

ARTES

LA REVISTA

N.º28, Vol. 21
Universidad de Antioquia
Facultad de Artes
Medellín-Colombia
julio-diciembre de 2022
ISSN: 1657-3242

Artes La Revista es una publicación de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, dedicada a la presentación de artículos de reflexión, reseñas, traducciones y producción investigativa en los campos de las artes escénicas, artes visuales, música, pedagogía de las artes, arquitectura, diseño, estética y gestión cultural.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Artes

Artes La Revista

Universidad de Antioquia
Facultad de Artes

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Artes

Gabriel Mario Vélez Salazar

Vicedecano Facultad de Artes

Diego León Gómez Pérez

Coordinadora de Investigaciones

Lina Villegas Hincapié

Coordinadora Editorial de la Revista

Sara Fernández Gómez

Comité Editorial

Dr. Gustavo Villegas Gómez
Universidad de Antioquia

Dra. Sara Fernández Gómez
Universidad de Antioquia

Dra. Lina Villegas Hincapié
Universidad de Antioquia

Dr. Carlos Vanegas Zubiría
Universidad de Antioquia

Comité Científico

Dr. Alejandro Tobón
Universidad de Antioquia

Dr. Juan Fernando Velásquez
Universidad de Antioquia

Dr. Carlos Arturo Fernández
Universidad de Antioquia

Mg. Joel Padilla
Universidad de Antioquia

Dr. Gabriel Mario Vélez
Universidad de Antioquia

Árbitros

Mg. Álvaro Isaac Valencia
Universidad de Antioquia

Mg. Mauricio Hoyos
Universidad Pontificia Bolivariana

Dr. Simón Puerta Marín
Universidad de Antioquia

Dr. Camilo Andrés Diagama Briceño
**Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia**

Mg. Claudia Helena Velásquez López
Fundación Universitaria Bellas Artes

Mg. Gladys Lucía Ramírez Madrid
Fundación Universitaria Bellas Artes

Dr. Alejandro Tobón Restrepo
Universidad de Antioquia

Dr. Sergio Hernán Sierra Monsalve
Universidad de Caldas

Dr. Mario Cardona Garzón
Universidad de Antioquia

Equipo Editorial

Cubierta, diseño, tratamiento de imagen digital y diagramación:
David Romero Duque. CreaLab. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia

Edición
Sara Fernández Gómez

Corrección de textos
Juan Fernando Saldarriaga Restrepo

Imprenta y pre prensa
Transparencia dúo, comunicación gráfica

Tiraje de la revista
100 ejemplares
Formato: 17 × 23,5 cm
ISSN impreso: 1657-3242

Contactos

publicacionesartes@udea.edu.co
Artes La Revista Online
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea>

Facebook: Artes U de A
Instagram y X: @artes_udea

Teléfono Centro de Investigaciones Facultad de Artes UdeA
(57+604) 2198880

Dirección Artes La Revista
Facultad de Artes
Universidad de Antioquia
Calle 70 #72-21
Medellín



Imagen portada

Título: “Pinpinas a cuestras” de la serie *Paraíso árido*

Autor: David Romero Duque

Año: 2012

Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre papel satinado

110 × 165 cm.

Artes La Revista autoriza la reproducción parcial o total de los artículos y comentarios con fines académicos, siempre y cuando se mencione de manera correcta la fuente.

La responsabilidad de los artículos publicados en esta revista compete a los autores de los mismos.

CONTENIDO

EDITORIAL

Las artes como fragmentos de memorias Sara Fernández Gómez.....	10
---	----

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto Kaaren Mastache Martínez	16
--	----

Una espiral investigativa: reflexiones pedagógicas en torno a un proyecto de formación de formadores en teatro Vera Ramírez Muñoz	40
---	----

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

La vigencia de las obras maestras. <i>Guernica</i> a medio siglo de la muerte de su autor Juan David Chávez Giraldo	70
---	----

Agenciamiento rizomático para obras fotográficas: despliegue de individualidades a partir de la multiplicidad Juliana Marín Taborda	92
---	----

La historia del arte ante los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle Juan Camilo Ocaña	118
---	-----

OBRA	Documental <i>El Chocó tiene la palabra. La realidad profunda de un territorio en donde se conjugan lo trágico con lo maravilloso</i> Leonardo Otálora Cotrino..... 160
TRADUCCIÓN	Arte y cartografía Catherine D'Ignazio Traductor: Juan Gabriel Giraldo Ceballos..... 166
RESEÑA	El vuelo invertido de la belleza. Reseña Kevin Amaya Mesa..... 182
	Las autoras y los autores..... 190
	Pautas para autores/as..... 194

EDITORIAL

LAS ARTES COMO FRAGMENTOS DE MEMORIAS

Sara Fernández Gómez

Doctora en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Historiadora y magíster en Historia del Arte. Investigadora posdoctoral en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Integrante del grupo de investigación Teoría, Práctica e Historia del Arte en Colombia, y del Global Art Archive. Docente de la Maestría en Historia del Arte de la Universidad de Antioquia y del programa de Historia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

sara.fernandezg@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-9468-6167>

Analizados desde un punto de vista particular, los diferentes artefactos culturales pueden ser interpretados como documentos históricos de gran valor para acercarnos a diferentes aspectos de la vida social. En este sentido, los distintos fenómenos estéticos y artísticos que se mueven desde la pintura y la fotografía, y además se desplazan a otros elementos como la música, el teatro y el cine, son, siguiendo las ideas de Debray (2001) y Burke (2005), fragmentos de memoria que, a diferencia de las fuentes tradicionales para acercarse a la historia, nos ubican ante contextos que esos documentos pasan por alto. De ese modo, todo aquello que estimamos susceptible de ser denominado “arte”, cuando se pone en relación y se contrasta con otros referentes, nos lleva a trascender el tiempo y a tejer vínculos entre el presente de la obra y otros tiempos que se superponen y yuxtaponen, como plantea Didi-Huberman (2005).

En ese sentido, las obras pueden ser tratadas como representaciones, a partir de las ideas de Chartier (2002) y Marin (2009), de memorias aceptadas, pero también de otras subalternizadas, marginadas, clandestinas

y subterráneas (Todorov, 2000). Las artes son, entonces, un espacio que permite trastocar las versiones oficiales de la historia, para pensar en los procesos constitutivos de la memoria colectiva y para contemplar lo qué hay de colectivo en el arte. Para esto, recurriendo a las ideas de Ricœur (1999) y Le Goff (1991), afirmamos que la memoria individual es un fragmento de lo colectivo. Por eso, entendemos que el arte puede ser asumido como un objeto de memoria, con una pluralidad de comprensiones, que implica fijar la atención en las estrategias simbólicas y significativas que hacen presente lo ausente e inefable desde la textualidad.

En esta línea surge la alternativa de reavivar problemas sobre los que, posiblemente, ya se ha dicho mucho. Es decir, la opción de fisurar la interpretación tradicional de las realidades sociales, en tanto cada obra trata sobre algo, es decir, en la medida en que los artistas son intelectuales situados (Mannheim, 1957), es una declaración que en ningún caso pretende ser un reflejo de la realidad. Por eso, en las diversas artes que indagan los contextos históricos y los relatos de la historia se ponen en diálogo los discursos que representan a los acontecimientos, la historia cultural, la historia política, la historia de las ideas, entre un sinnúmero de posibilidades que evidencian, finalmente, que las artes son significados encarnados (Danto, 2010), síntoma de la cultura y sus transformaciones (Didi-Huberman, 2005) y vehículos de comunicación (Panofsky, 1977).

Pinturas, fotografías, video, música y teatro, solo por mencionar los objetos analizados en el presente número, son artefactos en los que los diferentes tiempos de la historia se reconfiguran. Sin embargo, entendemos que no hay simetría entre obra y realidad, sino que, desde la afirmación de una exuberancia de tiempos heterogéneos, estos fenómenos expresivos se configuran como objetos sobredeterminados, en los cuales la saturación de sentido los carga de potencial significativo, como es claro, por poner solo un ejemplo, en el análisis que hace Juan David Chávez Giraldo del *Guernica* de Picasso en el texto “La vigencia de las obras maestras. *Guernica* a medio siglo de la muerte de su autor”. Como Chávez Giraldo lo propone, la obra del español nos ubica frente a la historia de la guerra y la violencia, un aspecto que va más allá de la descripción del acontecimiento histórico y nos interpela sobre cómo se experimentó. Ahora, quisiéramos destacar que las obras de arte, en tanto fuente para la historia, requieren, siguiendo las ideas de Chávez, poner en diálogo la obra con otros referentes históricos, teóricos y filosóficos que les dan profundidad analítica a sus intervenciones expresivas y críticas.

Esas mismas interacciones entre imagen y filosofía son también exploradas por Juliana Marín Taborda en “Agenciamiento rizomático para obras fotográficas: despliegue de individualidades a partir de la multiplicidad”, quien analiza el encuentro sensible de la relación entre el artista, la obra y

el espectador. Es esta una arista de las posibilidades analíticas de los artefactos culturales que evidencia la multiplicidad de aproximaciones.

Por otra parte, encontramos las propuestas de Juan Camilo Ocaña, Kaaren Mastache Martínez y Vera Ramírez Muñoz, quienes, desde su análisis de los murales, el canto y el teatro, nos llevan de nuevo a esa diversidad ya señalada. Pero, adicional a eso, y en la línea ya anotada de las memorias que se desplazan de la oficialidad, quisiéramos destacar los acercamientos a los casos de Salvador Arango Botero y al teatro de San Onofre. Estas alternativas analíticas evidencian que, a pesar de la gran cantidad de aproximaciones, existen aún muchos ocultamientos y posibilidades por explorar. Contrario a la posible subalternización de los casos antes señalados, el de la enseñanza del *bel canto* apela a la institucionalización del estilo. Con esto, lo que deseamos destacar es que las posibilidades son amplias, se desplazan de los lugares tradicionales y nos invitan, además, a observar las obras y las prácticas más allá de los lugares académicos tradicionales.

Hace parte, además, del presente número, y justamente en la misma línea de exploración de espacios subalternizados, el texto “Documental *El Chocó tiene la palabra*. La realidad profunda de un territorio en donde se conjugan lo trágico con lo maravilloso” de Leonardo Otálora Cotrino, en donde nos hallamos ante esa Colombia profunda que sigue siendo desconocida para muchos. Otálora Cotrino nos comparte una obra que, desde la imagen móvil, conjuga lo que hemos señalado hasta aquí: las posibilidades de acercarse a aspectos de realidades sociales que, por las intenciones de las fuentes hegemónicas, no aparecen en los espacios de enunciación más tradicionales.

Finalmente, encontramos la traducción de “Arte y cartografía”, de la historiadora Catherine D’Ignazio, realizada por Juan Gabriel Giraldo Ceballos, y la reseña del libro *Studiolo*, de Giorgio Agamben, escrita por Kevin Amaya.

Para terminar, quisiera resaltar el valor de la traducción del texto de D’Ignazio, no solo para el contexto hispanohablante, pues es la primera vez que el mismo es traducido al español, sino además para el estudio del arte contemporáneo en Colombia, en la medida en que la cartografía es uno de los elementos que se hace presente de manera más evidente en las prácticas actuales. En el arte colombiano contemporáneo, la preocupación por el territorio y el espacio son elementos transversales a una gran cantidad de modalidades y prácticas de las artes. En ese sentido, el texto de D’Ignazio no solo es un referente conceptual ineludible, sino que también, como ya lo hemos mencionado en este texto, permite darles profundidad crítica a los análisis, al poner en diálogo y posibilitar la constatación entre prácticas, teoría, filosofía e historia.

Que este número 28 de *Artes La Revista* sea una invitación para abrir la mirada y ampliar las interpretaciones de las diferentes artes e ir más allá de la contemplación pasiva que, en la modernidad, se gestó entre obras y público. Es una invitación a ser conscientes de que las obras de arte son, como planteamos al inicio, fragmentos de memorias múltiples, que nos entregan diferentes puntos de vista del mundo en que nos ha tocado vivir.

Referencias

- Burke, P. (2005). *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- Danto, A. (2010). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.
- Debray, R. (2001). El tiempo de la transmisión. El ángulo de ataque. En *Introducción a la mediología* (pp. 13-52). Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2005). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Paidós.
- Mannheim, K. (1957). *Ensayos de sociología de la cultura*. Aguilar.
- Marin, L. (2009). Poder, representación, imagen. *Prismas. Revista de historia intelectual*, (13), 135-153. https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Marin_prismas13
- Panofsky, E. (1977). *El significado en las artes visuales*. Alianza.
- Ricœur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Arrecife.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Título: *Bosque sutil*
Autor: David Romero Duque
Año: 2011
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

APORTACIONES DE RICHARD MILLER A LA ENSEÑANZA DEL BEL CANTO*

Contributions of Richard Miller to the teaching of bel canto
Contribuições de Richard Miller para o ensino do bel canto

Kaaren Mastache Martínez

Licenciada en Canto. Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México

kaaren@fam.unam.mx
<https://orcid.org/0009-0007-4721-0776>

Resumen

El canto clásico generalmente se percibe como un estilo vocal que fue el resultado de un proceso de varios siglos en la música tradicional occidental, el cual alcanzó un grado de mayor desarrollo estilístico a finales del siglo XVIII y se formaliza a mediados del siglo XIX. En este trabajo se plantea que el canto clásico es propenso a reconfigurarse —a lo largo de varios años—, a partir de dos procesos principales: la forma en que se enseña y el modo en que se recrea/interpreta. En consecuencia, el objetivo de este artículo es analizar las aportaciones que, en el contexto del siglo XX, Richard Miller hace a la caracterización y enseñanza del canto clásico, a partir de tres ejes principales: 1) la caracterización que el autor hace de los rasgos formales de este estilo de canto en articulación con investigaciones en fisiología y anatomía, 2) las adecuaciones “dialectales” de este canon a otros contextos socioculturales y 3) la práctica docente en la implementación de los principios estético-técnicos de este canon.

Palabras clave: bel canto, enseñanza musical, estilo vocal, Manuel García II, pedagogía vocal, Richard Miller.

* Este artículo se presenta como parte de la investigación “Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto”, tesis para obtener el grado de Licenciatura en Canto, por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el periodo 2018-2021. Actualmente se encuentra disponible en línea en el repositorio de la Universidad. Véase Mastache (2021).

Abstract

Classical singing is generally perceived as a vocal style that was the result of a centuries-long process in traditional Western music, which reached a higher degree of stylistic development in the late eighteenth century and was formalized in the mid-nineteenth century. This paper argues that classical singing is prone to reconfigure itself -over the course of several years-, based on two main processes: the way it is taught and the way it is recreated/performed. Consequently, the aim of this article is to analyze the contributions that, in the context of the twentieth century, Richard Miller makes to the characterization and teaching of classical singing, from three main axes: 1) the characterization that the author makes of the formal features of this style of singing in articulation with research in physiology and anatomy, 2) the “dialectal” adaptations of this canon to other socio-cultural contexts and 3) the teaching practice in the implementation of the aesthetic-technical principles of this canon.

Key words: bel canto, music teaching, vocal style, Manuel García II, vocal pedagogy, Richard Miller.

Resumo

O canto clássico é geralmente percebido como um estilo vocal que foi o resultado de um processo de séculos na música ocidental tradicional, que atingiu um grau de desenvolvimento estilístico importante no final do século XVIII e se formalizou em meados do século XIX. Este artigo argumenta que o canto clássico é propenso a se reconfigurar—ao longo de vários anos—com base em dois processos principais: a maneira como é ensinado e a maneira como é recriado/executado. Consequentemente, o objetivo deste artigo é analisar as contribuições que, no contexto do século XX, Richard Miller faz para a caracterização e o ensino do canto erudito, com base em três eixos principais: 1) a caracterização que o autor faz das características formais desse estilo de canto em articulação com pesquisas em fisiologia e anatomia; 2) as adaptações “dialetais” desse cânone a outros contextos socioculturais; e 3) a prática docente na implementação dos princípios estético-técnicos desse cânone.

Palavras-chave: bel canto, ensino de música, estilo vocal, Manuel García II, pedagogia vocal, Richard Miller.

Introducción

El presente trabajo se fundamenta en que el canto clásico o *bel canto* funciona como *canon canoro*,¹ al ser el estilo de canto que se enseña prioritariamente en las escuelas de música a nivel superior. La adopción de este canon implica la utilidad de que se le atribuyen determinados rasgos formales que lo convierten en un fenómeno medible y objetivo que, además, claramente lo distingue de otros estilos vocales. Sin embargo, la adopción de este

1 Del lat. *canon*, en su tercera acepción en el diccionario de la Real Academia Española (2023), esta palabra indica que es un “modelo de características perfectas”. En este artículo se parte de la asociación del canto clásico con el canon canoro, como un *modelo de canto de características perfectas*.

modelo puede generar limitantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Al constituirse en un estilo que no admita variaciones, el aprendizaje del canto clásico puede fomentar una interacción unilateral alumno/aprendizaje y, por lo mismo, puede ser difícil de implementar en todos los alumnos, tendiendo a limitar el desarrollo creativo. Esto se observa cuando, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, prevalece como objetivo primordial la reproducción de una sonoridad específica al cantar, soslayando el trasfondo expresivo, los mecanismos fisiológicos que se ponen en marcha, así como también el contexto sociocultural en que se originó ese estilo de canto.

Por consiguiente, en este artículo se propone enfatizar que el canon canoro se conformó en función de dos elementos: 1) en relación con el contexto sociocultural de su *performance*,² considerando el entorno en que surgió, en los que se desarrolló y a los que se ha ido adaptando y, 2) la forma en que se enseña. El propósito de observar estos dos aspectos, responde a la necesidad de mostrar al canto clásico como un modelo de canto propenso a modificarse y a integrar nuevas características en un proceso de desarrollo longitudinal.

Para lograr tal efecto, en la primera parte del artículo se da un panorama general sobre las circunstancias históricas, sociales y estilísticas que permitieron el desarrollo del estilo de canto clásico a inicios del siglo xvii, hasta su instauración como canon canoro hacia mediados del siglo xix. A partir de la teoría logocéntrica desarrollada por John Potter y en relación con el trabajo de James Stark se explica, además, el surgimiento de la terminología “clásico” y “bel canto”.

En la segunda parte del texto se da un panorama general sobre dos posturas antagónicas para la enseñanza del canto clásico: la pedagogía vocal tradicional y la pedagogía vocal contemporánea. Acorde con este planteamiento, se aborda el trabajo de Manuel García II en el siglo xix, quien, para efectos de este trabajo, es considerado precursor del planteamiento pedagógico de Richard Miller en el siglo xx.

