su padre lo "castre" y por ello a los 6 años se identifica con el padre y abandona la dependencia hacia la madre.

Por supuesto que es una metáfora de lo que realmente sucede. En todas las culturas los niños suelen ser muy próximos a sus madres hasta los cinco o seis años, edad en que ingresan a la escuela y deben aceptar la separación de la figura materna. En algunos niños, esto produce un trastorno de ansiedad por separación, donde el niño manifiesta síntomas de ansiedad, llanto recurrente, náuseas, vómitos, rebeldía y rechazo al entorno escolar. Tarde o temprano el niño debe dejar la seguridad de su madre y enfrentarse al mundo, aunque esto provoque angustia. Si un niño sigue estrechamente ligado a su madre después de los 6 años, se le tacha de débil, dependiente y sobre todo inseguro. Lo normal es que quiera asistir a la escuela para enfrentarse a nuevos retos.

Un buen ejemplo es *David Copperfield* de Charles Dickens, donde habla de un niño que debe enfrentar la separación de su madre y la presencia de un padrastro castrante y autoritario. David nace en condiciones acomodadas, pero que todo acaba

cuando la madre se casa por segundas nupcias. De antemano, debe compartir el cariño de su madre, (recordemos el Complejo de Edipo) con un hombre desconocido, que para colmo tiene una hermana muy estricta en la implementación de las reglas.

Ambos hermanos se apoderan de la casa, y la madre de David acepta su destino con sumisión. David debe partir a un internado. Posteriormente le avisan de la muerte de su madre. A partir de ahí está solo y debe ganarse su plato de sopa como obrero, dentro del contexto del Londres del siglo XIX, condición a la que terminará por rebelarse y lo llevará a otras aventuras.

David Copperfield se enfrenta a la separación de la figura materna, la imposición de un intransigente padrastro, un ambiente educativo ineficiente, así como a la pobreza y la indefensión. No debemos olvidar que Charles Dickens trabajó en una fábrica de calzado en su juventud, debido a problemas económicos, lo que le permitió conocer las duras condiciones laborales de la clase obrera en el siglo XIX. Su sensibilidad y empatía, le llevó a crear a David Copperfield como un ser capaz de sobrellevarlo todo.

El autoritarismo forma parte del sistema patriarcal y desde tiempos inmemoriales, plasmados en la Biblia, los patriarcas representaban el único modo de liderar a un grupo familiar o clan. Son famosos los personajes de Abraham, Job, pero sobre todo Moisés, a quien analizó Sigmund Freud (1993).

Moisés uno de los líderes más importantes de la Biblia, representa a la figura patriarcal principal, es decir, nuestro propio progenitor. Según Freud toda figura de autoridad será definida de acuerdo a los padres que se tuvo en la infancia. De ese modo, a un líder como un presidente, jefe o cualquier cargo que implique autoridad se le percibirá de acuerdo al trato que se tuvo con las primeras figuras.

El superyó es un concepto de Freud que agrupa el conjunto de reglas morales que se establecen durante la socialización, iniciados por los padres, así como el resto de la familia extendida, maestros y todo aquel que tenga influencia en el niño. Los Diez Mandamientos de Moisés, reflejan nuevamente el superyó, en este caso no solo a nivel individual sino social, algo que desarrollaría más tarde Carl Jung (1993) con los arquetipos.

En la literatura hay numerosos ejemplos del superyó. Como ya se mencionó, en *Carta al padre*, el progenitor reprime a Kafka con una serie de expectativas que solo lo restringen en su conducta, sin permitir que aflore

esa sensibilidad creativa que lo llevará a ser un gran literato. Esas expectativas forman parte del superyó de Franz Kafka y obviamente son inconscientes. Por ello, el autor nunca se sintió seguro de sí mismo, porque jamás pudo cumplir con lo que se esperaba de él, según las reglas paternas.

Otro ejemplo sucede en *Las Buenas Conciencias* de Carlos Fuentes. En esta novela, Fuentes retrata un enredo familiar en la ciudad de Guanajuato. Proveniente de una familia acomodada, Jaime Ceballos, el protagonista de esta historia, se entera que su padre, Rodolfo, nunca se casó con su madre Adelina y es criado por su tía Asunción y su esposo, Jorge Balcárcel. Ambos tíos lo llenan de reglas y demandas, ante la incapacidad de Rodolfo de intervenir, pues es un cero a la izquierda en la educación de su hijo.

De hecho, Asunción corre a Adelina de la casa por considerarla de bajo extracto social y Rodolfo no protesta. El niño crecerá sin su madre, lo cual de antemano le genera ansiedad, y vivirá bajo el yugo de unos tíos que intentan imponerse a toda costa con una serie de reglas inflexibles y a veces absurdas.

El mismo título: *Las Buenas Conciencias* ejemplifica lo que hemos explicado del superyó, pues simboliza el número de normas a las que Jaime debe someterse hasta que llega a la adolescencia y comienza a desarrollar su propia identidad. Cosa curiosa es que cuando Jaime Ceballos encuentra en un prostíbulo a su tío, se acaba la actitud dominante de este sobre el adolescente.

Los jóvenes suelen rebelarse todos los días, mediante sus actitudes, sus comportamientos, como una forma de encontrar su identidad y fortalecer el yo, frente al superyó que representa a los padres.

En el *Retrato de un artista adolescente* de James Joyce, Stephen intenta adaptarse a las reglas convencionales de Dublín Irlanda, tanto en su aspecto académico como religioso. Quiere ser un buen hijo y estudiante, pero a lo largo de la trama tiene dudas, que le hacen cuestionar su entorno y le genera cierta rebeldía a pesar de su carácter taciturno y solitario. Será mediante la literatura, que Stephen consigue lo que ha estado buscando. Joyce nos muestra el desarrollo de esta identidad a través de la obra, describiendo lo que sucede en el interior de un joven que parece tener la vida resuelta, pero no es así.

En México existe un caso de confrontación, que manifiesta el autoritarismo y sus consecuencias:

Pedro Páramo de Juan Rulfo. El patriarca, quien es el protagonista de esta historia, no solo reprime a uno o dos, sino a todo el pueblo. Es el amo y señor de Comalá, únicamente su palabra es la ley.

El personaje de Pedro Páramo es castrante. Toma, destruye, arrebató. Su hijo, Juan Preciado que intenta buscarlo, trata de entenderlo, pero cada vez se decepciona más. Descubre que no es la única víctima del cacique al igual que su madre, sino que el pueblo entero ha sufrido en sus manos de uno u otro modo.

A pesar de lo anterior, Rulfo humaniza a Pedro Páramo en diferentes partes que relatan su infancia, pero sobre todo en su amor inconcluso con Susana San Juan, pues nunca puede consumar con ella. Es como si Rulfo quisiera castigarlo en lo que más le duele, provocando cierta empatía con los lectores.

Agustín Yañez nos presenta a un poblado inmerso en estrictas costumbres en *Al filo del agua*, donde el autoritarismo es palpable no solo en una familia, sino en la comunidad, con un superyó colectivo, donde no se permite gozar o experimentar el placer sexual, sustituyéndolos con rezos y diversos ritos litúrgicos.

Los personajes de *Al filo del agua*, viven en constante tensión sexual y otras pulsiones punitivas, como el odio o la envidia. Solo al romper con las estrictas reglas, algunos de ellos podrán obtener un poco de felicidad.

En *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira* y de su abuela desalmada, Gabriel García Márquez nos muestra el colmo de la tiranía, cuando una jovencita incendia accidentalmente la casa de su abuela, y esta, para cobrarse decide prostituirla hasta que pueda pagar el costo de lo perdido.

García Márquez nos presenta lo que sucede no solo en el Caribe sino en otras partes del mundo, aunque no haya casas incendiadas de por medio. La explotación sexual de los menores es una práctica extendida, pero cuando la fomenta un pariente, como la abuela, se convierte en algo deplorable. En este caso, sería un extremo del autoritarismo en la crianza, ejercida por una figura parental.

Doña Perfecta de Benito Pérez Galdós nos describe la intransigencia de una madre. Doña Perfecta es una mujer sumamente estricta, que reprime a su hija, en pos de las buenas costumbres; frustrando su matrimonio con el hombre que ama por las creencias de este. El autoritarismo de Doña Perfecta, tiene consecuencias fatales. No solo impide el amor entre

los dos jóvenes, sino que destruye a la familia.

En Doña Bárbara de Rómulo Gallegos la madre compite con su hija por el amor de un hombre, creando un ambiente de suma tensión y fatídicas consecuencias. El que una mujer madura y una joven se comparen en atributos resulta muy revelador sobre todo si comparten la carga genética. Doña Bárbara refleja lo que sucede con algunas madres con hijas adolescentes que no soportan que estas florezcan sexualmente frente a sus ojos, mientras ellas están en decadencia física.

Estos son solo algunos ejemplos del autoritarismo en la literatura. Sin duda existen muchos otros, y se seguirán presentando, dado que implican un reto dentro de la condición humana que los escritores se ven tentados a retratar.

Referencias

- Brett C. (2014). *Comprender la vida*. España: Paidós.
- Dickens, Ch. (2018). *David Copperfield*. México: Porrúa.
- Freud, S. (1993). *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fuentes C. (1984). *Las Buenas Conciencias*, México: Fondo de cultura económica.
- Gallegos R. (2000). *Doña Bárbara*, México, Porrúa.
- García Márquez G. (2010). *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. México: Planeta
- Joyce J. (1995). *Retrato de un artista adolescente*. Barcelona: RBA Editores.
- Jung C. (1993). *Las revelaciones entre el yo y el inconsciente*. España: Paidós.
- Kafka F. (2000). *Obras Selectas*. España. Edimat Libros.
- Papalia D. (1997). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- Peréz B. (2003). *Doña Perfecta*. España: Cátedra.
- Rulfo J. (1996). *Pedro Páramo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yáñez A. (2002). *Al filo del agua*. México: Porrúa.

Experiencias escolares sobre la violencia, en una universidad intercultural mexicana

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana

Jeysira@hotmail.com

Resumen

Este artículo da cuenta un conjunto de experiencias escolares sobre la violencia. La violencia es un mal que impera en las universidades (Baselga y Urquijo, 1974; Furlán, Pasillas, Spitzer y Gómez, 2010; Blaya, 2006; Blair, 2009; Guillotte, 2002; Castro y Reta, 2013; Dorantes, 2016). Se trata de un grupo minoritario de jóvenes Casillas (1998), que integra la Universidad Intercultural Mexicana, que experimenta la violencia en distintas manifestaciones y que hoy nos revelan su realidad. Nos apegamos a la Teoría de la experiencia escolar de Francois Dubet (1998). El enfoque es cualitativo ya que se apoya en la técnica de la entrevista para recoger información de los estudiantes. Los resultados nos permitieron conocer miradas y percepciones, Geertz (2005) y sentimientos, Damasio (2006), que se generan ante la violencia. Los estudiantes califican la violencia como un tipo de agresión que se manifiesta en diferentes tipos físico, verbal, docente, incluso el género. Hoy a pesar de los esfuerzos emitidos por las políticas interculturales, la universidad intercultural no está exenta de la violencia, pues se experimentan y sufren sus efectos. El estudio busca lograr una cultura de paz y no violencia.

Palabras clave: Estudiantes, Violencia, Interculturalidad.

Introducción

Las políticas de acceso a la Educación Superior (IES) a lo largo del S. XX, han logrado que los jóvenes de distintas zonas indígenas del país logren incursionar a las universidades interculturales, con el objeto de tener una mejor preparación y formación universitaria a jóvenes de comunidades indígenas, como una forma de fortalecer la agricultura, al campo, el sector productivo y el desarrollo social del país. La Universidad Intercultural, representa un bien educativo, social y profesional.

