

Tercera Llamada

REVISTA VIRTUAL DE INVESTIGACIÓN CULTURAL

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

Mtra. Dulce Zyanya Islas Lee

Encargada de la oficina de Publicaciones ITSON

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. Manuel Franco Camacho, Universidad de Sinaloa, México.

EDICIÓN

Dra. Grace Marlene Rojas Borboa

Editora General Tercera Llamada

Mtro. José Ismael Serna Hernández

Responsable Administrativo de la Revista

Lic. Ana Patricia Valenzuela Ramos

Diseño de portada

Tercera Llamada Revista de Investigación Cultural, Año 10 No. 1 virtual, junio-diciembre 2017, es una publicación semestral editada por el Instituto Tecnológico de Sonora, a través por la Dirección de Extensión Universitaria del Departamento de Extensión de la Cultura. 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, Editor responsable: Dra. Grace Marlene Rojas Borboa. Reserva de Derecho al uso Exclusivo No. pendiente. Este número se terminó de editar virtualmente el 22 de junio de 2018. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Tecnológico de Sonora.

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Tecnológico de Sonora.

Tercera Llamada

REVISTA VIRTUAL DE INVESTIGACIÓN CULTURAL

Tercera Llamada: Revista de investigación Cultural es una publicación 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 por que 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, Dr. Miguel Manriquez Duran, 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

Tercera Llamada Revista de Investigación Cultural, Año 10 No. 1 virtual, junio-diciembre 2017, es una publicación semestral editada por el Instituto Tecnológico de Sonora, a través por la Dirección de Extensión Universitaria del Departamento de Extensión de la Cultura. 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, Editor responsable: Dra. Grace Marlene Rojas Borboa. Reserva de Derecho al uso Exclusivo No. pendiente. Este número se terminó de editar virtualmente el 22 de junio de 2018. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Tecnológico de Sonora.

Contenido

- Divertiteatro: la práctica del teatro como elemento en el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica. **6**
- Cynthia Julieta Salguero Ochoa**
Académica del Departamento Sociocultural
- Guadalupe Vega Morales**
Estudiante de la Lic. en Gestión y Desarrollo de las Artes
ITSON
- Manifestaciones urbanas. **11**
- Zyanya López Arámuro**
Universidad de las Artes de Aguascalientes
- Literatura y poder: análisis de la opresión institucionalizada en “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi. **16**
- Dra. Selene Carolina Ramírez García**
Universidad de Sonora, Doctorado en Humanidades
- Posibilidades de la Investigación Artística (IA): textualidad, semiosis y performance. **22**
- Michell Giovanni Parra Alvarado**
Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma de Baja California)
Maestro en Humanidades (UNISON, 2016-2018).
- Análisis de la práctica de la danza en educación básica **29**
- Zoydeth Becerra Cota**
Grace Marlene Rojas Borboa
ITSON
- Una lectura de “La Casa de Bernarda Alba” desde la Modernidad **34**
- Daniele Combatti**
Beatriz Belchior
María de las Nieves Rodríguez Méndez
Instituto Alec Reed Academy en Middlesex,
Londres, Inglaterra

DIVERTITEATRO:

la práctica del teatro como elemento en el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica.

Cynthia Julieta Salguero Ochoa

Académica del Departamento Sociocultural

cynthi.salguero@itson.edu.mx

Guadalupe Vega Morales

Estudiante de la Lic. en Gestión y

Desarrollo de las Artes

ITSON

RESUMEN

Resulta preponderante reconocer que las artes, en especial el teatro, como pieza importante en la educación integral de los niños y niñas de nivel básico, se tendrán que incluir dentro del currículo experiencias significativas para cumplir las expectativas del modelo educativo vigente ya que el país ocupa de niños, niñas y jóvenes preparados, responsables y comprometidos, con ellos y con su contexto, lo anterior a través de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos y desarrollado en la escuela (SEP, 2016). Por lo anterior el proyecto Divertiteatro, en su edición agosto-diciembre 2017 se plantea como objetivo el de extender las posibilidades propias de la actuación en niños y niñas de nivel primaria para desarrollar habilidades de voz, expresión corporal, memoria, dominio escénico e improvisación. Se realizó una evaluación diagnóstica, y después se diseñó e implementó un taller de teatro para alumnos de 4to, 5to. A y B de una escuela primaria, ubicada en Esperanza, Son. Culminado en la evaluación final. Se atendieron a 87 niños y niñas, generando tres montajes teatrales, los resultados hasta el momento alientan a seguir adelante para contribuir al desarrollo de una sociedad.

PALABRAS CLAVE: teatro, currículo, educación para la vida.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los cambios generados en México en la reforma educativa tienen el firme propósito de mejorar todos los procesos de formación para la vida de los mexicanos. El país ocupa de niños, niñas y jóvenes preparados, responsables y comprometidos, con ellos y con su contexto, lo anterior a través de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos y desarrollado en la escuela (SEP, 2016).

La aún vigente hoja de ruta para la educación artística (UNESCO, 2006) pone de manifiesto que, para satisfacer la creatividad y sensibilidad cultural del siglo XXI, los objetivos a seguir son "garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura, desarrollar las capacidades individuales, mejorar la calidad de la educación y fomentar la expresión de la diversidad cultural", siendo lo anterior un referente para permear, adaptar y promover la

educación artística en todas las sociedades.

Los diez rasgos del perfil de egreso de educación básica (SEP, 2016) en México son:

1. Se comunica con confianza y eficacia.
2. Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.
3. Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
4. Muestra responsabilidad por su cuerpo y por el ambiente.
5. Posee autoconocimiento y regula sus emociones.
6. Sabe acerca de los fenómenos del mundo natural y social.
7. Aprecia la belleza, el arte y la cultura.
8. Cultiva su formación ética y respeta la legalidad.
9. Asume su identidad y favorece la interculturalidad.
10. Emplea habilidades digitales de manera pertinente.

Halfdan (2004), hace referencia a que la educación es muy importante para las naciones y más en una economía globalizada porque se convierte en la oportunidad o un camino para una vida prospera y en equilibrio. Los países que no invierten en la educación o no es prioritario para ellos, están condenados a vivir en la pobreza.

Por lo anterior, la educación formal e informal es tema de debate de distintos actores (empresarios, gobierno, organismos internacionales, organizaciones civiles, gremios, entre otros), donde su solicitud urgente es, que se brinde una educación de calidad y competencias para la vida.

Jérôme (2002) visualizaba que para el año 2020 prevalecerían factores que influirían a la educación: “redes electrónicas para propiciar el aprendizaje, ambientes y contenidos del aprendizaje, tanto científicos como históricos y sociales, que permiten establecer referencias culturales, éticas y de ciudadanías plurales, gestión de interconexión, evolución de las instituciones educativas, intervención de los poderes públicos y colaboración de la instituciones para enriquecerse mutuamente para enfrentar reto de las desigualdades”.

En la meditación de los referentes anteriores, las coincidencias van hacia la importancia de la educación para la vida, donde los sistemas educativos tienen que satisfacer las condiciones de vida contemporáneas en un equilibrio con el contexto, resaltando que dentro de esa formación el arte y la cultura son elementos importantes para la educación del individuo.

El presente trabajo tiene como finalidad el compartir la experiencia de implementar un taller de teatro cuyo objetivo fue extender las posibilidades propias de la actuación en niños y niñas de nivel primaria para desarrollar habilidades de voz, expresión corporal, memoria, dominio escénico e improvisación.

Llamas (2013), muestra la relación entre el teatro y las competencias básicas de la educación primaria:

- 1) En comunicación lingüística: cuando los alumnos leen y comprenden los textos teatrales reforzando los campos semánticos, el género, número, ortografía, dicción, etc.
- 2) Aprender a aprender: cuando hace conciencia de haber adquirido nuevos aprendizajes.
- 3) Autonomía

e iniciativa personal: antes, durante y después de trabajar una obra de teatro el alumno ha de ejercitar las opiniones y experiencias personales.

- 4) Tratamiento de información y competencia digital: el uso de las TIC para buscar obras teatrales, recursos escénicos, etc. Favorece la capacidad de comprensión y el uso de la información en el formato digital.
- 5) Competencia cultural y artística: el conocimiento de obras teatrales, el acercamiento a diferentes manifestaciones culturales y el análisis visual de imágenes acerca a los alumnos a la adquisición de esta competencia. Asimismo, es importante la imbricación de lo teatral con la música, pues en muchas ocasiones, ésta apoya enormemente el desarrollo de la propia representación.
- 6) Competencia emocional: se practica la comunicación receptiva y la expresiva, al mismo tiempo que se potencia la pertenencia a los grupos de trabajo mientras se refuerzan las normas de convivencia.

Se tiene que ver al teatro como un complemento perfecto para la educación de los niños y niñas, no es un simple juego, es un medio para cumplir objetivos planeados, estructurados y no cerrados, ya que en la práctica se pueden presentar exigencias de cambio.

Eisner (2012), menciona que en México se debe de enseñar las artes en los educandos por tres principales razones, porque desarrolla la mente, los significados y las experiencias con los otros. Todos nacen con un cerebro, pero la mente se nutre a través de las experiencias de la vida, los individuos, por lo tanto, van a experimentar en la medida de como esté integrado el currículo, ahora la escuela tiene la función y la responsabilidad de crear mentes, es aquí donde las artes recobran su importancia, ya que permiten experimentar y resolver problemas que a través de otras materias no lo podrían hacer, en el arte no hay una respuesta correcta, hay muchas posibles soluciones...la creatividad.

Regresando al modelo educativo vigente en México, éste plantea una propuesta curricular organizada en sus contenidos programáticos en tres componentes: a) Aprendizajes clave, b) Desarrollo personal y social y c) Autonomía curricular. Donde el desarrollo artístico y creatividad se ubica en el segundo, convirtiéndose así en una pieza clave en la formación de los niños y niñas, y un derecho de estos (SEP, 2016).

Siendo todos parte de un sistema, las universidades son grandes engranajes que brindan la oportunidad de incidir en el desarrollo de las comunidades a través de la vinculación y extensión de los servicios. El Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) es una universidad pública autónoma comprometida y su misión es la formación de profesionistas íntegros, competentes y emprendedores, la generación y aplicación del conocimiento y la extensión de la ciencia, la cultura y el deporte, para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad (ITSON, s/f).

ITSON cuenta en su oferta con el programa educativo de Gestión y Desarrollo de las Artes (LGDA), asimismo, las materias están organizadas en bloques, siendo uno de ellos el de Educación Artística, que junto con el área de vinculación institucional en el Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario (CUDDEC) brindan servicios a través de Línea de Promoción Artística en Comunidades. Es aquí donde se anida el proyecto de Divertiteatro, que su fin último es que los alumnos cuenten con un espacio para poner en práctica las competencias adquiridas en las aulas en beneficio de la comunidad, que generalmente es un contexto con situación de riesgo o vulnerable, a través de voluntariado, servicio social o práctica profesional.

METODOLOGÍA

Sujetos. Los grupos atendidos fueron de niños y niñas de nivel básico, de los grados 4to., 5to. A y 5to. B, de la escuela primaria Aureliano A. Anaya ubicada en la colonia Nueva Esperanza, en Esperanza, Sonora, México.

Fueron un total de 87 personas, 39 niños y 48 niñas, con los cuales se trabajó de septiembre a noviembre con taller y montaje, la presentación de las obras fue en diciembre de 2017.

Instrumento. Se trabajó con una lista de cotejo, con posibilidades de respuesta de sí, parcialmente y no, obteniendo el valor de dos, uno y cero, respectivamente. Integrada por seis categorías, las cuales se describen a continuación.

1) Conocimientos básicos, integrada de dos ítems: el alumno expresa con sus palabras los conceptos básicos y si el alumno relaciona los conceptos en las circunstancias cotidianas.

2) Conocimiento del cuerpo, integrada por cuatro reactivos: el alumno tiene coordinación en sus movimientos, controla movimientos de

sus extremidades, realiza movimientos amplios y proyecta emociones al ejecutar los movimientos.

3) Improvisación, compuesta por cuatro ítems: El alumno utiliza simultáneamente la voz, la palabra, movimientos, posturas y el gesto para expresar emociones, sensaciones e ideas, improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones con objetos dándoles un uso inusual, se identifica con un personaje dado permaneciendo en el papel e incorporar elementos diferentes al componer formas, acciones y situaciones expresándose libremente.

4) Espacio, integrado por dos ítems, el alumno emplea el espacio total del que se dispone para moverse e identifica las partes básicas del escenario.

5) Expresión verbal, compuesta por cuatro reactivos, el alumno pronuncia las palabras de manera clara, habla con una velocidad adecuada, expresa sus ideas de forma fluida y entona de forma matizada y con un volumen adecuado.

6) Habilidades, integrada por tres ítems, el alumno reconoce direcciones (derecha, izquierda, atrás, adelante), memoriza secuencias y memoriza textos o diálogos.

Metodología. El proceso para la implementación del proyecto fue el siguiente: a) Se realizó el contacto con el director de la escuela para presentar el proyecto y establecer el convenio de colaboración. b) Se aplicó el diagnóstico a la población meta. c) Se generó el diseño del plan general y planes de clase para la intervención. d) Se implementó el taller/clase a los grupos que estuvo a cargo de una alumna practicante del programa educativo LGDA que fue acompañada por el responsable del proyecto. e) Se presentaron los montajes de las obras de teatro. f) Se realizó la evaluación final. g) Se integraron los resultados.

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados de la evaluación diagnóstica y de manera general, por cuestiones de formato. En la figura 1 se muestra la evaluación diagnóstica, donde los tres grupos de manera general alcanzaron en la primera categoría de conocimiento teórico básico lo siguiente, tres puntos cada uno de los ítems que la integran, que representa el 50% del total de los seis puntos a alcanzar.

En la segunda categoría, los cuatro reactivos mostraron resultados variados, en el ítems, el alumno tiene coordinación en sus movimientos logró tres puntos que representa el 50% del total,

en controla movimientos de sus extremidades y realiza movimientos amplios sólo lograron un punto, equivalente al 16.66 % y finalmente el de proyectar emociones al ejecutar los movimientos logró la totalidad de los puntos (seis) siendo esta la más alta de las calificaciones, 100%.

En la tercera categoría de improvisación, los resultados fueron, tres puntos para el ítems utiliza simultáneamente la voz, la palabra, movimientos, posturas y el gesto para expresar emociones, sensaciones e ideas, que representa el 50%, dos puntos para improvisa individual y colectivamente acciones y situaciones con objetos dándoles un uso inusual, representando sólo el 33.33%, cuatro puntos para el ítems se identifica con un personaje dado permaneciendo en el papel que equivalen al 66.66% y finalmente en igual medida y porcentaje es para el ítems incorporar elementos diferentes al componer formas, acciones y situaciones expresándose libremente.

En la cuarta categoría, espacio, los resultados fueron dos y cuatro puntos respectivamente que representan el 33.33% y 66.66 % de que el alumno emplea el espacio e identifica las partes del escenario.