Por último, se ofrece un panorama general sobre el modo en que Richard Miller, en el contexto del siglo xx en Estados Unidos, caracteriza al canto clásico, considerando las categorías —nuevas o reformuladas— que aporta para la práctica y la enseñanza de este estilo de canto.

2 En inglés, el término *performance* engloba varias acepciones, que en español involucran: rendimiento, desempeño, interpretación, actuación, ejecución, interpretación, realización e interpretación. La flexibilidad de significados que este término anglosajón ofrece ha fomentado que *performance* se adopte como un concepto en ciencias sociales y, por otro lado, que sea también un término utilizado en las artes interpretativas, por ejemplo, cuando se le utiliza para hacer referencia a la representación, presentación, interpretación y desempeño en la ejecución de obras musicales o de roles de actuación o representación dancística. En este trabajo, *performance* se referirá principalmente a la representación/interpretación de obras músico-vocales y, a la vez, al desempeño en la ejecución de estas.

John Potter: el modelo logocéntrico sobre los estilos vocales

Como un modo de explicar cómo los estilos vocales evolucionan, cambian y se relacionan con otros estilos vocales, John Potter, en *Vocal Authority* (1998), desarrolla una teoría logocéntrica sobre la evolución de los estilos vocales. Señala que una función arquetípica del canto ha sido facilitar que las palabras se comuniquen de una manera particular, y explica el éxito y predominio de un estilo vocal sobre otro a partir de la subordinación de la *forma* a la *función*. Es decir, el surgimiento de un nuevo estilo de canto tiene que ver con el desarrollo de una forma más efectiva (funcional) de comunicar un texto. Potter define el *estilo* como el signo externo de una variedad de canto, y a la *técnica*, como los medios para lograrlo. En este sentido, el *estilo* sería la *forma* específica que adquiere un tipo de canto. Además, Potter sostiene que la configuración de un estilo de canto no depende únicamente de las características formales del sonido, sino también de la retórica de su *performance*. Específicamente, destaca que la relación con el público (gestos y semiótica) así como el código de vestimenta son distintos entre, por ejemplo, un cantante clásico y un cantante de *rock* (Potter, 1998, pp. 1, 158).

A partir de la primordial *función logocéntrica* asignada al canto y la *forma* que este adquiere, Potter desarrolla un modelo en tres etapas sobre el ciclo que siguen los estilos vocales:

Históricamente, ha habido muchos momentos en los cuales es posible identificar un cambio estilístico significativo relacionado con [la forma de comunicar] el texto. A este cambio generalmente le sigue [...] un periodo de desarrollo durante el cual el estilo se convierte de cierta manera, más virtuoso o elaborado, llegando finalmente a una meseta más allá de la cual no es posible una mayor evolución, hasta que se desencadena otro cambio en relación con el texto. (Potter, 1998, p. xiii)

Potter (1998, p. 197) explica que, debido a la ausencia de fuentes escritas, este modelo de desarrollo estilístico en tres etapas puede verse más claramente a partir del periodo Barroco, en específico a partir de la publicación del tratado *Le nuove musiche* (1602), por Giulio Caccini (1551-1618). En este texto se plantea *una nueva forma* de “recitar cantando”, lo que reclama una nueva atención al texto. Esta corriente se desarrolla durante los siguientes siglos hasta que, gradualmente, hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se vuelve *decadente*, en el sentido de que comunicar el texto ya no es la consideración primordial, y el lucimiento o manifestación del estilo vocal se ha vuelto un fin en sí mismo.

Coincidimos con Holguín y Martínez (2017, p. 9) en que si bien la transmisión del conocimiento musical en Occidente responde a un proceso de

varios siglos, la concepción actual del músico responde en gran medida a cánones performativos y compositivos que se establecieron durante el siglo XVIII —a partir de la figura del músico virtuoso, con un alto desempeño en la ejecución instrumental y en la composición—, lo cual generó que para el siglo XIX se estableciera un ambiente con la necesidad cultural del virtuosismo en los ejecutantes, cuya enseñanza se institucionalizó con la emergencia de los conservatorios.

Dado este contexto, el siglo XIX se constituye en una época en la que coexisten dos estilos vocales contrastantes dentro de la tradición de la música occidental y que es posible apreciar a partir del contraste entre el estilo de canto virtuoso que requerían compositores como Rossini y aquel estilo que requería el canto dramático de Verdi. Potter señala que aunque existe cierta contemporaneidad entre Rossini (1792-1868) y Verdi (1813-1901), claramente se percibe una diferenciación musical, en tanto que “la razón de ser de la ópera en Verdi, es constituir un espacio para la expresión de ideas dramáticas; en vez de ser un vehículo para el *dolce cantare* de Rossini” (Potter, 1998, p. 59).

En este sentido, y dependiendo del sentido estético de quien juzgue, Rossini podría representar tanto la decadencia o la culminación de un estilo virtuoso de cantar, en donde las agilidades pueden opacar la principal función de *comunicar un texto*. Y es así como Potter nos indica un retorno a la función logocéntrica del canto, con el “nuevo estilo italianizado” que buscó Verdi a través de la ponderación de un estilo declamatorio del texto, el cual, posteriormente, sería retomado por Wagner.

El contexto decimonónico: “¡El rey ha muerto! ¡Viva el rey!”

El proceso de cristalización hacia un estilo de canto canónico que se estableció en el siglo XIX nos lleva a considerar diferentes factores que intervinieron en este proceso. Un factor clave fue el ascenso de la burguesía como la clase dominante, pues este impactó las creencias y prácticas en ámbitos de la ciencia, las diversas disciplinas artísticas e incluso la pedagogía.

Previo al siglo XIX, la mayoría de las subvenciones para componer e interpretar la música provenían de la aristocracia y el poder eclesiástico, de manera que los espacios y el acceso a las representaciones musicales estaban enmarcados o dentro del culto religioso, o en espacios privados dentro de la vivienda de los aristócratas. El surgimiento y ascenso de la clase burguesa al poder económico claramente modificó las condiciones para subvencionar la creación-producción musical, pues posibilitó que aparecieran salas de concierto de mayores dimensiones y comercialmente definidas para eso.

Además, la paulatina incorporación de nuevos instrumentos —algunos de ellos con mayor sonoridad— y mayores dotaciones instrumentales en las salas de concierto promovieron que la producción vocal se volviera más eficiente, en términos de la capacidad de los cantantes para generar una voz con mayor potencia e inteligibilidad.

Fue en este contexto que el canto solista adoptó una serie de rasgos técnico-estilísticos particulares, caracterizados por: 1) un manejo especializado del aire, en particular en la fase espiratoria (*appoggio*); 2) la necesidad de un cierre glotal enérgico (*onset*); 3) una configuración del tracto vocal, que fomentara la conformación del “formante del cantante” (*chiaroscuro*); 4) la uniformidad tímbrica a lo largo de todo el registro vocal (*voce mista*); 5) la presencia de *vibrato* durante toda la emisión, y 6) el manejo de ciertos elementos retórico-vocales del estilo, como la agilidad y floridez vocal, el *legato*,³ el *portamento*⁴ y la *mesa di voce*⁵ (Stark 1999, pp. 154, 163). En este sentido, coincidimos con la visión de John Potter (*cf.* 1998, pp. 47, 52-55), quien señala que es a mediados del siglo XIX cuando se consolidan los rasgos estilísticos con que reconocemos al canto clásico hoy en día.

Potter explica la rearticulación de los conceptos *bel canto* y *clásico* como una necesidad de la burguesía emergente para conferirse una mayor legitimidad. Menciona que el uso del término “música clásica” apareció por primera vez hacia mediados del siglo XIX, y añade que la reminiscencia de este término a ecos ideológicos que abarcan desde Aristóteles, Platón y el Renacimiento sirvió para que el concepto de *clásico* distinguiera una forma legítima de cantar y hacer música, diferenciándola de otros estilos (*cf.* Potter, 1998, p. 65). En este sentido, James Stark (1999) menciona que el uso del término “bel canto” se generalizó hacia finales del siglo XIX, como un estandarte a favor del estilo italiano y en oposición al estilo declamatorio de Wagner. Potter menciona que es posible rastrear el rechazo que generó el “nuevo canto italianizado” a través de los relatos de cronistas como lord Mount Edgcumbe, quien llegó a mencionar lo estentóreo de las voces, que se volvía molesto cuando estos cantantes no podían hacer recitales en casas privadas (*cf.* Potter, 1998, pp. 60-61).

En un análisis realizado con mayor conciencia, Stark (1999, p. xvii) señala la maleabilidad de los criterios para identificar el bel canto, en función de parámetros estilísticos, históricos o pedagógicos. En este sentido, contrasta diferentes posturas respecto a la adecuación del término. Giulio Silva (1922) encuentra los inicios del arte del bel canto en la práctica de ornamentación

3 *Legato* (italiano) se refiere a cantar una frase melódica sin interrumpir los sonidos.

4 *Portamento* (italiano) es un adorno del canto por el cual se pasa de nota a otra, con la entonación intermedia.

5 *Messa di voce* (italiano). Maniobra vocal que consiste en que al cantar una nota, se pase gradualmente del pianísimo al fortísimo y nuevamente al pianísimo.

vocal florida a finales del siglo xvi e inicios del siglo xvii. Por su parte, Hugo Goldschmidt sostiene que *Le nuove musiche* de Giulio Caccini (1602) marcó el inicio de la primera escuela de buen canto. Además, Robert Hass y Manfred Bukofzer utilizan el término en referencia al estilo *cantabile* de las óperas y cantatas de Venecia y Roma de 1630 y 1640 (*cf.* Stark, 1999, p. xix).

En cuestiones de temporalidad, Stark señala, de igual manera, una diversidad de posturas al respecto: “hay quienes equiparan el Bel Canto con la ópera en el siglo xvii y, en particular con Mozart” (Stark, 1999, p. xix) o quienes trazan un desarrollo estilístico desde la ópera italiana del periodo Barroco, de Monteverdi a Handel, considerando a Rossini como el último exponente, y pasando por alto a Mozart (Rodolfo Celetti); o los hay también quienes incluyen los inicios del siglo xix con las formas composicionales de Rossini, Donizetti, Bellini, e incluso lo primero de Verdi (*cf.* Stark, 1999, p. xix).

Respecto a las posturas pedagógicas, Stark señala igualmente una coexistencia de opiniones, desde quienes claramente identifican una técnica-estilo diferenciado de acuerdo con cada época, o quienes, como Blanche Marchesi, sostienen que “todas las técnicas del Bel Canto eran igualmente útiles para todos los estilos de ópera, incluso el estilo declamatorio y de potencia vocal para cantar Wagner” (en Stark, 1999, p. xx).

La postura de este trabajo respecto al uso del término “bel canto” corresponderá con la de un concepto usado de forma generalizada para referirse al canto clásico solista virtuoso que abarca la música escrita desde inicios del Barroco hasta el presente, y bajo el cual se agrupan una serie de maniobras técnico-vocales irreductibles que pueden adaptarse a una amplia variedad de estilos musicales de distintas épocas históricas (*cf.* Stark, 1999, pp. xxi-xxv).

En este sentido, la frase “¡El rey ha muerto! ¡Viva el rey!” plasma esa contradicción entre la muerte/surgimiento de un nuevo estilo canoro durante el siglo xix, que en sus consecuencias formales llevó a la institucionalización de un estilo de canto claramente reconocible en la actualidad.

Caracterización de la pedagogía vocal tradicional y contemporánea

Como un modo de discutir los paradigmas predominantes de la formación musical a nivel superior, Holguín y Martínez (2017, p. 11) mencionan que tradicionalmente la epistemología del profesor en las instituciones de educación musical, a nivel superior, “se ha desarrollado con bases en el enfoque objetivista del texto y en la alienación subjetivista del modelo conservatorio”.

Este *enfoque objetivista del texto* lo enmarcan a partir del siglo XIX, en donde la transmisión de conocimiento se sostuvo por la relación directa entre texto musical y música, lo cual, como se mencionó anteriormente, fue resultado del desarrollo estilístico alcanzado durante el siglo XVIII. En esta transmisión de conocimiento se le dio preponderancia a la música como “objeto escrito”, un modelo que se afianzó en el siglo XX por medio de los conservatorios y con base en el cual se volvió imperativo que el virtuosismo en los intérpretes se desarrollara a partir de la técnica, misma que estaría mediada por la partitura.

Por otro lado, Holguín y Martínez (2017, p. 11) mencionan que generalmente la enseñanza de la técnica o la adquisición de habilidades para interpretar dichas partituras corresponde a un estadio de “conocimiento protodisciplinar”, el cual, precisan, se origina a partir de la atención a las prácticas que realizan otras personas con mayor experticia, lo que explica que la habilidad cognitiva de esta incipiente metodología educativa se origine en la imitación.

A partir de las crónicas recogidas, Potter (1998, p. 47) hipotetiza que, en el periodo previo al siglo XIX, la manera en que se formaban los cantantes sobresalientes era vinculándose a algún maestro que tuviera reputación como cantante practicante o como maestro de canto, ya fuera como alumno particular o como alumno de una *Accademia* privada, como las que prosperaron en Italia durante el Renacimiento tardío.

En cuanto a la metodología de enseñanza, Potter (1998, p. 47) refiere a los tratados publicados durante los siglos XVIII y XIX, y que dan cuenta de una metodología empírica, pragmática, que desplegaba los talentos latentes del alumno.

Este tipo de práctica basada en la imitación directa lo podríamos identificar con la metodología que Janet Mills (2005, p. 96) señala en el contexto de las ideas curriculares y de instrucción. Así, la autora sugiere un ciclo evolutivo de siete etapas, en el que una idea innovadora —en este contexto, sustitúyase “idea”, por “práctica”— se convierte en dogma:

[...] (1) una buena idea se desarrolla, esto es seguido por un periodo en que los discípulos observan, trabajan con, y aprenden de los creadores originarios; entonces (2) la idea crece, echa raíces y se expande. A partir de ese momento, los discípulos que aprendieron a partir de los creadores (3) transmiten la idea a una segunda generación de discípulos que pudieron o no haber trabajado con los creadores fundadores y, por lo tanto, aprenden a partir de una fuente secundaria. Al hacer esto, es probable que se concentren más en cómo deben hacer las cosas, que en preguntar por qué deberían estar haciendo eso. En este sentido, lo que en un inicio fue una idea brillante (4) comienza a desvanecerse y se convierte en dogma. Cuando (5) el dogma se

convierte en el centro de la atención, los gurús reemplazan a los discípulos; son ellos quienes entrenan a los maestros, dando recetas y creando una industria artesanal alrededor de la(s) idea(s) original(es). En este punto, los maestros pueden fracasar al preguntar o ni siquiera preguntarse por qué están haciendo lo que hacen porque parece “funcionar” o “entretener”. La práctica puede ir perdiendo su sentido y relevancia originales. Lo que, con el paso del tiempo, puede conducir al (6) fracaso y desuso del dogma, hasta que (7) otra nueva y brillante idea surge. (2005, p. 96)

Ciertamente, la práctica y la enseñanza del canto clásico distan de ser reducidas a una “idea innovadora”, y podrían comprenderse mejor bajo el cobijo de “una expresión artística de alto nivel”. Sin embargo, nos parece importante retomar el planteamiento de Mills, en cuanto al peligro de dogmatizar una práctica, lo que conlleva a una desarticulación entre la función que buscaba cumplir esa práctica en el contexto en que se desarrolló y que, al paso de los años, incide en que se convierta en una práctica desvinculada de sus principios originales.

En este contexto, Alessandrini (2013) se refiere a la *pedagogía vocal* como un campo de conocimiento cuyo “abordaje científico y sistemático es relativamente nuevo”, y distingue dos momentos emblemáticos en su desarrollo: al primero lo llama “pedagogía vocal tradicional” y lo identifica directamente con el “modelo conservatorio” de enseñanza y la fundación del Conservatorio Nacional de París (1795), pues, desde su visión, es “el evento que aceleró la cristalización de modelos hegemónicos para la formación de músicos profesionales” (Alessandrini, 2013). Esta corriente pedagógica la caracteriza por: el aprendizaje por imitación y observación directa —a partir de la diada maestro/alumno— y que, por lo tanto, promueve una concepción pasiva del alumno, en donde la evaluación del avance o de las habilidades adquiridas se elabora a partir del sonido que aquel produce. Además, señala que es una tradición pedagógica eminentemente oral, ya que el maestro transmite conocimiento y habilidades al alumno de manera unívoca, y existe una falta de profesionalización en la labor docente; es decir, una mayoría considerable de docentes de canto son reconocidos por su trayectoria artística, sin importar su formación pedagógico-metodológica. Y se resalta la noción de *talento* como un concepto que explica que un alumno avance más rápido que otro (*cf.* Alessandrini, 2013).

De acuerdo con Alessandrini (2013), estas prácticas originaron que, en general, la práctica en la pedagogía vocal estuviera plagada de conceptos que podían coincidir en el nombre, pero referirse a distintas maniobras vocales y corporales; o, por el contrario, que distintos términos refirieran a un mismo principio estético. En este sentido, señala que los conceptos como *registro*, *appoggio* y *colocación* puedan tener significados dispares. A este fenómeno lo denomina “entropía conceptual-vocal” (2013, p. 3).

Alessandroni (2014, p. 24) identifica otra propuesta que, a partir de 1950, surge como una respuesta científicista al modelo tradicional de enseñanza, la “pedagogía vocal contemporánea”, cuyo principal recurso será la integración de conocimientos desde los campos de la fisiología y la anatomía, con el énfasis en evidencias empíricamente contrastables, investigaciones centradas en obtener datos duros de anatomía de la voz y sus aspectos funcionales. A partir de este diálogo interdisciplinario, Alessandroni (2018, p. 23) menciona que aparecen las nociones de *entrenamiento*, *diagnóstico* y *prescripción* como elementos de importancia en la formación de un cantante.

Sin embargo, generalmente, este paradigma “denigra el lugar que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la imaginación, la comunicación intersubjetiva y los procesos cognitivos subyacentes” (Alessandroni *et al.*, 2013, p. 18), por lo que llega a volverse un marco pedagógico altamente descriptivo que no aborda de manera exhaustiva aspectos didácticos y que para algunos docentes constituye más una “teoría vocal contemporánea”. En este sentido, Alessandroni (2018, p. 10) concluye que el enfoque de la pedagogía vocal contemporánea, aun cuando añade información valiosa y precisa para el profesional de la voz, no se constituye como autosuficiente.