Desde la perspectiva de Sylvia Schmelkes "en México tener acceso a la educación superior es un privilegio", asisten al sector educativo uno de cada cinco personas entre los 19 y los 23 años de edad, situación que más de una década la proporción era de 12 por cada 100 personas que accedían a la educación superior, mostrando cada vez mayor incremento masificación de la educación superior", logrando verse beneficiados los jóvenes. Edgar Morín, considera que "la educación es la fuerza del futuro, ya que constituye uno de los instrumentos

más poderosos para realizar el cambio",... asimismo se debe de ofrecer "una amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz, como indispensables para la dignidad del hombre y constituyente un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua" (UNESCO, 2001). El ingreso de un joven indígena a la universidad intercultural, le abre las posibilidades de aprender, generar nuevos conocimientos, fortalecer sus competencias y habilidades, así como ampliar sus posibilidades de obtener un empleo en el mercado de trabajo al momento de egresar.

Según informes de la CONAPO, los estudiantes indígenas que conforman una Universidad Intercultural Mexicana, son jóvenes que proceden de diversas regiones, niveles económicos bajos y muchas veces que viven en condiciones y lugares marginales, capitales culturales limitados y con características desiguales, debido a las pocas oportunidades que existen en sus comunidades de origen: servicios educativos, culturales, artísticos y otros, que

“requieren de la garantía y satisfacción para obtener el desarrollo de sus capacidades y potencialidades particulares” (CONAPO, 2000)¹.

A pesar del escenario inclusivo para los jóvenes de características indígenas, experimentan diversas situaciones de violencia donde, el racismo, la discriminación, el maltrato destaca sin distinción de género, lo cual causa preocupación. La violencia es una característica del ser humano, se dice que la violencia como acción, o llevada a la práctica, no es frecuente. La mayoría de los seres ejercen la violencia en muchas formas y maneras (directa e indirecta), con gestos, palabras, actos, etcétera. La violencia es un comportamiento adquirido, y es controversial (Blair, 2009). Es una respuesta a un estímulo. En su manifestación que admite pluralidad de las formas y matices (Baselga y Urquijo, 1974).

Los estudiantes universitarios experimentan de manera simultánea distintos tipos de violencia: “verbal, docente, física, psicológica o emocional, de género, económica, cyberbullying, sexual, escolar, administrativa y familiar”, reconocen que procede de los estudiantes profesores(as), compañeros(as) de grupo, amigos(as), novios(as), personal administrativo e intendencia y vigilancia, en que interactúan en los espacios físicos de la universidad. Las edades en las cuales se encuentran los estudiantes que sufren violencia de género, es de los 18 a 21 años (Dorantes, 2017, pp. 107-108). Los espacios en que se ejerce la violencia son las aulas, pasillos, laboratorios, cafetería, áreas verdes y otras; generándoles dolor, frustración, incomodidad, daño, las acciones son destructivas e incómodas, lo que orienta al abandono de los estudios, el aislamiento de los compañeros.

El documento permite conocer ¿qué es para los estudiantes de la universidad intercultural la violencia?, ¿qué tipos de violencia experimentan?, se trata de acercarnos a conocer una realidad, desde la mirada de los estudiantes y no del investigador, para poder tomar decisiones adecuadas de mejora y lograr ambientes armoniosos entre la comunidad universitaria.

Fundamentación teórica

Como parte estratégica, el estudio se apoya en la teoría de la Experiencia de Francois Dubet y Danilo

Martucelli (1998), que se construyen como una vertiente subjetiva, donde se combinan las lógicas del sistema que los actores articulan entre ellas; la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan” (Dubet, 1998, p.14).

Las experiencias escolares, valen la pena conocer, pues hablan de realidades que profesores, autoridades, estudiantes, amigos, vive en una época, momento e histórico, también nos permiten comprender miradas, percepciones, pensamientos que determinan las prácticas de los grupos que la integran. Las experiencias son “una salida simbólica” de las agitaciones emocionales generadas por el desequilibrio social y que son “comunes a todos los que desempeñan un determinado papel u ocupan una determinada posición social y reaccionan ante las perturbaciones comunes, forman parte de una cultura particular (Geertz, 2005, p. 179).

Las experiencias escolares, son un conjunto de expresiones, palabras verbalizadas que dan cuenta de lo que le acontece a las personas en un momento y lugar específico, estas detonan sentimientos y emociones, entendidas como comportamientos y reacciones fisiológicas desencadenadas Damasio (2006), que pueden ser estudiados para dar cuenta cuáles son innatos, adquiridos o concientizados como lo son la alegría, tristeza, miedo, enojo, afecto, etcétera. Cada experiencia escolar de un estudiante de la universidad intercultural mexicana ante la violencia, genera sentimientos que vale la pena conocer, pues visibilizan relaciones de conflictos, pleitos, riñas, malos entendidos, celos, enojos, etcétera, entre los actores de la educación que muchas veces se silencian porque son dolorosas o frustrantes, contribuyendo a su naturalización o normalización en la vida cotidiana escolar.

Metodología

El responde al enfoque cualitativo (Abric, 1994, p. 55), emplea la técnica de entrevista a profundidad, que nos permitió tener acceso a las experiencias en torno a la violencia (Marradi, 2007) a 8 estudiantes de una universidad mexicana intercultural, por los estudiantes universitarios interculturales. En el análisis, se empleó el software IRAMUTEQ-Interfaz

¹La relevancia de las y los jóvenes (15 a 24 años) dentro del contexto nacional radica no solamente en su importancia numérica, sino principalmente por el desafío que significa la sociedad garantizar la satisfacción de sus necesidades y demandas, así como el pleno desarrollo de sus capacidades y potencialidades particulares. http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion_actual_de_las_y_los_jovenes_en_Mexico_Diagnostico_sociodemografico.

de R para el Análisis Multidimensional de los textos y cuestionarios (Molina-Neira,2017).

Las preguntas que orientaron el estudio fueron las siguientes: ¿desde tu experiencia escolar qué es para ti la violencia?, ¿cuáles son las experiencias escolares que vives en torno a la violencia?, ¿qué tipos de violencia identificas en los espacios universitarios? se trató de conocer la realidad a partir de la voz de los estudiantes.

Resultados y discusión

Las experiencias escolares identificadas por los estudiantes de la Universidad Intercultural Mexicana, dio cuenta que el fenómeno de la violencia permea las prácticas universitarias y se manifiesta en varios tipos. Al plantear la pregunta ¿desde tu experiencia escolar qué es para ti la violencia?, los testimonios, nos permitieron conocer su realidad, demos cuenta de los testimonios:

La violencia, pues a mí es agresión ya sea, como ya sea físicamente o verbalmente me suena como agresión a la familia, en las escuelas, han sonado el bullying, pues sí, a mí me suena como una agresión verbal o físicamente (José, 23 años).

La percepción de este estudiante, la violencia es agresión física, verbal, familiar, escolar y nuevamente destaca el denominado bullying".

Pues la violencia pues es algo que digamos que no tiene que suceder porque perjudica a muchas personas, bueno a mi parecer, o sea, quisiéramos evitar eso ¿no?, pero pues digamos que uno solo no puede hacer nada, sino una persona que sea cabecera de todos y a lo mejor sí podemos evitar eso que secuestros, que maltratos, que o sea unos que andan matando así, o sea para mi está mal (Alejandro, 20 años).

La violencia para este informante es algo que "no tiene que suceder", perjudica y de "debe evitar", porque "está mal".

Bueno la violencia para mí puede surgir en varios, en varios momentos como también puede surgir desde la casa, la violencia surge del maltrato de los hijos a los padres, empiezan a discutir tal vez por unos permisos que a veces la ocasionan los jóvenes que van a querer el permiso y no les dan, con ello ocasionan violencia, y tal vez insultando a su mamá a su papá, levantándoles la voz, eso para mí es violencia y surge en la familia (Cecilia, 22 años).

La percepción de esta joven universitaria, la violencia "surge del maltrato de los hijos a los padres, la discusión, el insulto, levantar la voz", son actos de violencia que llega a manifestarse desde la familia, y que con el tiempo se reproducen en los espacios universitarios entre los estudiantes.

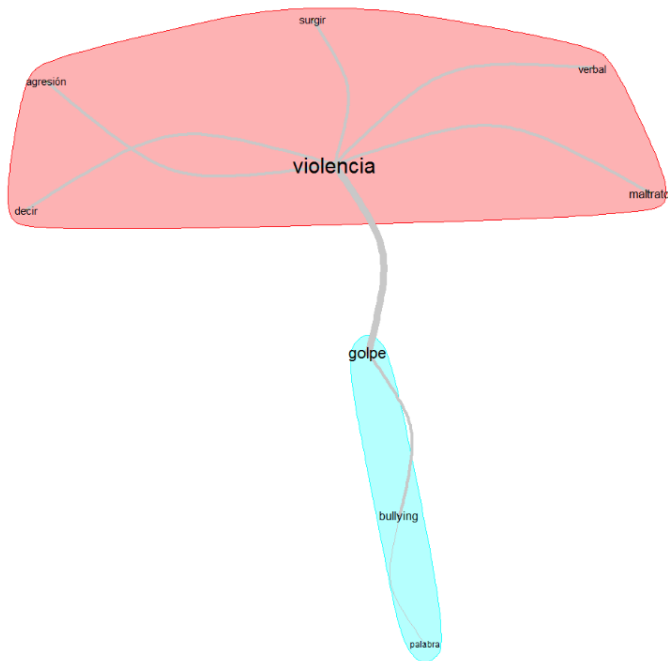
Yo pienso que la violencia es un trato que no se le debería dar entre los seres humanos, la violencia puede ser desde los golpes, que son el maltrato físico y la violencia verbal que son insultos y pues eso es... (María, 21 años).

Desde otra mirada, la informante señala que la violencia "no se debería de dar", llama la atención que la violencia se percibe a través de los golpes, el maltrato físico y la violencia verbal, que es la que se manifiesta con insultos o palabras altisonantes entre dos o más personas.

La violencia pues viene de cómo nos tratamos, para mí la violencia es de que nos tratamos mal, nos decimos groserías o simplemente eso de la cuestión psicológica, y la física ya es cuando uno llega a los golpes, pues creo que hacen más daño las palabras que los golpes, porque podrás olvidar o sea se te podrá quitar un golpe y las marcas, pero las palabras no se borran, esas siempre las vas a tener aquí en la cabeza, por ejemplo así de palabras muy groseras pues son cosas que te marcan (Raúl, 19 años).

Desde la mirada de este estudiante, la violencia es: "tratarnos mal", "decir groserías", "golpes" y "palabras groseras" que marcan.

Los testimonios dan cuenta de una idea, una representación dominante en donde la violencia se articula a los golpes, maltrato, insultos, groserías, agresiones. Enseguida conozcamos los gráficos de nubes de palabras y análisis de similitud, que dan cuenta de la violencia, según la mirada de los estudiantes de la universidad intercultural mexicana:



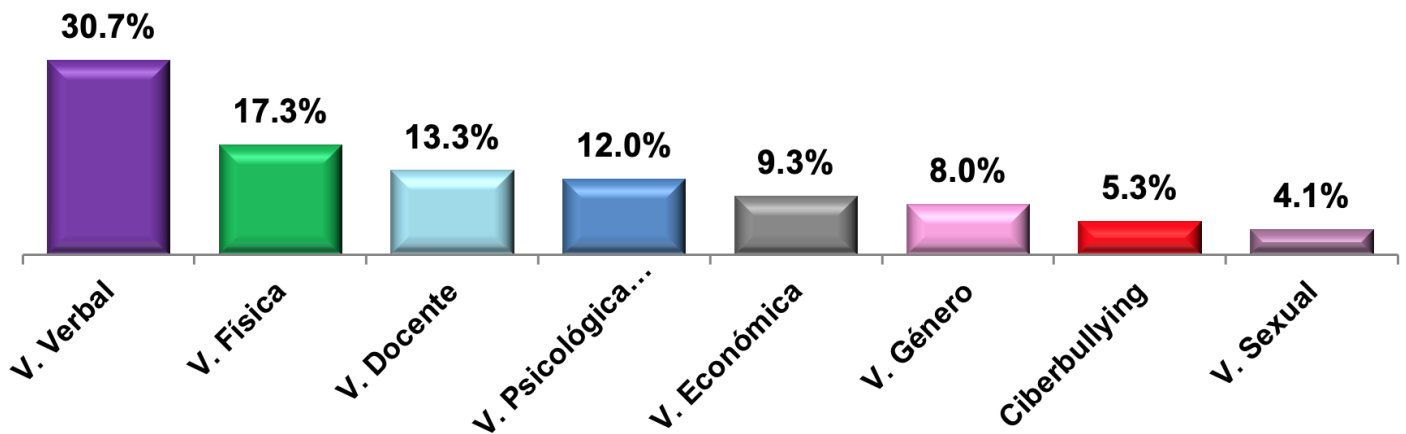
Gráfica de Similitud 1 - Violencia

Nube de palabras 1 - Violencia

Los estudiantes consideran que la violencia es la que se centra en los golpes, "bullying", al que además consideran que el fenómeno de la violencia "está de moda", y "se da en espacios en donde surgen las agresiones, los golpes y se evidencia el bullying". Se manifiesta principalmente en forma "física y verbal", donde se hacen evidentes: las groserías, el maltrato físico, familiar, escolar y el bullying. La violencia "no tiene que suceder", y "no se debería de dar entre los seres humanos", y podría evitarse.