En la quinta categoría, expresión verbal, los resultados son, el alumno pronuncia las palabras de manera clara con tres puntos que representa el 50%, habla con una velocidad adecuada con cuatro puntos, alcanzando el

66.66%, expresa sus ideas de forma fluida iguala en porcentaje a la primera con 50% y finalmente entona de forma matizada y con un volumen adecuado obtuvo sólo un punto que representa el 16.66%.

La sexta categoría, habilidades, resultó que los alumnos reconocen direcciones (derecha, izquierda, atrás, adelante) en un 83.3%, memorizan secuencias queda con el mismo porcentaje y memoriza textos o diálogos sólo lograron tres puntos que representa el 50% de los alumnos.

Cabe resaltar que las temáticas de la obras fueron de pastorelas por la época que se suscitó el taller.

CONCLUSIONES

Con lo presentado anteriormente se puede concluir que de acuerdo al marco teórico revisado, la práctica del teatro es pertinente para la formación integral del educando a nivel básico, se aplicó un diagnóstico que reveló la situación de los alumnos, sirviendo como base para el desarrollo de un plan de clase integrado por estrategias para ayudar a potenciar las habilidades propias de la actuación en niños y niñas.

Aunado a lo anterior, cabe resaltar que el trabajo en equipo de los alumnos, se consolidó al momento de estar en el escenario frente a toda la escuela y padres de familia, pero esto no termina aquí, aún falta de hacer las comparaciones finales y ratificar el objetivo planteado que era extender las posibilidades propias de la actuación en niños y niñas de nivel primaria para

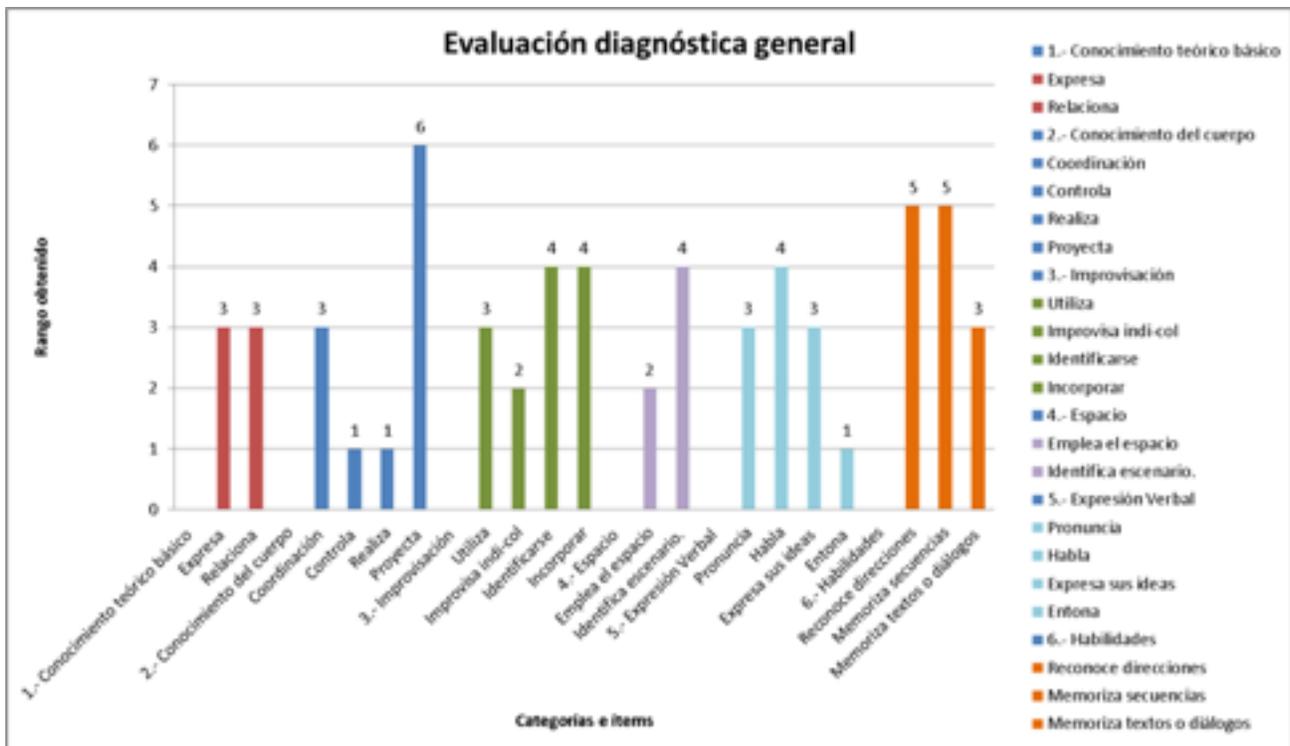


Fig. No. 1. Evaluación diagnóstica general

desarrollar habilidades de voz, expresión corporal, memoria, dominio escénico e improvisación. Por otro lado, se tomarán en cuenta los comentarios de las autoridades de la escuela primaria en relación a las necesidades de contar con profesionales de las artes, ya que se traduce en un nicho de oportunidad para los egresados de la Licenciatura en Gestión y Desarrollo de las Artes, ya que, con sus competencias, tendrán la oportunidad de generar proyectos de impacto sociocultural.



Referencias

- Eisner, E. (2004). ¿Qué puede aprender la educación de las artes?. SEP Televisión educativa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4R6rasaIOZO>
- Halfan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Una educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. Págs. 3-5. Recuperado de: http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/Articulo_UNESCO_Calidad_de_la_educacion_y_competencias_para_la_vida.pdf
- ITSON. (s/f). Filosofía Institucional. Recuperado de: <https://www.itson.mx/Universidad/Paginas/filosofia.aspx>
- Jérôme, B. (2002). ¿Cómo será la educación en el siglo XXI?. *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. No. 124. La educación artística: un desafío o la uniformización Vol. XXXII, n°4, de diciembre de 2002. Págs. 6-11. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129734s.pdf>
- Llamas, J. (2013). ¿Por qué es aconsejable que los alumnos representen obras teatrales en la Educación Primaria? *Revista ARTSEDUCA*. Publicación No. 4. Págs. 32-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4182394>
- ONU (sf). *Temas mundiales. Cultura*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/globalissues/culture/>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México. Págs. 61-63. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Págs. 3-11. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf

MANIFESTACIONES URBANAS

Zyanya López Arámburo.

Universidad de las Artes de Aguascalientes
zyanya085@hotmail.com

RESUMEN

Investigación sobre las manifestaciones pictóricas urbanas en la ciudad de Aguascalientes, qué son, cuáles son las más representativas, quienes las realizan y para que las realizan. Se llevó a cabo un estudio exploratorio donde se formuló una tipología que fungió como herramienta para descubrir sus orígenes y como fue permeando paulatinamente todos los espacios públicos de la ciudad. Hubo contacto con productores de graffiti y arte urbano, se realizaron entrevistas, así como también recorridos constantes en el ferrocarril y en la ciudad.

PALABRAS CLAVE. Manifestaciones, urbanas, graffiti, arte.

INTRODUCCIÓN

A menudo andamos de prisa, queriendo llegar lo más pronto posible a nuestro destino; en ocasiones ni siquiera es necesario, pero nosotros, ciudadanos de occidente, ya es un hábito. Siempre queremos ser los primeros en subir y bajar del autobús, en avanzar cuando se enciende la luz verde del semáforo; nos rehusamos inminentemente a hacer colas o a estar atorados en el tráfico. Estar apurados es lo cotidiano en las ciudades occidentales, la misma ciudad incita e invita a esto y estamos tan habituados a transitar por las calles sin detenernos a pensar en todas las cosas que están implícitas en nuestro alrededor. Una de ellas es, según diferentes posturas, lo que adorna o deteriora nuestro espacio público: el graffiti y el arte urbano.

Para abordar el tema de las manifestaciones urbanas, en primera instancia me enfrente con distintas problemáticas: la primera es lo extenso del tema, el arte urbano y el graffiti impacta tantos sectores y hay tantas disciplinas desde donde abordarlo, que, en lugar de facilitar su estudio, lo hacen un tanto complejo. A menudo el tema se estudia desde una perspectiva social, jurídica, desde el ámbito de la

comunicación donde lo relacionan con un lenguaje visual alterno, inclusive se ha estudiado desde la psicología y la pedagogía, pero muy pocas veces desde las artes, desde la imagen, la técnica, etc. Con su debate constante sobre su carácter artístico o no artístico hacen que el campo de las artes lo retome solamente en ocasiones.

Ante la extenuante labor de indagar en estos temas, pero atendiendo mis inquietudes, me vi en la necesidad de irlo acotando hasta delimitarlo en lo que era mi posibilidad en ese momento, radicaba en la ciudad de Aguascalientes y decidí emprender mi investigación en aquella ciudad. Sin embargo, conforme me iba adentrando en el estudio del graffiti y el arte urbano, surgió otro problema: los conceptos, me interesaba saber y denominar que era lo que presenciaba en el espacio público, porque lo llamaban de cierta manera, en qué consistía cada una de las manifestaciones, de donde provenían. Hice un estudio exploratorio donde casi involuntariamente se formuló una tipología, precisamente para destacar las características que marcaban las diferencias entre una manifestación y otra. Encontré respuestas a las cuestiones mencionadas, estas con base a conceptos

ya establecidos y otras las fui formulando mediante entrevistas a productores de diferentes edades.

Quisiera mencionar que no pretendo imponer alguna respuesta como concepto universal, habrá casos singulares, con mi investigación pretendo brindar herramientas para que se generen y se construyan criterios personales con base en experiencias y/o acercamientos relacionados con este tema.

Considero como otra problemática el que no hay una concepción unificada del arte, este va mutando históricamente y es por eso que, a consecuencia de este concepto tan cambiante y tan subjetivo, me abstengo a debatir el carácter artístico o no artístico de las manifestaciones que abordo.

En el caso del graffiti, la mayoría de la sociedad, el gobierno, las instituciones, de alguna manera han tratado de domesticar o someter este fenómeno mediante su comercialización en objetos de consumos como la moda, por ejemplo, tratando de revertir su finalidad, pero el graffiti es acción, transgresión, clandestinidad, espontaneidad, es adrenalina pura.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Fco. Javier Abarca (2010), en su tesis doctoral menciona que no podemos decir que cualquier línea o trazo que se encuentre en una pared es graffiti, él hace una distinción entre graffiti y grafito. Él llama grafito a cualquier manifestación escrita ilegalmente para un público en general, ósea que lo entiende cualquier transeúnte y llama graffiti a cualquier manifestación escrita ilegalmente para un público concreto, ósea, va dirigido exclusivamente para aquellos que se encuentren dentro de ese ámbito.

Por otra parte, está el arte urbano, Johannes Stahl (2009) lo llama Street Art y nos ayuda a entenderlo como: manifestaciones artísticas que habitan o se desarrollan en el espacio público. Pero dentro del arte urbano se encuentra también el performance, instalaciones, los músicos de las esquinas entre muchas otras, en este caso, para mi investigación, yo solo me remito a las pictóricas y tomo las que considero más representativas.

Imaginemos que el graffiti se encuentra en un círculo cerrado y hermético que gira y que al mismo tiempo tiende a latir. Crece y se encoge constantemente. Lo represento aparte aislado de las otras manifestaciones

y en un círculo porque los límites del fenómeno están tan firmemente trazados y delimitados que al salir o cruzarlos, deja de ser graffiti. Digo que crece por que en algunos momentos hay muchos exponentes, muchos adolescentes se suman constantemente, pero también se encoge porque otros lo abandonan para incursionarse en el arte urbano o simplemente se retiran tras una mala experiencia de captura o accidente. Es hermético porque solo es para unos cuantos y aunque este en el espacio público, lo entienden solo los que lo habitan. Gira porque evidentemente hay un movimiento que lo hace mantenerse activo y vigente, como la circulación de textos, evidencias gráficas como fotografías, documentales, películas, artículos de revistas, etc.

Con el auge del graffiti se comenzaron a explorar más técnicas, estilos, materiales, alternativas para su ejecución y es a causa de esta exploración y experimentación que se empezaron a trazar líneas imaginarias para delimitar hasta donde era graffiti y hasta donde ya no lo era. Es así como comenzó a ser más notorio el arte urbano. Inclusive hay definiciones del arte urbano que lo denominan como: todo aquello que va más allá del graffiti o manifestaciones artísticas que se encuentran en el espacio público a excepción del graffiti. Fuera del círculo está el arte urbano, la publicidad, donde los rótulos y la propaganda política llenan las calles de cualquier ciudad. Todo esto que se encuentra fuera tiende a crecer, teniendo varios factores a favor para seguir expandiéndose; así es el caso del arte urbano y la publicidad.

El arte urbano utiliza elementos de la publicidad para hacer su obra y del mismo modo la publicidad utiliza medios del arte urbano como los stickers, stencil, performance, etc. Todo se convierte en una lucha. Esta lucha es una ventaja para ellos mismos, ya que en esa competencia surge un esfuerzo y un desenfreno de un poder creativo cada vez mayor, dando como resultado un crecimiento de ambas partes. Y ahora, a pesar de encontrar el concepto que especifica lo que es arte urbano, al utilizarlo o al referirse a él, tiende a ser muy difuso, a menudo lo empleamos para designar meramente al graffiti, decimos que arte urbano es igual a graffiti.

Comúnmente se llega a esta confusión debido al poco conocimiento que tenemos sobre este tema. A lo largo de la investigación que realicé poco a poco se hicieron cada vez más evidentes las características

que los distinguen. Pero más allá de sus diversos rasgos tangibles, hay algo que en lo personal llama mi atención, y es que existe una especie de inconsciente colectivo donde los jóvenes jerarquizan ciertas actividades, el que realiza arte urbano y sus piezas llegan a trascender con el reconocimiento a nivel regional, nacional, inclusive internacional, no quiere que lo comparen con un joven que hace graffiti (entendiéndose al graffiti como ilegal, clandestino, etc.), puede asumir que el inicio así, pero al ser denominado como graffitero siente que se desmerita su trayectoria como artista. Al igual, el que dedica su tiempo y empeño al graffiti, arriesgando su vida, estando sujeto a los riesgos inherentes que conlleva esa actividad, no quiere reconocimiento como artista, no quiere que se le asocie con aquel que se inscribe solamente dentro de la legalidad.

Recorriendo un poco la existencia del mural, se puede comprobar como desde la prehistoria hasta la actualidad, surge para atender una necesidad humana, aquella que es la de expresar, transmitir externar de una manera no verbal, crear discursos visuales.

Existen infinidad de necesidades que nos acontecen, tanto individuales como colectivas y es por eso que hay una vasta cantidad temática en los murales: mientras unos buscan reclamar, otros evidenciar conflictos, otros vender, en otros el único objetivo es expresar sin ningún mensaje en particular, así como otros tantos si lanzan mensaje de llamados a una sociedad con valores, y otros pretenden dejar huella para la resignificación de los espacios públicos con el afán de hacerlos menos impropios. En realidad los murales que buscaban evangelizar, alfabetizar, etc. a los que presenciamos actualmente, van surgiendo a través de necesidades que van mutando adaptándose al entorno y al tiempo. Es una herramienta con un gran impacto visual que todos nos hemos sabido servir de él.