Desde una visión esquemática del desarrollo epistemológico, en la cual se distinguen cuatro formas básicas de conocer, podríamos decir que Alessandroni caracteriza a la pedagogía vocal tradicional desde el extremo del empirismo/realismo —los maestros hacen uso de experiencias propias en la adquisición de habilidades (empirismo) para describir una realidad interna a ellos mismos (idealismo)—, y a la pedagogía vocal contemporánea, justo en el extremo opuesto, del racionalismo-realismo. Entre tanto, los maestros dentro de esta corriente evitan hacer referencia a sensaciones e imágenes propias, aludiendo a una realidad externa o ajena a ellos (realismo), que responde a descripciones lógicas del funcionamiento y anatomía del aparato fonador (racionalismo).

Aunque quizás distintas en la instrumentación de estrategias para enseñar el canto, de acuerdo con Holguín y Martínez (2017), ambos tipos de pedagogía reflejarían un enfoque conductista de la educación, en donde el rol del maestro se define como quien presenta estímulos y espera una respuesta.

Por otro lado, en publicaciones recientes, Alessandroni (2018, p. 9) ha señalado la necesidad de matizar la distinción tajante inicialmente propuesta entre una y otra pedagogía, planteando que en realidad la transición entre uno y otro paradigma ha sido gradual y en relación con la dinámica específica de cada contexto sociocultural.

El siguiente apartado hace referencia al trabajo de dos pedagogos vocales a quienes, quizás con la ventaja de la distancia histórica, podríamos ubicar dentro de la pedagogía vocal contemporánea: el primero, Manuel García II (hijo), y el segundo, Richard Miller.

Manuel García II: el pedagogo contestatario del siglo XIX

En *Bel Canto. A History of Vocal Pedagogy*, James Stark (1999) desarrolla el pensamiento pedagógico de Manuel García II, a quien considera pionero en la articulación de conceptos de fisiología y acústica vocal con conceptos de pedagogía y estilo vocal. Comúnmente conocido por inventar el laringoscopio para observar el movimiento de las cuerdas vocales durante el canto, Manuel García II tuvo una corta carrera como cantante. Fue hijo de Manuel García, quien se convertiría en el tenor favorito de Rossini, y hermano mayor y maestro de los primeros años en formación de las famosas *mezzosopranos* Maria Malibrán y Pauline Viardot.

De acuerdo con Stark (1999, pp. xxi-xxii), el desarrollo pedagógico de Manuel García II permitió unificar la gran variedad de estilos y técnicas vocales que comprende el término “bel canto” con los elementos formales específicos anteriormente mencionados.

Stark (1999, p. 4) explica que dado que el Conservatorio de París contaba con una tradición de métodos exhaustivos sobre canto, la publicación del *École de García: Traité complet* (en 1841) constituyó una acción que afianzó la carrera docente y el prestigio de Manuel García II como profesor de canto. La primera parte del *Traité* de García se ocupa de asuntos de técnica vocal, mientras la segunda es un relato corto de las prácticas estilísticas del día.

Potter (1998, p. 56) alude al trabajo de Brent Jeffrey Monahan, quien señala que partir de las publicaciones de García, se pueden rastrear los inicios de una escuela “científica”. Mientras que en el periodo previo a 1840, la mayoría de los autores en estos temas eran cantantes practicantes o maestros de canto, para el año 1891, médicos o científicos que escribían en relación con la anatomía, la fisiología, la respiración, la fonación y la resonancia constituyeron la generalidad.

De esta manera, el aporte realmente significativo de Manuel García II al campo de la pedagogía vocal fue articular las maniobras técnicas y los conceptos estilísticos del canto con eventos acústicos y mecanismos de la fisiología vocal, lo que le permitió desarrollar una terminología más clara y la descripción de las maniobras vocales. Esto, en su tiempo, fue percibido como iconoclasta y desafiante a la pedagogía “tradicional”.

Como una referencia a la escuela más tradicional de esa época, Stark (1999, pp. 43-44) refiere a los trabajos de los Lamperti —Francesco (padre) y Giovanni Battista—, quienes en sus manuales y escritos sí incluyen referencias sobre anatomía vocal, pero no hicieron esa labor de clara articulación de conceptos transdominio.

Así, si bien algunos rasgos de lo que Alessandroni denomina “pedagogía vocal tradicional”, asociada con una pedagogía de “modelo conservatorio”, pueden rastrearse hacia la fundación y posterior labor docente del Conservatorio de París, lo cierto es que la labor de articulación entre distintas áreas del conocimiento y la práctica pedagógica vocal tiene orígenes más antiguos.

La propuesta pedagógica de Richard Miller

En el contexto del siglo xx, Richard Miller (1926-2009) fue de los primeros pedagogos vocales en impulsar el desarrollo de laboratorios acústicos para el análisis de la voz cantada y generar, de esta manera, otras herramientas para la evaluación del sonido emitido por los alumnos. Además, la labor de Miller se enfocó en desarrollar un “modelo” del bel canto clásico, comparándolo con las adaptaciones idiosincráticas de distintos países-culturas.

Otro eje fundamental en el trabajo de Miller consistió en criticar la práctica docente de cantantes de alto nivel, quienes, desde su postura, enseñan principalmente a partir de imágenes o metáforas que el cantante generó en el ejercicio profesional o que le fueron transmitidas por sus maestros, y que tienen una limitada o nula base en la fisiología del canto.

Nacido⁶ en Canton, Ohio, el 9 de abril de 1926, Richard Miller recibió su primera formación musical de su madre y comenzó a cantar públicamente con una voz de niño soprano. En 1944, fue reclutado por el ejército estadounidense y asignado al 7.º Cuerpo de Tanques de División Blindada. Al terminar la guerra, tomó lecciones de canto en el Conservatorio de Marsella, con el célebre barítono Edouard Tyrand.

Después de obtener los grados de licenciatura y, posteriormente, de maestría en Musicología por la Universidad de Michigan, en 1952 recibió una beca Fulbright para estudiar Voz, en Roma. Transcurrido el año de becario, cantó durante cuatro años como primer tenor lírico en la Casa de Ópera de Zúrich, Suiza.

En 1957 regresó a Estados Unidos y enseñó canto en la Universidad de Michigan durante cinco años.

En 1962, se integró a la planta docente del Conservatorio de Música de Oberlin, Ohio, donde impartió clases por más de 40 años, hasta su retiro a finales del ciclo escolar 2005-2006.

6 Reseña bibliográfica elaborada a partir de la información proporcionada en Oberlin College & Conservatory (2017; 2024).

En 1981 fundó, en ese conservatorio, el Institute of Vocal Pedagogy Performance. Más tarde, en 1989, y como un anexo al instituto ya existente, fundó el Otto B. Schoepfle Vocal Arts Center, un laboratorio acústico que analiza la producción vocal y provee retroalimentación visual y auditiva al cantante. Este centro fue el primero de su tipo en estar dentro de una escuela de música. La intención de Miller era que los estudiantes, al llevar la grabación de sus clases de canto para el análisis en el laboratorio, pudieran “aprender mucho más en un periodo de tiempo relativamente corto” (Holmes, 2007).

Analizando la labor pedagógica de Miller, esta coincide con un enfoque de la enseñanza denominado “tecnología educativa”, que surgió en los años cuarenta en Estados Unidos y se caracterizó por la búsqueda de un corpus de conocimiento científico que rompiera con una concepción y prácticas tradicionales y artesanales de enseñanza, a favor de alcanzar un proceso racionalizado y tecnologizado de la actividad instructiva, que incrementara la eficacia en el aprendizaje con procesos y maniobras que generaran la interacción con nuevos recursos tecnológicos (*cf.* Moreira, 2002).

El uso que Miller hace de aparatos para el análisis de la voz cantada, al igual que su intención de modificar la forma de enseñar el canto, partiendo de una concepción del canto como un instrumento físico y acústico que depende de la coordinación de la vibración de las cuerdas vocales, el flujo de aire y factores de resonancia, deja de lado una enseñanza más tradicional del canto que usualmente recurría al uso de imágenes y la imitación. Estos rasgos coinciden con lo que Moreira (2002) refiere a una primera etapa de la tecnología educativa.

Del mismo modo que Manuel García II es hoy en día principalmente evocado como el maestro pionero en el uso del espejo laringoscópico, Miller es asociado con la implementación de un *software* para analizar la voz cantada. Bajo esta óptica, para algunos maestros, tanto García II como Miller corresponderían a una tendencia de “profesores obsesionados a tal grado que utilizan o inventan aparatos mecánicos o electrónicos para tratar de corregir la mayoría de los problemas vocales” (Rodríguez, 2010, p. 30). Sin embargo, la postura de este trabajo es que la labor de ambos pedagogos trasciende el uso de instrumentos para la observación y el análisis de la voz cantada.

En este sentido, es nuestra opinión que la labor de conceptualización y sistematización de la enseñanza que Richard Miller realizó en el siglo xx es equiparable con la labor de Manuel García II en el siglo xix.

El enfoque innovador de Miller sobre la enseñanza del canto se puede documentar mediante su portentosa producción como erudito y el impacto que su práctica docente ha tenido en la pedagogía vocal, modelando los

currículos de maestros particulares y conservatorios alrededor del mundo. Impartió clases magistrales sobre la enseñanza sistemática de técnica vocal e interpretación en Estados Unidos, Europa, Australia y Nueva Zelanda. Durante 27 años fue profesor visitante en la Academia Internacional de Verano en el Conservatorio Mozarteum, en Salzburgo, Austria. Desde 1982 colaboró con el Ministerio de Cultura Francés como consultor pedagógico experto, ofreciendo cursos en pedagogía vocal para maestros y estudiantes del sistema nacional de conservatorios de Francia; y presentó conferencias y dictó clases en el Conservatoire Supérieure de París, en la Escuela Nacional de Ópera de Marsella y en el Centre Polyphonique. Esta labor culminó con la condecoración que recibió en 1990 por el mismo Ministerio de Cultura Francés, y de la mano de Mme. Regine Crespin, como Chevalier/Officier en L'Ordre des Arts et des Lettres, “en reconocimiento a sus contribuciones al arte del vocalismo en Francia y alrededor del mundo” (Oberlin College & Conservatory, 2024).

La reconfiguración del canon canoro desde Richard Miller

Potter explica la asociación que se hace del siglo XIX como una “época dorada” para el desarrollo del bel canto como un mecanismo para reforzar la legitimidad de la pedagogía vocal del canon canoro. De esta manera, se sostiene que con una dedicación y disciplina apropiadas, tal época de oro pueda ser recuperada (*cfr.* Potter, 1998, p. 63).

En contraste, Stark (1999, p. xxv) señala que la percepción del ocaso y pérdida de los “secretos de la vieja escuela italiana de canto” es una reacción cíclica a las adecuaciones técnicas que los cantantes deben hacer para enfrentar los desafíos de los nuevos estilos musicales. De manera que siempre y cuando un cantante emita con *chiaroscuro*, *appoggio*, registros equalizados, flexibilidad y un vibrato agradable, se le identificará con una formación en canto clásico (*cfr.* Stark, 1999, p. 225).

En este sentido, el planteamiento de este trabajo es destacar cuáles aspectos del desarrollo pedagógico de Miller serían susceptibles de integrarse al canon canoro.

Si bien la portentosa producción literaria de Richard Miller abarca un periodo mayor a 30 años, el universo elegido se centró tres libros. Uno de los criterios para escogerlos fue su publicación y edición espaciada —existen aproximadamente 10 años de distancia entre la publicación de cada libro—, lo que permite acceder a una visión retrospectiva y comparativa sobre los conceptos en pedagogía vocal que Miller formula. Además, a partir de una revisión general, fue posible identificar dos temáticas fundamentales en el

desarrollo del pensamiento de Richard Miller: 1) el desarrollo de un “modelo” del bel canto en una descripción comparativa con adaptaciones idiosincráticas en distintos países-culturas, y 2) la crítica a la profesionalización de los maestros en la práctica de la pedagogía vocal. De esta manera, el universo elegido se centró en los siguientes libros: *National Schools of Singing* (1977), *The Structure of Singing* (1986) y *On the art of Singing* (1996).

National Schools of Singing (1977) fue el primer libro que publicó e incluso lo reeditó 20 años después. En este describe las diferentes adaptaciones “nacionalistas” que se han hecho en el contexto cultural inglés, francés y alemán sobre la escuela tradicional de canto italiana.

Como se mencionó anteriormente, una de las características que en la actualidad se atribuyen a la música clásica es la preponderancia de considerar a “la música” en cuanto objeto escrito por encima de su cualidad oral en la interpretación. Stark y Potter coinciden en que esta consideración limita, hasta cierto punto, el análisis del fenómeno musical. En la musicología tradicional de la música occidental, la investigación se ha centrado principalmente en la relación nota-texto, y ha identificado como una de sus funciones el interpretar procesos subyacentes, de tal manera que las futuras interpretaciones de la música “ya escrita” sean mejores, y se puedan responder preguntas sobre cómo y por qué la música funciona.

En este sentido, Potter (1998, pp. 167-168, 197-198) contrasta lo que sucede en otros estilos músico-vocales y la música “clásica”: mientras que en otros géneros, como el *rock* y el *pop*, las variaciones y modificaciones que los cantantes-intérpretes hagan sobre una canción ya conocida son bien recibidas e incluso esperadas, en el canto clásico el terreno interpretativo acotado por la partitura no permite mayor cantidad de variación. Potter hace el ejercicio de imaginar un continuo entre dos extremos, la ópera, por un lado, y el *rock*, por el otro, en donde los patrones gestuales e interpretativos van desde un sistema cerrado, constreñido y formal hacia un sistema abierto e impredecible, a partir de lo cual el autor infiere que un sistema semióticamente cerrado es donde la expresión individual tiene poco lugar (*cfr.* Potter, 1998, pp. 158, 183).

Si establecemos una comparación entre la diversidad lingüística y la diversidad en “idiomas musicales”, quizás no estaremos lejos de advertir que una característica principal de las así llamadas “lenguas muertas” consiste en que el aprendizaje y uso de esta ya no admita modificaciones. A partir de este enunciado, es que el estudio monográfico de Miller sobre las variantes “dialectales” del bel canto cobra valor.

La postura inicial de Miller hacia la variación lingüística de la escuela tradicional de canto italiano es crítica, en tanto le es difícil renunciar al ideal

que articula sobre lo que debería ser el “canto tradicional a la italiana”. Sin embargo, sí admite que el mejor indicio de que una expresión artística está viva es la diversidad de formas en la expresión (Miller, 1977, p. 199).

Quizás el temor a herir susceptibilidades y generar mayor polémica incidió en que a la descripción pormenorizada —considerando concepciones sobre el manejo del aire, registros y tesituras vocales— que Richard Miller realiza sobre las diferentes escuelas nacionalistas de canto, le faltara un corpus elaborado en donde mencionara a los principales exponentes de cada estilo. Como resultado de una experiencia de campo a lo largo de varias decenas de años, Miller genera un perfil de cantante “nativo” asimilado a la tradición pedagógica determinada; pero, al carecer de nombres y apellidos, este perfil resulta difícil de identificar en la realidad inmediata.

Por otro lado, Richard Miller (1977, pp. 195-198) señala que en la escena del vocalismo actual de élite, en donde cantantes de varios contextos socioculturales coexisten, es posible para algunos oídos entrenados rastrear el origen del contexto sociocultural al que pertenecen, por lo que en realidad se proclama únicamente en contra de los “excesos” en que incurre cada escuela nacionalista, incluida la italiana, los cuales son fácilmente identificables, porque la búsqueda de un *sonido determinado* atenta contra los principios de eficacia vocal sobre los que, desde su perspectiva, está constituida la tradicional escuela italiana.

A partir de lo anteriormente expuesto, consideramos que el trabajo de Richard Miller en cuanto a identificar variantes “dialectales” en la implementación del bel canto a otros contextos socioculturales constituye una oportunidad para que el canon canoro se enriquezca en formas y estilos que pueden resultar más significativos de acuerdo con el contexto en que se está interpretando y, por lo tanto, contribuya a fomentar el sentido de vigencia en la interpretación y *performance* de este canon.

En *The Structure of Singing* (1986), Miller expone de forma detallada las características y los mecanismos vocales que componen la correcta emisión vocal en la escuela italiana, amparándolos bajo el concepto de *equilibrio dinámico*, término que acuña de Briess (Miller, 1986, p. 1) y a partir del cual explica que los músculos funcionan en un balance muscular que permite, también, lograr mayor elasticidad. Esto se erige en oposición a la rigidez muscular que en ocasiones es el resultado de una hiperfunción (la actividad excesiva) muscular, acompañada de una hipofunción (actividad deficiente) muscular en otro músculo o serie de músculos. Es decir, a partir del correcto funcionamiento de los mecanismos corporales que intervienen en la voz cantada, el fin es producir un sonido correcto en su emisión, proyección e inteligibilidad. Además, conceptualiza (*cf.* Miller, 1986, p. xx) el funcionamiento de la voz cantada a partir de tres mecanismos claramente

diferenciados: 1) la respiración, 2) la vibración de los ligamentos vocales y 3) la articulación y resonancia del tracto vocal.

Al igual que en el caso de Manuel García II, Richard Miller realiza la tarea de articular investigaciones en el campo de la fisiología y anatomía vocal con los conceptos estéticos que conforman el bel canto. En este sentido, la propuesta de Miller resulta actualizada al conocimiento generado en el siglo xx en estos campos y, además, en algunos casos, propone conceptos más adecuados para la implementación en la pedagogía vocal.

Un ejemplo de esto es el término *coup de la glotte* que Manuel García II menciona para referirse al inicio del sonido fonado, a partir de un cierre glotal firme y enérgico que no permita la salida del aire junto con la fonación —lo que en la audición se percibe como un sonido *velado* o con aire—. Sin embargo, el término *coup* se traduce de manera literal como “golpe”, lo que lo asemeja directamente al *golpe de glotis*, que constituye una forma *abrupta de comenzar el sonido*, similar a los sonidos que se producen al *toser* o al *pujar*.

A partir de la visión del equilibrio dinámico, Richard Miller explica la existencia del *hard attack*, o ataque duro, y el *soft onset*, o ataque blando, como dos extremos de un continuo, siendo el primero la muestra de una hiperfunción muscular, y el segundo, el extremo de una hipofuncionalidad.

Asimismo, menciona (1986, p. 2) la variedad de nombres que puede tener el *hard attack*: *glottal attack*, *glottal catch*, *glottal click*, *glottal plosive*, *stroke of the glottis*, *coup de la glotte*, *colpo di glottide o della glottide*, *Glottisschlag*, *Knacklaut*, *Spregeinsatz*.