La violencia se centra en lo físico, verbal, psicológico o emocional, incluye al género, señalan que "son relaciones dañinas, en donde se pierde el respeto", "está mal". Los sentimientos que les despierta son "indignación y rechazo", además "marcan" al estudiante.

Ante la pregunta ¿qué tipos de violencia conocen y cuáles de estos tipos de violencia han experimentado en su estancia universitaria?, las respuestas, permitieron identificar con un conteo de palabras los siguientes tipos enunciados en la gráfica.



Gráfica 2. Tipos de violencia que identifican los estudiantes de la UVI-Intercultural-mexicana.

Elaboración propia 2018, a partir del conteo de palabras.

Enseguida, describiremos, por lo menos cuatro tipos de violencia que fueron enunciados en las entrevistas: la violencia verbal, la física, la docente y de género, los ejemplificaremos enseguida a la violencia verbal:

“Se podría decir que la violencia es un problema social, pero no involucra a mucha gente solamente sino a los conocidos, se ejerce cuando a veces hablamos en Totonaco, y nos decimos palabras obscenas, pero solo es entre nosotros, solo nosotros las entendemos, como: “tu piel es morena”, “eres gorda”, “estás flaco”, “eres feo” pero en Totonaco, así se oye un poco más chistoso, y ya se empiezan a decir burlas obscenas de las cosas que dijiste” (Carlos, 24 años).

La violencia verbal elaborada por el “Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES): “es aquella que se encuentra en el lenguaje de los hombres y mujeres, y tiene que ver con la censura, con la intimidación verbal, con la ofensa, el insulto, la agresión, en el acto del habla e influye en las posiciones sociales y en la relación entre quien escucha y quien habla”. Veamos la violencia Física:

De la violencia física, pues en una parte aquí he escuchado, en alguna ocasión, me tocó vivirla, era sobre una discusión, y que llegó hasta los golpes, pensé que estaba bien defendiéndome, pero al reflexionar pues estuvo mal haber actuado de esa manera con un grupo de amigos, y pues no se tenían que enojar, y pues no me pareció haber hecho esas cosas entrarle a los golpes, el de ese es del físico (Mariana, 23 años).

La violencia se centra en riñas, golpes, peleas y empujones, reconocen y perciben en el contexto social en que estudian la presencia del fenómeno. Según el “Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES): “son aquellas acciones no accidentales, que viven hombres y mujeres que provocan daño en el cuerpo, tales como bofetadas, golpes, palizas, heridas, fracturas, quemaduras, cortes, tirada de cabello, pellizcos, chupetones.

La violencia Docente:

Se da cuando los maestros no, no imparten bien las clases y a veces empiezan a decirnos palabras a nosotros, porque hablamos en Totonaco, pero aquí también se dicen cosas en Totonaco... Hay maestros que no enseñan bien sus clases, y que deben llegar a tal hora, ya e incluso hay unos maestros que nada más vienen, se sientan y a

veces nada más nos platican cómo fue su vida y todo eso, y pues a veces los alumnos cuando lo escuchamos, si algunos nos entretenemos en estar ahí con él, pero muchos miran su celular porque no les gusta eso, y el docente a veces lo ve, se siente mal porque no le estamos poniendo atención a lo que nos platican, pero al fin y al cabo no nos están dando su clase, no están impartiendo nada, no nos enseñan, solo están contando su vida y nosotros nos entretenemos mejor con el celular, a veces por eso se enojan. A veces nosotros entre compañeros empiezan a surgir los albures, y empiezan a decir: no pues que “te gusta este”, que son cosas o las partes del hombre o de la mujer, incluso hay maestros que entran en esa conversación y que a veces no debería ser, porque ellos ya están grandes y son maestros, deben saber que no se deben decir ciertas palabras, porque eso no lo hace una persona que llega a ser importante como un maestro (Jimena, 19 años).

La experiencia ante la violencia docente, se asocia al maltrato, las humillaciones, las faltas de respeto, las ofensas, los insultos, la indiferencia, el maltrato, la reprobación, la exclusión, explicar mal, tener conductas inapropiadas. El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), señala: la violencia docente son los actos violentos que se ejercen dentro del espacio escolar, y son ejercidos por los profesores a los estudiantes y de los estudiantes a sus profesores, incluye la amenaza, el acoso, la falta de respeto.

La violencia de género:

De la violencia de género, entiendo que es la violencia o el maltrato que se le da a las personas siendo hombres o mujeres o no sé si tienden a ser homosexuales, quizás o algún tipo, por la desigualdad, y porque todavía existe el machismo, los homosexuales o gay yo entiendo que son agredidos o discriminados y tachados por ser lo que son (Lorena, 19 años).

Las palabras clave al menos en cuatro tipos de violencia predominantes son las siguientes: “violencia verbal: groserías, burlas, palabras obscenas y ofensas; violencia física: golpes, peleas, riñas y empujones; la violencia docente: explicar mal, maltrato, humillaciones y falta de respeto; violencia de género: maltrato, hombres y mujeres, homosexuales, gay, machismo y discriminación”.

Conclusión

La violencia es un fenómeno del que se experimenta en la universidad, y se silencia e invisibiliza, lo que contribuye a su normalización y naturalización. Los estudiantes han experimentado varios tipos de violencias: verbal, físico, docente, incluye al género, estas generan los sentimientos de "indignación y rechazo", por lo que debe erradicarse. Reconozcamos que México es un país pluricultural que forma parte del mosaico de culturas y de la riqueza que nos caracteriza, luchemos por una formación y una cultura sin violencia, centrada en la paz.

Referencias

Abric, J. C. (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán. pp. 53-74.

Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Medellín-Colombia: Universidad de Medellín.

Baselga, E. y Urquijo, S. (1974). *Sociología y Violencia. Actitudes, Universitarios*. España, Bilbao: Universidad de Deusto.

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Quebec, Canadá: Armand Colin.

Casillas, M. A. (1998). *Notas sobre la socialización en la universidad*, en Jóvenes, revista de estudios de la juventud, N° 7, 4a época, abril-diciembre de 1998, México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

Damasio A. (2006), en UNAM (2013). *Manual del alumno. Sentimientos y emociones. Talleres de orientación educativa*. México: Publicaciones dgose.

Dorantes C. J. J. (2017). *Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana*. En Ruíz Libreros M.E. (2017). *Complejidad, innovación y sustentabilidad. Experiencias educativas*. Universidad Veracruzana. Xalapa- Veracruz: CODICE / Taller editorial. (Pp. 163-179).

Casillas A. M. Á. (2007). *Proyecto FOMIX 68276. "Trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana"*. Dimensiones de análisis. Xalapa, Veracruz: IIE-UV.

Castro, A. & Reta, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales*. Argentina: Homo Sapiens.

Furlán, A; Pasillas V. M. A; Spitzer T. C; Gómez N. A. (Coordinadores) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc Libros del Centro de Publicaciones

Educativas y Material Didáctico S.R.L. Colección: *Ensayos y Experiencias*.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Guillotte, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu editores.

Schmelkes S. (2004). *Educación Intercultural: Reflexiones a la Luz de Experiencias Recientes*. En Sinética. *Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, No 23* (Agosto 2003-Enero 2004), pp. 26-34.

Schmelkes S. (2003). *Educación superior intercultural. El caso de México. Introducción-Marginación de la Educación Superior*.

Marradi, A; Archiento, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Argentina: Planeta.

Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMUTEQ*. Barcelona: Grupo de Investigación DHIGES. University of Barcelona. <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>.

Referencias de Internet:

http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Situacion_actual_de_las_y_los_jovenes_en_Mexico_Diagnostico_sociodemografico

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/>

Antecedentes de la Crítica de Arte desde la “Guerra Fría”: un mapa general¹

Michell Giovanni Parra Alvarado

Maestro en Humanidades

Universidad de Sonora

nofog_mgpa@hotmail.com

Resumen

El presente texto tiene como objetivo trazar un mapa general de los antecedentes de la Crítica de Arte, durante y después de la Guerra Fría, hasta llegar a mostrar algunos de sus rasgos generales en la actualidad. Pues el fin que me propongo es presentar un recorrido histórico que ayude a comprender el ejercicio del crítico de arte; la hegemonía de lo textual, lo discursivo y lo cultural en las exposiciones artísticas actuales; y situar algunos de los planteamientos teóricos que contextualizan las prácticas vigentes del arte contemporáneo.

Palabras clave: crítica de arte, textualidad, soporte, formalismo, contexto, teoría cultural.

Como cualquier herramienta textual, la crítica de arte se ha transformado a la par de los contextos de producción artística, las especificidades de las instituciones del arte, los canales de distribución textual, y la variación de los posicionamientos teóricos de lo artístico. Conforme a ello, no resulta sorprendente situar a esta disciplina como un fenómeno sociocultural que puede trazarse desde diferentes ángulos y según ciertas perspectivas historiográficas.

Es así, por ejemplo, que para Juan Acha (1992), la Crítica se consolidó en el siglo XVIII en Occidente, aunque según Venturi (1964) sus antecedentes ya se encuentran en el siglo III a.C., con Xenócrates. No obstante, el consenso general del estado actual de la CA² ubica su despliegue en un entramado artístico-cultural dado durante y después de la Guerra Fría³, pues la hegemonía de lo discursivo en el arte surge de la ruptura con el análisis y la evaluación técnico-formal de la obra de arte, especialmente, con las

elaboraciones teóricas y textuales de Clement Greenberg.

Ahora bien, si trazamos un breve recorrido de momentos importantes que nos ayuden a configurar algún sentido de la práctica actual de la CA, podríamos obtener su relación con los Salones anuales (s. XVI, cuya distribución crítica es oral y pública, como herencia del academicismo), la teoría del arte (v.g. D. Diderot, 1759; G. Lessing, 1777), la formación de la Estética (Baumgarten, 1750; I. Kant, 1790; especialmente con el desarrollo moderno de esta ciencia con las *Vorlesungen über die Ästhetik*, de Hegel⁴), y la historia del arte (v.g. Winckelmann, 1755) (Acha, 1992). Posterior a esta etapa, la CA es reconducida con un lenguaje literario que se busca más adecuado a la cualidad estética de la obra de arte. Así, en el siglo XIX la crítica artística de C. Baudelaire adquiere una inventiva literaria centrada en el lenguaje poético, la cual -siguiendo a Acha-, será desvinculada finalmente en el siglo XX para

¹ El presente texto es una síntesis de un capítulo sobre crítica de arte, el cual se titula: “Consolidación de la Crítica de Arte: producción, operatividad y distribución durante la configuración de la disciplina”, integrado en mi investigación “Textualidad y discurso de exposiciones artísticas en México, 2017. Análisis e interpretación de hojas de sala: Museo Jumex, Museo de Arte Carrillo Gil, y Galería Héctor Martínez Arteche”.

² Abreviaré Crítica de Arte como CA a partir de este momento.

³ El inicio de la Guerra Fría (a. 1947) coincidirá con el periodo de creación de la AICA (Asociación Internacional de Críticos de Arte) (1948, 1949) bajo el patronato de la UNESCO.

⁴ Publicadas de manera póstuma entre 1832 y 1845.

incorporar marcos teóricos de la sociología y acentuar los aspectos conceptuales de la obra de Arte⁵ (Acha, 1992).