En el caso del graffiti, desde los años sesenta se contaba ya con un considerable número de trazos en las paredes que atraían la vista del transeúnte. Algunos mencionan que nació en Nueva York, otros que en Filadelfia y unos cuantos que en California. No se sabe con certeza en donde surgió, pero lo que sí está claro es que lo que empezó como un juego o delimitación territorial donde plasmaban su nombre o pseudónimo seguido de la calle donde vivían, se

convirtió en un movimiento que ha logrado tener presencia en gran parte del mundo.

Desde que surgió el graffiti, basto poco tiempo para que se consolidara como un fenómeno que rápidamente iría dejando huella en gran parte de estados unidos y que después abarcaría más países y continentes. El graffiti se denomina como una expresión social, cultural que se utiliza para dejar constancia de presencia, esta actividad se le atribuye a la pérdida de cuestiones culturales o de identidades individuales y colectivas, debido principalmente al modelo de grandes ciudades sobrepoblados y desinteresadas, resultado del modelo económico e ideológico del neoliberalismo y el capitalismo tardío.

Existen dos vertientes para justificar el graffiti, que de alguna manera pienso que se relacionan. Una es que los mismos productores de graffiti subrayan que al momento de plasmar su nombre o pseudónimo, es como ejercer una violencia visual contra el poder, además de una idea de hacer que el paisaje urbano, las calles y los muros sean menos impersonales. El acelerado y exigente ritmo de vida de la población nos lleva a una ausencia de vínculos y relaciones comunes donde surge una indiferencia ante los espacios públicos. El plasmar algo involucra no solamente la necesidad humana de dejar evidencia que demuestre que pasamos por el planeta, sino una forma de expresión que en su esencia se adscribe a la ilegalidad y la apropiación del paisaje urbano.

La otra vertiente es el graffiti como acto vandálico, a algunos no les interesa la necesidad de querer insertarse en el espacio, sino, simplemente dañarlo, alterarlo o destruirlo y menciono que se relacionan porque al final de cuentas deriva en un acto que también se le asume al deseo de dejar huella, de constatar que alguien paso por ahí.

Sin duda cuando se retoma el tema del graffiti es necesarios mencionar al crew como factor relevante. Su traducción literal es agrupación o equipo, pero en esencia, es un grupo colectivo que se apropia de espacios con la finalidad de generar una convivencia y un intercambio de rasgos culturales donde las diferentes identidades juveniles no se forman ni se adscriben en torno a una idea o discurso político, sus vínculos se determinan más por su estilo, música, gustos y prácticas sociales que ellos van creando como diferenciación con otros jóvenes y con otros grupos sociales.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio, así como también un estudio etnográfico e historiográfico. Para comprender más las manifestaciones urbanas, fue imprescindible el acercamiento a jóvenes productores de graffiti y arte urbano, así como también hice recorridos en la ciudad para recaudar evidencia gráfica y asistir a la realización de piezas tanto legales como ilegales.

En busca de los orígenes del graffiti en la ciudad de Aguascalientes, consulté el código penal del estado y el primer registro donde se establece esta actividad como delito fue en el año de 1994. Tomando en cuenta ese año como referencia para poder emprender mi búsqueda, asistí a la hemeroteca del municipio, las notas de los diarios como antecedentes, nos dan razón de que a principios de los noventa, lo que se suscitaba en la ciudad eran líneas, trazos y dibujos precarios directamente influenciados por las pintas que provenían de Nueva York o de Los Ángeles. El ferrocarril en la ciudad jugó un papel primordial dentro del graffiti, desde las fechas en que se inscribe su origen hasta la actualidad. Los ferrocarriles recorrían varias ciudades de Estados Unidos para después entrar a nuestro país, los vagones viajaban plasmados de pintas de diversas ciudades, lo cual inevitablemente influenciaba en cuanto a estilos y tendencias a los jóvenes de la ciudad.

RESULTADOS

Como resultado de los acercamientos con los productores pude entender varios factores y sobre todo percatarme de las dificultades a las que se presentan cuando quieren realizar una pieza ilegal o una pieza independiente. Por ejemplo, con ellos me di cuenta de cómo el graffiti tiene sus implicaciones en el arte urbano. Algunos jóvenes argumentan que el graffiti nació en las calles siendo ilegal y así se tiene que mantener para seguir existiendo. Otros mencionan no importarles más esa cuestión, ellos necesitan un sustento, prefieren someterse a cierto institucionalismo y aceptar trabajos para poder salir adelante.

También gracias a los testimonios de los productores pude rescatar otros factores como la edad siendo causa trascendental, la libertad y clandestinidad, los ámbitos legales, la doble identidad: como utilizan el arte urbano o realizan algunos rótulos para obtener

material y después hacer piezas ilegales y lo que representa el graffiti y arte urbano para ellos.

Con las notas de los diarios de la ciudad en la hemeroteca municipal, a través de fotografías y titulares que desacreditaban rotundamente la actitud de los jóvenes, me ayudo a descifrar que para finales de los noventa en las calles había un desbordamiento de tags, bombas, piezas en los muros, lo que trajo como consecuencia un acosamiento de las autoridades antes los jóvenes. Las autoridades junto a los medios de comunicación se encargaron de crear un estigma ante la práctica del graffiti, lo comparaban con asalto a mano armada, insistían en que era una comunicación entre vándalos para marcar casa y después realizar sus atracos. Las autoridades gestionaron una especie de caza hacia los jóvenes. Trataban de regular el graffiti estableciendo multas y sanciones severas, se convocaba a realizar brigadas para pintar los muros grafitados con la finalidad de mantener la estética urbana limpia. A pesar de la insistencia de las autoridades, los muros funcionaban como lienzos nuevos para los jóvenes y se generaba más energía y entusiasmo. Con el transcurrir de los años, las sanciones han disminuido, se ha generado una inferencia moderada entre la sociedad y los jóvenes, pero los peligros que conlleva la actividad no han cambiado en nada.

CONCLUSIONES

Cuando vemos un graffiti, muy pocas veces nos detenemos a pensar de qué manera se realizó, bajo qué condiciones, si uno toma consciencia te das cuenta que ponen en juego su libertad, su seguridad, hasta su vida. Las contingencias de la práctica son mayúsculas: caer de algún puente, edificio o espectacular, sufrir lesiones severas, inclusive hasta la muerte por electrocutarse. Es evidente que hay una motivación muy profunda, algo que los incita a transgredir.

La mayoría de nosotros asumimos al graffiti y al arte urbano como una misma manifestación y solamente lo aprobamos cuando vemos murales mediados por alguna institución decorando las avenidas. Pero en realidad lo que vemos en las calles son trabajos donde hay una elaboración técnica, pero al mismo tiempo un encarecimiento de la transparencia que se refleja en un trabajo que surge del sentimiento y la inquietud del joven productor, en esos murales con contenidos impuestos, no hay un sentido crítico, sino

que los productores se ven sometidos a realizar lo que se les pide, de la manera y en el tiempo que se les establece. Habrá casos donde se les dé más o menos libertades.

¿Y por qué no realizan algo autónomo e independiente de alguna institución? Pero la pregunta como la respuesta es entristecedora, pero plantearla hace evidente el estado en que viven los productores, no tienen los medios económicos para realizarlos. Tienen que aceptar los trabajos que les ofrece alguna institución para poder sobrevivir y realizar alguna pieza propia resulta ser un lujo.

El ayuntamiento ante la sociedad concibe a los jóvenes como artistas, pero en realidad su función al final termina derivando en la de un rotulista o un artesano. Cuando andamos caminando por las calles, inocentemente o con una ignorancia juzgamos, solemos afirmar que no hay propuestas en el espacio público que innoven en cuanto a contenido o técnicas de representación, decimos que no hay algo que nos incentive como espectadores a ser partícipes a querer entrar en ese juego en el cual los productores atrapan a los viandantes.

La realidad es que los productores no tienen la posibilidad para adquirir material que requieren para sus piezas. Reunir el material resulta todo un ingenio, es por eso que no se limitan a un solo material, sino utilizan todo lo que este a su alcance, brochas, rodillos, spray, pintura vinílica, etcétera.

Más allá de mis propósitos, de conocer las manifestaciones, del registro fotográfico, pude llegar más lejos de lo imaginable, la convivencia con los productores fue lo más importante, ser testigo de sus ideas, sus historias sus dimensiones y sobre todo de sus ganas de querer seguir produciendo a pesar de cualquier circunstancia adversa. También el acudir al ferrocarril y recorrer vagón por vagón de manera clandestina para su registro fotográfico, me hizo comprender la práctica del graffiti en otra dimensión, aquella que nos es ajena y que no alcanzamos a entender si nos remitimos a buscarla solamente en los textos; solo la sentimos y la conocemos si estamos presentes en la acción, si conseguimos sentirnos insignificantes y minúsculos ante ese gigante de acero, si al igual que ellos nos sometemos a esa vulnerabilidad, a los peligros inherentes de la acción, solamente así se congrega a esa dimensión.



Recorrido fotográfico del ferrocarril, octubre 2015, Aguascalientes. Técnica digital. Archivo de la autora.



Referencias

Abarca, F. (2010). *El postgraffiti, su escenario y sus raíces: graffiti, punk, skate y contrapublicidad. Tesis Doctoral. Universidad Complutense De Madrid*

Dehollain A. (2010). *El Muralismo Mexicano: del Renacimiento Italiano a la Revolución Mexicana un regalo para la humanidad. Recuperado en octubre 2015 de <http://encontrarte.aporrea.org/expo/e6.html>*

Stahl, J. (2009). *Street Art. Trad. Sergio Martin Acosta, Editorial H. Fullman. 2009.*

Literatura y poder:

análisis de la opresión institucionalizada en “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi

Dra. Selene Carolina Ramírez García

Universidad de Sonora, Doctorado en Humanidades

selenec.ramirezg@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es determinar cómo se representa la opresión institucionalizada en el cuento “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi publicado en 1980 en el libro *La rebelión de los niños*. Los principios de esta investigación se establecen desde una perspectiva cultural sobre el discurso de poder durante la dictadura uruguaya y en las estrategias de censura que sobresaltan directamente la edificación de los cuerpos, desde una lógica social y discursiva.

PALABRAS CLAVES: dictadura, poder, subalternidad, opresión, literatura uruguaya, cuerpo.

La temática de los discursos en la narrativa uruguaya que surge a partir de 1960 recurre a modos de representación que desde la politización del discurso sígnico desmitifican las dinámicas coercitivas del Estado-nación problematizando los fundamentos esenciales que alimentan el clima de censura e impunidad sociopolíticos.

Debido a los doce años de opresión generalizada y de segregación espacial de intelecto que la dictadura de Pacheco Areco originó, los escritores de esta generación afianzaron una retórica narrativa elusiva y simbólica, que apuesta por la cristalización temática que incorpora los discursos de seres periféricos. La fortaleza y el compromiso literario del periodo conviven con las ideas revolucionarias de sus exponentes y, debido a ello, la enunciación textual se ejecuta desde voces disidentes que no permean en las capas de la civilidad. Por ello, la crisis social y política que se vive en Uruguay desde antes de la

década de los sesenta, y que deviene en dictadura en 1973, marca el terreno para que la concepción de lo real se vea turbada por una nueva realidad que los intelectuales interpretan a partir de la consolidación de una voluntad de cambio creativa dentro de la ficción.

En términos de periodización, Ángel Rama (1972) asigna con el nombre de “generación del 1969” a los jóvenes escritores uruguayos que en la década de los sesenta buscan un cambio en el panorama literario.¹ Cristina Peri Rossi es ubicada dentro de esta generación, y como muchos de sus exponentes principales continúa su consolidación literaria desde el exilio elaborando una retórica militante de la partida y el extranjerismo. La escritura de los narradores de la “generación de 1969” uruguaya retrata la vida cotidiana reflejada por las diversas instituciones del poder pero contextualizada hacia diversas áreas de la vida como la familia, la infancia

¹ Cristina Peri Rossi (Uruguay, Montevideo, 12 de noviembre de 1941) es una de las figuras intelectuales más importantes de medio siglo. Su labor como escritora, activista política, traductora y periodista le ha valido su lugar como representante del boom latinoamericano. Desde 1972 reside en Barcelona porque forma parte del grupo de artistas que tuvieron que exiliarse del Uruguay de la dictadura. Su obra literaria es vasta y se compone de veintinueve libros, de los cuales nueve son libros de relatos, doce son poemarios, dos ensayos y cinco novelas. La amplitud de sus publicaciones literarias evidencia su constante trabajo como sujeto escritural comprometido.

y la sexualidad, dando primacía al lado humano que experimentan, desde el inconsciente colectivo, los cambios de la agenda política del país. De esta manera se niegan las dinámicas del poder represor estableciendo nuevas líneas narrativas que apuntan hacia una escritura comprometida que en sus inicios alude de forma premonitoria a la crisis uruguaya que dará paso a la dictadura. Por ello, puede observarse un latente compromiso escritural adquirido por los narradores de este periodo que es visibilizado a través de diversas estrategias literarias que tienen como fin denunciar y cuestionar el discurso hegemónico que censura sus ideales. La lucha por desenmascarar las dinámicas ortodoxas que lán el poder se lleva a cabo desde las trincheras de un espacio lúdico y desde la ambigüedad del signo reificado por un gran número de figuras retóricas utilizadas de forma velada con la intención de invalidar la razón patriarcal.

La rebelión de los niños (1980) es un libro de cuentos escrito por Cristina Peri Rossi, compuesto por ocho relatos, titulados: "Ulva lactuca", "El laberinto", "Feliz cumpleaños", "La anunciación", "Vía láctea", "Pico blanco y alas azules", "Estate violenta" y "La rebelión de los niños". Cada uno de los textos ofrece al lector distintas significaciones de la opresión experimentadas por los infantes que deconstruyen y subvierten, desde la literatura y desde el espacio de la subalternidad, los significantes convencionales.

Toda forma de mundo creado desde la literatura se fundamenta a partir de la búsqueda estilística del sentido. Éste se establece desde la coherencia sígnica que compone el universo literario a crear. En La rebelión de los niños el punto de encuentro temático y retórico es la opresión. La censura que se experimenta en Uruguay durante la dictadura condiciona la elaboración de muestras temáticas que representan ese sentimiento colectivo que subyace en el seno artístico del país. El discurso del niño, visto éste como sujeto subalterno, permite que los textos evidencien una realidad social en crisis. El espacio de subversión y transgresión que se construye desde la perspectiva infantil pone en tela de juicio el razonamiento de la razón patriarcal. Así, al reconstruir el imaginario ortodoxo del discurso del poder, la

autora presenta narraciones focalizadas en una visión alternativa sobre el Estado-nación pero sustraídas hacia el espacio cotidiano. Esta reconstrucción de la cotidianidad, como equivalencia política del espacio social, intelectualiza al infante utilizándolo como recurso de visibilización argumentativa.