A partir de la evidencia en los estudios de electromiografía, Miller señala que en este tipo de inicio del sonido, la glotis se encuentra firmemente cerrada previo a la fonación; de tal manera que cuando la fonación comienza, la brusquedad en la liberación de la presión produce un sonido glotal audible, similar a un pujido, que se puede representar en la forma fonética [ʔ].

Sobre el *soft onset*, menciona que en este tipo de inicio del sonido las cuerdas comienzan a vibrar en la fracción de segundo subsiguiente a que se escucha el sonido aspirado de las cuerdas vocales. Este tipo de configuración glotal es más parecida a lo que sucede en el susurro, en donde las cuerdas se oponen a una baja presión del aire, lo que resulta en una percepción mayor del flujo del aire. La simbología fonética que proporciona para identificar este sonido es la de [h].

En este sentido, su explicación del inicio balanceado, o *balanced onset*, se da en función de ser la condición intermedia que logra el mayor equilibrio muscular dinámico, entre los dos mecanismos que menciona anteriormente.

Señala que, a diferencia de los otros dos inicios del sonido, el inicio balanceado evita los patrones irregulares de onda relacionados con el sonido airoso o con el ataque plosivo glotal (1986, p. 4).

En torno al manejo de la respiración en el canto clásico, a principios del siglo XIX, Francesco Lamperti acuñaría dos términos: 1) *lotta vocale*, que hacía referencia al balance entre los músculos de inhalación/exhalación, la resistencia glotal a la presión del aire, el flujo del aire y la cualidad vocal resultante de la interacción; y 2) la voz *appoggiata*, como la capacidad del cantante para emitir todas las notas de su registro sobre *una columna de aire* (cfr. Stark, 1999, p. 101). Más adelante desaparecería el primero y únicamente habría referencias al *appoggio*, como concepto que englobaría el equilibrio muscular entre inspiración-exhalación, inicio de la fonación y cierre de las cuerdas, la posición del tracto vocal, el *legato* y el flujo del aire y la presión subglotal (Miller, 1986; Stark, 1999).

Hacia finales del siglo XX e inicios del siglo XXI podemos contrastar dos opiniones respecto a la concepto totalizador de *appoggio*. Para Stark, la concepción de *appoggio* como concepto totalizador resulta adecuada, en tanto comprende una forma de coordinación vocal que puede ser escuchada y percibida por el cantante de manera inconfundible (Stark, 1999, p. 120). Por otro lado, si bien Miller (1986) coincide en que el concepto de *appoggio* en la técnica italiana involucró aspectos del manejo del aire y de resonancia, sí señala que el concepto se torna problemático al implementarlo en su dimensión totalizadora (se explica más adelante cuando se habla de la obra *On the Art of Singing*).

Otra aportación valiosa de Miller (1986) en torno a la respiración es el cuestionamiento a los maestros que instruyen a los alumnos para tener un control directo sobre el diafragma, pues este es un músculo del que carecemos de sensación propioceptiva. De esta manera, señala que aunque aún no existe un acuerdo generalizado sobre el tipo de actividad muscular abdominal que resulta mejor para el canto, los músculos que tienen mayor participación en la técnica del *appoggio* son aquellos de la pared abdominal (cfr. Miller, 1986, pp. 262-263, 265, 278).

La cualidad tímbrica del *chiaroscuro* se relaciona con la impostación del sonido. Durante los siglos XVIII y XIX se adoptó el *chiaroscuro* como un ideal de timbre, haciendo referencia a un tono brillante-sombrío, en donde cada nota debía tener un borde brillante, a la vez de una cualidad de redondez dentro de una compleja textura de resonancias vocales (Stark, 1999, p. 33).

Aunque Manuel García II no recurrió al término *chiaroscuro*, sí menciona la *voix sombrée*: un timbre emitido con *éclat* y *rondeur* (cfr. Stark, 1999, pp. 40, 84). En cuanto a la implementación pedagógica para lograr el

chiaroscuro, Miller señala que aunque generalmente los maestros no buscan que el alumno “coloque” literalmente la voz, sus indicaciones están destinadas a que el alumno descubra el timbre vocal deseable a través de la sensación (1986, p. 60). En este sentido, recalca que la *impostación vocal* no indica un lugar determinado, sino que parte del balance entre los resonadores del tracto, e identifica dos tendencias en la *colocación vocal: hacia adelante y posterior*.

El planteamiento pedagógico respecto a cómo lograr el *chiaroscuro* recurre a varios estudios en acústica vocal, en donde desarrolla el impacto que tienen la posición de la boca, los labios, la lengua y el paladar en la impostación del sonido (Miller, 1986, p. 51). Miller menciona que existen dos posturas contrastantes respecto de la posición de la boca para cantar vocales. La primera señala que se debe mantener una mandíbula descendida para cantar todas las vocales, sin tomar en cuenta sus diferentes propiedades acústicas. La segunda, que todas las vocales deben poder ser articuladas en una estrecha apertura bucal, en la que solo entre un lápiz o unos palillos de comida entre los dientes. Menciona que ambas posturas resultan ineficaces para la articulación fonética, ya que cada vocal tiene su propio patrón de resonancia. De esta manera, Miller apunta que una técnica para lograr la uniformidad tímbrica es el *aaggiustamento* o la modificación de las vocales frontales (i, e), que cuando se emiten hacia el registro más agudo de la voz, generan una cualidad sonora que se percibe como “abierto” o “blanca”. De manera que, para contrarrestar la tendencia hacia un sonido “abierto”, estas vocales deben modificarse en los tonos ascendentes con forma hacia las vocales oscuras (u, o), con el efecto de lograr el *chiaroscuro* que se busca en la voz cantada (Miller, 1986, pp. 151, 156).

En este sentido, la labor de articulación que Miller hace entre conocimientos de fisiología y anatomía con principios estéticos estilísticos del bel canto contribuye a minimizar la “entropía vocal-conceptual” a la que Alessandroni se refería.

On the Art of Singing (1996) comprende una serie de ensayos que reflexionan sobre —y describen— los errores y las actitudes más frecuentes de los profesores al enfrentarse a la práctica docente en la pedagogía vocal. La gran aportación de este libro es que narra, a manera etnográfica, grandes errores en la implementación de los conceptos técnico-estilísticos en el aprendizaje del bel canto. Por ejemplo, subraya la tendencia de los profesores de canto a querer corregir cualquier deficiencia en la emisión vocal del alumno a partir del precepto “necesitas más *appoggio*”. Si bien en el libro anterior, *The Structure of Singing*, menciona (1986, pp. 23-24) que el concepto de *appoggio* para algunos profesores refiere tanto al manejo del aire a presión como la colocación de la voz emitida en los resonadores —primer y segundo mecanismo—, en este libro (1996, pp. 41-43) critica

que los maestros remitan a este concepto sin dar mayores explicaciones ni recursos al estudiante. De esta manera, narra una clase en la que un alumno emite una voz claramente nasalizada y la única indicación a la que el profesor puede recurrir es decir “te falta *appoggio*, necesitas apoyar más”, cuando la solución a ese tipo de emisión excesiva tiene que ver con elevar más la cavidad faríngea.

Conclusiones

Comprender el desarrollo del canto clásico en su dimensión sociomusical y a partir de la teoría logocéntrica esclarece que la función primigenia de determinadas maniobras técnicas y rasgos estilísticos en el canto clásico respondió a la necesidad de contar una historia o comunicar un “texto” de la forma más efectiva posible.

La reflexión y el análisis sobre la propia práctica docente que considere la dicotomía entre la *pedagogía vocal tradicional* y la *pedagogía vocal contemporánea* permitirá al docente y al estudiante de canto valorar su proceso de enseñanza/aprendizaje, en aras de lograr un equilibrio que enriquezca su formación. En este sentido, es importante señalar que si ambas propuestas se plantean como prácticas autosuficientes, corren el riesgo de caer en el dogmatismo. Un enfoque que únicamente considere la adecuación fisiológica de un estudiante para reproducir el canto, evitando aspectos sociales, emocionales, metafóricos y musicales, puede resultar igualmente dogmatizante que un enfoque solo centrado en reproducir un resultado sonoro a partir de metáforas o imágenes que el maestro provea al estudiante de canto.

La articulación de los rasgos estilísticos y las maniobras técnicas que caracterizan al bel canto con investigaciones en anatomía y fisiología vocal es una práctica que ha formado parte de la instauración del canto clásico como canon canoro. De esta manera, Manuel García II y Richard Miller coinciden en ser actores de esta necesidad de reconfigurar el canon a través de otras áreas del conocimiento. Richard Miller, en el contexto de finales del siglo xx e inicios del siglo xxi, ofrece una visión actualizada al conocimiento científico que se generó poco más de un siglo después del contexto de Manuel García II.

El recuento monográfico que Richard Miller elabora sobre las variantes dialectales del canto clásico nos permite considerar que este pueda permitir variaciones en su interpretación/enseñanza, lo cual contribuye a revestir con actualidad y vigencia en su *performance* al canon canoro.

Referencias

- Alessandroni, N. (2013). Pedagogía vocal comparada. Qué sabemos y qué no. *Arte e Investigación*, (9). https://www.researchgate.net/profile/Nicolas_Alessandroni/publication/260583968_Pedagogia_Vocal_comparada_Que_sabemos_y_que_no/links/00b495319f25f35f0f000000/Pedagogia-Vocal-comparada-Que-sabemos-y-que-no.pdf?origin=publication_detail
- Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, 2(2), 23-33. <https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2085>
- Alessandroni, N. (2018). Pedagogía vocal holística. Una propuesta original para la enseñanza y el aprendizaje humanísticos del canto. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 6(1), 7-29. <https://doi.org/10.21932/epistemus.6.5212.1>
- Alessandroni, N., Etcheverry, E. F., Agüero, G., Beltramone, C. M., Sanguinetti, L. y Sarteschi, A. (2013). *La investigación en técnica vocal como herramienta de actualización pedagógica* [Conferencia]. En Actas de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano, Facultad de Bellas Artes Universidad Nacional de la Plata, La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42506>
- Holguín Tovar, P. J. y Martínez, I. C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (18), 6-15. <http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n18/2011-804X-ppo-18-00006.pdf>
- Holmes, L. (2007). A conversation with Richard Miller. *Journal of Singing*, 63(3), 343-348. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA616-904261&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=10867732&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E20cf1c37&aty=open-web-entry>
- Mastache Martínez, K. (2021). *Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto* [tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000813607>
- Miller, R. (1977). *National schools of singing. English, French, German and Italian techniques of singing revisited*. The Scarecrow Press, Inc.

Miller, R. (1986). *The structure of singing. System and art in vocal technique*. Schirmer Thomson Learning.

Miller, R. (1996). *On the art of singing*. Oxford University Press.

Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford University Press.

Moreira, M. A. (2002) *Tema 2: La tecnología Educativa como disciplina pedagógica*. <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T1%20SOC.INFORMACION/AREA%20Manual/tema2.pdf>

Oberlin College & Conservatory. (2017). *Richard Miller papers, 1964-2009*, n. d. <https://oberlinarchives.libraryhost.com/?p=collections/controlcard&id=410>

Oberlin College & Conservatory. (2024). *Vocal studies. About Richard Miller*. <https://www.oberlin.edu/conservatory/divisions/vocal-studies/richard-miller-classical-voice-competition/about-richard-miller>

Potter, J. (1998). *Vocal authority. Singing style and ideology*. Cambridge University Press.

Real Academia Española. (2023). *Canon*. <https://dle.rae.es/canon>

Rodríguez Torres, A. (2010) ¿Cómo elegir un maestro de canto? Parte dos. *ProÓpera*, año XVIII, (2), 30-34. https://proopera.org.mx/wp-content/uploads/2019/12/30-docencia-mzo-%E2%88%9A_compressed.pdf

Stark, J. (1999) *Bel canto. A history of vocal pedagogy*. University of Toronto Press.

Para citar este artículo: Mastache Martínez, K. (2022). Aportaciones de Richard Miller a la enseñanza del bel canto. *Artes La Revista*, 21(28), 16-37.

Título: *Los visos del alba*
Autor: David Romero Duque
Año: 2011
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



UNA ESPIRAL INVESTIGATIVA: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A UN PROYECTO DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN TEATRO*

**Pedagogical reflections on purpose: “Investigate, create, training: project
about education for teachers in theater on San Onofre town”**

**Uma espiral de pesquisa: reflexões pedagógicas sobre um projeto de
treinamento de instrutores de teatro**

Vera Ramírez Muñoz

Directora de proyectos Corporación Mariamulata

verasterisco@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-6322-2479>

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones pedagógicas sobre el proyecto “Investigar, crear, formar: Formación a formadores en teatro del municipio de San Onofre”, que se desarrolló en tres etapas desde febrero de 2018 hasta junio de 2020, enfocado en la formación teatral de docentes de instituciones educativas. Cada etapa abarcó contenidos específicos de la formación teatral: la primera, de apropiación; la segunda, de creación escénica, y la tercera, de dramaturgias para la escuela. Este artículo reflexiona sobre la primera etapa, la cual se estructuró en tres fases: un seminario teórico, la implementación de unos semilleros educativos y un encuentro académico. Estas reflexiones se realizan desde la premisa de quienes tienen la misma formación académica y ejercen en un contexto rural; desde las sensaciones y los pensamientos de dos profesoras enseñando fuera de su lugar de origen, transversalizadas por los referentes de la investigación-creación/formación. El texto describe inicialmente el origen del proyecto. Luego, define el concepto de *espiral investigativa*

* Este texto es producto de la implementación de un proyecto de formación presentado al Ministerio de Cultura. La implementación se realizó entre el 3 de febrero y el 30 de junio del año 2018, con el apoyo del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura.

y su relación con la investigación-creación/formación, que sirve de marco para entender los procesos que sucedieron en la implementación de aquel. Después, se presentan las reflexiones en torno a algunos componentes del proyecto, dos de ellas a partir de diferentes miradas, como son el contexto en que se inserta y el componente de los semilleros. A continuación se agrupan otros tres elementos que son objeto de la reflexión-evaluación propia de la espiral investigativa: los procesos alternos de formación, la participación de la comunidad y los referentes del teatro. Por último, se presentan las conclusiones en torno a las limitaciones, recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: espiral investigativa, educación rural, formación de formadores en teatro, formación teatral, investigación-creación.

Abstract

The following text presents some pedagogical reflections on the project “Investigate, Create, Train: Training for teachers in theater in the Municipality of San Onofre” which was developed in three stages from February 2018 to June 2020, focused on theater training for educators in educational institutions. Each stage covered specific contents of theater training, the first focusing on appropriation, the second on scenic creation, and the third on dramaturgies for the school. This article reflects on the first stage, which was structured in three phases: a theoretical seminar, the implementation of educational workshops, and an academic meeting. These reflections come from the premise of someone with the same academic background but working in a rural context whose perspectives are developed on the basis of the sensations and thoughts of teachers teaching outside their place of origin, intersected by the references of research-creation/training. The text initially describes the origin of the project. Then, it defines the concept of *investigative spiral* and its relationship with research-creation/training, which serves as a framework for understanding the processes that occurred in its implementation. Subsequently, reflections are presented on some components of the project, two of them based on different perspectives, such as the context in which it is inserted and the component of the educational workshops. Next, three other elements that are the subject of reflection-evaluation of the investigative spiral are grouped: alternate training processes, community participation, and theater references. Finally, conclusions are presented regarding limitations, recommendations, and suggestions for future research.

Keywords: Investigative spiral, Rural education, Theater teacher training, Theater training, Research-creation.

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões pedagógicas sobre o projeto “Pesquisar, Criar, Educar: Formação de Professores de Teatro no Município de San Onofre”, que foi desenvolvido em três etapas de fevereiro de 2018 a junho de 2020, focado na formação teatral para educadores em instituições educacionais. Cada etapa abordou conteúdos específicos da formação teatral, sendo a primeira focada na apropriação, a segunda na criação cênica e a terceira nas dramaturgias para a escola. Este artigo reflete sobre a primeira etapa, que foi estruturada em três fases: um seminário teórico, a implementação de oficinas educacionais e

um encontro acadêmico. Essas reflexões são feitas a partir da premissa de indivíduos com a mesma formação acadêmica, mas trabalhando em um contexto rural; a partir das sensações e pensamentos de dois professores ensinando fora de seu local de origem, inter-sectados pelas referências de pesquisa-criação/formação. O texto descreve inicialmente a origem do projeto. Em seguida, define o conceito de *espiral investigativa* e sua relação com pesquisa-criação/formação, que serve como um quadro para entender os processos que ocorreram em sua implementação. Posteriormente, são apresentadas reflexões sobre alguns componentes do projeto, duas delas baseadas em diferentes perspectivas, como o contexto no qual está inserido e o componente das oficinas educacionais. Em seguida, três outros elementos que são objeto de reflexão-avaliação da espiral investigativa são agrupados: processos alternativos de formação, participação da comunidade e referências teatrais. Por fim, são apresentadas conclusões sobre limitações, recomendações e sugestões para futuras pesquisas.

Palavras-chave: espiral investigativa, educação rural, formação de formadores em teatro, formação teatral, investigação-criação.

*Mi cuerpo tiene unos límites,
con la mirada recorro la división de mis dedos,
el contorno de mis muslos, la curva de mis brazos, de mi cintura.
Mi pensamiento puede ir más allá de estas líneas,
puede viajar a las estrellas y regresar,
desde estos límites puedo mirar al otro y volver a mí.
Una energía nos rodea, hace parte del cuerpo y a la vez lo trasciende,
las palabras y el movimiento hacen parte de esa energía,
conforman la poética del estar vivo,
son el insumo para sentir-nos,
transforma el cuerpo en arte y el arte en acción*
Michelle Alarcón

Introducción

El proyecto “Investigar, crear, formar: Formación a formadores en teatro del municipio de San Onofre” se llevó a cabo en el primer semestre del año 2018, gracias a la alianza de doce instituciones educativas de esta unidad territorial ubicada en el departamento de Sucre, en cabeza de la Institución Educativa Pajonal y con el liderazgo de la licenciada Lina Rodríguez Meléndez, quien es precursora y figura reconocida de los procesos culturales y educativos en San Onofre. El proyecto se realizó con recursos del Ministerio de Cultura, a través de su Programa Nacional de Concertación, y fue

concebido y dirigido por la maestra Vera Ramírez, residente en San Onofre y oriunda de Bogotá, y acompañado en una fase de la implementación por Michelle Alarcón como observadora externa, en su momento estudiante de práctica, ambas licenciadas en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional.