Aparejado a este último periodo de la CA, La historia de la crítica de arte (1964) de Lionello Venturi impulsará la Crítica como una herramienta necesaria de la historia del arte, pues la reformulación historiográfica de esta disciplina llevará por exigencia el análisis y la reflexión de la obra artística para establecer una teoría pertinente sobre los sentidos de los acontecimientos y las producciones artísticas. De tal suerte que la CA confluirá en la historia del arte para ayudar a esta a desarrollar el sentido histórico y conceptual de su saber sobre el arte⁶.

En suma, para mediados del siglo XX la CA ya presenta, como una herramienta (resultado de una necesidad sociocultural), un vínculo con el hacer literario y con la teoría de la historiografía del arte, y la incorporación de metodologías y marcos teóricos de la sociología. De esta manera, la CA cubrirá espacios de distribución junto a mecanismos específicos de operación textual, así como con los estrechos vínculos de “intereses comerciales del mundo del arte y las vicisitudes de la producción y la política artísticas” (Holter, 2002, pág. 80), intereses mismos que, desde el siglo XIX, algunos de los teóricos presentarán “[ligados] al periodismo [por su mediación] con el mercado” (Torres, 2014, § 1).

Resultará claro para la comunicación, que los formatos del periodismo establecen condiciones muy específicas de operatividad textual, así como una práctica y una profesionalización del crítico en tanto ente mediador con el mercado y el arte; conforme a ello, la CA fungirá como un dispositivo de mediación con un lector-receptor, y su vez, como un artefacto en el que las ideas o juicios sobre el arte encontrarán su difusión.

⁵ Juan Acha piensa este cambio en la Crítica en concordancia con la instauración del plano pragmático de la obra artística impulsado por M. Duchamp en 1917, por un lado, y con la brecha abierta por la relación entre las obras de arte y sus receptores, por otro.

⁶ “... la historia del arte necesita tener conciencia de la naturaleza del arte y experiencia del arte concreto para distinguir si un cuadro o una estatua son obras de arte, creaciones artísticas, o si solo se trata de hechos racionales, económicos, morales o religiosos. [Puesto que] un crítico que juzga una obra de arte sin hacer su historia juzga sin comprender”.

⁷ Buchloh señala al respecto que “esta descripción de la crítica formalista parece haberse convertido en la base para la ‘producción’ de algunas de las más importantes obras de arte norteamericano de la década de 1960” (Buchloh, 2017, pág. 82). Asimismo, en 1973, el crítico sudamericano Damián Bayón manifestó que el crítico de arte “asumió la actitud revolucionaria de formar él los grupos [de artistas], de redactar los manifiestos (.) [Siendo por tanto los críticos aquellos] que ‘ganan los premios’, puesto que son sus ideas y sus teorías lo que ellos ven realizadas en las obras que apremian.(.)” (Bayón, 1973, pág. 95).

La consolidación formal de la CA por Clement Greenberg y la incipiente discusión de Michael Fried.

La profesionalización del crítico de arte, en el siglo XX, vino de la mano con el desarrollo teórico-analítico de los aspectos técnico-formales de la obra de arte, e implícitamente, con supuestos ontológicos sobre ella, así como de formas epistemológicas de acercamiento a su naturaleza.

Según Thierre de Duve, Clement Greenberg procuró eliminar de la CA: “las interpretaciones más o menos poéticas que hasta entonces habían presidido las críticas de arte, e intentó dotarla de una altura que podemos denominar científica”. Es así que “(...) La importancia de Greenberg en la crítica de arte y el devenir del arte contemporáneo se puede desligar en dos factores: 1) (...) Llevó la [CA] más allá de las especulaciones más o menos interpretativas y más allá del periodismo. Dotó a la práctica de la crítica de un intento de objetividad y de la altura intelectual y científica. 2) Sentó las bases de toda una escuela crítica profundamente ligada a su figura –el formalismo– que llevaría una larga discusión en las sucesivas escuelas o tendencias críticas postformalistas (...)” (Torres, 2014, §3).

En consonancia con lo dicho por Duve, el abordaje realizado por el crítico en el análisis de la obra supondrá la objetividad de la CA al considerar los hechos formales de la producción artística (Buchloh, 2017). Por ende, la valoración estética del arte estará encuadrada con una teoría que conduzca al manejo especializado de un lenguaje aparentemente científico, en el que se valore el purismo compositivo, el manejo del color y las texturas; alentándose al artista, de esta manera, a desligarse de la obligación estética de un ‘representar’: separándose de aspectos ideológicos y políticos (Torres, 2014); reconociendo y encontrando, conjuntamente, sus parámetros de legitimación artística⁷.

Esta pretendida separación de la composición estética de aspectos “ajenos” a ella parte de principios abstractos que comienzan a regir la valoración de la obra de arte, cuya exigencia, desde la CA, confluirá con la dirección especializada y académica del crítico: en ese espacio, el punto de partida para formarse en la disciplina estrechará vínculos variados con universidades norteamericanas, revistas académicas, cátedras de crítica, y con distintos agentes entramados en el circuito del arte (Torres, 2014).

No obstante, la autocrítica de la disciplina se abrirá en el seno mismo del formalismo impulsado por Greenberg, es decir, desde el análisis de sus propios supuestos teóricos. Y a este respecto, será el crítico Michael Fried que por medio de la problematización del concepto de “teatralidad” –en relación al arte minimalista- introduzca la posibilidad interpretativa de la producción plástica debido a las cualidades signícas en las que se sostiene⁸:

Así, mientras el expresionismo abstracto de la inmediata posguerra había involucrado la recomposición individual del artista mediante la práctica del action painting (pintura de acción), el arte minimal de los 1960 conlleva una expansión hacia el espectador. El texto de Fried denuncia esta salida de encuadre acusando al arte minimal de caer en la teatralidad como principal recurso del “no arte” (Morales, 2017, § 1).

Pues mientras para Greenberg la “teatralidad” se relacionaba con “elementos plástico-formales [que poseen] una capacidad semántica expresiva propia”, es decir, “un “significado abstracto” (...) independiente de cualquier iconografía figurativa representada por la obra (...)”, para Fried el arte “[expresaba y encarnaba] (to embody) emociones, ideas, pensamientos (...)” que evidenciaban “aspectos cruciales de la cultura, artística y extraartística, de su época” (Soto, 2017, pág. 169). Así, se comprendía que toda cualidad

técnica-formal y toda producción plástica se volvían susceptibles de poseer expresividad y un significado no inefable, y como tal, también asequibles al discurso verbal⁹ (Soto, 2017).

Surgirá, por tanto, un análisis crítico de la relación entre la obra de arte y el espectador, de tal suerte, que el tipo de mediación que el crítico establezca con la obra y el público se verá fuertemente transformado. La CA acudirá, en consonancia con lo dicho, a la reflexión filosófica, hermenéutica y estética, de las que podrá apoyarse para hacer una crítica (e interpretación) de acceso a la obra de arte. Como tal, el juicio crítico y la posibilidad de acceso democratizarán los acercamientos al arte y producirán un resquebrajamiento entre la práctica de los escritores del arte y la de los artistas productores, en cuanto al desarrollo de textos se refiere¹⁰.

El éxito del estructuralismo y el posestructuralismo en la CA: Rosalind Krauss y el posterior nacimiento de la Crítica Textual.

El entendimiento de la obra artística como un producto susceptible de caracteres signícos-expresivos, y la superación de un marco teórico con el que se delimitaba la creación artística en su aspecto abstracto-formal, preparan ahora a la CA a caminar sobre la senda abierta del lenguaje y la producción cultural. Esto resultaba implícito, pues si la obra de arte se sitúa como un medio de expresión tanto de sentimientos como de ideas, su producción no estará localizada sino en la cultura, siendo parte de ella, conformándose a través de ciertas características suyas y mostrándose con algunos de sus rasgos; en suma, la producción artística se analiza, finalmente, como una producción cultural, de tal suerte que la CA puede echar mano, e ir a la par, de los recientes avances teóricos de la antropología, la historia, la lingüística, la semiótica, la filosofía del lenguaje y los estudios críticos sobre la ideología, rompiendo de antemano, y de forma absoluta, con los supuestos teóricos de un arte (y una crítica de arte) autodefinido,

⁸Haber circunscrito a la CA en el purismo estético implicaba una “aversión formalista contra la concepción de la obra artística como ‘signo’ (interpretable por remisión a un significado ‘externo’), y el reconocimiento de la dimensión emotiva de la experiencia de las formas y los recursos plásticos” (Soto, 2017, pág. 167).

⁹“La obra que Fried aprueba es grande en cuanto tal, porque de manera ejemplar, es <<en esencia anti-teatral>>, o sea, <<trata al observador como si no estuviese allí>>. Huelga decir que para Fried el expresionismo y el actual arte expresionista serían todavía más teatrales, dada su exageración. En efecto, Fried puede sostener que hacen de la teatralidad un fetiche, que presentan no sólo como la (falsa) esencia del arte, sino del ser (...)” (Guash, 2000, pág. 32).

¹⁰“(…) La tradicional separación de roles entre la crítica de arte y los artistas (...) se empieza a resquebrajar. Los artistas no solo escriben sus manifiestos como habían hecho en las vanguardias clásicas, también lo hacen sobre otro artista y, además, están en disposición de discutir sus posiciones”. (Torres, 2014, § 2).

objetivo y prescriptivo (Sánchez, 2013).

A partir de ese momento, entre sus vínculos con otras disciplinas, la CA ejerce su práctica reconociendo implicaciones históricas, sociales, políticas, económicas, culturales y discursivas en las obras de arte, pues los elementos que configuran la obra son, primeramente, una disposición de signos, de tal suerte que el texto crítico deberá adecuarse a una nueva forma de textualidad. Según Thomas Crow:

Al enfrentarse [la tradición estructuralista/semiótica] a una obra de arte o a cualquier producto cultural (...) sitúan el significado primordial en un ámbito de códigos inmateriales donde los rasgos distintivos del objeto artístico, como los de un mito o unos esponsales, cumplen la función de signos. [Asimismo] el significado no reside en la sustancia concreta y perceptible del objeto artístico; es, en todo caso, algo extrínseco al mismo. La referencia al mundo o a la experiencia interior del creador se ha de entender como un efecto secundario de la intervención de los códigos socialmente determinados que escapan a la conciencia introspectiva: códigos en los que el intercambio de signos constituye su propia justificación (Guash, 2000, pág. 191).

Puede decirse puntualmente que en la década de los setenta y ochenta coinciden el nacimiento de la llamada Crítica Textual y el diagnóstico de la posmodernidad hecho por F. Lyotard (1979), erigiéndose a la par el cuerpo teórico semiótico en la CA norteamericana a través del trabajo de Rosalind Krauss¹¹ (Guash, 2000);

¹¹En cuanto a los canales de distribución de la CA, es interesante observar que el medio dominante (Artforum), para el caso de Greenberg y Fried, se desplazó a October en 1976 (fundada por R. Krauss y Annette Michelson), sabiendo aún de antemano, no obstante de las participaciones de Krauss en Artforum para 1972 (Torres, 2014). En tal caso, Rosalind, en "A View of Modernism" (publicado en Artforum), asaltaba la aparente neutralidad del formalismo; de tal modo que "a partir de ese momento, la crítica norteamericana sustituyó los dictados de su maestro Greenberg (...) por el descubrimiento de la fenomenología de Merleau-Ponty y, sobre todo, por su contacto con el estructuralismo y la semiótica (...) [Por lo tanto] Krauss empezó a entusiasmarse por el pensamiento de Saussure y, en especial, por el de Barthes en Mythologies, a través de los que descubrió las nociones de signo y significado, que obligaban a una contextualización histórica situada más allá de lo estilístico y de la pura visualidad derivada de lo formal (...) (Sánchez, 2013, págs. 323-324).

¹²(...) A partir de Rosalind Krauss la crítica empieza a establecerse como un género en constante crisis, en estado crítico (...) La antropología o la sociología rompen la consideración estática de la crítica como disciplina y la pintura como género cerrado que propugnaba el formalismo. La crítica, como espejo del arte, compartirá la característica híbrida de la producción artística contemporánea" (Torres, 2014, § 3).