²"La rebelión de los niños", relato homónimo al cuentario, sustenta su temática en la búsqueda de sentido desde la ausencia de éste. Es decir, lo dicho en el texto funciona a través de la antítesis del mismo. El lenguaje y la institución, analizados como organismos absolutos de poder, son puestos en tela de juicio por el narrador de catorce años que habita el tiempo espacio de la república: cronotopo del vaticinio represor de la imaginación creadora de la autora. La rebeldía de los niños que son adultos en un mundo de reglas y opresión, se causaliza desde la evidenciación de una dictadura que controla de manera rigurosa el acceso a la información de sus habitantes. La opresión institucionalizada dentro del texto se expone como un entramado de poder que legisla a partir de la censura. De esta manera, la prohibición para edificar cuerpos modelados responde al ideal de conducción civil impuesto por los organismos que ejecutan las reglas y normas de convivencia en el universo narrativo de la autora.

En la primera línea del texto se ubica al lector en una exposición de arte. Ese espacio de poder responde al escenario desde donde Rolando, el narrador, ejecuta su discurso como observador, partícipe y crítico aciago del sistema político. La exposición es instituida por un organismo de cultura "El Centro de Expresión Infantil" (107) que convoca a la participación activa de los jóvenes en el arte, siempre y cuando éste se someta a los parámetros establecidos por el gobierno de la república. La sociedad juvenil que se describe en el texto es modelada por los organismos de Estado a partir de la supuesta libertad creadora que permiten las disciplinas no censuradas, es decir: el arte edificado dentro de ese espacio no debe de ser peligroso ni transgresor. Al respecto se lee lo siguiente:

Allí estaban reunidos una serie de objetos experimentales, que habíamos realizado en nuestro

²"La rebelión de los niños" es el relato que da nombre al libro de Peri Rossi publicado en 1980 ya en el exilio. En él se narra la historia de dos jóvenes: Rolando y Laura los cuales representan el epitome de la disconformidad de las nuevas dinámicas del Estado represor.

tiempo libre o en las horas dedicadas a las tareas manuales, ya que según las modernas teorías de la Psicología Aplicada y de la Recuperación por el Trabajo, nada era mejor para nosotros, ovejas descarriadas, que entregarnos de lleno a la tarea de expresarnos a través de la artesanía, la manufactura o el deporte. Para conferirle a todo el asunto un aire de espontaneidad más genuino, no se había hecho una selección previa del material, si no que cada uno de nosotros pudo presentar lo que quiso, sin someterse a ningún requisito previo, salvo a aquellos que sirven para todas las actividades de la república, claro está, y que tienden a defendernos del caos, del desorden, de la subversión, disimulados tras apariencias inofensivas. (107)

El discurso sarcástico del narrador, oveja descarriada, preludia una actitud crítica hacia la institución educativa. Dicho discurso es revalorado constantemente gracias a las observaciones emitidas sobre el orden aplicado por el gobierno de la dictadura en turno. La idea de un pensamiento propio y de un lenguaje no convencional es sustentada desde el reconocimiento de la opresión que es característico en todos los textos del libro.

Los niños protagonistas de la rebelión, cuyos nombres se muestran contruidos para el lector dentro del mismo texto: Rolando y Laura, responden a la nominalización libre que cada uno hace de la otredad. El no acceder a los nombres legales de cada uno de ellos expone una clara reapropiación del poder de nombrar y excusar la arbitrariedad otorgada por los organismos legales dentro del acto nominativo. El narrador es renombrado como Rolando por la protagonista femenina del relato, lo que permite reflexionar sobre el carácter épico significativo del mismo atendiendo a la referencia inmediata sobre El cantar de Roldán. Laura recuerda a Petrarca, "me dijo que la llamara como más gusto y gana me diera, de manera que yo decidí llamarla Laura, por un poema de Petrarca: Donna, non vidi'io. A Petrarca lo leemos porque es antiguo, nada peligroso puede haber en él" (120). Ambos, adolescentes de una generación en dictadura, responden a características primarias de reconocimiento como sujetos de la opresión, como sujetos que buscan un lugar importante en la conformación de sus propios referentes desde la idea subversiva de reconstruir una nación oprimida.

Por ello, las estrategias de visibilización del orden instauradas por las organizaciones de conducción

civil forjan sujetos uniformes desde la idea del lenguaje como muestra inquisitiva de la exigencia del otro frente a uno mismo. Inclusive así, la libertad es una idea que circunda la composición temática del relato: la libertad como acto de valentía frente a la predisposición de las estratagemas dictatoriales, la libertad de pensamiento, la libertad de elegir un nombre, la libertad de pensar que existe una realidad distinta a la impuesta desde la represión pública orquestada por gobiernos impíos e irresueltos.

Asimismo, el lenguaje ocupa un lugar importante en el análisis de la construcción del otro como herramienta de poder. La representación de realidades desde el espacio artístico tiene la particularidad de exportar información que se transforma, en muchas ocasiones, en ideología. Los teoremas que fundamentan las distintas escuelas y corrientes artísticas funcionan como bastión que sustenta y organiza nuestra concepción particular sobre el mundo. De esta forma se visibiliza el sustrato sustancial de toda obra artística: representar una realidad, desde la lógica de analizar capas sensibles de la humanidad como fundamento cultural.



La antropología física afirma que el hombre construye socialmente su cuerpo. Esta construcción teorizada por Judith Butler parte de los roles culturales que generizan los cuerpos per se a la propia conciencia constitutiva de los mismos. La teoría feminista asume que los sujetos de representación de las

minorías, desde la normativa del lenguaje y desde los procesos políticos de legitimación, ponen en tela de juicio la construcción del sujeto. “La rebelión de los niños” es un texto que permite varias lecturas y por ello se ha trabajado tomando en cuenta distintas disciplinas: desde la antropología social (mencionada anteriormente) como muestrario de las transformaciones de la sociedad dictatorial de Uruguay, desde los estudios de género sustentados en la edificación de los cuerpos como sujetos simbólicos del devenir de la dictadura, y a partir de la ginocrítica como estandarte de la renovación del canon literario instituido de la razón patriarcal. Por ello, los sujetos que son regulados y moldeados, en términos de Foucault (1976), se reproducen a través de los organismos de poder respetando la normatividad de la autoridad. Gayatri Spivak (1994) señala que la conciencia del sujeto subalterno, como espacio de alternativa para las normalizaciones hegemónicas, establecen que “la noción de lo femenino (más que lo subalterno dentro del imperialismo) ha sido utilizada de un modo similar dentro de la crítica deconstructiva y dentro de algunas ramas de la crítica feminista” (291). Además, argumenta que la noción de mujer como sujeto se sustenta sobre bases indeterminadas y marginales al estar sometida al imaginario de la tradición falocentrista. Es así como la ginocrítica intenta reproducir historiográficamente una conciencia femenina a través discurso creativo de la mujer.

De manera general, sería utópico pensar que basta una generalización para amalgamar los diferentes estratos de ser mujer y sujeto subalterno, porque las diferencias de la subalternidad y de la naturaleza biológica de los cuerpos se encuentran ubicadas en un mismo plano de forma negativa y problemática. Por tal motivo, las conformaciones de los distintos sujetos subalternos con las diferencias abismales que puedan presentar entre ellos, desde clase, raza o sexo, se enfrentan con la “estrecha violencia epistémica del imperialismo [que] nos brinda una alegoría imperfecta de la violencia general que sería la posibilidad de una episteme” (292).

No es de extrañarse que lo femenino y la construcción de la teoría literaria sean presentados desde lógicas masculinas y heteronormativas. Así, el sujeto subalterno, ya de por sí escurridizo y marginal, es doblemente demarcado debido a las inequidades de la diferencia. Si el individuo subalterno construye su voz desde los márgenes, la literatura de la otredad

tiene el compromiso de reproducir su discurso de la manera más fidedigna posible. Precisamente en los gobiernos totalitarios encarnan un choque directo con la realidad y constituyen, en palabras de Hannah Arendt (1951): “ El principal apoyo psicológico de la ficción totalitaria -el resentimiento activo contra el statu quo que las masas se niegan a aceptar como el único mundo posible- ya no está allí; cada migaja de información que se filtra a través del telón de acero, establecido contra la siempre amenazante inundación de la realidad del otro lado, del lado no totalitario, es un peligro más grande para la dominación totalitaria que lo que fue la contrapropaganda para los movimientos totalitarios” (318) .

Por ello la literatura de la dictadura devino en una fuga de cerebros en la que muchos intelectuales tuvieron que huir de su país. Incluso Rama afirma que durante las fechas previas a la dictadura uruguaya en la literatura se produce una especie de discurso alternativo al del poder, cuasiapocalíptico, en el que, desde nuevas áreas empoderadas como la familia, el discurso sígnico y la sexualidad se explora el lado humano de la sociedad, el subjetivismo de las minorías y la retórica de la cotidianidad.

Cristina Peri Rosi en el epílogo del relato que aquí me ocupa perpetúa una verdad desde un aparente vaticinio. Al anticiparse a la crisis delega a la pluma el compromiso social de enunciar el devenir de una realidad violenta que se gesta en su nación. Uruguay se escinde y su generación de intelectuales entiende que la herida es profunda y que éstas se infectan. La representación discursiva de la nación como sinécdoque del cuerpo, y del cuerpo como metonimia del sujeto, consiente que el lenguaje que se utiliza para significar la tragedia y la falta de libertad sea verdaderamente alusivo. “Los hechos políticos en mi país y en los países vecinos, han convertido lo que pudo ser exaltada imaginación, fábula delirante, en triste realidad. No es mi culpa” (105), escribe con vergüenza de su propia realidad, con una culpa que se emite como negación de la misma pero que pervive en su lenguaje.

Para Foucault (1987) lo que está entre el sujeto modelizado y el uno mismo es la filosofía. La filosofía como práctica general del gobierno tiene sus bases en el cuidado del sujeto como instancia y del cuidado del otro en tanto que uno mismo. La guerra, la impunidad, el genocidio y la censura durante

cualquier reproducción política dictatorial visibilizan los malestares de la nación y de sus cuerpos. El lenguaje para denunciar dichos procesos de opresión y antihumanismo debe ser erigido desde nuevos estatutos retóricos distintos a los de las instancias de poder.

Una función rectora de la escritura de la autora es la deconstrucción de mitos e idiolectos cargados de normas civiles alimentadas por la violencia hacia la alteridad. Los sujetos subalternos establecen nuevas formas de argumentar desde el lenguaje de la militancia que restablece y reestructura las formas de hacer arte. Lo anterior permite dilucidar en torno a la creación artística como una proyección cultural de un grupo social.

Los exiliados de la literatura uruguaya escriben su historia utilizando estrategias alegóricas del lenguaje con un alto contenido metafórico que funcionan disociando al sujeto de enunciación de la persona responsable del acto de escritura. De esta manera, la utilización de sujetos no políticos que interactúan dentro de estos mundos resulta bastante recurrente en las muestras escriturales de la dictadura.

Por otro lado, el lenguaje institucional representa todo aquello que fue asimilado por el régimen dictatorial para producir nuevos sujetos modelados desde sus parámetros específicos. En "La rebelión de los niños" existen varios momentos en donde se reflexiona en torno al lenguaje como herramienta de poder y de reinserción violenta. La familia adquiere nuevos significados para los niños que fueron removidos de sus hogares durante el golpe de estado del 65. Ahora la familia se encuentra construida por tutores capacitados por el Estado para la rehabilitación de los hijos de padres censurados. La sociedad se edifica sobre nuevas normas de educación que sobrevienen de la hipersexualización de los niños como estrategia que enarbola el placer y ensombrece el genio creativo y la búsqueda de libertades a partir del pensamiento. Al respecto se lee lo siguiente:

Sabía que todos los alumnos de nuestra promoción compartíamos un destino semejante de padres censurados: muchos habían muerto durante el levantamiento armado de 1965, otros fueron dados por desaparecidos en los meses de guerra civil, o pagaban su ilusión revolucionaria en los cuarteles, cárceles, prisiones del Estado. Nosotros,

sus descendientes, habíamos sido colocados bajo la custodia de las mejores y más patrióticas familias del país, aquellas que, para atacar al peligroso germen de la subversión que posiblemente habíamos heredado, como una enfermedad en el oscuro aposento de los genes, se ofrecieron gentilmente a vigilarnos, a reeducarnos, instruirnos de acuerdo al sistema, descartarnos, mantenernos, integrarnos, en una palabra, a su sociedad.

Algunos con más o menos suerte (dependía del caso) habían quedado en manos del Estado, que los colocó en sus institutos, orfanatos y albergues, quizás de por vida esperando su rehabilitación. Porque como todos sabemos, el Estado tiene la obligación constitucional de dar techo, abrigo y comida a todos sus hijos, sin distinción de nacimiento, raza, color de la piel. Lo que se puede distinguir sí es el color de las ideas, porque el Estado no va a estar dando techo, abrigo y comida a quienes siniestramente socavan sus instituciones, maquinan su destrucción y lo desprestigian. (121)

El Estado desde sus lineamientos de reinserción "acoge" a los huérfanos de la dictadura y utilizando nuevas biopolíticas de poder moldea sus cuerpos y sus ideas con la intención de crear ciudadanos ideales. La normalización de los cuerpos crea sujetos dóciles, educados a partir, en este caso, de los excesos que dan una sensación de saciedad, y por lo tanto configuran cuerpos conformes que no deben pensar. En este tiempo espacio la literatura se encuentra prácticamente censurada debido a que fomenta el espíritu creativo y de rebelión que el Estado tanto se esfuerza por hacer desaparecer. Inclusive, los bolígrafos y lápices componen el material de contrabando, mientras que las revistas pornográficas, los cigarrillos, y el licor abundan por doquier.

De esta manera, el narrador del relato demuestra conciencia plena sobre la introducción velada de la libertad creadora como germen de subversión. Respecto a la exposición de obras artísticas en la que participa menciona que dentro del arte pueden encontrarse de forma solapada aquellos conceptos e ideas que sugieren el "aniquilamiento institucional" (107).

No es de extrañarse que "La rebelión de los niños" culmine con un acto violento de libertad y justicia poética emulando las manifestaciones del año 1965 donde: "los chorros de agua lanzados por camiones

militares derrumbaban a la gente por el suelo, los hacían girar sobre sí mismos, reptar por las veredas, enceguecidos por el líquido, empujados por el agua” (136). En este caso no es agua la que emana de los surtidores de la escultura ganadora creada por Laura, la coprotagonista del cuento: es gasolina. Gasolina que como estandarte de la revolución fue encendida por Rolando, con “una tea ardiente” (173), para iluminar un nuevo camino donde la institución es derrocada gracias a sus intentos por modelizar el arte como crisol de todo un organismo de censura.