El proceso inició en marzo con el “Seminario de Formación Docente”. Luego, se realizaron los semilleros teatrales en cada una de las instituciones y, por último, fue implementada en una jornada el “Encuentro Académico”, en el mes de junio de 2018.

El propósito del proyecto era implementar un proceso de formación de formadores y formadoras en el área de teatro, desde de la perspectiva epistemológica *investigación-creación/formación*. A partir de este enunciado, se formularon los contenidos y la metodología, teniendo en cuenta los diferentes campos de aplicación del teatro en la comunidad de San Onofre, ubicando a las y los docentes como ejes centrales del proceso formativo.

La mayoría de las personas participantes del proceso de formación teatral fueron docentes mujeres:¹ 27 eran mujeres y 3 eran hombres, pertenecientes a doce instituciones educativas, tanto de la zona rural como de la urbana y un líder comunitario. Las y los participantes no solo enseñan diferentes materias y áreas del conocimiento, sino que también cuentan con distintos niveles de escolaridad.

Las personas fueron seleccionadas por convocatoria abierta y las directivas de las instituciones aprobaban su participación o sugerían participantes según las actividades que desarrollaban las y los docentes en las instituciones: algunas personas se relacionaban con el teatro en su sentido más amplio, pero ninguno de las y los participantes tenía una clase de teatro como tal. El líder comunitario participante había realizado estudios en teatro e implementaba talleres en su corregimiento de manera intermitente.

A partir de reconocer la diferencia entre las y los participantes, y trayendo a colación los intereses de la población estudiantil, se planteó la siguiente pregunta orientadora: “¿Para qué enseño teatro?”. Esta pregunta permitió ahondar en la pertinencia de las herramientas didácticas y disciplinares del proceso de formación de formadores y formadoras, contextualizando la enseñanza y cubriendo necesidades específicas de cada institución educativa.

Con base en esta pregunta fue posible, además, realizar un diagnóstico, en el que se pudo reconocer que, según su aplicabilidad, el teatro presenta variaciones en las metodologías para su enseñanza y, a la vez, la creación de obras artísticas varía según el fin que estas tengan, por lo que plantea retos diferentes dependiendo del contexto.

1 En San Onofre son mayoritariamente las mujeres las que se vinculan a los procesos comunitarios de toda índole.

De esta manera, para abordar este planteamiento, se propusieron tres líneas temáticas: “El teatro en la escuela: escenarios para enseñar”, “Otras latitudes, mirando el afuera para comprender el adentro: aproximación al teatro comunitario”, y “La multiplicidad del lenguaje teatral: el teatro en diálogo con la danza y la música tradicional”. Si bien estas líneas fueron tenidas en cuenta para la presentación de referentes durante el seminario, en el transcurso del proceso de formación se concentraron los contenidos en la primera línea, ya que en la ejecución del proceso, se evidenció que esta diferenciación entre la escuela y la comunidad no era significativa en el territorio y que, de hecho, la escuela es percibida como el lugar natural de los procesos culturales comunitarios. Sobre este particular, se desarrolla una de las reflexiones propuestas más adelante en este texto.

En correspondencia con la necesidad específica del territorio y la importancia de comprender las múltiples capas que conforman la realidad en un contexto como el de San Onofre, el teatro se presenta como un ejercicio crítico y participativo, que potencia el aprendizaje desde el hacer y las dimensiones creativas del ser. Aquel se enmarca en un campo de conocimiento que propende por la transformación social, desde la transformación del sujeto.

En vista de lo anterior, el proyecto se diseñó bajo el marco de la *investigación-creación/formación*, que propone una lectura profunda del contexto y la comunidad, para elaborar una creación siguiendo una metodología del campo de la creación artística, y que en este proceso se construya conocimiento y reflexión sobre el contexto particular en los participantes.

En la primera parte del proceso de aprendizaje, denominado “Seminario de Formación Docente”, las y los docentes participantes proponían y diseñaban un dispositivo didáctico a partir de los materiales puestos en discusión y circulación en el seminario, y en correspondencia con los proyectos de investigación que ellos formulaban como requisito para iniciar su participación en el proceso. Posteriormente, estos dispositivos didácticos se ponían en marcha en las diferentes instituciones educativas, en lo que se conoció con el nombre de “Semilleros de Investigación Educativa” o “Semilleros Teatrales”.

Adicional a esto y teniendo en cuenta que muchas de las y los docentes participantes no estaban familiarizadas/os con los elementos teóricos y prácticos disciplinares del teatro, se propuso, en la primera etapa, la implementación de ejercicios técnicos, los cuales, además de brindar elementos para la ampliación de habilidades y conocimientos de los participantes, les permitió adquirir un banco de actividades propias del teatro, al tiempo que apropiaron en sus cuerpos, la experiencia estética que a futuro debían enseñar (véase Figura 1).



Figura 1. Participantes en el Seminario de Formación Docente. Abril de 2018. Los docentes participantes experimentan en sí mismos los contenidos disciplinares del teatro.

Fuente: Fotografía de © Wendy Paola Barboza Ocón. Archivo particular del proyecto.

Durante la segunda fase se implementaron los semilleros. Allí, cada uno de los docentes participantes pudo desarrollar sus prácticas en investigación-creación/formación en las instituciones donde ejercían sus cargos. En esta etapa se realizaron asesorías y visitas a cada una de estas instituciones educativas para la observación de las clases de teatro impartidas por las y los docentes a sus estudiantes y, además, se hicieron tutorías sobre los proyectos presentados.

La tercera y última fase fue el “Encuentro Académico”. En este momento, se socializó el estado final de los proyectos presentados por las y los docentes, y se realizaron grupos de discusión acerca de la experiencia en el proyecto, así como sobre la implementación con las y los estudiantes de las diferentes instituciones educativas. En esta oportunidad también se analizó la proyección a futuro de cada una de las líneas temáticas propuestas.

Espiral investigativa e investigación-creación/formación en la formación teatral

Habiendo introducido en el apartado anterior la intencionalidad del proyecto “Investigar, crear, formar” y su desarrollo metodológico, a continuación se presentan unas reflexiones teóricas en torno a la espiral investigativa aplicada a la formación de formadores y formadoras en teatro y su relación con la investigación-creación/formación.

Iniciar un proceso de aprendizaje requiere analizar una amplia gama de metodologías para construir el *cómo enseñar* y el *cómo aprender*. Dicho esto, la manera en que es abordada una rama del conocimiento, en este caso el teatro, es tan importante como los contenidos en sí. Por tal razón, fue adoptada la *formación de formadores y formadoras con enfoque investigativo*,

decisión que permitió, en su momento, el estudio de las metodologías educativas que se usaban en el territorio, analizándolas, cuestionándolas y transformándolas en la medida de lo posible, pues las que se implementaban resultaron no ser tan efectivas para las y los docentes en propiciar una formación teatral. Esto permitió identificar que una de las prioridades de las y los participantes era actualizar sus conocimientos en pedagogías alternativas para su uso en la formación teatral.

Este proyecto comprendió la necesidad de estudiar la metodología del proyecto en sí, como contenido, con el propósito de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el estudio del proceso de creación artística. De esta forma, al diseñar las sesiones donde se abordaría el tema de la investigación-creación/formación, el planteamiento didáctico buscó develar la metodología que usamos en el seminario en sí mismo. En otras palabras, las y los docentes participantes pudieron analizar cómo fue diseñado el seminario, teniéndolo como ejemplo para la elaboración y la formulación de sus propios proyectos. Este análisis se realizó con la revisión de los insumos que inspiraron el plan de aula del seminario: desde notas personales, mapas mentales, hasta los referentes bibliográficos utilizados, así como los formatos propios de planeación del programa y de las clases del Seminario de Formación Docente (véase Figura 2).



Figura 2 Develando la metodología del proyecto para la comprensión del proceso investigación-creación/formación

Fuente: Fotografía de © Wendy Paola Barboza Ocón. Archivo particular del proyecto.

En esta fase, las y los participantes pudieron ver el origen del proyecto de formación como idea y su evolución, hasta convertirse en un plan de aula.

Develar la metodología de un plan de estudios es entendido acá como una apuesta por horizontalizar las relaciones jerárquicas que se dan en los espacios de educación tradicional, puesto que cuando el/la profesor/a muestra su proceso de creación de la clase, se sitúa en un lugar creativo que reconoce los miedos, los riesgos, las vulnerabilidades y los procesos de aprendizajes propios, es decir, un sujeto imperfecto, en crecimiento y desarrollo permanente.

Usando nociones del teatro, podemos hacer la analogía con el metalenguaje teatral: si en ese caso decimos “el teatro dentro del teatro”, ahora diríamos “la clase dentro de la clase”. Esta apuesta didáctica se funda en las *teatralidades contemporáneas*, donde es posible observar el proceso de creación de la obra dentro de la obra misma. Esta mirada devela la estructura de la obra y su proceso de elaboración, problematizando la relación entre la obra y el artista.

Ejemplo de este metalenguaje, en teatro, es *The Play That Goes Wrong* (Lewis *et al.*, 2015), una comedia donde se evidencian los artilugios del teatro y las relaciones entre actores, técnicos y director, evidenciando todo lo que puede salir mal y la trasescena de una obra que se derrumba. Otro ejemplo en el teatro latinoamericano, es *La secreta obscenidad de cada día*, de Marco Antonio de la Parra (1988), donde un actor y un director se encuentran para representar distintas situaciones y los bordes entre la realidad y la ficción se desdibujan. En general, es una figura recurrente en las disciplinas artísticas en la segunda mitad del siglo xx. En la literatura está, por ejemplo, el libro *Los aeronautas de la cosmopista*, de Julio Cortázar y Carol Dunlop (1984), y el personaje de Morelli de su novela *Rayuela* (1999), donde son recurrentes las citas del autor a sí mismo y la relación con su obra (Osuna, 2012).

Lo anteriormente mencionado soporta el concepto de la *espiral investigativa*, una propuesta didáctica para el aprendizaje de la formación en teatro, el cual sirve, a su vez, de objeto de estudio, que le permite a las y los docentes comprender el fenómeno y formular sus propios proyectos y dispositivos didácticos sobre los que, a su vez, se hace de nuevo una observación, análisis y sistematización, bajo la premisa de ser una espiral donde la lectura de los fenómenos de la investigación, la creación y la formación es posible, ya que estos sistemas están abiertos a nuevos análisis en extensión y profundidad, como una espiral, que va tomando forma al formular más preguntas que permitan cuestionar los conceptos trabajados y abrir la búsqueda a un nuevo conocimiento.

El concepto de *espiral investigativa* está contenido en la investigación-creación/formación, el cual es un proceso subjetivo, en el que cada investigador/a-creador/a encuentra su metodología y reflexiona sobre esta. En consecuencia, el/la investigador/a-creador/a formador/a se convierte a sí

mismo/a y a su investigación en objeto de estudio. Ello le permite observar y analizar las metodologías de creación que le son propias y que posteriormente registra para ser compartidas en el campo de conocimiento, en este caso el teatro (Ramírez, 2016).

La investigación-creación, en la que se funda la investigación-creación/formación, es una metodología que tiene su origen en la segunda mitad del siglo xx, en el campo del conocimiento transdisciplinar, y sobre la cual existen diferentes acercamientos teóricos al respecto sin que se encierre en una disciplina específica en el campo de las artes, aunque se puede rastrear su origen en las artes visuales, campo en el que se ha ahondado su desarrollo. Algunos teóricos en los que se funda esta metodología son Jaques Rancière, en su obra *El maestro ignorante* (1987), cuando aborda aspectos de lo relacional y del sentido del arte como forma de pensamiento con un enunciado político, que puede transgredir normas establecidas y proponer nuevas formas de percepción; Pierre Bourdieu, en *Las reglas del arte* (1992), quien expone cómo la obra y su percepción está moldeada por el contexto y los fenómenos sociales y culturales que percibimos como naturales; y Michel de Certeau, en *La invención de lo cotidiano* (1980), donde denota la relación entre las prácticas cotidianas y la creación, otorgando a los actos del día a día la relevancia de la decisión y posibilidades estéticas que las hacen posibles.

Estos estudios se desarrollan principalmente desde la teoría del arte y los estudios sobre la estética. Andrea Soto Calderón presenta esta relación en su obra *Los bordes de la representación* (2012), donde analiza cómo, desde la representación visual, se replantean los límites de la percepción y los modos en los que aprendemos.

En artistas como Marcel Duchamp está presente la intención de *reflexión sobre la obra* y su proceso de creación como campo de conocimiento. Nociones como el *readymade* instalan desafíos en el estudio de la creación artística en relación con la investigación, proponiendo romper las barreras entre el artista y la obra, y abren paso a nuevas formas de percepción del arte (Museo de Arte Moderno de New York, 2024).

En los últimos años, teóricos contemporáneos han aportado de manera significativa a la conceptualización de la investigación-creación. Obras como *Art practice as research*, de Graeme Sullivan (2005), revisa, en la segunda edición, el constructo teórico que estudia los procesos creativos de los artistas como modalidades legítimas de investigación, que buscan reconciliar campos del conocimiento como arte-ciencia, pensamiento-acción. Para ello, disecciona los procesos de los artistas visuales y propone aproximaciones al estudio de la práctica artística como un proceso de uso complejo de distintas formas de inteligencia. Por su parte, Henk Borgdorff

(2006), en su ensayo “The Debate on Research in The Arts” propone que el investigación en arte no solo enseña sobre la disciplina artística, sino que esta también puede ser una herramienta para conocer.

Esta metodología surge de la pregunta por la inclusión de la investigación en los procesos de formación en artes, a partir del estudio de las formas de conocimiento que están implícitas en los procesos creativos, es decir, la investigación-creación en artes busca responder con una obra, y además debe presentar un cuerpo teórico que respalde las decisiones estéticas y conceptuales que se tomaron en el proceso de creación de dicha obra.

Como señala Ariza (2021):

[...] la creación artística da origen a la investigación en este campo, ya sea como fenómeno a observar, describir y entender, o como herramienta para la creación de algo nuevo, sea esto un proceso, una obra o todo un proyecto artístico, en ambos casos el proceso de indagación y/o [sic] experimentación es riguroso en el uso del conocimiento y su sistematización y además aporta algo al conjunto entero de la disciplina o desde ella hacia la sociedad. (p. 541)

Es relevante anotar que estos no son dos productos separados ni dos lenguajes distintos: la investigación-creación es una metodología que plantea el diálogo entre estos dos mundos, el artístico y el académico. En tal sentido, al considerar las metodologías de la creación como productoras de conocimiento, se transforma el documento académico en algo más que un informe sistemático del proceso creativo, articulando así el lenguaje artístico y la teoría, con lo cual se construye una pieza donde ambos campos se retroalimentan permanentemente.

Otro de los aspectos importantes a tener en cuenta para entender la investigación-creación y su aplicabilidad en espacios de formación es que brinda la posibilidad de validar distintos tipos de interpretación; por ejemplo, si la información para la creación se extrae de un contexto cotidiano, esta tiene tanta validez como otra herramienta de recolección de información y puede incluirse como verificación de un proceso de aprendizaje, como se ha validado en la actualidad la “memoria social” en los procesos de registro que realiza el Ministerio de Cultura de la implementación de proyectos en entornos comunitarios, involucrando elementos de la oralidad, artesanías y otras manifestaciones de las culturas.

Por tanto, en la investigación-creación/formación como evolución de la investigación-creación con aplicación educativa, se validan diferentes formas de pensamiento y recolección de la información, propias de los procesos artísticos, para generar procesos de formación en contextos específicos. Por esta razón, es posible incluir aspectos de la emoción, sensibilidad e intuición,

así como textualidades del patrimonio cultural de una comunidad en la implementación de esta metodología, ya que todos estos elementos están presentes en el campo de las artes. Esto se realiza mediante la elaboración de notas por los/as creadores/as, diarios personales, esquemas, dibujos, registro audiovisual y todo tipo de instrumentos incluyentes que permiten extraer información desde la subjetividad propia del/de la investigador/a-creador/a para la formación (véase Figura 3).



Figura 3. Sesión teórica. Instrumentos de recolección y clasificación de la información.

Fuente: Fotografía de © Wendy Paola Barboza Ocón. Archivo particular del proyecto.

Hechas las consideraciones anteriores, para este proyecto de formación de formadores y formadoras territorialmente contextualizado en San Onofre, el teatro es reconocido como un campo de conocimiento que hace posible cuestionar y transformar realidades desde lo íntimo y lo particular de los fenómenos sociales. En tal sentido, según Martín-Barbero (2003), el conocimiento de la vida cotidiana en sus delicadas fibras y detalles, como lo puede hacer la creación artística, es un acto de resistencia a los modelos dominantes. Así, la investigación-creación/formación propone el estudio y el análisis de los procesos educativos, con la participación de elementos pertenecientes al campo de la creación artística, lo que amplía el espectro para la recolección de información y le da validez a formas de conocimiento presentes en el territorio, que han permanecido ocultas, y que las y los docentes participantes intuyen, pero no saben cómo nombrar.

Ante la situación planteada por Martín-Barbero (2003), la investigación-creación/formación es una metodología pertinente para que en los espacios de formación teatral en San Onofre, las y los docentes y participantes del proyecto realicen indagaciones enmarcadas en las artes, ya que al trascender lo estrictamente disciplinar, el teatro aporta en su amplitud métodos

para aprehender fenómenos íntimos y particulares, a partir de los cuales es posible vincular las prácticas artísticas con las fibras sensibles de la persona que aprende en relación directa con su contexto. Estas características enmarcan a la investigación-creación/formación en el paradigma del pensamiento crítico, en tanto su fin último es la transformación social. Dicho esto, el teatro se asume como un mediador, en otras palabras, una práctica liminal (Diéguez, 2007), que debe incidir en la relación social y estética del sujeto, para crear una nueva relación desde lo político y lo formativo.

En los siguientes apartados se presentan las reflexiones en torno a los aspectos vivenciales sobre la aplicabilidad de esta metodología en el municipio de San Onofre. Estas reflexiones parten de la convivencia con el territorio y la profundización en la comprensión de los imaginarios y las prácticas sociales que allí acontecen.

En dichos apartados se expone el proceso de elaboración de este proyecto de formación artística en teatro, que responde a la necesidad de expandir las fronteras de lo académico y llegar al trabajo con comunidad, dando relevancia al conjunto de eventos afortunados que propiciaron el encuentro con esta red de profesores, en cabeza de la licenciada Lina Rodríguez, y también a la voluntad y el compromiso por aprender de las y los docentes en un territorio particular como lo es San Onofre.