¹³(...) la escritura se vio afectada y dejó de interesarse en la aproximación axiológica basada en el juicio-valor-calidad y en los esquemas dicotómicos, para penetrar en el territorio de la interpretación y de las estéticas del pluralismo más allá de todo autoritarismo tácito o no. Todo ello para buscar la erosión del canon, basado en el gran artista, en el gran museo y en la única verdad" (Sánchez, 2013, pág. 325).

¹⁴Fue en 1977 cuando Douglas Crimp dejó el antecedente sobre "la rota integridad de la pintura y la escultura modernas", dejando entrever la transformación de una producción artística que encontraba su desarrollo en soportes tecnológicos (fotografía, video), técnicas, formatos y disciplinas (performance), y en sus aproximaciones con el cine y la representación (Guash, 2000).

elaborándose así para inicios de los ochenta, en la CA, un marcado andamiaje filosófico francés que le dará a esta escritora el alcance crítico-histórico del arte y la modernidad; pues para este periodo la CA se entenderá comprometida con la crítica cultural del discurso moderno.

Ahora bien, conviene mencionar que el propio ejercicio multidisciplinario de los críticos no sólo elevará la disciplina de la CA a un criticismo mayor, sino que paradójicamente la arrastrará a una constante crisis¹², debido a que la escritura de CA vendrá a ser una parte más de la conformación textual del discurso artístico¹³. Como tal:

(...) las revistas de October, New German Critique y Screen, entre otras, se convirtieron en las plataformas sobre las que se forjó el nuevo modelo de escritura de crítica textual que hicieron de esta una arena extremadamente viva, una posición hasta cierto punto privilegiada respecto a la academia, a la historia del arte y a la institución museo (Sánchez, 2013, pág. 326).

Sumado a ello, pasará poco tiempo para ver cómo el entramado textual de la CA se ampliará, con la labor de Douglas Crimp¹⁴, hacia la crítica de las prácticas y los problemas socioculturales.

En este viraje, la CA señala resultados entre prácticas artísticas y teoría del arte, así como entre los rasgos de significado por al aspecto procesual de la obra, de tal manera que la reflexión imperante en la Crítica Textual convoca, en su texto, la posibilidad de ser un soporte o una herramienta de análisis político y

cultural, un medio de presentación conceptual que haga factible una lectura de las exposiciones artísticas, y el ser un objeto por el cual confluyen diversas teorías y cuestionamientos sobre lo artístico. No obstante, así como la CA formalista alberga en sí misma el germen de su propia superación, la poco a poco preponderante textualidad guardará en su devenir el adelgazamiento de las líneas entre los soportes, es decir, la textualidad dejará de supeditarse a lo escritural, así como la práctica artística superará su necesidad de producción objetual¹⁵, y ambas (tanto textualidad no escritural, como práctica artística no reducida a producción de objetos) redefinirán el alcance del crítico, del artista y del arte mismo. En resumen el agente-crítico saldrá del texto pero para generar textualidad en la acción política¹⁶.

Un muy breve camino hacia nuestros pasos: CA, curaduría, museo y teoría cultural.

Llegados a este punto, para concluir por motivos de extensión, el giro que dará la CA en el transcurso de los años ochenta y noventa (coincidente con el fin de la Guerra Fría), hasta la actualidad, puede abreviarse de la siguiente manera:

a) A principios de los noventa, La CA desarrolla criterios en torno a los recién nacidos Visual Studies (Torres, 2014), compartiendo y

discutiéndose criterios con los Estudios Culturales, especialmente, con la *Visual Culture*¹⁷ que perfilará nuevos acercamientos teóricos sobre la "imagen" e impulsará el giro pictorial de W. J. T. Mitchell (Varas, 2017).

b) En la década de los noventa se fija la atención en la figura del *curador*¹⁸, y la CA expande sus actividades en relación a la generación de textualidad curatorial, en consecuencia, el crítico de arte ajustará planteamientos y textos sobre las propias exposiciones (Torres, 2014).

c) La museografía y la curaduría se instalan como elementos operativos de la institución museo, lo cual suscita en la CA una serie de cuestionamientos sobre la función museo y el objeto arte. Al respecto, el filósofo y crítico Arthur Danto pondrá sobre la mesa una variedad de tesis que aborden desde la pluralidad de manifestaciones artísticas hasta la redefinición o el fin del arte, atrayendo así nuevamente la atención a los postulados filosóficos de G. W. F. Hegel, y hacia la filosofía del arte, propuestos siglos atrás.

d) Las revoluciones en la comunicación y las tecnologías transforman los soportes y los medios de distribución de la CA, entonces el crítico de arte comienza a ejercer su actividad en nuevas

¹⁵Como puede notarse, el *performance* dimensionará la cualidad y las características de lo artístico, con independencia de lo que puede ser llamado como "producción objetual".

¹⁶"[Douglas Crimp], crítico de arte surgido de *October*, decide separarse de la publicación y ligar su práctica como crítica a la lucha contra el SIDA. Con Douglas Crimp la propia experiencia, la sexualidad, el compromiso y las prácticas artísticas (...) se mezclan (...) [Crimp] participó activamente con ACT UP y sus campañas de apoyo a la lucha contra el SIDA y de crítica a la política estadounidense al respecto (...) El hecho de participar activamente en una crítica no ya artística sino política hacía que su visión del crítico del arte se ampliase a una visión del crítico como intelectual activo y emparentaba la crítica con una disciplina más amplia(:) el pensamiento crítico. [Su] compromiso político (...) acompañaba la labor de artistas que trabajaban reflexionando sobre las políticas del SIDA, la propia enfermedad, la homosexualidad, el género, la discriminación o el sexismo" (Torres, 2014, § 4).

¹⁷"A mediados de la década de los noventa empezó a usarse el término <<Visual Culture>>, alternando con <<Visual Studies>> y <<Visual Culture Studies>> (...) En las discusiones internacionales sobre arte y teoría del arte (...) Visual Culture debía ampliar, o para algunos incluso sustituir, el paradigma unilateralmente histórico de la historia del arte con una ciencia de la imagen orientada al presente (...) [No obstante, es importante mencionar el desacuerdo de Rosalind Krauss con la *Visual Culture*]: En 1996, la revista americana *October* había sometido a las ciencias del arte y de la cultura, en un número dedicado al tema, a un interrogatorio acerca de esta nueva ciencia; éste ponía sobre la mesa tesis polémicas que de cierto nunca habría sustentado un posible representante del paradigma. La sospecha de que la especialidad de la *Visual Culture* habría de sustituir radicalmente a la historia del arte y, por ende, a todo acceso históricamente fundado a las imágenes y preparar así –como presumían los autores de *October* Hal Foster y Rosalind Krauss en sus aportaciones individuales a la discusión- su funcionamiento en un capitalismo global de las imágenes, no podía en ningún caso fundarse en manifestaciones de los representantes de la *Visual Culture* realmente existente" (Butin, 2009, 221-22).

¹⁸En lo referente al fenómeno de la figura del curador en México puede introducirse con "La más indirecta de las acciones: bastardías de orígenes, traición a la patria y oportunismo militante del juego curatorial postmexicano" en M. Cuauhtémoc (2017). *Abuso Mutuo*. México: Cubo Blanco A.C. Y en cuanto a la relación entre los distintos tipos de texto, el curador, el museógrafo y el museo, consúltese: Jiménez-Blanco, M. D. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos*. Madrid: Cátedra.

plataformas, como blogs.

e) La CA manifiesta rasgos claramente heterogéneos, superando sus incipientes formatos de textualidad, para operar en otras formas de soporte y discurso. La curaduría, la creación de textos de sala, el uso de tecnologías, la museografía y la museología (dispuesta para la conducción de los discursos de la exposición artística), permiten al crítico obtener un rango mayor de actividad, análisis e interpretación. Asimismo, se generará un periodo de debate sobre las diferencias o similitudes entre el curador y el crítico de arte.

f) Al comenzar el nuevo milenio, la CA se modifica, según A. M. Guash, hasta ser una Crítica (con)textual¹⁹, cuya labor irá a la par del discurso de la diferencia, de modo que el crítico pasará a ser un teórico cultural (Sánchez, 2013).

g) Los nuevos formatos de textualidad, como soportes de generación del discurso expositivo, convocan al crítico a un replanteamiento sobre las funciones museísticas que posibilitan las lecturas de los receptores²⁰. Así, el problema circula hacia los receptores de la crítica, los dispositivos de la exposición, y las operaciones de actualización informativa producidas por los espectadores. Como tal, la reflexión sobre los nuevos materiales del arte (y sus no-materiales), y las múltiples maneras de poner en circulación los lenguajes generadores de discursos, llevarán tanto a la CA como al arte a una re-funcionalización y re-contextualización de lo visual y lo textual²¹, de la exposición y lo expuesto²².

h) Las condiciones mencionadas con anterioridad suscitan una seria reflexión sobre el fenómeno

mismo de la exposición, de tal suerte que las relaciones entre museo, curador y crítico llevarán a hipótesis y teorías sobre formas de mediación entre arte y público, pedagogía de las artes, y planteamientos sobre comunicación. Es así que: "las exigencias expositivas van a traer consigo la necesidad de crear un equipo de especialistas, en el que estén representados los científicos conocedores del tema, los educadores-comunicadores, los museógrafos, los psico-sociólogos y semiólogos, y también la necesidad de programar y proyecta la exposición con riguroso método" (Blanco, 1999, pág. 50).

i) Finalmente, lo que Arthur Danto concibe como el paso de la estética de la forma al de una estética del significado (Sánchez, 2013), derivará en una CA con "giro global", o sea, en una CA que compartirá criterios con posicionamientos teóricos sobre lo político, lo cultural, lo social y lo económico. Así se buscará que en el nuevo perfil del crítico se integren y se "[generen] diálogos a tres bandas(,) entre lo que dominaremos imaginación cosmopolita, identidad locacional y ética del compromiso (la nueva versión de la política de la responsabilidad en la era de la globalización)" (Sánchez, 2013, pág. 329), configurándose entonces el crítico y el artista como investigadores.

En resumen, y en esta enorme abreviación que nos permite trazar un posible mapa para ubicar las transformaciones icónicas de la CA, durante y después de la Guerra Fría, el camino del crítico a través de la historia se redefinirá en un contexto muy específico:

En este contexto las estrategias clásicas de la crítica de arte a la hora de capturar con palabras la totalidad

¹⁹"... tanto el comisario de exposiciones como el crítico de arte asumen un nuevo papel: el del teórico cultural, que nos sitúa en un tercer estadio de la crítica, el (con)textual; un estadio que tanto lo aleja de la disciplina de la crítica y sus protocolos fundacionales como de la historia del arte, y lo sitúa en un terreno liminar donde el gran aliado son los estudios visuales" (Sánchez, 2013, pág. 328).

²⁰"El comisario expone su opinión igual que el crítico de arte, pone en marcha un criterio y elabora una tesis que no sólo tiene una parte textual (en el texto del catálogo) sino visual, en la propia exposición, y al fin y al cabo también en el planteamiento de una exposición lleva a cabo una mediación entre arte y público" (Torres, 2014, § 3).

²¹Cfr.: "La idea de recontextualización y resignificación de objetos considerados valiosos, [sea] una de las bases del concepto del museo (.). [Pues] partiendo del hecho de que en los templos griegos y romanos se acumulaban objetos que eran expuestos como ofrendas, se pueden señalar interesantes puntos de contacto entre aquellos espacios y nuestros museos" (Jiménez-Blanco, 2014, pág. 20).

²²Cfr.: "La conceptualización de la exposición como un medio de comunicación –media exposition la denominan algunos autores– es el resultado de un proceso evolutivo e interactivo entre los dos referentes que la propia exposición tiene y que ella misma pone en comunicación. Estos dos referentes son los objetos y el público" (Blanco, 1999, pág. 5).

de lo visible ya no solo pasan por las estrategias clásicas de descripción, interpretación y juicio, sino también por pensar nuevas metodologías, nuevos paradigmas teóricos, estructuras de conocimiento en red que favorezcan la producción de conocimiento, una producción abierta, tan cercana a la academia como al museo. Una producción que cada día se acerque más al efecto democratizador que propician las redes sociales en el marco del giro biopolítico o del trabajo inmaterial (.). (Sánchez, 2013, pág. 330).