La generación de jóvenes que ocupa el espacio del relato comparte una suerte en común: todos son hijos de padres relegados a la periferia o asesinados por el asentamiento del gobierno de la república. Todos ellos son niños huérfanos de padres vituperados por sus ideas libertarias. Son vástagos de la impunidad de saberse proscritos al espacio del nuevo orden donde pensar está prohibido y donde la paternidad es un juego sucio ganado por los tutores que cumplen la función de reintegrarlos a una sociedad donde se modelan los cuerpos desde la ortodoxia.

El ser arrancado del seno paterno es un acto terrible del nuevo orden que la biopolítica del Estado justifica mediante el ideal de progreso. Por ello, todos los referentes del antiguo régimen son enterrados bajo nuevos preceptos de enajenación. El mercado del cuerpo y de las formas corporales de satisfacción inmediatista instituye uno de los puntos más difundidos dentro de las dinámicas del no pensar. Por ello los jóvenes rebeldes del relato cuestionan el orden que no les permite consolidar sus ideales desde sus propios preceptos.

Por último, se deja claro en este texto cómo el cuerpo se degrada a manera de topografía regulada por estrategias de materialización ejercidas por el poder. En este caso, el poder regulador no se encuentra velado dentro de las normas. El Estado extermina seres vivos y reorganiza a su sociedad para moldear a los ciudadanos que la habitan. Las proscripciones de conducción ejecutadas capacitan la licitación de cuerpos dóciles y maleables que constituyen una fuerza política para ese Estado.

La idea del cuerpo ideal centraliza la experienciación de éstos con la labor de emitir proyecciones invariables sobre los sujetos que aseguren la delimitación teatralizada y ficticia de sus predomios sensoriales.

Por ello, el poder de la rebelión es tan contundente.

En este texto Peri Rossi deconstruye el ideal dictatorial desde la intervención de la infancia como fuerza autónoma, como organismo libertario que aboga por la construcción reflexiva de los seres.

Referencias

- Arendt, H. (1974). Los orígenes del totalitarismo. (6ta edición) Trad. Guillermo Solana. Madrid: Grupo Santillana de ediciones.*
- Butler, J. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. (3ra edición) Trad. Alcira Bixio. Buenos Aires: Paidós.*
- Foucault, M. (1987). Hermenéutica del sujeto. Trad. de Fernando Álvarez- Uría. Madrid: Ediciones Endymión.*
- , Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo Veintiuno, 1976.*
- Peri Rossi, C. (1992). La rebelión de los niños. (3ra edición) Barcelona: Seix Barral.*
- Rama, Á. (1971). La generación crítica (1939-1969). (1ra edición) Montevideo: Arca.*
- Spivak, G. (1994). En P. Williams y L. Chrisman (Comps). “Can the subaltern speak?” Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. New York: Columbia University. Pp. 66-11.*

Posibilidades de la Investigación Artística (IA): textualidad, semiosis y performance

Michell Giovanni Parra Alvarado

Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma de Baja California)
Maestro en Humanidades (UNISON, 2016-2018).

RESUMEN

En la actualidad existe un gran debate sobre los supuestos metodológicos, epistemológicos y ontológicos de la llamada Investigación Artística (IA). Este texto aporta una serie de argumentos para su justificación como ciencia ideográfica por medio de un énfasis lingüístico que acude a una concepción textual y semiológica de la cultura (aportada por la teoría de Yuri Lotman), el dinamismo de la conducta restaurada ("performance", desde la teoría de Richard Schechner) y la concepción estética-lingüística del arte formulada por el teórico Benedetto Croce.

PALABRAS CLAVES: investigación artística, ciencia ideográfica, memoria, textualidad, semiosis, performance.

*Toda actividad mental genera conocimiento;
Si el arte no produjera conocimiento sería un juego inútil.
Sin embargo, el conocimiento artístico es siempre
distinto del científico o del místico.
Lionello Venturi*

I. INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (IA).

En la actualidad la investigación artística supone una problemática epistemológica, metodológica y ontológica, pues el arte -con su inherente característica de libertad creativa- y la investigación -con su organización metodológica que tiene como fin el desarrollo del conocimiento-, pertenecen a lógicas distintas en cuanto a su producción de conocimiento y saber.

Según lo anterior cabe preguntarnos primeramente sobre el término Investigación Artística (IA) y sus características, ya que si nos servimos de preposiciones diremos que no hablamos de una investigación sobre las artes¹ ni de una investigación para las artes², sino de una investigación en las

artes. Siendo esta última, según Henk Borgdorff, la de mayor problematización debido a que no considera la separación entre el sujeto y el objeto de la investigación³, colocando así tanto a la práctica artística y al objeto artístico como elementos fundamentales del proceso de la investigación, y en consecuencia, dando realce a un compromiso esencial entre el proceso de investigación y sus resultados (Borgdorff, 2005).

Dicho proceso de investigación en donde teoría y práctica se implican de manera esencial, la Investigación Artística (IA) diferencia entre tres tipos de investigación: investigación basada-en-la-práctica, investigación guiada-por-la-práctica y, finalmente, su correspondiente, la propia de su saber: práctica como

¹[La investigación sobre las artes] tiene como objeto de estudio la práctica artística en su sentido más amplio. Se refiere a investigaciones que se proponen extraer conclusiones válidas sobre la práctica artística desde una distancia teórica (...), dicha distancia teórica implica una separación fundamental entre el investigador y el objeto de investigación (...), la idea reguladora que aquí se aplica es que el objeto de investigación permanece intacto bajo la mirada escrutadora del investigador. La investigación de este tipo es común en las disciplinas académicas de humanidades que se han ido estableciendo, incluida la musicología, la historia del arte, los estudios teatrales, los estudios de los medios de información y los de literatura. La investigación científica social sobre las artes pertenece igualmente a esta categoría. Más allá de

investigación (Borgdorff, 2005).

Conforme a lo anterior, la IA⁴ comprende la producción de conocimiento desde un artista-investigador que pone a la par su práctica metodológica y su práctica artística, de tal suerte que la exposición de su obra artística será considerada como la presentación de resultados de su investigación: premisa que suscitará una serie de problemáticas y especificidades (así como una variedad de propuestas y posibles soluciones):

a) el artista, al ser al mismo tiempo el investigador, no establece una diferencia epistemológica: es el sujeto productor de conocimiento y el agente mismo productor de la obra de arte; b) el artista-investigador desarrolla su arte a la par del desarrollo de su investigación, borrando las fronteras de una metodología propia de la ciencia para adecuarlas según su experiencia estética y su objetivo e intencionalidad artísticos: aspira a obtener resultados científicos, y con ello explicar parte del mundo sin pretender clausurar su subjetividad al momento de crear, innovar y producir arte; c) el artista-investigador procura tanto la explicación como la comprensión del mundo⁵, no obstante al explicar acude a niveles cualitativos de investigación, y al intentar comprender presupone su propia experiencia estética que se expresa en la obra artística, por lo que 1) su explicación permanece saturada de subjetividad, y 2) su comprensión se expresa por medio de un producto artístico que requiere asimismo de la experiencia subjetiva del espectador: generando una problemática acerca de la presentación de los resultados de la investigación y sobre las maneras de interpretar a estos, así como de las condiciones favorables o inconvenientes del intérprete-espectador a la hora de desarrollar su propio aprendizaje por medio de la obra-investigación con la que tiene contacto⁶.

Ahora bien, si la explicación a la que aspira el artista-investigador no prescinde de un grado muy

considerable de experiencia subjetiva y del uso de una metodología estrictamente no científica (puesto que sus resultados provienen de su propia fuerza creadora y requieren por parte de los espectadores una lectura en la que se verán implicadas sus experiencias artísticas y sus múltiples formas particulares de interpretar la obra artística), cabe preguntarnos sobre la naturaleza u ontología del objeto de conocimiento de la IA: ¿qué tipo de conocimiento desarrolla la IA?, ¿cómo produce su propio conocimiento?, ¿cuál sería la forma conveniente de presentar e interpretar sus resultados?, ¿en qué tipo de ciencia podría enmarcarse?, y, en dado caso, ¿propriadamente cuál sería su cualidad científica?

Finalmente, ofreciendo estos antecedentes he de decir que mi interés se centra en el desarrollo de un breve argumento que pueda servir como eje rector de un futuro programa de investigación que me permita dar algunas respuestas a las problemáticas antes planteadas. Es así, que en este artículo presento la justificación y explicación de esta aseveración: la Investigación Artística (IA) puede ser una ciencia ideográfica, su objeto de conocimiento propio es la expresión y el reconocimiento de la textualidad implícita en la cultura: textualidad performática que finalmente se actualiza en la obra artística y es restaurada tanto por el artista-investigador como por el espectador.

Por medio de esta cualidad, la obra de arte-investigación expresa una narratividad, y abre el panorama para comprender el sentido de las prácticas humanas. Asimismo, en la IA, el artista-investigador (junto con el espectador) presenta su propia particularidad y ésta, en su actualización, hace posible la comprensión de lo general, por lo cual podría decirse que la IA cumple una función metonímica de representación, pues al proponer la parte por el todo, y a la causa por su efecto, mantiene un nivel hipotético explicativo y comprensivo.

las diferencias entre estas disciplinas (y también dentro de las propias disciplinas), las características comunes de este tipo de investigación y del acercamiento teórico a las mismas son la "reflexión" y la "interpretación" –ya sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva, descriptiva o explicativa. Donald Schön (1982, 49ss, 275ss) ha usado la expresión "reflexión sobre la acción" para denotar este acercamiento a la práctica. Yo ya lo he descrito con anterioridad como la "perspectiva interpretativa" (Borgdorff, 2004)" (Borgdorff, 2005).

²[La Investigación para las artes] puede describirse como la investigación aplicada, en sentido estricto (...) [:] el arte no es tanto el objeto de investigación, sino su objetivo. La investigación aporta descubrimientos e instrumentos que tienen que encontrar su camino hasta prácticas concretas de una manera u otra. Ejemplos son las investigaciones materiales de aleaciones usadas en esculturas de metal fundido, la investigación en la aplicación de sistemas electrónicos conectados en la interacción entre danza e iluminación, o el estudio de las "técnicas ampliadas" de un violonchelo modificado electrónicamente. En cada caso, son estudios al servicio de la práctica artística. La investigación entrega, por así decirlo, las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto artístico final. A esto lo he llamado "perspectiva instrumental" (Borgdorff, 2005).

Habiendo dicho lo anterior, en los siguientes apartados intento justificar y explicar el contenido de estas premisas.

II. LA IA Y SU PARTICULARIDAD COMO CIENCIA IDEOGRÁFICA.

La Investigación Artística (IA) puede ser designada como una ciencia ideográfica. En ella, el artista-investigador presenta su propia particularidad y ésta, en su actualización, hace posible la comprensión de lo general. De esta forma la IA cumple una función metonímica de representación, pues al presentar la parte por el todo, y al representar a la causa por el efecto mantiene un nivel hipotético explicativo y comprensivo.

Para la declaración anterior considero necesario establecer un contraste entre la ciencia ideográfica y la ciencia nomotética. En esta última, la cualidad científica de la investigación pertenece a cierto orden de premisas que configuran una explicación de la realidad. Por ejemplo, al hablar de las ciencias fácticas Mario Bunge nos dice:

Más que una cosmografía, pues, la ciencia factual es una cosmología: una reconstrucción conceptual de las estructuras objetivas de los acontecimientos, tanto de los actuales cuanto de los posibles, con los que se posibilita la comprensión y la precisión de los mismos y, con ello, su control tecnológico (Bunge, 2004).

Se establece, por tanto, una relación entre el conocimiento científico y el proceso de investigación: la producción del conocimiento es derivado de inferencias cuyas premisas encuentran validación o falsificación por medio de comprobaciones y repeticiones. Las proposiciones de la ciencia son falsables, es decir, necesitan establecerse en condiciones necesarias para poderse refutar. De esta manera las hipótesis pasan por un proceso de refutación y comprobación, y al validarse, forman parte de un entramado conceptual más general, es decir, teórico, y por tanto, explicativo de la realidad.

Si bien en la ciencia ideográfica se busca una comprensión de la particularidad y una comprobación de las hipótesis de las que parte, no atiende propiamente a la verificabilidad de los fenómenos estudiados por medio de la replicación, pues su objeto de estudio puede estar más allá de ser una cosa susceptible a poderse manipular⁷. En este caso, la falsabilidad tiene sentido en tanto las proposiciones dan cuenta de una comprensión en un mayor número de casos, de tal suerte que la comprensión del fenómeno se hace posible por medio del desarrollo teórico, y éste a su vez, se muestra mayormente efectivo cuando dota de sentido lo que interpreta.

Ahora bien, ya situados dentro del arte tenemos que el artista apuesta por un entramado de formas, experiencias, técnicas y materiales, (éstos bien pueden redundar en la ayuda de una comprensión de una realidad general y la búsqueda de una verdad –o exploración hipotética- específica) que se estructuran principalmente bajo el principio de la verosimilitud y sobre la subjetividad imaginativa⁸ sin la imperante necesidad de realizar proposiciones dirigidas al patíbulo de la verificación.

Según lo anterior, ¿en qué sentido cabría hablar de la IA como una ciencia ideográfica? Sólo en el sentido en que la producción y la interpretación de su objeto de conocimiento nos encamine hacia la comprensión o un entendimiento general sobre el mundo de la cultura, y por ende, de los actos humanos, independientemente de que su objeto de conocimiento esté enraizado en la experiencia, creatividad e imaginación subjetivas.

La IA debe justificarse por medio de postulados teóricos orientadores en la edificación de una comprensión general sobre el mundo de la cultura, en la que el artista-investigador, la obra artística-investigación y el lector-intérprete manifiesten una generalidad por medio de su especificidad. Es decir, la IA, para ser científica, debe sistematizar sus premisas al punto de poder desarrollar un método que le permita establecer una lectura pertinente sobre objeto del mundo cultural manifestado por medio

³La investigación artística entendida como investigación en las artes tiene para Borgdorff estas dos características dominantes: 1) no asume la separación de sujeto y objeto, y 2) no contempla distancia entre el investigador y la práctica artística. Lo cual lleva a considerar, en pocas palabras, la inexistencia de una separación entre teoría y práctica en las artes. De este modo, la investigación artística entrelaza la práctica artística con un marco semántico en donde confluyen las teorías, los conceptos y las experiencias: "De ahí que la investigación en las artes trate de articular parte de este conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo" (Borgdorff, 2005).

⁴De hoy en adelante abreviaré como IA la investigación artística o investigación en las artes.

de la expresión, creación e interpretación subjetivas. No obstante la construcción metodológica escapa del interés de este artículo, lo importante es hacer notorio que el objeto y la producción de conocimiento de la IA posee los elementos suficientes para pensarlos como representantes de ciertas premisas generales inmersas en lo cultural, y por ende, en los actos humanos.

Conforme a lo dicho, la IA será una ciencia ideográfica en tanto que la producción de su conocimiento artístico-investigativo presente una generalidad subyacente en la textualidad cultural pese a la expresión creativa y subjetiva del artista-investigador, y a su vez, establezca una elaboración de discurso con las que se dé acceso al sentido performático de los actos humanos.