A todo lo anterior se suma la brecha cultural entre el contexto de formación de la universidad y la comunidad donde se ejerce, dando como resultado este primer eslabón en la línea de estudio de investigación-creación/formación aplicado en comunidades, el cual es analizado desde la estrategia de la espiral investigativa.

Miradas internas y externas del proceso

“Investigar, crear, formar”

Con “mirada interna” queremos decir que si bien la directora del proyecto no nació en San Onofre, el hecho de habitar el territorio la sitúa en una perspectiva distinta a la de la asistente que está de visita y que presenta una mirada externa. Esta distinción nos parece pertinente, porque es común que las profesoras y los profesores de artes del interior del país viajen a territorios rurales a ejercer su profesión y se presentan estos dos casos.

Si bien compartimos el conocimiento académico y fuimos formadas en el mismo pregrado, enfrentarse a un proceso de formación cuando se está en el territorio como visitante o como habitante sobreviene en comprensiones distintas de las dinámicas sociales; por lo tanto, la relación con las y los docentes y con el proceso en sí presenta características distintas.

Mirada interna: profesora de teatro residente en San Onofre, Sucre²

La primera vez que llegué a dar clase a las profesoras y los profesores de San Onofre, invitada por el Ministerio de Cultura con un proyecto de Laboratorios Teatrales, debo reconocer que estaba asustada. Me enfrentaba a un grupo de docentes con años de experiencia, en un pueblo del que ahora era parte, pero en el cual era vista como extranjera, como foránea. En ese momento me estaba jugando mi prestigio, mi lugar profesional en mi nueva casa; esto, sin contar que era la primera vez que daba clase en un lugar apartado del centro del país, en un lugar de la geografía colombiana que desconocía el concepto de *teatro*.

Cuando me presenté, me di cuenta de que tenía enfrente un grupo muy numeroso de personas con un elemento fundamental para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender. En mi experiencia previa como docente había entendido que el impulso de la curiosidad garantiza que el proceso formativo sea posible. Podía entender que ante la escasez de ofertas y de oportunidades de espacios de aprendizaje, las y los docentes tuvieran este ímpetu por aprender y conocer cosas nuevas; pero ¿de dónde había salido este interés específico por el teatro?

Comencé a indagar entonces por los antecedentes y encontré que el teatro en San Onofre es muy usado dentro de las instituciones educativas: cumple la función de actividad de evaluación en el aula, desde la cual el o la docente, a través de un drama,³ evidencia el nivel de comprensión o claridad de un tema para sus estudiantes. Además, la licenciada Lina Rodríguez Meléndez o “Seño Lina”, como es conocida en San Onofre, me contó que en el año 2005 la Universidad de Antioquia realizó, en la Institución Educativa José María Córdova, un proyecto de *juegos teatrales* como herramienta para la inclusión de la población desplazada que ingresaba del área rural como consecuencia del conflicto armado en la zona. Adicionalmente, en la región, la danza tradicional y la música se conciben como una unidad, por lo que es habitual que su escenificación involucre puestas en escena con elementos teatrales, sin reconocerlos, ni nombrarlos dentro del concepto de *teatro*.

Como resultado de este primer acercamiento que ocurrió en junio de 2017 gracias al proyecto Laboratorios Teatrales de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, se realizó un diagnóstico, mediante el cual se identificaron las necesidades específicas del territorio a nivel teatral y que sirvió de insumo para la formulación del proyecto “Investigar, crear, formar:

2 Vera Ramírez. Licenciada en artes escénicas, residente en San Onofre desde diciembre de 2017.

3 “Drama” se entiende en el contexto como una representación corta improvisada, donde se asignan roles a cada participante, se pone un tema y se va desarrollando la situación.

Formación a formadores en teatro del municipio de San Onofre”, que tuvo continuidad desde el 2018 hasta el 2020, cuando se canceló por la pandemia del COVID-19. Este proyecto hizo parte de un programa más amplio, que incluyó el ámbito de circulación con el Festival Intercolegiado de Teatro, y el de creación, con la conformación del grupo de teatro profesional Maretira en 2019. Todas estas acciones estaban orientadas a generar un proyecto macro y de largo plazo que propendía por la creación de un movimiento teatral en el municipio de San Onofre.

Terminada esta primera etapa, mi sensación, tras la evaluación realizada con el grupo de colaboradoras y colaboradores, es la de ser incapaz de comunicarme asertivamente con las y los docentes participantes. Cuando quería usar algún referente para ejemplificar un concepto, las y los docentes no comprendían a lo que hacía referencia, es decir, no compartimos imaginarios, y esto ocurría no solo por nuestra diferencia en el lugar de nacimiento, sino principalmente por la formación disciplinar que yo había recibido y sobre la cual ellas y ellos tenían pocos referentes. Pronto me di cuenta de que debía buscar ejemplos que involucraran la cultura local y que debía adaptar mis modos de hablar a un lenguaje que estuviera más en contexto con el territorio.

Es muy posible que mi deseo de enseñar teatro esté relacionado con el placer de crear, de actuar, de recrear realidades inexistentes y mundos mágicos que empiezan y terminan donde la persona que crea elige. Pero en ese momento, la realidad me exigía otra cosa: necesitaba comprender el contexto, el de un país que le ha dado la espalda a la periferia, un territorio lleno de riqueza cultural que adolece de servicios de saneamiento básico, servicios de salud, educación de calidad, seguridad y administraciones locales competentes. Es en este paradójico panorama en el que el teatro apenas se conoce y en el que un grupo significativo de docentes deseaba tener un proceso de formación de formadores y formadoras en teatro.

Con esto quiero hacer referencia al tránsito que ocurre de la academia a la realidad de las aulas de la Colombia rural. El contexto en el que aprendemos difiere sustancialmente del contexto en el que ejercemos, lo que hace que nuestros planteamientos necesiten estar en constante revisión y nuestras prácticas docentes en permanente cuestionamiento. Las y los docentes usaban la palabra “teatro”, aunque cuando se les preguntó por los referentes y las nociones acerca de este, se evidenció que no conocían ningún texto teatral y tampoco habían visto teatro en vivo. Sus referentes entonces eran videos de YouTube de fonomímicas, películas y presentaciones en vivo de danza, comediantes y algunos nacientes *influencer*. Y no asociaban formas tradicionales de la cultura como los decimeros, la narración oral y algunas presentaciones musicales con el teatro, aunque estas son formas teatrales.

En una de las instituciones participantes, la Institución Educativa Pajonal, en la sede “Si te gusta”, había dos docentes encargadas, cada una con un promedio de 22 estudiantes a su cargo, dos salones en la sede, cada uno con los grados integrados. Cuando llegamos a hacer la visita para la asesoría del semillero, las niñas y los niños estaban recogiendo el agua que llega por una manguera, y debían lavar los tanques donde recolectan el agua, uno para los servicios sanitarios y otro para la cocina; todas estas eran tareas que las niñas, los niños y las profesoras compartían y de los cuales se encargaban, sin que sea posible para la institución, debido a su tamaño, emplear personal calificado que se ocupe de estas labores.

Una vez terminada la jornada, en la que hicieron una sesión de su clase de teatro y mostraron avances de su obra, la cual busca rescatar los juegos tradicionales a través de la danza y elementos de la gimnasia rítmica, un niño encargado de ayudar con la recolección de agua nos acompaña mientras caminamos y nos cuenta que les encanta la clase de teatro que está comenzando y llevan pocas sesiones trabajadas. Él dice que le gusta porque es algo divertido, se mueven, tienen otro tipo de relaciones entre ellos y, en resumen, es algo novedoso. Para estos niños y niñas, el colegio es el espacio de esparcimiento y conocimiento; ambos conceptos están implícitos el uno en el otro. La escuela es, para ellas y ellos, un lugar seguro y de exploración permanente.

Mirada externa: visitante y observadora externa del proceso de formación a formadores⁴

El primer día de mi observación, la clase es en la Casa de la Cultura. Es un lugar oscuro, no hace mucho calor. Me doy cuenta de que no hay baños disponibles; la cocina existe, pero no parece estar en estado de usarse. La reunión es en el segundo piso. Son las dos de la tarde, las profesoras y los profesores van llegando y yo sin saber qué esperar, con ganas de aprender.

En esta oportunidad, se discute acerca del estado de los proyectos de investigación de las profesoras y los profesores participantes. Todos manifiestan que tienen una dificultad para concretar la escritura de los mismos, al dudar sobre el modo en el que debe estar estructurado, quizás por las nociones que tienen de la investigación, provenientes de sus anteriores procesos de formación.

La profesora menciona la importancia de los diarios de campo como herramienta para el soporte de la investigación. Se aclara que estos son el producto de las memorias de los procesos con las niñas y los niños, es decir,

⁴ Michelle Alarcón. Estudiante de Licenciatura en Artes Escénicas, con residencia en Bogotá. Viajó a San Onofre para realizar la observación del proyecto.

son material que no debe estar analizado o elaborado de forma metódica, si no que es el registro *a priori* de las dudas que genera hacer investigación y los cuestionamientos que surgen con la implementación de la misma, así que no se requiere una forma específica de hacer los escritos; son los pensamientos y las experiencias consignados en sus cuadernos de apuntes.

El proceso de hablar y transponer a la palabra escrita es algo que debe ocurrir constantemente, pero debe hacerse de manera consciente. El socializar las dudas y los aciertos que conllevan la escritura de un proyecto también puede hacer parte de las memorias del proceso y hacer parte de los diarios de campo.

Las y los docentes realizan apuntes durante toda la sesión, lo que me resulta atrayente y me hace pensar que no hay una edad límite para aprender. Las y los docentes se convierten en estudiantes, lo que es interesante, ya que en varios de los proyectos presentados evidencian la dificultad de sus alumnas y alumnos para comunicar las emociones y los pensamientos. Los anteriores son comportamientos que ellas y ellos encuentran posible desarraigar con creaciones teatrales; para lograrlo, es necesario que se enfoquen en identificar los mecanismos del teatro que puedan aportar al fortalecimiento de los canales comunicativos entre las/os alumnas/os.

En uno de los proyectos se menciona la importancia de la investigación como camino para reflexionar acerca de la práctica pedagógica y así buscar nuevos métodos para fortalecerla, por lo que se formaliza otra problemática, al cuestionar qué se quiere mejorar en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Es aquí donde la creación artística puede ayudar a las profesoras y los profesores a encontrar nuevas dinámicas dentro de sus aulas, con la posibilidad de utilizar las herramientas que están aprendiendo en los talleres de teatro.

La música y el cuerpo

La sesión que observé inicia con la indicación de formar un círculo, y comenzar a estirar el cuerpo, siguiendo la instrucción de la docente que lidera. Después, les indicó que caminarán por el espacio y efectuaran movimientos a partir de la música que estaba sonando. El objetivo era explorar las posibilidades expresivas del movimiento y su relación con el espacio físico, teniendo como premisa el balanceo del espacio y la conciencia del movimiento. Se realizan variaciones en los ritmos, identificando las cualidades de movimiento asociadas a distintas emociones, y poniendo atención a las reacciones ante el movimiento de los demás.

Es maravilloso ver a las mujeres moverse, ver cuerpos realizando movimientos extracotidianos, observar sus brazos ondulantes, sus pies, algunos

ligeros, otros pesados, fijarme en sus rostros, en sus ojos que expresan entusiasmo, experiencia y cansancio.

En medio del ejercicio llegaron varias profesoras. Me pregunto: ¿cuál es la importancia de llegar a tiempo? Considero que ingresar a una clase de teatro después del inicio es incómodo, ya que se pierde el momento de la explicación del ejercicio, y el movimiento requiere de un desarrollo, es decir, de un calentamiento del cuerpo, por lo que es inevitable sentirse desubicada. Es crucial llegar a tiempo para un adecuado desarrollo de las actividades y de la clase.

Las sesiones prácticas, donde el cuerpo y el movimiento son protagonistas, son las más placenteras para las y los participantes y son las que ellas y ellos reconocen como clase de teatro, ya que el lenguaje corporal les es más próximo que el del discurso escrito; disfrutan y se les facilita el aprendizaje atravesado por el cuerpo, al permitirse jugar y explorar el movimiento de manera consciente. La relación que se genera entre ellas y ellos es la del encuentro, que, aunque se ven todos los días, se desconocen en detalle los cuerpos. Al estar mediadas y mediados por el espacio y los ejercicios, se permiten acercarse y reconocer dinámicas hasta el momento ausentes, como el mantener la mirada con un otro y comprender las emociones que esta acción acarrea.

Al observar la variedad de las formas de sus cuerpos, la calidad de los movimientos, su densidad y la ligereza, pienso en la importancia de construir una pedagogía del cuerpo, para su cuidado y entrenamiento, de manera que se puedan identificar las dificultades, limitaciones, pero también las destrezas y habilidades, con el fin de hallar elementos que generen empatía, algunos puntos de encuentro en el proceso de investigación-creación/formación.

La pregunta por el cuerpo y su lugar en el campo de la enseñanza no es exclusiva del teatro, pero sí se reconoce, en este, el privilegio del hacer desde la conciencia corporal, al propiciar su observación activa durante la realización de los ejercicios, y la reflexión dentro y fuera de clase y del escenario. El imaginario que se tiene en el territorio, de las clases de teatro, está relacionado con el movimiento, y este se asocia con una sensación de placer y de dinamismo.

Recordemos que una de las líneas temáticas del proyecto era “La multiplicidad del lenguaje teatral” y esta fue pensada por la recurrencia con que el movimiento se asocia a la danza y este es un lenguaje presente en la cultura sanonofrina, mucho más que el teatro.

Los docentes asocian la danza y el teatro como expresiones que se realizan desde el movimiento y, por tanto, lo consideran útil en su aplicación como herramienta de aprendizaje en las aulas, ya que afirman que un estudio

sobre el movimiento puede llevarles a hacer un mejor diagnóstico de sus estudiantes y la disposición con la que estos llegan a clase, así como también asocian la formación teatral a una capacidad de interacción con el otro a través del juego, eliminando las barreras de edad, clase y jerarquía.

Para dar un ejemplo de lo anterior, durante el “Encuentro Académico”, una de las profesoras hizo una reflexión acerca del aporte que la formación en teatro hizo a la ampliación de su mirada en la vida diaria. Al observar a su hija en la cotidianidad, mientras juega y en su interacción con ella, piensa que en sus movimientos y en sus expresiones puede encontrar el teatro, y entiende la importancia del juego para el desarrollo mental y emocional de su hija, y cómo este le ayuda a forjar una relación más íntima con ella. La profesora se mostró emocionada por esta nueva manera de observar que había encontrado, llevándola también a reflexionar sobre su trabajo y reconociendo que sus estudiantes están en todas las capacidades para recibir nuevas instrucciones a partir del juego y que se presentan al aula entusiasmados por estas nuevas formas de relacionar el conocimiento con el cuerpo.

Esta fue la reflexión desde la observadora externa, teniendo como pregunta detonadora de la indagación, la mirada desde cuerpo en el proceso de formación en teatro.

La reflexión-evaluación del proyecto como parte de la espiral investigativa

Una vez terminadas las clases del “Seminario de Formación Docente”, los “Semilleros de Investigación Educativa” y el “Encuentro Académico”, y recolectados los escritos de evaluación de cada uno/a de los y las docentes, fue posible hacer un análisis de la discusión en torno a la labor docente realizada por personas que ven el teatro una herramienta pedagógica y didáctica.

El propósito de este apartado es hacer una reflexión-evaluación de algunos de los componentes del proyecto: de los procesos de formación de docentes, de la participación de la comunidad en los proyectos formativos y de los referentes del teatro, como una muestra del desarrollo de la espiral investigativa aplicada al proyecto mismo aquí presentado.

Procesos alternos de formación de docentes

Al observar a docentes con amplia experiencia en su labor integrarse de modo activo al proceso de formación en teatro fue posible identificar que el conocimiento evoluciona y se transforma, de manera que es necesario

estar en un estado de constante aprendizaje, lo que requiere autodisciplina y construcción de métodos propios para la investigación y la formulación de nuevas metodologías de enseñanza, que se actualicen según los contextos y las coyunturas.

Para las y los docentes fue complejo retomar su rol como estudiantes, ya que, desde los estereotipos académicos tradicionales, existen maneras pre-establecidas de aprender y aproximarse al conocimiento, y el teatro rompía con esas formas tradicionales de acceder al conocimiento y sus procesos de apropiación conceptual. En este orden de ideas, no hay que olvidar que la población participante del proyecto “Investigar, crear, formar” no tenía en ese momento acceso a las nuevas tecnologías ni a una institución de educación superior en la que pudieran continuar su educación dentro del municipio; por estas razones, se remarca la importancia de propiciar procesos alternos de formación, que convoquen a cuestionar, transformar y actualizar la labor de las y los docentes de primaria y básica secundaria.

Uno de los asuntos que se aborda en el estudio de la formación artística ha sido si enseñamos teatro para formar actores/actrices, o usamos el teatro como herramienta para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Como consecuencia, uno de los principales retos del proyecto consistió en poner en la balanza, por un lado, el deseo de pensar el teatro como un campo de conocimiento, el cual posee didácticas propias y un potencial de transformar las estructuras preestablecidas del sistema educativo; y por otro, la realidad, que exige y demanda herramientas efectivas y medibles para abordar problemáticas sociales, a las que las y los docentes se enfrentan día a día en sus instituciones.

Esta puede ser una de las dicotomías a las que se enfrentan las y los jóvenes profesoras y profesores de teatro y otras áreas artísticas recién egresadas/os: cumplir con sus expectativas personales de artistas o someterse a lo que parece un sistema que no permite el desarrollo creativo en la urgencia del día a día, que privilegia metas y resultados antes que el proceso.

En el caso del ejercicio formativo que aquí se presenta y con el fin de cumplir con las expectativas de las y los docentes y de la líder del proyecto, se deja abierta la posibilidad de que el diseño de planes de investigación-creación/formación pueda o no tener al teatro como eje fundamental de estos, o ser solo una herramienta para la enseñanza de otras disciplinas. Cuando se concluyó la formación, fue posible observar que la mayoría de los proyectos planteados por las y los docentes apuntaban a la armonización de la convivencia escolar a través del teatro.