Bibliografía:

- Acha, J. (1992). *Crítica del arte. Teoría y práctica*. México: Trillas.
- Bayón, D. (1973). *Arte de ruptura*. México: Joaquín Mortiz, S. A.
- Buchloh, B. H. (2 de octubre de 2017). *Formalismo e historicidad*. Obtenido de Museo Reina Sofía: http://www.museoreinasofia.es/sites/default/files/publicaciones/textos-en-descarga/3BB_es.pdf
- Butin, H. (2009). *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Guash, A. M. (2000). *Los manifiestos del arte posmoderno. Textos de exposiciones 1980-1995*. Madrid: Akal.
- Holter, T. (2002) *Crítica de arte*. En H. B. (Ed.), *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo* (pág. 80). Madrid: Abada.
- Jiménez-Blanco, M. D. (2014). *Una historia del museo en nueve conceptos*. Madrid: Cátedra.
- Morales, C. B. (13 de noviembre de 2017). *Michael Fried. "Arte y Objetualidad" (1967). Presentación y traducción*. Obtenido de Revista Escáner Cultural: <http://revista.escaner.cl/node/6187>
- Muñoz, M. Á. (13 de noviembre de 2017). *La Unión*. Obtenido de La Unión: <http://www.launion.com.mx/blogs/bajo-el-volcan/noticias/95228-clement-greenberg-la-claridad-del-arte.html>
- Sánchez, P. B. (2013). *Crítica(s) de arte: discrepancias e hibridaciones de la Guerra Fría a la globalización*. Murcia: Cendeac.
- Soto, D. D. (13 de noviembre de 2007). *Universidad de Murcia*. Obtenido de Universidad de Murcia: <https://www.um.es/vmca/proceedings/docs/14.David-Díaz-Soto.pdf>
- Torres, D. G. (2014). *Los críticos de arte y sus diversas funciones. Manual: Master en arte contemporáneo, Parte 1: Análisis de arte contemporáneo*. Barcelona: UB.
- Varas, A. G. (25 de noviembre de 2017). *Universidad de Málaga*. Obtenido de Riuma: <http://hdl.handle.net/10630/8810>
- Venturi, L. (1964). *Historia de la crítica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili, S. A.

Movimientos Texturales: Análisis del 3er movimiento del cuarteto de cuerdas N° 1 Op. 20 de Alberto Ginastera

José Romero Ottonello

Escuela Universitaria de Música (Uruguay)

Facultad de Música UNICACH (México)

josepro.otto@gmail.com

Introducción

En el tercer movimiento del primer cuarteto de cuerdas de Alberto Ginastera se experimenta con varios tipos de sonoridades, desde numerosos puntos de vista; el compositor desarrolla métodos de expresión alternativos en los instrumentos, desarrollando niveles de búsqueda tímbrica novedosa. En el presente artículo se hará un análisis textural del tercer movimiento: Calmo e poetico – Un poco meno mosso ed agitato – Tranquillo – più lento – Molto tranquillo – Adagio. Dada la extensión del mismo se mostrará el análisis completo en dos partes.

Palabras clave: Análisis Formal, Gráfica de la pieza, Reducción armónica y melódica, Alberto Ginastera, Politonalidad

Fundamentación Teórica

El presente trabajo se basa en las lecturas de los siguientes libros: Schenker Guide: A Brief Handbook and Website for Schenkerian Analysis (2008) de Tom Pankhurst, Classical Form (1998) de William E. Caplin, Tratado de los Objetos Musicales (2003) de Pierre Schaeffer, Audición estructural (1995) de Felix Salzer, Trampolines Musicales (2000) de Carmelo Saitta, los mismos son mis guías fundamentales para la elaboración del presente trabajo, seleccioné estos debido a que hay cierta relación de complemento en todas las teorías que ellos aplican.

Schenker conceptualiza la reducción armónica y melódica; Caplin, presenta las bases para explicar la forma musical, funciones formales, frases musicales, cadencias, relacionamiento temático, etcétera. Saitta va en el mismo lineamiento que lo hace el libro de Schaeffer, explican las características del sonido y cómo debemos reducir la escucha a lo que es importante. Salzer expone los conceptos contrapuntísticos, armónicos, tonalidad y estructura.

Usé estos libros, porque es la teoría que actualmente se aplica para estos tipos de análisis en vanguardia musical, la teoría antigua quedó obsoleta cuando se rupturó en el estándar de la música por el dodecafonismo y serialismo integral.

Por último no hay un estudio analítico minucioso de dicho repertorio y por consiguiente me vi motivado a realizar el siguiente análisis, creo que aporta mucha información consistente al acervo académico de la actualidad, siendo la misma una de las más complejas para interpretar y de formas exquisitas, puedo afirmar que tiene mucha relación con el pasado, el presente y el futuro de la composición.

Metodología

En primera instancia me propuse seccionar el trabajo en tres grandes partes, a través de la realización de esquemas y síntesis musicales. Realicé comparaciones entre diferentes tipos de grabaciones e incluso interpreté personalmente en 2015 la pieza en 5 conciertos para poder integrarla a mi repertorio además de grabar una versión en vivo (Cuarteto Wolf 2015) para tener convicción desde mi perspectiva como músico. Considero que puedo hablar con fundamento sobre percepciones y diferentes tipos de escucha, resolví situaciones anómalas dentro de la teoría tradicional con la integración de la teoría de los grupos de sonidos y la planilla de quintas desde el primer momento, finalmente grafiqué la pieza (Schenker) para poder tener una comprensión total del producto sonoro.

Resultados y Discusión. Primera Parte: Visión global de la pieza.

Esta pieza posee una estructura tripartita A B A (desarrollada internamente), con tres transiciones. Desde un punto de vista de la unidad, la pieza desarrolla una serie de motivos melódicos, los cuales están relacionados directamente con el intervalo de 4ta, al igual que la interválica general de la pieza; está directamente ligada con la utilización de dicho intervalo tanto en las melodías, así como en la estructura acórdica, explícitamente como en inversiones de la misma (utilizado por quintas). Este dato es fundamental, debido a que proporciona una noción de cómo será la sonoridad general de la pieza, y le dará un sentido de unidad a la misma. Es fundamental destacar, que cuando esta sonoridad se rompa por una de otro tipo, se podrá detectar con facilidad.

Podemos hablar de escena auditiva en esta música refiriéndonos al comienzo de la pieza; en la parte A (hasta número de ensayo 3 [próximamente me referiré a estos datos con la siguiente nomenclatura: NX]), posee una modalidad de Bifonía, con dos planos bien estatizados, a través de movimiento oblicuo, por un lado un pedal generado por un acorde realizado por cuartas y una tercera mayor (Sol-Si) a partir de la fundamental Mi entre cello, viola y violín segundo, y una línea melódica, que se mueve generalmente en un contorno sobre la sonoridad por cuartas; la del primer violín, siendo este el tema principal.

Melodía

Comienza en el cuarto compás donde la melodía se desprende desde un Mi agudo y desciende hacia un Mi grave, lo mismo ocurre en N1 hasta un compás antes de N2. Se puede apreciar que la melodía contiene una serie de intervalos cromáticos, esto genera que en parte no se encuentre enmarcada dentro del campo diatónico (Sol-Re-La-Mi-Si) generado por el acorde por cuartas.

La melodía inicial tiene las primeras tres corcheas de la melodía que bordean la nota Mi, para luego generar un modelo melódico descendente que tendrá siempre un salto de 4ta más uno de 2da descendente, para luego subir; en el primer salto ascendente es de 4tad La-Reb, el próximo de 3ram Sol-Sib, 3ram Mi-Solb, 2dam Do-Re y 5taj Lab-Mib consecutivamente. Eso nos lleva a mostrar la siguiente gráfica que ejemplifica

donde se encuentra la melodía dentro de dicho campo diatónico.

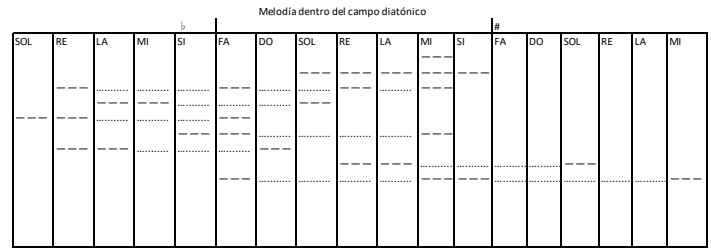


Figura 1. Melodía-Armonía

La melodía se encuentra generalmente fuera del campo diatónico, pero con una cierta polarización, debido a que en algunos momentos hay una nota que pertenece al campo diatónico. Por otro lado, hay algunos fragmentos melódicos que se encuentran alejados del campo diatónico, podemos decir que existe una idea de la politonalidad o polidiatonismo subyugado, que a medida que se alterna entre una y otra sección de 3 corcheas de la melodía, estos tienen conexión con el diatonismo o no, a medida que la melodía se acerca hacia el final se vuelve más diatónica ya que contiene más sonidos dentro del campo que fuera de él. Si miramos el último ejemplo y realizando la sumatoria de todas las anteriores, solo queda una quinta vacía en el campo diatónico; la nota DO que no está escrita en la partitura, pero si todas las demás dentro del campo diatónico 0 quedan completadas, quizás hay algún tipo de inferencia sobre la idea de completarlo.

Otro dato importante es la figura que forman las notas de la melodía si las seccionamos como lo dijimos anteriormente, a través de un salto por cuartas y una segunda menor, esto genera una figura en la planilla que siempre es la misma, dos espacios consecutivos y uno separado generalmente por tres o cuatro 5tas, lo cual reincide más adelante en el correr de la pieza.

En N1 el acorde sigue siendo el mismo, como muestra la siguiente figura, al igual que la melodía que en la segunda línea comienza con las mismas 3 clases de altura y agrega el Mib.

¹En este esquema lo que se intenta dilucidar es la polarización de la melodía (o no) hacia el campo diatónico, en la primera línea superior se muestra el acorde que generan los instrumentos acompañantes (el primer mi del violín está integrado y subrayado sobre la primera línea, para remarcar esa triple octava que suena en ese momento, en conjunto con el acompañamiento), luego a partir de la segunda línea se muestra lo que hace la melodía del violín, seccionando de a tres corcheas cada una de las líneas.

RE	LA	MI	SI	FA	DO	SOL	RE	LA	MI	SI	FA	DO	SOL	RE	LA	MI	SI
		---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

En esta sección melódica tenemos que cambiar el seccionamiento melódico para el análisis, ya que hay notas de paso cromáticas. En la primera intervención del motivo melódico descendente es similar al de la sección anterior, los dos primeros sonidos afectan al campo diatónico completándolo hacia el 2 a la derecha, y el Do (Si#), completa la sección con una nota cromática. Luego seccioné la melodía tomado de a corcheas; 4+3+4+4, llegando nuevamente a la nota Mi. Las figuras de dichos seccionamientos melódicos ya no generan un patrón en la representación, pero nos dejan en evidencia de que aún hay notas que pertenecen al campo diatónico y otras que no; se puede apreciar que se va desde una forma más polidiatona, hacia una escritura de relación melódica (con el acorde) más cromática, ya que en las últimas 3 líneas hay más notas pertenecientes al campo, de las que se encuentran fuera de él, incluso las que se encuentran por fuera del mismo, son hasta muy cercanas a este y por ende generan una sonoridad más cromática que polidiatónica. En la última intervención, aparece Fa# como nota de paso disonante hacia el Mi, genera que el campo diatónico se establezca en uno a la derecha, con una nota cromática a la izquierda (Fa), la ausencia del Do es igual que como vimos anteriormente.