III. LA CUALIDAD ESTRUCTUROIDAL DE LA CULTURA COMO CONDICIÓN DE LA CIENCIA IDEOGRÁFICA DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (IA).

La Investigación Artística (IA) puede ser una ciencia ideográfica, su objeto de conocimiento propio es la expresión y el reconocimiento de la textualidad implícita en la cultura, siendo así, la obra de arte-investigación expresa una narratividad y abre el panorama para comprender el sentido de las prácticas humanas.

Según la aseveración precedente es necesario establecer tres cualidades de la obra-investigación: 1) expresa algo, y dicha expresión está codificada culturalmente, y es, sobre todo, susceptible de una elaboración o traducción lingüística, 2) es parte de una textualidad o narratividad, y en consecuencia, es un producto cultural que representa, por medio de su cualidad particular, un sentido general de las prácticas humanas, y 3) al ser una expresión codificada culturalmente y representar, por medio de su particularidad, un sentido general de las prácticas humanas enraizadas en la cultura, presenta rasgos estructurales y performativos.

Para la primera premisa obtenemos que por medio de una consideración subjetivista estética la obra artística contiene principalmente expresión: el artista-investigador expresa algo por medio de su obra-investigación, y el espectador, fuera de los embrollos de la interpretación reconoce dicha cualidad en lo que observa. Claro está que la expresión de la obra artística puede intuirse vía estética o captarse vía intelectual⁹, pero la expresividad tiene, sobre todo, su enlace con el lenguaje, pues la obra artística, al ser relativa a una cultura, posee sus elementos significantes, es decir, si la obra de arte expresa algo lo hace en la medida en que le es necesario que albergue o contenga un sentido.

Espor lo anterior que se puede comprender que dentro de la teoría subjetiva de la estética, representada especialmente por Benedetto Croce –según Listowell– “no [hay] distinción entre estética y filología, entre la ciencia del arte y la del lenguaje, porque la estética y la lingüística, consideradas como verdaderas ciencias, no son dos cosas distintas sino una sola” (Listowel, 1954); lo cual deja entrever un argumento a favor de la legitimidad de la IA como ciencia ideográfica en tanto que es una investigación sobre la expresión que está codificada culturalmente, y por ello, investiga –y presenta– lo general de lo cultural por medio de la expresión particular.

Para la segunda premisa es necesario comprender que la obra-investigación es un producto cultural, y por tanto, presenta una textualidad o narratividad propia de la cualidad estructuroidal de la cultura. Asimismo, requerimos definir su cualidad performática y performativa¹⁰, así como explicar la actualización o restauración¹¹ implicada en el proceso de producción de conocimiento de la IA.

Por lo anterior, antes de acudir a la teoría del performance se hace explícita la garantía de la cualidad estructuroidal de la cultura. Es así, que desde el marco teórico de la semiología lotmaniana se comprende a la cultura como una forma de organización sónica y estructural, entendiendo por esto no sólo que la cultura está organizada de un modo estructural, sino

⁵ Es conveniente recordar que desde el siglo XIX Wilhelm Dilthey estableció una diferencia entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu, las cuales tradicionalmente se han entendido como objetivas, buscando el nivel explicativo del mundo, excluyendo la subjetividad del investigador y buscando premisas generales aplicables independientemente del sujeto (en el caso del primero), y subjetivas, buscando el nivel comprensivo-semántico (o hermenéutico) del mundo, produciendo investigaciones cualitativas, atendiendo la subjetividad del investigador que sistematiza sus premisas para desarrollar un conocimiento específico, y en el que no necesariamente se implica una lógica causal y por tanto no se fuerza la replicación del fenómeno estudiado o conocido (en el caso del segundo). En esta distinción de las ciencias podríamos aparejar las ciencias de la naturaleza a la ciencia nomotética, en su búsqueda de alguna generalidad o ley, vía premisas causales; y a las ciencias del espíritu con la ciencia ideográfica, en su búsqueda de comprensión de fenómenos particulares vía inferencias por medio de premisas sistematizadas que se enraizan en un enfoque teórico que aspira a ciertos rasgos de generalidad, o en ciertos rasgos hipotéticos multicausales.

que su forma misma está dada de esa manera, o sea, la cultura, para ser ella misma, requiere su desarrollo como ente estructuroidal y estructurante. Lo cual a su vez implica para Lotman la interrelación entre cultura y memoria:

el <<trabajo>> fundamental de la cultura, consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre. La cultura es un generador de estructuralidad, y con ello crea alrededor del hombre una esfera social, que, como la biosfera, hace posible la vida, cierto es que no la orgánica, sino la social (Lotman, 2000).

En esta cualidad estructuroidal de la cultura se comprende la generación de la esfera social, de tal suerte que la vida social depende de una cultura en la que se almacena, por medio de una variedad signica elemental, la información significante de la memoria. O mejor dicho, la forma y la organización propia de la cultura están dispuestas de manera signica al punto en que en ella se resguarda la información que dota de vida –social- a los agentes sociales.

Conforme a lo escrito se establece que la forma misma de la cultura posibilita una memoria no hereditaria de la colectividad, o sea, hace factible un depositario de información no necesariamente heredado de un agente social a otro, puesto que la memoria se encuentra inherente en los productos semióticos-culturales independientemente de la voluntad de los agentes sociales. En otras palabras, la cultura es y será un registro memorístico de lo que vivió, vive y está por vivir la colectividad, puesto que toda actividad social se encuentra ligada a un proceso de significación o dinámica signica.

Ahora bien, la memoria cultural –que ya es (y tiene) contenido cultural- también presenta una forma estructuroidal al punto en que los dispositivos semióticos se registran de manera textual. Conforme a ello cualquier hecho cultural perteneciente a la memoria colectiva manifiesta, por su cualidad signica y semiótica, los rasgos de traducción de un lenguaje a otro (Lotman, 2000).

No hay que perder de vista que la construcción

semiológica de Yuri Lotman implica un esfuerzo por teorizar sobre una semiótica de las artes y la cultura, y ante ello queda decir que su interés está en la posibilidad de comprender las manifestaciones artísticas y culturales como dinámicas de semiosis en las que se connota una textualidad, por la cual se hace patente un contenido de información social-estructural.

En resumen, la cultura entendida en su aspecto estructuroidal abona a la reflexión sobre cómo los agentes sociales restauran el dispositivo memorístico-textual, de tal suerte que la producción artística-científica está adherida a una dinámica signica. De esta manera, cualquier código de información no prescinde de un discurrir textual inmerso en una especie de narratividad o discursividad pronta a ser leída e interpretada.

Finalmente, según lo escrito, me parece que por medio de un énfasis en la expresión artística y en la cualidad estructuroidal de la cultura encontramos elementos suficientes para concretar una hipótesis que enmarque a los productos científicos y artísticos como cotejos de información textual. De tal suerte que el conocimiento que la IA produce encuentra una relación metodológica con algunos análisis enfocados en la lectura, interpretación, reconstrucción y deconstrucción semiológica-discursiva de los dispositivos memorísticos, o sea, en los dispositivos que contienen textualidad.

IV. LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA (IA) Y SU RELACIÓN CON EL PERFORMANCE.

La Investigación Artística (IA) reconoce la textualidad implícita en la cultura: textualidad performática que finalmente se actualiza en la obra artística y es restaurada tanto por el artista-investigador como por el espectador. Con ello se abre el panorama para comprender el sentido de las prácticas humanas, pues el artista-investigador y el espectador presentan su particularidad, y ésta, en su actualización, hace posible la comprensión de lo general, manteniendo así, un

⁶ Debido a la enorme complejidad resultante de estos puntos, incluso dentro de la IA algunos autores establecen una diferencia más precisa entre investigación-creación e InvestiCreación Artística: siguiendo a Irma Fuentes Mata y a Pablo Parga Parga (Mata & Parga Parga, 2015) podemos señalar que si bien ambas investigaciones manifiestan la necesidad metodológica y el registro procesual para la generación de conocimiento desde un artista-investigador (cuyo trabajo parte del principio de no separar al sujeto y al objeto de estudio) se diferencian en ciertos matices. Así, la investigación-creación considera una triada entre artista/investigador, obra y espectador, con lo que se intenta encauzar la IA al desarrollo de una comunidad académica-científica propia, cuya característica tenga lo académico-artístico, procurando un método propio de investigación. En cambio, la InvestiCreación considera la adhesión de cierto discurso del saber a las exigencias hegemónicas de un paradigma epistemológico, esto por necesidad administrativa, económica y cultural (en torno a la universidad), en donde el arte pasa a ser estratificado en áreas de producción teórica con las que se

nivel hipotético explicativo y comprensivo debido a las cualidades estructurales performativas y performáticas de la cultura (tercer inciso, página 7).

Anteriormente mencioné que la obra-investigación es un producto cultural y en consecuencia presenta una textualidad o narratividad propia de la cualidad estructural de la cultura. Es por ello que requerimos definir sus aspectos performáticos y performativos¹², además de comprender los procesos de actualización o restauración implicados en la producción de conocimiento de la IA.

El sustento teórico del concepto de performance utilizados para los fines de este artículo se encuentra en la teoría de Richard Schechner, el cual entiende al performance como una conducta restaurada (Schechner, 2011), es decir, como la re-actualización de una conducta: llevar nuevamente lo potencial conductual al acto¹³. En pocas palabras, el performance es una conducta que vuelve a actualizarse, o sea, que vuelve a hacerse acto. De modo que un acto es performático en la medida en que restaura/actualiza una textualidad subyacente en la cultura, y es performativo en tanto que estructura el sentido (o sea, da forma) de la prácticas humanas¹⁴.

Conforme a lo dicho, la restauración de la conducta hace mención de una serie de actualizaciones conductuales en relación a secuencias simbólicas – enraizadas en la textualidad cultural- constantemente realizadas por actores, pero no sólo por ellos, sino por actores y agentes sociales que siguen una secuencia de conducta (estructurada) independiente de ellos.

Por lo tanto, el performance dirige la mirada a un rol, acción, actitud o práctica repetida con una constancia indeterminada. Es así que en el performance existe una actualización simbólica y semántica de narrativas y discursos, o sea, una restauración de cierta estructuralidad del texto cultural.

En consecuencia, sumando todo lo anterior, podríamos decir que el artista-investigador al producir su objeto de conocimiento reactiva, re-actualiza o restaura un objeto/rol/texto específico en el juego semiológico, es decir, por medio de la restauración de su conducta actualiza una textualidad cultural, de tal modo que la particularidad de la obra-investigación expresa la memoria (o información general) de lo social.

En concordancia a lo dicho la obra artística-investigación mantiene una estrecha relación con el performance en varios sentidos: a) la creación o producción de la obra artística se logra mediante la actualización de ciertos signos enraizados en una textualidad performativa llevada a cabo por el artista; b) la obra artística es un conglomerado de procesos semiológicos inmersos en una textualidad y por tanto es correlativa a un sinnúmero de discursos; c) la obra artística es un conglomerado de procesos semiológicos inmersos en una textualidad actualizada por el artista y reactualizada por el espectador. De tal manera que la activación de los códigos trasvasados en la obra produce un conocimiento de estructuras culturales, ya sean cercanos a los pensados por el artista, o ya sean reveladores de estructuras más subjetivas al momento en que el espectador emprende su lectura, interpretación o crítica.

pretenden el desarrollo de conocimiento y la difusión. Se habla entonces, desde un recorrido histórico, de un cambio conceptual en la noción de artista. De esta manera, la InvestiCreación Artística es acuñada para "identificar los procesos de generación de conocimiento en el campo de las humanidades y las artes, no sin antes considerar los procesos como desarrollados por creadores que cumplen tres funciones sustantivas: docencia, investigación ligada a la creación y la difusión". Ahora bien, ambos términos aluden a la exigencia de un reconocimiento metodológico propio, la especificidad de un campo del saber que parte de un nivel práctico y al que no necesariamente tendría que exigírsele la rigidez protocolaria de una investigación científica que no considera, desde su generación de conocimiento, la creación y el autoconocimiento presentado en una obra.

⁷ Resulta claro el ejemplo de la ciencia histórica como ciencia ideográfica, que si bien busca una causa explicativa para comprender el desarrollo de ciertos fenómenos históricos, no puede replicar las condiciones debido a que se dieron de una manera particular en el pasado.

⁸ Desde Aristóteles se ha considerado que la poesía, por ejemplo, es más filosófica que la historia, porque presenta una particularidad que puede generalizarse, a diferencia de la última, que atiende lo particular que ya sucedió y no puede volverse a repetir.

⁹ Escribo estas dos anotaciones para sortear el hecho de las múltiples expresiones del arte en las que unos valoran las cualidades formales de la obra artística, y otros, los aspectos conceptuales/discursivos.

¹⁰ Estas variaciones de la palabra performance se esclarecerán más adelante.

¹¹ Dichos conceptos serán esclarecidos más adelante.

¹² Estas variaciones de la palabra performance se esclarecerán más adelante.

¹³ Es conveniente mencionar que en la teoría de Schechner no existe ningún atisbo de conductismo/behaviorismo psicológico, pese a la utilización de la palabra conductual.

¹⁴ Siguiendo a Schechner el concepto de performance implica: "a) comprender que las conductas humanas pueden separarse de su contexto de origen, b) la conducta en su materialidad constituye una "cosa" que se puede usar como se usa una máscara o un vestuario, y por lo tanto, se presta a ser manipulada, modificada y preservada. c) la conducta es un elemento externo al sujeto y que puede trabajar; intervenir y alterar más allá de su origen en tiempo y espacio (...) d) [Así, Schechner] instala una consideración temporal que caracteriza al performance como un acto que nunca se da por primera vez, como una conducta que es de por sí comportamiento repetido

En suma, por medio de la IA podemos comprender un rasgo semántico de la cultura, en tanto que en el proceso investigativo y en el producto artístico existe una interacción continua, intencionada, analizada y expresada del complejo entramado de signos que constituye el quehacer de la reconstrucción conceptual de la realidad cultural. De tal suerte que por medio de la obra-investigación se hace presente un rasgo metonímico, en tanto que su configuración particular connota una generalidad del texto cultural: y es así que concluimos la aseveración de que la IA puede ser considerada como una ciencia ideográfica.