La participación de la comunidad. La voluntad clave para el éxito de procesos de formación artística en espacios comunitarios

Este encuentro logró ser un espacio para la reunión, un lugar para la confluencia de subjetividades que comparten conocimientos a partir de la experiencia viva del encuentro. Allí quedó claro que los procesos de transformación social implican un trabajo constante, que precisan la participación de la comunidad de forma directa, para así lograr un cambio a gran escala, el cual requiere, en primer lugar, reunir un grupo de personas que se encargue de estudiar el estado actual de las dinámicas sociales y económicas, para encontrar las problemáticas y aspectos que se quieren fortalecer.

En este caso, quienes encabezaron la búsqueda de las problemáticas fue un grupo de docentes de primaria y básica secundaria, interesados en aprender teatro. Cuando ellas y ellos realizaron sus proyectos de investigación, tenían una perspectiva de transformación de las relaciones dentro del aula, con el propósito de mejorar las dinámicas sociales dentro del municipio de San Onofre; querían, en otras palabras, impactar las dinámicas de la cotidianidad desde la escuela (véase Figura 4).



Figura 4. Encuentro Académico, junio 2018. Grupo de docentes participantes del proyecto.

Fuente: Fotografía de © Wendy Paola Barboza Ocón. Archivo particular del proyecto.

Observar a este grupo de docentes escuchando a sus pares de oficio posibilitó la reflexión acerca de la labor que como sociedad tenemos en la transformación de las dinámicas establecidas para las educadoras y los educadores, ya que las y los participantes pudieron cuestionarse acerca de las estrategias

metodológicas que utilizan en las aulas. Para las y los docentes resultó oportuno replicar los ejercicios teatrales con sus estudiantes, pudiendo notar que sus alumnos y alumnas responden a estos, comprendiendo así que pueden ser usadas otras dinámicas en la escuela para fomentar la apropiación de conocimientos, y que ellas y ellos, como docentes, están en la capacidad de responder a nuevos retos.

El objetivo del proyecto “Investigar, crear, formar” fue enfocarse en la práctica teatral y sobre lo que esto significa aún no hay un consenso definitivo. Esto se comprobó durante la socialización de los proyectos, pues estos evidencian que el teatro permite un desarrollo en los aspectos humanos de las y los estudiantes, al jugar y relacionarse con sus compañeros y compañeras de otras formas, lo que permite reflexionar sobre cuál es finalmente la diferenciación del teatro como medio y como fin en sí mismo. Fue evidente que las profesoras querían hacer teatro, pero ¿qué significa hacer teatro? El simple hecho de mencionarlo no construye una obra, y el hecho de crear una obra teatral no soluciona en sí mismo las relaciones sociales y las problemáticas del grupo creador.

Hacer teatro es un proceso que requiere, en principio, espacios para el intercambio; entender que se puede construir un lugar seguro para desarrollar las subjetividades de las y los participantes, pues tal y como fue mencionado en el encuentro por una de las docentes, la reunión es un lugar para olvidarse por un momento de los problemas externos y enfocarse en la formación teatral (véase Figura 5).



Figura 5. Seminario de Formación. Abril de 2018. Las docentes comparten experiencias y toman decisiones en colectivo para la elaboración de los diarios de campo.

Fuente: Fotografía de © Wendy Paola Barboza Ocón. Archivo particular del proyecto.

Con referencia a lo dicho anteriormente, es crucial llevar el conocimiento a lugares apartados como San Onofre; gestionar procesos de formación alternos para aportar a la formación de las niñas y los niños, las y los adolescentes, y potenciar el intercambio que no ha sido posible en los últimos años; integrarse a las redes culturales del Caribe; recibir grupos de teatro y crear procesos teatrales de calidad, que puedan circular fuera del territorio para visibilizar al municipio, esto con el fin de generar un ejercicio de empoderamiento territorial que estimule la apropiación social del lugar que se habita y su riqueza cultural.

En ese mismo sentido, transformar la educación tal como se vive en estos contextos apartados es prioritario para el desarrollo social, por lo que es pertinente continuar construyendo estrategias para la innovación educativa, la cualificación docente y para la creación de nuevas metodologías acordes con la coyuntura que se está viviendo en Colombia. Es importante tener en cuenta que se requiere una educación que tenga en cuenta la singularidad de las y los estudiantes y la historia del territorio donde viven, para que estos puedan relacionarse de maneras menos violentas, y que así tengan la posibilidad de crecer en un espacio constructivo, que les brinde opciones de vida diversas, que no estén determinadas exclusivamente por las características negativas del contexto.

Los referentes del teatro

Con relación a las tutorías y los semilleros, se mencionó anteriormente que una vez finalizado el Seminario de Formación Docente, se realizaron tutorías con las y los docentes, para resolver dudas y formalizar las planeaciones de clase que implementarían en el espacio con sus alumnos. Esto permitió un encuentro más cercano con las y los docentes, de manera que, al trabajar desde sus experiencias y con ejemplos prácticos, se construía conocimiento desde el hacer y se afianzaron los contenidos que se impartieron en el seminario.

Posteriormente, al realizar un ejercicio de campo en las instituciones educativas de las veredas y los corregimientos del municipio de San Onofre, se observaron ejemplos como este que traemos a colación: la clase comenzó con una ronda de nombres, seguida por una caminata en el espacio, en la cual trabajaron con las expresiones faciales de las emociones. En medio del caminar, la profesora les nombraba una emoción, felicidad, tristeza y rabia, y las y los estudiantes debían expresarla con su cuerpo. Este ejercicio fue copiado de uno recibido en el seminario.

Con este ejemplo podemos observar la importancia que tiene comprender el sentido de los juegos y ejercicios teatrales, abordando las siguientes preguntas: ¿Qué objetivo tiene? ¿Qué contenido estoy trabajando? ¿Cómo puedo

evaluar la actividad? Estos cuestionamientos promovían la comprensión de las estructuras de la actividad, permitiendo a las y los participantes seguir replanteándolos a partir de las necesidades de su contexto.

Esta observación evidenció cómo los ejercicios son replicados de modo casi representativo, lo que nos llevó a pensar que su sentido y su objetivo final no habían sido comprendidos y estos se repetían cómo una escena que la docente planteaba y las y los estudiantes interpretaban, sin que fuera vivido en el espacio y tiempo presente. La importancia de la comprensión del sentido educativo de la actividad es vital para poder hablar de una capacidad instalada, es decir, una capacidad que permita la autonomía de las y los docentes para dirigir un espacio de formación con un sentido crítico, donde las actividades sean un medio para cumplir un objetivo de formación, y que este esté claro para el docente o la docente que las dirige.

Desde un concepto artístico, el borde y la frontera entre la presentación y la representación han sido objeto de estudio, como en Bertolt Brecht (1948) con el efecto de distanciamiento, donde se propone romper la cuarta pared y evidenciar la representación teatral, y Philip Auslander (2008), en *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*, donde se indaga sobre el papel de la mediatización en la manera actual de percibir el teatro. A partir de la reflexión anterior, y si lo analizamos desde dichas concepciones, el fenómeno que vimos en las aulas nos mostraba las ideas previas que las y los docentes tenían sobre el teatro y las nociones que estaban más vinculadas a la actuación que a lo teatral y, por tanto, se asocian a la televisión o al cine.

De este modo, uno de los factores inquietantes al implementar este proyecto de formación en teatro fue cómo abordar los imaginarios colectivos del drama y las nociones previas. En el municipio, las prácticas teatrales en la escuela suelen estar ligadas a la representación literal, cercanas al lenguaje televisivo de las telenovelas. Como resultado, lo que se espera del teatro es una dramatización de la vida cotidiana, sin mediación de un lenguaje poético. Por tanto, uno de los retos a los que se enfrentaron las y los participantes del proyecto fue el de desaprender estas nociones, las cuales no permitían que el espectro de la investigación se ampliara, lo que se evidencia en las sesiones que las y los docentes dirigen, donde los dispositivos didácticos estaban representados y no presentados, ni vividos en el momento.

El proyecto al que se hace referencia en el ejemplo anterior tenía como objetivo rescatar los juegos tradicionales de la región, por medio de una puesta en escena que utilizaba la planimetría de la gimnasia artística. De este modo, las niñas y los niños salieron del salón de clases para comenzar a jugar: el salto en cuerda, recibir el peso del otro con el cuerpo, pato al agua y a tierra, y otros juegos tradicionales de la región Caribe. En contraposición a la situación anterior donde la actividad era representada, lo que

vimos de los juegos fue espontáneo; eso ocurrió porque el juego es acción en el aquí y el ahora, y la proximidad de las niñas y los niños con los juegos responde a años de vivencia; por el contrario, las actividades teatrales eran una novedad, un conocimiento recientemente adquirido y aún no asimilado; eso explicaría el por qué se representó.

Significa, entonces, que la primera tarea de la formación artística en el territorio hace referencia a la necesidad de cuestionar las prácticas existentes, analizando el sentido de la enseñanza teatral como un campo de conocimiento, con la posibilidad de permitir a las y los estudiantes y a las y los docentes la capacidad del pensamiento crítico, desde el cual potencialmente puedan comprender, analizar y deconstruir su realidad para luego transformarla.

Por otro lado, como artistas reconocemos la importancia de los referentes, de las influencias de otros artistas, de los clásicos del arte universal, de la información permanente que transita a nuestro alrededor y a la que tenemos cada vez más fácil acceso. ¿Cómo podríamos enseñar a crear en estos territorios donde los lenguajes no son comunes? ¿Cómo podríamos instalar mecanismos para una comunicación efectiva?

Como formadoras y formadores en los territorios, tenemos mucho que reflexionar para seguir construyendo propuestas que no solo se adapten a los territorios, sino que también sean creados desde sus lógicas territoriales.

Conclusiones

Este artículo reflexiona sobre la primera etapa de un programa de teatro en San Onofre, desarrollado en 2018. “Investigar, crear, formar”, tenía por objetivo cualificar los procesos de formación en teatro del municipio de San Onofre, con la implementación de un seminario de formación teatral, unos semilleros en las instituciones educativas y un encuentro académico para compartir experiencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera conclusión es que este no fue un proceso de cualificación, dado que lo que existía en las escuelas eran iniciativas intermitentes de las y los docentes, quienes proponían esporádicamente la creación de un *drama* dentro de los espacios formativos regulares. De este modo, lo que se logró fue la generación —y no la cualificación— de procesos de formación.

De esta manera, el proyecto logró en principio relacionar a los docentes con los conceptos básicos disciplinares del teatro, para que esto les permitiera formular dispositivos didácticos que activaran semilleros para la formación

teatral en San Onofre, como un proceso continuo y sistemático. La fase de semilleros permitió poner en práctica, de manera inmediata, lo que habían aprendido en el seminario, y el Encuentro Académico, a su vez, posibilitó la reunión y discusión en torno a temas y vivencias que eran novedosos para los docentes.

Con estos espacios de interacción también se lograron dos aspectos fundamentales: reconocer y visibilizar el esfuerzo individual de los docentes frente a sus colegas, y propiciar la conformación de un colectivo alrededor del teatro. Esto contribuyó al reconocimiento en toda la comunidad educativa, lo que permitió el desenvolvimiento de las etapas posteriores del proyecto: El Festival Estudiantil de Teatro y la creación de un grupo de teatro comunitario.

A lo largo del proceso se lograron avances significativos en la integración de conocimientos y saberes relacionados con el teatro, permitiendo a las y los docentes participantes materializar la intención de tener procesos metódicos en las aulas y que estos, a su vez, se integraran a una iniciativa más grande, que incluyera a colegas de su misma institución y de otras.

Ante todo, fue importante identificar a los actores claves del ecosistema cultural de San Onofre, aunque fuera un movimiento incipiente y se encontraran desarticulados. Así mismo, reconocer a los personajes claves y vincularlos al proceso, permitió enfrentar las limitaciones de recursos, saberes previos y falta de apoyo institucional a las que se enfrentaba el proyecto.

Uno de los aprendizajes más importantes es la necesidad de implementar una formación continua y adaptada a las necesidades específicas del contexto, ya que entre los desafíos encontrados, que aún siguen siendo significativos, está la falta de apoyo institucional y de unas políticas culturales que integren la formación teatral en la vida educativa y cultural del municipio. Sin embargo, estas dificultades fueron parcialmente superadas mediante una combinación de apoyos del Ministerio de Cultura y la participación activa de la comunidad.

Entre las lecciones aprendidas se destaca la importancia de identificar claramente el estado del arte antes de iniciar el proceso, con encuestas al principio y al final del proyecto, que permitan identificar con claridad los avances, las limitaciones y los avances significativos del proceso.

En lo personal, este proceso formativo ha sido transformador, proporcionando una perspectiva renovada sobre lo comunitario y la formación teatral en áreas rurales. A partir de la implementación de este proyecto, se generó la plataforma para que el “Proyecto San Onofre, Escenario de Paz” fuera una realidad y se completaran las etapas de circulación y creación. Hoy, en el 2024, esta reunión de profesores que participaron de la implementación de

este proyecto sobre el que reflexiona este artículo y sus etapas siguientes en 2019 y 2020, organizan la reactivación del proceso, que se detuvo por la pandemia del COVID-19, pero que aún convoca y reúne a las profesoras en un grupo de teatro comunitario: *Maretira*.

Por último, se sugiere realizar estudios para la caracterización de los procesos de formación teatral implementados en los últimos años en Sucre, identificando las fuentes de financiación de los procesos y sus resultados, con miras a la elaboración de programas estables de formación por parte de entidades locales y regionales. También se podría llevar a cabo un estudio de casos de los procesos de formación alternos en las instituciones educativas de Sucre, para identificar necesidades, problemáticas y oportunidades en la formulación de programas de formación teatral y artística.

Referencias

- Ariza S. (2021). De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo, producir conocimiento desde la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 537-552. <https://doi.org/10.5209/aris.68916>
- Auslander, P. (2022). *Liveness: Performance in a Mediatized Culture* (3.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003031314>
- Borgdorff, H. (2006). The debate on research in the arts. *Sensible*, 3, 22-34. <https://www.researchcatalogue.net/profile/show-work?work=130082>
- Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Brecht, B. (2020). *Pequeño órganon para el teatro*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortázar, J. (1999). *Rayuela*. Editorial Reflexión.
- Cortázar, J. y Dunlop, C. (1984). *Los astronautas de la cosmopista* (2.ª ed.). Muchnik Editores.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- De la Parra, M. (1988). *La secreta obsenidad de cada día*. Ediciones El Milagro.
- Diéguez, I. (2007). *Escenarios liminales. Teatralidad, performances y política*. Atuel.

- Laverde Toscano, M. C. y Aranguren Díaz, F. (1997). Los mapas diurnos y nocturnos de Jesús Martín-Barbero. *Nómadas* (Col.), (7), 145-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10511890901>
- Lewis, H., Sayer, J. y Shields, H. (2015). *The play that's goes wrong*. Bloomsbury.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). <http://rieoei.org/rie32a01.htm>
- Museo de Arte Moderno de New York. (2024, mayo 31). *Marcel Duchamp and the readymade*. <https://www.moma.org/collection/terms/dada/marcel-duchamp-and-the-readymade>
- Osuna Barriga, J. G. (2012). Un viaje a ninguna parte: la investigación-creación como vehículo de validación institucional de la producción artística. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 7(1), 5-9. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/2351>
- Ramírez, V. (2016). *Análisis de los procesos y metodologías de la investigación-creación/formación, a través de la sistematización de experiencias del énfasis de creación i de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional en el 2015-II* [Tesis de pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1304/TE-11549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rancièrè, J. (1987). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Soto Calderón, A. (2012). *Los bordes de la representación*. UOC.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research* (2.^a ed.). Sage Publications.
- Para citar este artículo:** Ramírez Muñoz, V. (2022). Una espiral investigativa: reflexiones pedagógicas en torno a un proyecto de formación de formadores en teatro. *Artes La Revista*, 21(28), 40-66.

Título: *Mar de oro*
Autor: David Romero Duque
Año: 2014
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

LA VIGENCIA DE LAS OBRAS MAESTRAS. *GUERNICA* A MEDIO SIGLO DE LA MUERTE DE SU AUTOR

The validity of masterpieces. *Guernica* half a
century after the death of its author.

A validade das obras-primas. *Guernica* meio
século após a morte de seu autor

Juan David Chávez Giraldo

Doctor en Artes. Profesor titular Universidad Nacional de Colombia

jdchavez@unal.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9293-4764>

Resumen

En la conmemoración del quincuagésimo aniversario del fallecimiento del pintor Pablo Picasso, este ensayo retoma el óleo *Guernica*, que el artista realizó para el Pabellón Nacional de España en la Exposición Internacional de París de 1937, basado en el bombardeo aéreo hecho a la ciudad que da nombre al cuadro. Se hace una lectura de la obra desde una perspectiva filosófica para evidenciar la vigencia del mensaje hermenéutico en la actualidad, repasando de manera sintética la historia y la génesis de la violencia y de la guerra en la especie humana. A través del texto se enfatiza la extensa capacidad interpretativa de esta pintura, lo que permite corroborar su estatuto de obra maestra. En la parte final del escrito se reflexiona sobre la posibilidad de reconducir la actitud beligerante del hombre con el fin de humanizar los conflictos bélicos.

Palabras clave: arte y guerra, guerra, *Guernica*, obra maestra, Pablo Picasso, violencia.

Abstract

In commemoration of the fiftieth anniversary of the death of the painter Pablo Picasso, this essay takes up the oil painting *Guernica* that the artist made for the National Pavilion of Spain at the 1937 Paris International Exposition based on the aerial bombardment of the city that gives its name to the chart. A reading of the piece is made from a philosophical perspective to demonstrate the validity of the hermeneutic message today, reviewing in a synthetic way the history and genesis of violence and war in the human species. Through the text the extensive interpretive capacity of this painting is emphasized, which allows us to corroborate its status as a masterpiece. The final part of the writing reflects on the possibility of redirecting the belligerent attitude of man in order to humanize war conflicts.

Keywords: art and war, *Guernica*, masterpiece, Picasso, violence, war.

Resumo

Em comemoração ao cinquentenário da morte do pintor Pablo Picasso, este ensaio revisita a pintura a óleo *Guernica*, que o artista pintou para o Pavilhão Nacional da Espanha na Exposição Internacional de 1937, em Paris, com base no bombardeio aéreo da cidade que dá nome ao quadro. A obra é lida a partir de uma perspectiva filosófica, a fim de destacar a validade da mensagem hermenêutica nos dias atuais, revisando de forma sintética a história e a gênese da violência e da guerra na espécie humana. Ao longo do texto, é enfatizada a ampla capacidade interpretativa dessa pintura, o que corrobora seu status de obra-prima. A parte final do texto reflete sobre a possibilidade de redirecionar a atitude beligerante do homem a fim de humanizar os conflitos bélicos.