M		---	---			---	---	---	---			---	---	---	---		
A3																	
M																	
M																	
M																	
M																	

Figura 2

Por una parte, podemos ver que, entre los 4 acordes de la primera sección, la única nota que se repite entre

ellos es la nota Re de modo que están interconectados por esta nota. En el primer acorde las notas Mi y Mib generan una ambigüedad en el campo diatónico, estas dos notas completan el campo hacia un lado o hacia el otro. Entonces se puede estar frente al campo diatónico 1 o 2 a la izquierda, de todas formas, el Mib, parece ser una bordadura inferior de la nota Mi, por lo cual podríamos tomar el campo 1 a la izquierda como referencia de esta sección. A2 completa la ausencia de sonidos en el campo anterior, pero la melodía se encuentra muy alejada del campo diatónico, únicamente una nota de conexión entre el acorde y las notas melódicas, podemos afirmar que es una melodía de alto contraste. En A3 se vuelve al campo diatónico original, pero contiene la nota Fa# en lugar de la nota Sol, interesante es ver que es un pentatonismo completo. La melodía como hemos visto hasta ahora se fue alejando de la conexión con el acorde y tiene menos puntos de contacto, en esta última sección el único punto de contacto es una sola nota por espacio melódico de cada tres corcheas consecutivas (primero Do y luego Re), por eso esta idea de polidiatonismo es más acertada para mi visión.

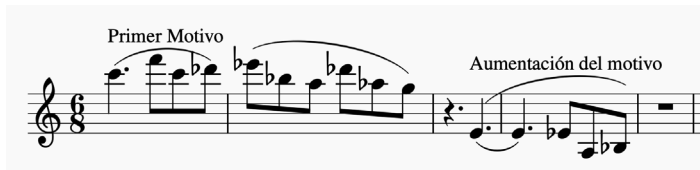
Estratos

Si observamos las dos últimas representaciones es interesante visualizar como los últimos seis sonidos, de los cuales los primeros tres son quintas consecutivas (invertidos en la línea melódica por cuartas), son los que completan el campo diatónico tres a la derecha, y los últimos tres retoman una configuración similar en la planilla. Entonces tomando como eje esta demostración podemos afirmar que la melodía del violín comienza relacionada con la presentación acórdica de los tres instrumentos acompañantes en la Bifonía, (campo 0). Luego se aleja paulatinamente, mostrando una tendencia hacia el cromatismo, como vimos en el segundo esquema. Finalmente, la idea cromática se desvanece para atravesar por una estructura polidiatónica y desembocar en una sonoridad más diatonal en el campo tres a la derecha.

Por otra parte, es interesante observar en esta sección como es la creación de la bifonía, por un lado el acorde se forma a partir del Bajo hacia la Soprano, en una rítmica pareja y constante de negras consecutivas, el compás de 3/4 y el comienzo con un silencio de negra continuado por la ejecución de los seis ataques por espacios de negras; genera que el último de ellos recaiga en el primer tiempo del

²En este tercer esquema correspondiente de N2 hasta N3, representamos el cambio acórdico en la sección acompañante y el comportamiento de la línea melódica sobre este.

motivo sobre sí mismo, "abc" como "acb".



Aquí el motivo fue seccionado, no se siguió con lo que completa el motivo, sino que por el contrario directamente se le aplicó un recorte.



Por otro lado, la densidad espectral de la apertura y en N1 son la misma, se desglosa a continuación una esquematización de los acordes presentados en este primer apartado:

- 4taj+4taj, 4taj+3raM (02579)
- 5taj+6tam+4taj+3raM (02378)
- 5taj+6tam3raM+5taj (02347)
- 5taj+6ta+4tad+4taj (02479)

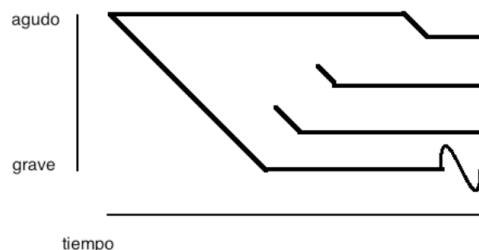
Se aprecia un importante cambio con la aceleración del ritmo armónico, al cambiar la interválica del acorde, varía a su vez la disposición pasando de ser un acorde más cerrado a uno más abierto. La aparición del acorde por 5tas genera una nueva sonoridad, la sonoridad del acorde fue hasta ahora cuartana. Es interesante ver como en la representación la clase de intervalos es similar. El tercer acorde es el más disonante entre los extremos, y posee una característica de ser el de disposición más abierta. Podemos decir que la secuencia de armónicos de Mi está integrada en el primer acorde. Viendo un fuerte parentesco con la afinación estándar de la guitarra Mi-La-Re-Sol-Si-Mi.

Segunda sección B' Estratos

De esta segunda mitad llamé A' a N4 hasta N6 y denominé B a lo que se enmarca entre N6 y N11, seccionados en B' y B'', estas dos últimas están interconectadas por medio de otra transición.

En A' comienza una nueva estética sonora, manteniendo una relación de cercanía con A, la semejanza fundamental es que los sonidos del acompañamiento en A como se explicó anteriormente, se mueven

dentro de un espectro sonoro y comienzan desde el grave al agudo, generando una Bifonía, en A'; lo que vemos es una relación de contraposición, los sonidos comienzan a presentarse desde la zona aguda y van en adición hacia el grave, en el siguiente orden de Vln1, Vln2, Vcllo y Vla. (aunque cuando aparece la viola esta obtiene de inmediato una tesitura superior que el Vcllo).



De este modo se puede apreciar la presencia de los sonidos, comienzan y se mantienen activos, el efecto que resulta de la ejecución de los armónicos en glissandos genera un estrato en particular, iterado y de masa tónica (Schaeffer, 2003: 261), como una figura sonora. El oído no percibe cada uno de los ataques en particular, en el caso del primer violín; se puede consumir psico-acústicamente que los extremos melódicos (Mi-Si) son los realmente evidentes. Así en secuencia lo mismo ocurre con los otros instrumentos. Incluso se puede relacionar con el concepto de Bregman (Bregman, Ahad, 1990: 29) de los efectos de conectividad en la Segregación (ej.: 12), donde los sonidos continuos conectados tienden a integrar el sonido más que a separarlos, está claro que esto depende de la velocidad y el tiempo con el cual se ejecute el pasaje, pero basándonos en el tiempo establecido por el compositor como negra 56, es de esperar que el efecto sea el descrito. Sin duda alguna la idea de semejanza entre A y A' es clara, la Bifonía se mantiene durante todo este proceso desarrollando la creación de una textura Heterofónica en el acompañamiento. La voz principal se escucha con nitidez por la inclusión de diferencia de matices, el uso de armónicos naturales como aspecto tímbrico, la iterancia bien granulada en dichas voces, en contraposición con la sonoridad del cello que lo hace con sonido ordinario, e incluso la indicación: sonoro y con vibrato. Este fenómeno acústico se puede concluir como combinación de una monodia y una heterofonía; resultando en una Bifonía.

Por otra parte, es interesante lo que pasa en N4 con el proceso de adición (desglosado en el siguiente esquema).

				b						
A	RE	LA	MI	SI	FA	DO	SOL	RE	LA	MI
M	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

El enlace de acordes en el levare de uno antes N5 sería el expuesto aquí, por un lado, el Do y el Si genera un trocado con la voz superior e inferior respectivamente, el Re, Do# y La se prolongan, podemos ver que no hay utilización de la nota Mi dentro del registro, dejando el espacio para que esa nota sea parte únicamente de esa voz.

Por último en N5 el acorde ocupa el espacio de nueve quintas consecutivas (Reb – La), y la melodía se enmarca dentro de esa secuencia, completando los espacios vacíos dentro del campo, incluso agregando la nota Mi Natural, de modo que ese espacio se sigue dejando libre, mostrando siempre una polarización hacia esa nota, como un punto de referencia, un eje musical que está en toda la pieza, como si fuera una sinécdoque, siendo la misma parte de todo y a la vez siendo un solo elemento lo que representa el conjunto.

Como complemento el acorde presentado por el compositor en N5 es una mezcla de intervalos de 3raM, 5ta y 6taM (01235), deja por sentado la contraposición que hay desde el comienzo donde los acordes tenían una tendencia de ir hacia los campos de la derecha, cambiando el tono morfológico. Posteriormente el violoncello en el segundo grupetto de N5 suma el faltante de notas del campo Reb hasta Fa#, completando el diatonismo y sus cromatismos. En suma, se puede apreciar dos factores contundentes como idea de composición:

- Usar el total cromático.
- Polarización hacia la nota Mi como punto gravitacional.

Referencias

Bregman, Albert S., Ahad, Pierre A. (1990) *Auditory Scene Analysis: The perceptual organization of sound.* Cambridge, Mass.: The MIT Press

Caplin, W. E. (1998). *Classical Form.* Oxford University Press: New York

Pankhurst, T. (2008). *Shenker Guide: A Brief Handbook and Website for Schenkerian Analysis.* Routledge: New York.

Schaeffer, P. (2003) *Tratado de los Objetos Musicales.* Tercera edición. Madrid: Alianza Editorial.

Saitta, C. (2000). *Trampolines Musicales.* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires.

Saitta, C. (2002). *El diseño de la banda sonora en los lenguajes audiovisuales.* Buenos Aires: Saitta publicaciones musicales

Salzer, F. (1995). *Audición estructural: coherencia tonal en la música.* (segunda edición). Editorial Labor, S.A. Barcelona.

SoundSthetics – Reflexiones sobre cine y estética del sonido. Recuperado de <http://soundsthetics.blogspot.com.uy/2011/12/las-modalidades-de-escucha-de-schaeffer.html>

Cuarteto Wolf - Cabildo de Montevideo (2015). Recuperado de <https://youtu.be/4Mm1eubF70w?t=2344>

La transformación de habilidades II. Hacia una comprensión simbólica de los sistemas técnicos

Sergio Velasco Caballero

Investigador independiente

sergiovelascocaballero@gmail.com

www.creatividadinstantanea.com

Resumen

Comprender simbólicamente la técnica en cualquiera de sus variedades puede optimizar nuestros procesos de aprendizaje y aplicación cultural. Para ello se atiende al papel que los sistemas psicológico y técnico tienen dentro de un proceso creativo general como el de la individuación. Caso que será ilustrado con el diálogo introductorio entre dos métodos para la solución de conflictos creativos basados en la técnica: TRIZ y Creatividad Instantánea®.

Palabras clave: técnica, individuación, símbolo, creatividad.

Introducción

Este artículo es el segundo de una serie dedicada a la mejora creativa de habilidades. El primero incide en qué manera participa el desarrollo técnico de la creatividad mientras que en esta ocasión introducimos una concepción simbólica de dicha participación.

¿Es posible la mejora instantánea de capacidades técnicas? Puede que esta posibilidad sea contemplada con resistencias, pues vivimos bajo un nivel de conciencia cultural que todavía tacha como insustancial e inefectiva cualquier mejora espontánea que no provenga del trabajo sacrificado. Sin embargo, una observación más detenida demuestra que aunque la labor práctica sea fundamental, es tan solo una parte de la ecuación técnica. Hay que considerar al sujeto que la ejecuta pues cualquiera de sus habilidades también es parte de un proceso creativo global que de forma semejante al hacer inspirado y sin esfuerzo del artista, puede facilitar el desarrollo práctico.

La individuación...

A principios del siglo XX Carl Gustav Jung planteó el proceso de individuación para explicar la evolución de la psique humana. Este consiste en tomar conciencia de la información reprimida en el inconsciente para evitar que limite al sujeto en su camino de autorrealización, del conocimiento de uno mismo como totalidad indivisible. De esta manera la individuación

de la psique es un proceso esencialmente creativo que da autonomía y expansión a quien se reconoce más allá de su conciencia. Por esta razón dirá Jung que "toda persona creadora es una dualidad o una síntesis de actitudes contradictorias. Por un lado es un ser humano con una vida personal, mientras que por el otro es un proceso creador impersonal" (Jung, 2005: 172). En suma, la individuación unifica lo concreto con lo abstracto; lo real con lo simbólico.