Referencias

- Borgdorff, H. (2005). Facultad de Artes y Diseño. (A. Raggi, Ed.) Recuperado el 18 de abril de 2018, de Facultad de Artes y Diseño: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigacion-en-las-artes-2.pdf*
- Bunge, M. (2004). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. Argentina: Siglo XXI.*
- Listowel, C. D. (1954). Historia crítica de la estética moderna. Argentina: Losada.*
- Lotman, I. (2000). La semiósfera III: semiótica de las artes y de la cultura. Madrid: Cátedra.*
- Mata, I. F., & Parga Parga, P. (1 de Octubre de 2015). InvestiCreación artística identidad y perspectivas. (L. D. Delgado, Ed.) Arte Entre Paréntesis, 1(1), 5-8. Recuperado el 19 de abril de 2018, de <https://arteentreparesis.unison.mx/revista.php?rev=1.jpg>*
- Schechner, R. (2011). Restauración de la conducta. En D. Taylor, & M. Fuentes, Estudios avanzados de performance (págs. 33-49). México, México: FCE.*
- Venturi, L. (1982). Historia de la crítica del arte. Barcelona: Editorial Gustavo Gil, S. A.*

(...) ("comportamiento ejecutado dos veces"). Esta repetición es lo que le da al performance su fuerza simbólica y reflexiva (.) [por lo que] permite observar las prácticas simbólicas y corporales a través de las cuales los pueblos transmiten sus normas y creencias, y exponen sus conflictos. [De este modo, las secuencias de conducta] pueden reordenarse o reconstruirse y son independientes de los sistemas causales (sociales, psicológicos, tecnológicos) que les dieron origen, incluso podríamos decir que tienen vida propia, pues la "verdad" original o la "fuente" de la conducta puede perderse, ignorarse o contradecirse (aun cuando aparentemente se le esté honrando y observando), y la forma en que se creó, encontró o desarrollo la secuencia de la conducta se puede desconocer, ocultar, elaborar o distorsionar por el mito y la tradición. [Es así que las secuencias de conducta] originadas como procesos y utilizadas en los ensayos para crear un nuevo proceso -el performance- (...) no constituyen en sí mismas un proceso, sino cosas, elementos constitutivos, material" (Schechner, 2011).

Análisis de la práctica de la danza en educación básica

Zoydeth Becerra Cota
Grace Marlene Rojas Borboa
ITSON

zoydeth.becerra@itson.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La educación es la base fundamental de la sociedad ya que con ella se ve reflejada la cultura, los valores, la alfabetización y la normatividad para establecer la armonía en el contexto social por ello es muy importante que desde la infancia el individuo obtenga una educación formal además de recibirla en el ámbito familiar.

Una de las disciplinas significativas para lograr el desarrollo integral del sujeto en su proceso formativo es la educación artística ya que por medio de ella se obtiene conocimiento del contexto cultural de su naturaleza, desarrolla sus habilidades cognitivas, físicas, sensorio motoras y socio- afectivas además de que favorece la expresión de sus sentimientos y emociones.

La educación artística contempla cuatro tipos de arte en el nivel básico los cuales son: teatro, música, artes visuales y danza. Relacionarse con el arte requiere de una visión plural amplia, ya que sus manifestaciones presentan una gran variedad de formas y posibilidades estéticas, por lo que es importante que los maestros y alumnos tengan una actitud de respeto a la diversidad para entender el contexto en que se dan las expresiones artísticas creadas por sus pares y otras personas, valorando sus posibilidades de expresión. En su vida cotidiana los alumnos se encuentran en contacto constante y directo con procesos creativos y artísticos relacionados con la cultura popular, que también se consideran formas de arte (SEP, 2011).

Una de las manifestaciones artísticas que contribuyen en la potencialización de la creatividad, destrezas físicas, habilidades cognitivas, transmisión de las emociones, apreciación del arte y la cultura es la danza. La danza forma parte del currículum como asignatura educativa en el nivel básico la cual fomenta las relaciones interpersonales, las capacidades motrices, estados afectivos y valoración de su contexto por medio de los géneros dancísticos. La enseñanza de la danza es un medio por el cual se involucra al educando al acercamiento e integración a las Artes, debido a que de manera implícita se encuentra la actuación, dibujo, pintura y música las cuales ofrecen un área de desenvolvimiento íntegro para el ser humano.

ANTECEDENTES

La danza existe desde la época primitiva como una necesidad de comunicación entre los individuos y se le reconoce como un Arte en la época de la antigua Grecia, cuando surge la danza folclórica en la edad media se le dio mucha importancia a las danzas populares y una de las etapas más importantes de la historia de la danza es en el renacimiento donde se origina el ballet con el rey LUIS XIV en Francia, durante el romanticismo se introdujo el vals y la polka para posteriormente darle paso a la danza moderna a la que actualmente se le conoce como danza contemporánea.

Los precursores en la enseñanza de la danza han sido coreógrafos y maestros que se han basado en la expresión por medio del movimiento corporal donde han dado a conocer sus sentimientos, emociones,

manifestaciones, revelaciones o simplemente el gusto por este tipo de arte. "La Danza es el espacio exterior de la imaginación" (Graham, 1992:9; citado en Château, 2009).

Con la creación de la SEP (Secretaría de Educación Pública) en México en 1921 se formalizó la educación artística en el currículum educativo el cual se brindaba a la sociedad de ese tiempo, en donde también incursionaba la danza como una de las disciplinas artísticas aplicadas.

A través de la historia de la educación han surgido diferentes reformas educativas donde se han incorporado nuevos contenidos y herramientas pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades que emergen del mundo globalizado. En la actualidad la danza ha tenido gran impacto tanto en la educación formal como en la no formal, ya que en las actividades artísticas de los niveles de preescolar y primaria los docentes han incorporado la danza Regional Mexicana como una forma de que los niños conozcan y preserven sus tradiciones y culturas dándolos a conocer en festivales principalmente en fechas conmemorativas y eventos culturales.

Según la nueva Reforma Educativa (SEP, 2016) con la danza el infante durante el preescolar baila y se mueve con música variada coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos, construye secuencias de sonidos y las interpreta, comunica emociones mediante la expresión corporal, crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales de manera individual y en coordinación con otros, con y sin música.

Al incursionar a la educación primaria el niño escoge canciones o bailes para presentar ante el público, con el fin de dar a conocer el resultado de la indagación y exploración colectiva del significado y características artísticas de algunas obras, además de explorar posibilidades expresivas del cuerpo, el espacio y el tiempo, a partir de la exploración activa de sus cualidades en la música y la danza (SEP, 2016).

Los programas de danza actuales de secundaria buscan que los estudiantes profundicen en los conocimientos, habilidades y estrategias propias de este lenguaje artístico (cuerpo, espacio, tiempo, intención de movimiento, forma), practiquen danzas

y bailes rituales, folklóricos y populares, y que propongan sus propias creaciones de danza libre en las que expresen su punto de vista sobre diversas temáticas. Se busca, a la vez, el desarrollo de la sensibilidad estética y el de la cognición, y que, a partir de la práctica y experimentación artística, se detonen procesos de indagación, comparación, apreciación y valoración de diversas manifestaciones dancísticas, ya sean nacionales o del mundo (SEP, 2016).

En la actualidad la educación secundaria basa la didáctica de la danza en la especialidad del docente quien brinda conocimiento al educando durante los 3 años de su estancia para la culminación de su formación básica. La enseñanza de la danza desarrolla en los jóvenes diferentes formas de conocer y relacionarse con el mundo, lo cual les permite manifestar lo que sienten, piensan e imaginan, así como apreciar las producciones artísticas de otras personas, lugares y culturas.

Así el objetivo presente análisis es acerca de la práctica de la danza en la educación básica como parte de una disciplina artística de enseñanza-aprendizaje que con lleva a la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas del niño y adolescente contemporáneo.

OBJETIVO

Así, el objetivo del presente análisis es comprobar la práctica de la danza en educación básica, tomando como referencia el currículum vigente de la educación artística nivel básico, para la determinación de la aplicación y obtención de los objetivos que se plantean para esta disciplina.

DESARROLLO

La enseñanza de las artes está experimentando un proceso de evolución y cambio en algunos países, vinculado en buena medida a las reformas educacionales que se están desarrollando en el contexto de un mundo cada vez más globalizado. Introducir la enseñanza de las artes es esencialmente enseñar a ser creativo. Y más que nunca, la creatividad se perfila como el motor del desarrollo. Introducir las artes en el medio escolar es también apostar por el desarrollo intelectual y sensorial de los niños y despertar en ellos una mayor exigencia, el orgullo por su propia cultura y un mayor respeto por las expresiones culturales de otros pueblos y va en ello el futuro de la convivencia en paz (UNESCO, 2001).

Según lo antes mencionado se considera que las artes son universales como forma de llevarse a cabo en el sistema escolarizado como medio para mantener la igualdad, proteger la armonía entre los países y desarrollar las diferentes capacidades del individuo según cada cultura, la danza juega un rol muy importante ya que va relacionada con las artes que propone la UNESCO se establezcan en los diferentes países.

Las declaraciones y convenciones internacionales de América Latina tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación y a gozar de oportunidades para un desarrollo pleno y armonioso, así como su participación en la vida artística cultural. El cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la educación artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países (SEP, 2016).

Uno de los más fructíferos luchadores por la inclusión del arte en el currículo escolar es Elliot Eisner (2003), citado en Château, 2009; quien dice que la formación de una actitud artística a través de la educación tiene contribuciones únicas en el aprendizaje infantil. También se preocupaba por la estética, la crítica en la educación artística y la exploración de la historia como contexto social, por lo que sus investigaciones sirvieron de apoyo para ofrecer a los alumnos materiales didácticos con la esperanza de que la creatividad fluyera.

El conocimiento y las aportaciones significativas a la educación artística de Howard Gardner (2011) fueron muy relevantes ya que crea las Inteligencias múltiples, las cuales hacen referencia al beneficio de las artes donde menciona que se debe tener un enfoque de contextualización de la teoría a través de la aplicación práctica de disciplinas artísticas.

Una de las inteligencias múltiples que se relaciona con la práctica de la danza y destaca el pedagogo antes mencionado es la de la inteligencia corporal cinestésica o kinestésica, la cual es la habilidad para usar los movimientos del cuerpo al expresarse. Esto envuelve un gran sentido de coordinación y tiempo, incluyendo el uso de las manos para crear y manipular objetos físicos.

El beneficio que se tiene con el desarrollo de esta inteligencia es que el individuo es capaz de controlar sus movimientos y manejar objetos, involucrar destrezas de psicomotricidad fina y gruesa, además de que ejecuta movimientos con el cuerpo formando secuencias hasta lograr formalizar movimientos dancísticos.

Los beneficios más significativos que tiene la práctica de la danza para el ser humano según lo antes citado es que desde una temprana edad el cuerpo va desarrollándose por naturalidad donde se manifiestan movimientos cotidianos de la educación informal y no formal y que inconscientemente el individuo va realizando al moverse, gatear, caminar, moverse al ritmo de la música, desplazarse y ejercitarse. Posteriormente pasa a formar parte de la educación formal donde el infante recibe asignatura de danza para potencializar lo que ya trae de manera innata desde el hogar como movimientos libres, estructurados, y diferentes secuencias de expresión corporal donde además de conocer su cuerpo y mantenerlo saludable, posibilita el desarrollo físico, mental, actitudinal, emocional y social.

PROCESO DEL PROYECTO

Se realizó un proyecto tipo descriptivo-observacional que busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones. Con mucha frecuencia las descripciones se hacen por encuestas (estudios por encuestas), aunque estas también pueden servir para probar hipótesis específicas y poner a prueba explicaciones Hernández y cols. (2010). En nuestro caso solo se analizan documentos y se observa la puesta en práctica de lo planteado en los programas de estudio de forma descriptiva o analítica.

Se agradece el apoyo de los planteles de primaria que permitieron el acceso y que fueron seleccionados de un total 5 escuelas primarias federalizadas del sur de Cd, Obregón, Sonora, las cuales son Instituciones donde se dan clases de educación artística especialmente la danza, específicamente en el grado de 4to. año con un promedio de 25 educandos.

RESULTADOS DE LAS OBSERVACIONES

Por ello, a través de la observación participante pudimos tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar. Consiste en observar a las personas cuando efectúan su trabajo. Como técnica de investigación, la observación tiene amplia aceptación científica (Hernández, 2010).

Según lo observado en las escuelas primarias del sur de Cajeme acerca de la práctica de la danza se enfocó a dos grupos de cuarto grado de primaria. Se pudo ver que los alumnos tienen un conocimiento básico, pero no lo han llevado a la práctica, además de que existe una falta de interés por parte de los educandos hacia esta práctica aunque los docentes muestren disposición y ganas por llevarla a cabo con sus grupos.

Cabe mencionar que el alumno desconoce la importancia de la práctica de la danza en su entorno escolar ya que el docente no le brinda un conocimiento a detalle del beneficio que esto conlleva, sin embargo, hay niños que cuentan con la habilidad innata del baile y que son los que normalmente participan en los eventos escolares de festividades importantes, mientras que a los demás no se les estimula para el desarrollo de la expresión corporal en un escenario.

Dentro de las observaciones que se vieron registradas en el instrumento es que la danza no forma parte de la educación académica del niño en la asignatura de educación artística de su plan de estudios según la Nueva Reforma Educativa 2016, debido a que el docente de grupo no domina esta área artística.

La cultura forma parte de este tópico por lo que los niños solamente lo relacionan con el movimiento corporal en sí "el baile", ellos no relacionan a la danza como un instrumento para representar y proyectar emociones y sentimientos, debido a que los docentes de primaria regularmente sólo se enfocan en desarrollar sus competencias académicas y dan poca importancia a esta disciplina. Además, que los docentes carecen de habilidades y destrezas para desarrollar en los alumnos competencias artísticas, esto aunado al tiempo destinado a la asignatura de educación artística que solo es una hora a la semana ya que, así lo marca el plan de estudios vigente de la SEP.

Para Read la educación artística debe abarcar todos los modos de expresión individual, configurando un enfoque global de la realidad que dé lugar a una educación estética. Según él, ninguna otra materia

puede originar en el niño un desarrollo tan integral que tenga en cuenta imagen y concepto, sensación y pensamiento, así como un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza. En esta propuesta de educación cobra una gran importancia la educación de los sentidos que, relacionados con el mundo exterior, construyen una personalidad integrada (Château, 2009).

Según las encuestas aplicadas a los alumnos y maestros se pudo recabar que las actividades artísticas dentro de la escuela primaria muchas veces las realizan sólo por cumplir con actividades programadas como kermés o eventos culturales propuestos por las supervisiones escolares, sin dejar en los alumnos algún aprendizaje significativo. Los directivos escolares no consideran a la expresión corporal como un medio que ayude a los alumnos a convivir con sus semejantes de manera sana y sin violencia.

Según Platón (347 A. C) citado por Château (2009), toda gracia de movimiento y armonía de vivir están determinados por el sentimiento estético, por el reconocimiento del ritmo y la armonía. Es importante que se reconozca a la danza como una terapia liberadora que hace al ser humano pleno y feliz, además estimula la seguridad y la autoestima positiva. Un niño que sabe expresar sus sentimientos y manejar sus emociones no realizará acciones negativas o violentas dentro de su entorno educativo y familiar.

El objetivo principal de la danza es potencializar el desarrollo de habilidades físicas como; la psicomotricidad fina y gruesa y dominio de su corporeidad, cognitivas que lleven a desarrollo de su imaginación, creatividad e iniciativa, emocionales donde expresen sus sentimientos, pensamientos, ideas e inquietudes, sociales donde se desarrolle la convivencia, el respeto, la tolerancia y el trabajo en equipo, culturales donde conozca sus costumbres y tradiciones tanto locales, estatales y nacionales.

Es por ello que es de vital importancia la práctica de la danza en el nivel básico ya que además de estar estipuladas oficialmente por los planes de estudio de la secretaria de educación pública; ya que, conlleva a desarrollar de una manera integral al educando fortaleciendo sus competencias para la vida. Las cuales son: aprender a aprender, aprender a ser, aprender convivir y aprender hacer.

Referencias

- Abbnano N. (1992). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de cultura Económica
- Alsina P. y Giráldez A. (2012). *7 ideas clave. La competencia artística y cultural*. España: Graó.
- Álvarez D. (2013). *Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas*. *Historia y Comunicación Social* .Vol. 18. N° Esp. Nov. (2013) 615-626. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44266>
- Château J. (2009). *Los Grandes Pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2013). *Estudio sobre el aporte de la Educación Artística a las competencias laborales transversales*. Web www.observatoriocultural.gob.cl. Sección Observatorio Cultural. Gobierno de Chile.
- Gutiérrez S. (2006). *Introducción al Método científico*. Decimoctava edición, editorial Esfinge, México
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. 10ma. Edición. México: Mc Graw Hill
- Gardner H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Muiños S. (201). *La educación artística en la cultura contemporánea*. En *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía por Andrea Giráldez y Lucia Pimentel*. OEI y 2021 Metas Educativas. España. Recuperado de: http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- OEI (s/f). *Educación artística. Documentos de referencia*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/artistica/doc_referencias.htm
- Ruíz J. (2010). *Principales corrientes teóricas de la educación artística*. Calameo. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/0007947800bd3823e074b>
- SEP (2011). *Planes y programas de Educación Básica. Educación Artística*. Recuperado de www.sep.org.mx
- SEP (2016). *Nueva Reforma Educativa*. Recuperado de www.sep.org.mx
- UNESCO (2001). *Construir la paz en las metes de los hombres y mujeres*. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/251157>

Una lectura de “La Casa de Bernarda Alba” desde la Modernidad

Daniele Combatti
Beatriz Belchior

María de las Nieves Rodríguez Méndez

Instituto Alec Reed Academy en Middlesex,
Londres, Inglaterra

RESUMEN

Federico García Lorca escribió La casa de Bernarda cuando apenas contaba con treinta y ocho años. 1936 –el año de la muerte del poeta y de la escritura de la obra- fue, del mismo modo, duro para España que incipientemente recuperada de la Primera Guerra Mundial recibía el golpe de estado del General Franco que daba inicio a la Guerra fratricida. El drama encarnó una de las tragedias más sobresalientes del momento, quizás por su modo ejemplar de mostrar la sociedad española, quizás debido a que a través de esa desgarradora historia se adivinaba igualmente el futuro de la propia España que sería sumergida –por más de setenta años- en una dictadura de represión a manos del caudillo que, como Bernarda, habría de aplastar la voluntad libertaria de sus “hijos”. Este artículo pretende, desde la figura principal de Bernarda Alba, analizar la obra desde una nueva perspectiva, versátil y moderna, que trata de trazar una línea desde los temas universales manejados por Lorca hasta la sociedad actual.

PALABRAS CLAVE. Federico García Lorca, Bernarda Alba, Teatro español, Guerra Civil española

El cuerpo de Adela, suspendido en el aire, era el bastón quebrado de Bernarda Alba. Como aquel, su cuerpo roto simbolizaba el grito en contra del dominio materno supresivo hacia su libertad y su vida.

Hacia la de todas sus hermanas.

Ahí, colgado... al alba. Sacrificado tras haberse rebelado contra el símbolo de poder de la madre.

Ella, la más joven de todas, la más valiente.

Su cuerpo, promesa trágica de libertad, oprimido por el linaje y las tradiciones de la España profunda.

La casa de Bernarda Alba es una de las últimas tragedias que Federico García Lorca escribió en 1936 y que culmina una trayectoria magistral en lo que será la literatura española de la generación del 27. La importancia de vitalizar las lecturas clásicas obligan, de igual manera, al lector a posicionarse y trasladar su mentalidad a la de la época de origen para así poder realizar una lectura objetiva de la obra. Ahora bien, ¿qué pasaría si un par de jóvenes leyesen esta obra en Londres y en 2018?. Este artículo pretende trazar esa línea imaginaria desde los temas universales manejados por Lorca hasta la sociedad británica actual donde los temas del amor, de la libertad o de la familia se viven desde un plano que dista de la España de 1936. Con tal fin, se hará un acercamiento a algunos de los datos más relevantes

del autor así como de su cultura para entrar de lleno al análisis de la obra trazando aquí las confluencias contemporáneas. Las conclusiones serán el punto de encuentro de la obra, la tradición y el recuerdo; una oportunidad para mantener viva la obra y el legado de Lorca. Añadiéndose a esto, la imagen única de una Bernarda cualquiera [Imagen 1] que, teñida de negro, ofrece asimismo la oportunidad de imaginarse en ella una multiplicidad de rostros anónimos. Bernarda no tiene rostro y los tiene todos.

Federico García Lorca. Algunos apuntes biográficos
Federico García Lorca, poeta, dramaturgo y prosista español, nació en Granada en 1898. A pesar de que bebe de las influencias literarias e intelectuales de la generación del 98 (con la que comparte el año

de nacimiento), su obra puede ser encuadrada en la generación del 27 recibiendo sendas influencias de autores como Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, Valle-Inclán al cual debe directamente el influjo en su teatro o de Lope de Vega, de quien toma el uso del cancionero popular. A principios de los años veinte se relaciona con algunos de los personajes principales de la intelectualidad europea donde colabora con Salvador Dalí, Luis Buñuel, el poeta Rafael Alberti; entre otros. Es en esta época que escribe Poema del cante jondo, Romancero gitano y Poeta en Nueva York.

Con el advenimiento de la Segunda República a García Lorca le fue dado el título de Co-Director de la Compañía estatal de teatro "La Barraca". En ese período de tiempo, considerado de madurez artística, escribió y escenificó algunas de sus mejores obras incluyendo la trilogía trágica: Bodas de Sangre, Yerma y La casa de Bernarda Alba la cual comentaremos a continuación. Obras que pueden ser encuadradas en el ambiente previo a la Guerra Civil.

LA CASA DE BERNARDA ALBA

La casa de Bernarda Alba es una obra de teatro ambientada en el sur de la España de los años treinta. La misma, considerada un drama, cuenta los eventos de una familia tras la muerte de su padre. La viuda, Bernarda Alba, debe hacerse cargo de la casa, el orden durante el período de luto y salvaguardar la honra de cada una de sus cinco hijas. Tarea difícil con la llegada de Pepe el Romano, un muchacho que habrán de codiciar todas las hermanas. El matrimonio pactado de éste con la mayor de las hijas causa el desenlace trágico de la familia: el suicidio de Adela (la más joven) al negarse a renunciar a su libertad de vivir y elegir el mismo esposo que su hermana quería y el recrudescimiento de las técnicas de control ejercidas por la madre en el hogar.

La obra consta de tres actos representantes de tres momentos fundamentales de la historia. En el primer acto, Lorca se enfoca en la presentación de los personajes y en la descripción de las escenas. Se nota inmediatamente el carácter opresivo de la madre enfatizado en los símbolos que comienza a usar el dramaturgo desde la primera escena: el bastón, los

muros gruesos de una casa cerrada, la ropa negra del luto, la sequedad del pueblo o el grito de "¡Silencio!" que, no sólo aparece como inicio y fin del acto sino que constituirá la forma en que Bernarda machaca la personalidad de sus hijas.

En el segundo acto, se revela otra vez la represión que viven las hijas que parecieran no tener mayor destino más que servir a su madre. La aparición de Pepe el Romano será la chispa que encenderá el fuego del conflicto entre las hermanas. Lorca enfatiza, mediante la soltería y la soledad de las hermanas, el deseo de concretar una vida más allá de los muros de esa casa y de los ojos vigilantes de Bernarda. Es en este momento cuando surge el conflicto y la rebelión de las cinco: Pepe ha venido para casarse con Angustias pero, en realidad, su interés yace junto a Adela. Será esta misma quien se enfrente y rompa las reglas de la madre.

Finalmente, el tercer acto supone la cúspide del conflicto. Adela ha roto el bastón de mando de Bernarda y decide romper el silencio impuesto en la casa. Argumentando tener los mismos derechos que Angustias y expresando, igualmente, su deseo de libertad; sigue manteniendo sin culpas la relación con Pepe hasta ser sorprendidos por la familia. Este enfrentamiento causa el repudio en la familia hacia Adela, sobre todo por parte de Bernarda quien considera que "una hija que desobedece deja de ser hija para convertirse en un enemigo".¹ Una vez que Adela se suicida y con ella se mueren las ansias de rebelión, la madre recupera el mando y el control con el "¡Silencio!" con el que da comienzo la obra.

Los tres actos, de estructura cíclica, poseen numerosas referencias hacia el universo poético de Lorca. Las ansias frustradas de libertad y el hecho de ser condenados a un destino irrealizable lleva a sus personajes a una búsqueda sempiterna, a la sombra del alba, en el cual se presenta la oportunidad de alcanzar un destino que nunca se logra. Sus personajes son como "caballo[s] que se desboca[n]/al fin encuentra[n] la mar/y se lo[s] tragan las olas".² Así fue para Adela pero también para Soledad Montoya, la gitana sonámbula o la casada infiel; personajes que coexistieron en el mundo literario del autor.³

¹Cfr. García Lorca, Federico (2018). La casa de Bernarda Alba. México, Planeta.

²Ver "Romance de la pena negra" en García Lorca, Federico (2016). Romancero gitano. México, Fontamara.

³Para más información léase completo el poemario Romancero gitano de Federico García Lorca.

La casa de Bernarda Alba tiene diecisiete personajes, de entre los cuales se destacan dos:

Bernarda Alba. Bernarda Alba era, sin lugar a dudas, una mujer muy tradicional. Estricta en sus acciones, controladora, masculina en su trato autoritario, remite al mito de Medea. Era viuda, madre de cinco hijas, la gobernadora de la casa y uno de los personajes más prominentes de la región. Acomodada económicamente, mantenía a sus hijas en un estado de reclusión y luto (por la muerte de su padre) que da como resultado una familia disfuncional que parece girar en torno a la represión, la infelicidad y la falta de libertad.

Adela. Ella representa la nueva generación, una alegoría del deseo de libertad. Era la más joven de las cinco hijas de Bernarda, detestaba el modo en que eran tratadas y reclama su derecho a expresar sus sentimientos y, por ende; a vivir en libertad. Su suicidio es un grito de desesperación y al mismo tiempo un intento de romper el dominio materno pero; infortunadamente, fue en vano ya que Bernarda logra restituir su mando tras su muerte.

Algunos de los temas fundamentales inferidos son:

El contraste antitético entre Libertad/Represión que alcanza planos familiares, socio-culturales e históricos. Como en un círculo pareciera que ambos coexisten al mismo tiempo: en las esperanzas silenciadas de las hijas contra la noticia de la boda y el nacimiento del hijo (cordero) de María Josefa o en el retiro del maquillaje de Angustias ante la orden de Bernarda.

El uso de los colores. A través de estos García Lorca representa algunos temas universales: el negro de los vestidos asociados al luto de la Muerte, el verde del vestido de Adela ligado a la Naturaleza y a la Libertad o el blanco de los muros de la casa presentados como un espacio de una potencial Pureza corrupta.

El correr o no-correr del río contrasta con el mar que alude María Josefa en sus delirios. Si bien el río que no corre cerca de la casa está seco como las mujeres que viven en ella; el mar ofrece inmensas posibilidades de crear, es por eso que la abuela quiere alcanzarlo para poder vivir allí en libertad y plenitud de su femineidad.

CONCLUSIONES

En esta obra Lorca muestra cómo era la vida en la España anterior a la Guerra Civil: una vida de represión y escasez que, para varios críticos, ha sido un punto de reflexión sobre la referencia alegórica que pudiera

haber trazado el dramaturgo desde Bernarda hacia el General Franco. Con todo, La casa de Bernarda Alba representa una de las tragedias más influyentes de la literatura moderna. La versatilidad no sólo de ésta sino de todas sus obras junto al uso de temas universales como la muerte o la familia hacen del corpus literario de Lorca un reflejo de la esencia de la cultura popular española aún a día de hoy, a ochenta y dos años de su muerte.

Pero, ¿qué lectura podríamos hacer de La casa de Bernarda Alba desde Londres en este 2018?. Sin lugar a dudas esta obra nos representó, inicialmente, un desafío debido a su complejidad temática así como a la distancia que se ha forjado entre las sociedades modernas. Parecería entonces, increíble, que un hecho tal pudiese suceder a día de hoy ya que en una sociedad como esta la legislación vigente hubiese salvaguardado la integridad psico/emocional de las hijas brindando apoyo para su independencia. Es increíble que un hecho totalmente aceptado en los años treinta pudiera parecer ahora, incluso ilegal.



Imagen 1. Beatriz Belchior, Bernarda y Adela. Técnica mixta, 2018.

Referencias

- Brando, Ó. (2017). *Federico García Lorca. Biografías del corazón. Revista de Estudios Trasatlánticos*, 19, 43-52.
- García Lorca, F. (2017). *La casa de Bernarda Alba*. México, Planeta.
- García Lorca, F. (2016). *Romancero gitano*. México, Fontamara.
- Scaramella, E. (2017). *Imagining Andalucía. Race, Translation, and the Early Critical Reception of Federico García Lorca. Revista canadiense de Estudios Hispánicos*, 41, 2, 417-448.
- Siles, E. (2018). *El teatro es emoción e idea. El siglo de Europa*, 1236. Recuperado de <http://www.elsiglodeeuropa.es/siglo/historico/2018/1236/Index%20Cultura%20Conejero.html>

Contenido

Divertiteatro: la práctica del teatro como elemento en el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica. 6

Cynthia Julieta Salguero Ochoa
Académica del Departamento Sociocultural

Guadalupe Vega Morales
Estudiante de la Lic. en Gestión y Desarrollo de las Artes
ITSON

Manifestaciones urbanas. 11

Zyanya López Arámburo
Universidad de las Artes de Aguascalientes

Literatura y poder: análisis de la opresión institucionalizada en “La rebelión de los niños” de Cristina Peri Rossi. 16

Dra. Selene Carolina Ramírez García
Universidad de Sonora, Doctorado en Humanidades

Posibilidades de la Investigación Artística (IA): textualidad, semiosis y performance. 22

Michell Giovanni Parra Alvarado
Licenciado en Filosofía (Universidad Autónoma de Baja California)
Maestro en Humanidades (UNISON, 2016-2018).

Análisis de la práctica de la danza en educación básica 29

Zoydeth Becerra Cota
Grace Marlene Rojas Borboa
ITSON

Una lectura de “La Casa de Bernarda Alba” desde la Modernidad 34

Daniele Combatti
Beatriz Belchior
María de las Nieves Rodríguez Méndez
Instituto Alec Reed Academy en Middlesex,
Londres, Inglaterra