A mediados del mismo siglo, Gilbert Simondon explicaba la evolución de los sistemas técnicos (procedimientos y objetos) como camino de concretización semejante a la autorrealización de Jung. En este proceso la acción u objeto técnico se perfecciona gradualmente para adaptarse al medio a través de saltos cuantitativos propios de la creatividad (integración de obstáculos y reconfiguración estructural). Cuando un sistema técnico se concretiza se hace más independiente del artificio humano para acercarse a la complejidad de lo natural. Esto es como dice el mismo Simondon, un avance hacia la individuación, que entiende como "[...] una visión directa, nueva, concreta de lo real, y una aptitud simbólica abstracta muy desarrollada, necesaria para la construcción ordenada y organizada de una obra nueva [...]" (Simondon, 2013: 122). Por este semejante proceso resulta ser igualmente una constante reinención (de la técnica).

La individuación psicológica y la individuación técnica se funden en un acto de tensión creativa (Builes, Manrique y Henao, 2017). Ahí donde el creador y la creación son integrados en el mismo instante de la acción. Por esta razón planteamos que existe una correspondencia significativa entre el estado interior del sujeto y la expresión técnica exterior. Unión que en el instante asombroso de la creatividad no puede sino ser un fenómeno que trasciende los límites personales para darnos la oportunidad genuina de experimentar cómo la conciencia humana crea su propia realidad.

Tomar conciencia de este potencial, como explican María Teresa Santander y Claudio Herrera, es la clave para comprender el fenómeno técnico en toda su dimensión:

Por medio del recurso a la práctica técnica, la autocomprensión [individuación] cumple, en nuestro contexto situado, con la función de descubrir y ratificar aquello que nos caracteriza y diferencia en tanto humanos. Si a ello sumamos el peso del capital simbólico allí implicado, tenemos una "totalidad" que a partir de un fenómeno específico da cuenta, sincrónicamente, de este segmento de realidad (Santander y Herrera, 2017: 215).

Comprender las correspondencias simbólicas de la técnica con nuestra psicología es comprender también nuestra esencia como seres humanos. Porque solo así experimentamos la totalidad del instante creativo que nos conforma y a la vez tiene el poder de incrementar el valor fáctico de nuestras acciones.

La Teoría para la solución de problemas inventivos creada por Genrich Altshuller, más conocida por su acrónimo ruso TRIZ, nos introduce en este intento de perfeccionar los procesos creativos de la técnica. Durante los mismos años que Gilbert Simondon, este método explica la concretización de los sistemas técnicos en base a unos resultados provisionales guiados por la idealidad (Bontems, 2009: 3-5). De esta manera, TRIZ consigue sistematizar las relaciones causa-efecto que mueven el proceso de individuación técnico y precisar el tratamiento de las contradicciones que puedan surgir (Petrov, 2015). Modera así el tiempo invertido en ejercicios de racionalidad para ceder más espacio a los potenciales creativos. Pero finalmente, este método encuentra sus límites en el alcance de resultados pues su concepción causal de la técnica implica un concepto de creatividad donde aun predomina lo racional sobre lo intuitivo. Y quizás por esto no encontramos en TRIZ ninguna apreciación del alcance simbólico de Gilbert Simondon que se

tratará a continuación.

Para cubrir la necesidad del equilibrio fáctico entre la psique del sujeto y la técnica que utiliza proponemos la visión de Creatividad Instantánea. Un método creado por Sergio Velasco para el desarrollo creativo de habilidades en el sentido que Saturnino de la Torre describe como "salto en la forma de estimular la creatividad, pasando de las técnicas a los campos" (2008: 11). Planteamiento que no consiste en ignorar el empeño práctico sino realizarlo siendo conscientes de la dimensión creativa que lo posibilita.

...hacia la Creatividad Instantánea

Creatividad Instantánea considera que los factores propios de cualquier técnica (conocimientos, gestos, herramientas y materiales) funcionan como símbolos del individuo que los proyecta. De manera que conociendo las percepciones del sujeto obtendríamos una comprensión más holista de sus acciones con la que solventar conflictos técnicos y/o creativos de forma no-lineal. Gilbert Simondon lo confirma. En la técnica se expresa un proceso conjunto de individuación que trasciende la propia noción de sujeto.

El objeto técnico considerado según su esencia, esto es, el objeto técnico en la medida en que ha sido inventado, pensado y querido, asumido por un sujeto humano, se convierte en el soporte y el símbolo de esta relación que querríamos denominar transindividual (Simondon, 2008: 263).

Sin embargo, aunque el concepto de símbolo es útil para explicar la correspondencia que alberga esta relación transindividual, su función representativa nos limita a la mera interpretación mientras que la realidad fáctica de la técnica es más una transducción simultánea del sujeto que trasciende el valor referencial del símbolo. Por ello se entiende en el mejor de los casos que la técnica es un símbolo vivo, orgánico, cuyos significados corren en sincronidad junto a la percepción del sujeto.

A partir de aquí, Creatividad Instantánea entiende con TRIZ que psique y técnica se complementan (Petrov, 2015). Pero a diferencia de la concepción instrumental de la creatividad de TRIZ, Creatividad Instantánea la entiende como un movimiento de compensación permanente entre desequilibrios psicológicos y técnicos. Se asume un fondo común creativo que tiende a la estabilidad y la armonía de las partes con el todo (A).

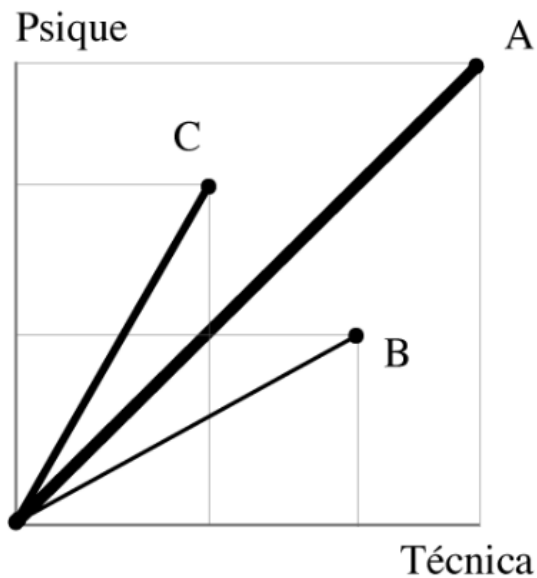


Gráfico 1. Los momentos creativos.

En una situación de desequilibrio ambos factores se corresponden de forma inversamente proporcional. Una carencia de energía psíquica se compensa con un aumento del rendimiento técnico (B) y una carencia de rendimiento técnico es compensada con un extra de energía psíquica (C). En este sentido, la labor de Creatividad Instantánea es localizar el factor de desequilibrio y su correspondencia en el sistema complementario para que podamos comprender el sentido creativo que dio origen al desequilibrio. Dos ejemplos radicales: cuando no comprendemos plenamente una técnica necesitamos perseverar en su práctica sistemática, y al contrario, cuando no estamos sometidos a esta rigidez de la norma nuestra psicología puede fluir más libremente. En el primer caso solemos obtener resultados efectivos aunque faltos de originalidad mientras que en el segundo caso llegamos a resultados que pueden ser muy sorprendentes pero sin consistencia ni utilidad práctica. Es por esto que cuando tomamos consciencia de este movimiento natural hacia el equilibrio nuestro nivel de energía creativa se manifiesta por sí misma en cuerpo y mente.

Por esto podemos precisar que desde ese punto de vista simbólico de la creatividad ya no existirían desequilibrios o contradicciones como tal sino respuestas del conjunto para expresar una necesidad. Lo que llamamos conflicto no sería más que una solución coherente de la psique. Y comprendemos que para optimizar procesos técnicos y psicológicos no es necesario alcanzar la lógica de sus causas y efectos

sino que basta con contemplar la perfección intrínseca al acto creativo en su totalidad. En otras palabras, no se buscan soluciones al uso porque en todo caso la solución ideal ya se ha realizado inconscientemente, aunque a priori cueste reconocerlo.

El aprendizaje técnico y el desarrollo de habilidades encuentran así una vía de experimentación más allá de la mera instrumentalización. Nos acercamos a una técnica que según Abel Rodríguez de Fraga puede utilizar los conocimientos de la psicología para interactuar con los potenciales inconscientes:

[La psicología de la técnica] puede constituirse aludiendo a la coexistencia de procedimientos a la vez eficaces e inconscientes, que progresivamente se objetivan en la medida en que se describen, externalizan y delegan. Estos fundamentos, tan disímiles de los propuestos por el racionalismo técnico, articulan con un conjunto de planteos epistemológicos que han reconsiderado a la Técnica como un proceso ni lineal, ni azaroso, ni aplicado, sino funcional y recursivo (Rodríguez de Fraga, 2009: 89).

¿Qué ocurriría entonces si en nuestra relación con los sistemas técnicos viviéramos conscientes de dichas transformaciones simbólicas? Probablemente no veríamos objetos ni procedimientos instrumentalizados sino un sujeto expandido creativamente que es también un sistema técnico. Momento mágico en el que nos abrimos a un diálogo entre conciencia y técnica de consecuencias aun por descubrir en próximas intervenciones. Una propuesta mental que promete ser un recurso fértil para el desarrollo de habilidades y el bienestar natural de la autorrealización¹.

Conclusiones

La técnica puede ser entendida como una táctica del inconsciente que más allá de su valor instrumental también tiene un valor especular, pues la técnica es la transducción de nuestra psique y sus productos son símbolos vivos de nuestro propio palpitar creativo. Es quizás por esto que al tomar consciencia de nuestra creatividad percibimos que cualquier factor técnico responde fácilmente a nuestra voluntad. La técnica inspirada –el mayor grado posible de habilidad que un individuo posee– demuestra que ninguna técnica es mejor o peor que otra. Ninguna técnica falla. Tan solo responde a la psique que la contempla, como un flujo de vasos comunicantes. Porque la técnica también es arte y ahora más aun gracias a la acción consciente, también es cultura viva.

¹ Para saber más sobre Creatividad Instantánea®: www.creatividadinstantanea.com

Referencias

Bontems, V. (2009). Gilbert Simondon's Genetic "Mecanology" and the understanding of laws of technical evolution. *Techné*, vol. 13, 1-12.

Builes Roldán, I.; Manrique Tisnés, H.; Henao Galeano, C.M. (2017). El proyecto simondoniano: la individuación del ser en devenir. *Co-herencia*, 26, 117-205.

Jung, C.G. (2005). *Modern man in search of a soul*. Cornwall: Routledge.

Petrov, V. (2015). *Fundamentos de la Teoría para la solución de problemas inventivos (TRIZ)*. [Kindle Edition].

Rodríguez de Fraga, A. (2009). *El razonamiento por analogía en Tecnología y en Educación tecnológica*. Tesis de maestría no publicada, FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires, Universidad Autónoma de Madrid.

Santander Gana, M.T. y Herrera Figueroa, C. (2017). Los rodeos de la técnica: ¿en qué sentido, técnica y creatividad configuran una identidad singular que se despliega y se opone a otros ámbitos del saber y del ser humano? *Revista CTS*, 36, 205-219.

Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo.

Simondon, G. (2013). *Imaginación e invención*. Buenos Aires: Cactus.

ÍNDICE

Enero-junio 2018

EL ENTORNO VISUAL DE 1968: GRÁFICA ESTUDIANTIL E IDENTIDAD OLÍMPICA, CONSTRUYENDO UN POP MEXICANO	6
Miguel Guillermo Jaramillo Ruiz	
EL AUTORITARISMO PATERNO EN LA LITERATURA	12
Primavera Encinas Camarena	
EXPERIENCIAS ESCOLARES SOBRE LA VIOLENCIA, EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MEXICANA	16
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión	
ANTECEDENTES DE LA CRÍTICA DE ARTE DESDE LA "GUERRA FRÍA": UN MAPA GENERAL	22
Michell Giovanni Parra Alvarado	
MOVIMIENTOS TEXTURALES: ANÁLISIS DEL 3ER MOVIMIENTO DEL CUARTETO DE CUERDAS N°1 OP. 20 DE ALBERTO GINASTERA (PARTE I)	29
José Romero Ottonello	
LA TRANSFORMACIÓN DE HABILIDADES (II). HACIA UNA COMPRENSIÓN SIMBÓLICA DE LOS SISTEMAS TÉCNICOS	35
Sergio Velasco Caballero	