Palavras-chave: arte e guerra, guerra, *Guernica*, obra-prima, Pablo Picasso, violência.

La guerra y la paz deben verse como las dos caras de la moneda de la creatividad humana y como parte del nicho humano contemporáneo
Fuentes (2018, p. 216)

La obra maestra de arte

El mensaje de una obra maestra de arte es inagotable; su posibilidad interpretativa y la capacidad de generar experiencias significativas trascienden el espacio y el tiempo. Por eso, una verdadera obra maestra siempre está vigente, y aunque de ella se haya dicho mucho, en cualquier momento se podrá seguir explorando su insondable universo estético y simbólico para encontrar nuevas ideas y sentidos. Además, mantendrá su capacidad de conmover memorablemente a quienes la aprecien, gracias a su calidad y su profundidad.

Una obra maestra incluso supera a su hacedor, escapa de lo que aquel pensó, sintió y expresó, porque establece un diálogo íntimo con cada espectador,

manteniendo su iconicidad universal y, en consecuencia, la creación maestra expande la voz del autor; en este caso Picasso, quien afirmaba que “con el dibujo y el color como armas, he intentado profundizar en el conocimiento del mundo y del ser humano” (en Walther, 1995, p. 10).

Sin lugar a dudas, la autenticidad es una condición de la maestría artística. Ella revela un estado de percepción de la realidad radicalmente nueva cuando el creador es él mismo con libertad absoluta, de suerte que la obra producida es verdadera y posee el sentido de la negatividad productiva gadameriana,¹ que propone nuevas circunstancias y crea espacios; no es solo representativa, sino que ella misma es una realidad en sí, que permite una actualización de la experiencia y permite enriquecer cada interpretación.

Aunque el término “obra maestra” apareció en el contexto de los gremios medievales cuando los oficiales pretendían adquirir el grado de “maestro” demostrando su capacidad técnica artesanal, el concepto se mantiene hasta hoy asociado a la obra de mayor valor en la producción artística de un autor, como un sinónimo de las palabras latinas *magnum opus*, que significa “obra magna”, y alude a la mejor de las creaciones de un artista, aunque un mismo creador puede tener varias obras maestras. Podría afirmarse que, en la actualidad, una obra maestra de arte se califica como tal cuando posee características sobresalientes, bien sea desde el punto de vista técnico, emotivo o filosófico y, en consecuencia, adquiere el estatuto de admirable y excepcional.

Esto es precisamente lo que puede presenciarse en *Guernica*, el majestuoso óleo sobre lienzo realizado por Pablo Picasso entre el 1 de mayo y el 4 de junio de 1937 en su taller en rue des Grands Augustins, París, Francia. Para el sicólogo y filósofo alemán Rudolf Arnheim (1904-2007), “Picasso no se limitó a depositar en el *Guernica* lo que él había pensado sobre el mundo; más bien incrementó la comprensión del mundo” (Arnheim, 1981, p. 19). Con suma complejidad visionaria, el lienzo se convierte en un instrumento de pensamiento que modifica la experiencia existencial de quien la contempla.

La pintura se encuentra actualmente en el Museo Nacional de Arte Reina Sofía, en Madrid, España, en una sala del segundo piso del edificio Sabatini, como parte de la colección, y se exhibe de manera permanente junto con algunos bocetos, dibujos preparatorios, estudios de composición, varios postscriptos, imágenes de copias y algunas fotografías de Dora Maar sobre la evolución de la obra.²

1 Véase Gadamer (1996, pp. 428-429).

2 Henriette Theodora Markovitch (1907-1997) fue una artista plástica francesa que adoptó el seudónimo de “Dora Maar”. Vivió en Argentina desde los 3 hasta los 23 años, conoció a Picasso en el afamado café Deux Magots en 1936, con quien sostuvo una tormentosa relación amorosa hasta 1944, aunque él estaba casado, pero separado, con la bailarina rusa Olga Jojlova (1891-1955). Gracias a la cercanía entre Dora y Picasso, y por recomendación del crítico de arte francés y editor de la revista *Cahiers d'art* Christian Zervos (1889-1970), ella registró fotográficamente el proceso de creación de *Guernica*.

La historia del *Guernica* inicia cuando el Estado español lo encargó al pintor en 1937, para el Pabellón Nacional en la Exposición Internacional de París del mismo año.³ Pero cuando inició la Segunda Guerra Mundial, el cuadro viajó, por decisión del propio autor, a Estados Unidos, para que fuera resguardado en el Museo de Arte Moderno de Nueva York hasta que termina el conflicto bélico. Posteriormente, en 1958, el artista renovó el préstamo al mismo museo hasta que España se estabilizara políticamente como una democracia.⁴ La creación, entonces, retornó en 1981 a España, para vincularse a su actual entidad custodia desde 1992, desde donde continúa incrementando su poder estético y su influyente capacidad comunicativa, soportados en el hecho de que “la fuerza del *Guernica* reside, en última instancia, en la genuina implicación de Picasso en el horrible acontecimiento” (Hensbergen, 2005, p. 242).

Para que el lector tenga una idea de la actitud rebelde del polifacético artista y se comprenda el orden perturbador de *Guernica*, cabe traer las palabras que el mismo Picasso respondió en una entrevista que se le hizo al finalizar la Segunda Guerra Mundial: “No, la pintura no se hace para decorar pisos. Es un instrumento de guerra para atacar y defenderse del enemigo” (en Hensbergen, 2005, p. 43).

La tela tiene una dimensión de 349,3 × 776,6 cm y está inspirada en el bombardeo efectuado el 26 de abril de 1937 por la Legión Cóndor, de la fuerza aérea alemana, y la Aviación Legionaria italiana sobre la población vasca que da nombre a la pintura,⁵ y que con un estilo tardocubista y surrealista recuerda que “la vida nunca fue tan efímera como hoy. No hay nada que pueda prometer duración y consistencia” (Han, 2017b, p. 38).

Como en muchas de las obras del maestro español, *Guernica* toma referencias de múltiples artistas, entre los que se pueden nombrar al escultor italiano Miguel Ángel (1475-1564),⁶ al pintor flamenco barroco Pedro Pablo Rubens (1577-1640), al español prerromántico Francisco de Goya (1746-1828), al francés neoclásico Jacques Louis David (1748-1825) y a su coterráneo, el romántico Théodore Géricault (1791-1824).

3 “La aparición posterior del mural en una sucesión de exposiciones en Escandinavia, Inglaterra y finalmente Nueva York, significó que su estatus de gran evento artístico se estableciera de inmediato” (Cowling, 2002, p. 571; traducción propia).

4 El *Guernica* recorrió Estados Unidos en exposición itinerante en el Instituto de Arte de Chicago, el Museo Fogg de Harvard, el Museo de Arte de la Ciudad de Saint Louis, el Museo de Bellas Artes de Boston, el Museo de Bellas Artes de San Francisco, el Museo de Arte de Cincinnati, el Museo de Arte de Cleveland, el Museo de Arte Isaac Delgado de Nueva Orleans, el Instituto de Artes de Minneapolis, el Instituto Carnegie de Pittsburgh y la Galería de Bellas Artes de Columbus en Ohio.

5 La población no tenía ninguna relevancia militar, por lo que se considera un pleno acto de terror.

6 Existen semejanzas entre el conjunto de la madre y el hijo muerto ubicado en la izquierda de la pintura con la disposición de María y Jesús en el mármol *La piedad*, fechado en 1499.

Así también, como suele ocurrir en la producción de muchos artistas, en varias creaciones anteriores de Picasso pueden identificarse precedentes del *Guernica*, como las múltiples pinturas, dibujos y grabados en los que el toro y el caballo aparecen de manera protagónica, pero el aguafuerte *Minotauromaquia*, realizado por el genio en 1935, es el antecedente directo de esta pintura mural, que demuestra “hasta qué extremo asombroso las imágenes de un artista son independientes del significado que éste les confiere en cada caso particular” (Arnheim, 1981, p. 34). Por eso, más que una interpretación alegórica o psicológica del *Guernica*, el sentido trascendente del mensaje y su contextualización temporal en cualquier momento histórico es un aspecto fundamental para la vigencia de la obra.

“De apreciación clara, ‘Guernica’ aparece como una obra sumamente polifacética. En ello reside la fascinación y la grandeza de este cuadro” (Warncke, 1997, p. 390), que posee una composición general basada en la clásica estructura piramidal, pero con un resultado febrilmente dinámico. La obra no representa una escena concreta de la incursión alemán-italiana dentro de la guerra civil española, sino que acude a una serie de imágenes icónicas que evocan la barbarie atroz de la guerra. Esto le permite constituirse en un símbolo universal, “cuya unicidad obedece justamente al mero testimonio, al hecho de que ciertos individuos, en ciertas situaciones, atestiguan los rasgos de una estructura que, empero, es universal, la revelan, la indican, la dan a leer ‘más en carne viva’” (Derrida, 1997, p. 34) para denunciar el disparate de los enfrentamientos bélicos, ya que “no hay, pues, una justificación normativa posible de la guerra, sino existencial. Es decir, no puede haber una justificación de la guerra” (Han, 2017b, p. 68).

Génesis y evolución de la violencia y de la guerra

Si bien no se tienen claros los orígenes de la guerra, una hipótesis la postula como una condición natural enraizada en la biología del ser humano⁷ que, por instinto, ataca aquello que percibe como una amenaza para su propia supervivencia y lo hace entonces agresivo *per se*, “aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su *otredad*” (Han, 2012, p. 12). En este orden de ideas, el antropólogo francés Pierre Clastres (1934-1977) declaró que la guerra aparece por mera agresión. Para el afamado neurólogo y psicoanalista austriaco Sigmund Freud (1856-1939), la violencia se origina en una pulsión de muerte inconsciente y destructiva. Por su parte, el filósofo e historiador francés René Girard (1923-2015) explicó la violencia como producto de la

⁷ Hay evidencia de que las pautas de violencia son las mismas en chimpancés y en humanos, lo que confirma una evolución específica del antepasado común (Fuentes, 2018, p. 183).

rivalidad que se origina en el deseo común de algo. Otra postura opuesta a estas teorías defiende la idea de que, por el contrario, el ser humano logró su evolución gracias a la solidaridad y la reunión leal, empática y altruista de los integrantes de los grupos y que, en consecuencia, “la violencia no es un fenómeno puramente innato” (Muchembled, 2010, p. 20). Tal vez lo que ocurrió, entonces, fue una combinación de ambas situaciones, que evolucionaron de manera paralela haciendo del humano un ser social y al mismo tiempo agresivo.

Como una consecuencia de esta naturaleza dual, todos los ámbitos de la cultura reflejan en mayor o menor medida la condición beligerante y conflictiva que se traslada a lo social, a lo económico, a lo político y a lo mítico y a lo religioso. De esta manera, los individuos y por extensión la especie humana es conflictiva.⁸ Dicha característica, como muchas, se ha desarrollado con el tiempo, con base en una violencia coordinada y perfeccionada tecnológica y estratégicamente, y ha generado guerras en diversas escalas y en todos los contextos.

Aunque la violencia siempre ha estado presente en la historia humana, su rostro ha cambiado notablemente. En los grupos arcaicos, la guerra casi siempre se dio por la escasez de recursos y tuvo un carácter ritual. Con el advenimiento de los denominados “imperios agrarios”, la expansión territorial, el ejercicio del poder y la dominación se convirtieron en motor vital. A pesar del “carácter despótico de los ejércitos asirio, persa y egipcio” (Montross, 1963, p. 7), la guerra estaba protocolizada; generalmente, las hostilidades estaban prohibidas en ocasiones especiales, como la muerte de un gobernante, las celebraciones religiosas o las temporadas de siembra y cosecha, y el adversario era valorado y respetado.

Los romanos, con su sentido pragmático imperial, más que poseer superioridad táctica o de armas, tenían un espíritu bélico de carácter heroico, como producto del deber ciudadano; a pesar de las inmensas y numerosas derrotas del ejército romano, las legiones⁹ fueron la base del poder militar que permitió el establecimiento del vasto imperio. Con el paso de los años, las caballerías de los bárbaros se convirtieron en el sostén militar de Roma, lo que constituyó la base del ciclo caballeresco medieval en la historia de la guerra en Occidente y en las cruzadas religiosas impulsada por la Iglesia católica y llevadas a cabo por señores feudales y soberanos europeos. Aunque no puede hablarse de un periodo de paz en el continente europeo de aquel entonces, la fe común logró reducir el sufrimiento y la atrocidad de la guerra.

8 La mayor parte de la historia de la especie humana no está determinada por la violencia o la guerra, pero durante los últimos 5000 a 10 000 años aumentaron en frecuencia e intensidad (Fuentes, 2018, p. 209).

9 Llegaron a tener hasta 6300 soldados entre la infantería y los jinetes.

Como bien se sabe, la pólvora fue inventada en China en el siglo IX y fue llevada a Europa por bizantinos y árabes hacia el 1200,¹⁰ y se tienen noticias de armas de fuego unos cien años después,¹¹ lo que sin duda transformó radicalmente los alcances y efectos de la guerra, incluyendo el desarrollo de la ingeniería militar; “la guerra interna a partir del siglo XVI entre Estados o entre religiones cristianas antagonistas, se impuso durante más de medio siglo” (Muchembled, 2010, p. 17), y la matanza se convirtió en regla. Sin embargo, “alrededor del año 1660, diríase que los hombres parecen acordar, por consentimiento tácito, una moderación de la guerra” (Montross, 1963, p. 213), que se mantuvo hasta el estallido de la Revolución francesa en 1789 y se puede calificar como un periodo diplomático en la historia castrense.¹²

Puede notarse que, hasta la Modernidad, la violencia fue algo cotidiano y exhibido públicamente. En la sociedad moderna, en cambio, la violencia pierde legitimidad; por eso, el sangriento ataque del bombardeo que expone *Guernica* y que cobra sentido universal y atemporal, es criminal y reprochable desde todo punto de vista; “la obra anatemiza la guerra como destructora de la cultura humana” (Warncke, 1997, p. 398). No obstante, este tipo de acciones permanece en diversos contextos, frente a lo cual la pintura reitera que “si la experiencia de siglos nos enseña alguna lección perdurable sobre la guerra, esta es sin duda la de que el corazón del hombre nunca ha sido cambiado por ninguna de las armas que ha concebido su muerte” (Montross, 1963, p. VII).

Desde la batalla de Maratón¹³ en el año 490 a. de C. hasta el siglo XVIII, los ejércitos operaban bajo códigos de conducta y moral, con pautas convencionales, composición semejante y armamento parecido, pero la guerra nunca ha sido tan sangrienta como desde el siglo XIX (Foucault, 1991, p. 165). Las campañas napoleónicas, las batallas de independencia en América, la guerra civil estadounidense, las guerras ruso-persas, ruso-turcas y ruso-japonesa, la austro-prusiana y las africanas, entre otras, configuraron un siglo cruel y demoledor en el que las proezas de los vencedores se midieron por las pérdidas de vidas humanas del enemigo y los territorios anejados. Y luego vendría la fatídica Primera Guerra Mundial entre 1914 y 1918, que dejó entre nueve y diez millones de soldados exterminados y otros siete

10 En el año 1249, el monje inglés Rogelio Bacon menciona la pólvora en una comunicación que se toma como el primer documento que registra su existencia en Europa (Montross, 1963, p. 123).

11 En Inglaterra, se importaron armas de fuego desde Gante en 1314 (Montross, 1963, p. 123).

12 En este paréntesis temporal cumplieron un papel fundamental los tratados de la Paz de Westfalia, firmados en 1648, que pusieron fin a las guerras de los Treinta y los Ochenta Años, y a más de un siglo de confrontaciones religiosas entre católicos y protestantes.

13 Combate armado que definió la primera guerra médica, enfrentó al rey persa Darío I con los atenienses y sus aliados. Es una de las batallas más antiguas de las que se tiene conocimiento detallado, registrado por el historiador y geógrafo griego Heródoto (484 a. de C.-425 a. de C.) en el libro VI de su obra *Historia*. El resultado de muertes fue de 6400 persas contra 192 griegos.

millones de civiles muertos. Aunque no fue la primera vez,¹⁴ en este conflicto se usaron aeronaves con propósitos militares de reconocimiento, ataque y defensa, y en ella se dio el primer bombardeo aéreo sobre una ciudad, cuando un zeppelin alemán descargó bombas sobre la ciudad de Lieja, Bélgica, constituyendo el precedente más significativo de la catástrofe humanitaria plasmada en *Guernica*.

Para el filósofo neerlandés Johan Huizinga (1872-1945), la guerra poseía un carácter lúdico como función cultural que tenía reglas y límites, y en la que se reconocían los derechos del adversario. Hasta hace unas dos centurias, incluso se intercambiaban cortesías y regalos, y se introducían sátiras o burlas —propias del juego—. Sin embargo, “la teoría de la guerra total ha renunciado al último resto de lo lúdico en la guerra y, con ello, a la cultura, al derecho y a la humanidad en general” (2000, p. 18). *Guernica* expone este abandono del sentido agonal de la guerra, para ubicarse en el campo criminal, hasta alcanzar el paroxismo de las dos guerras mundiales del siglo xx.

En la actualidad, se habla de “guerras de cuarta generación”, caracterizadas por tácticas de combate ocultas que se dirigen a civiles y que incluyen las guerras de guerrillas, las asimétricas, las de baja intensidad, el terrorismo y el contraterrorismo, las guerras populares y las cibernéticas, entre otras. Cabe anotar que las de “primera generación” se basaban en armas de fuego y ejércitos estatales; las de “segunda generación” tienen como centro la mecanización y la industrialización, y las de “tercera generación” son las que combinan tácticas y cuerpos aéreos, marítimos y terrestres, que despliegan su poder gracias a la velocidad y la sorpresa en las agresiones.

Obsérvese que en *Guernica* no hay evidencia directa de las estrategias ni de las peculiaridades de la batalla. Bien podría tratarse del registro posterior a cualquier escena violenta sin adscripción temporal. Es factible asociar el cuadro con un ataque terrorista, o puede tratarse de las consecuentes radiaciones de una detonación nuclear. No es posible saber si lo ocurrido fue un enfrentamiento cuerpo a cuerpo, mecánico, industrial, químico o digital. Ahí radica en gran medida la trascendencia magistral de la obra, que le otorga actualidad permanente.

El arte y la guerra

Es interminable la lista de obras de arte que han denunciado o documentado esta inmostrable faceta de la civilización. Desde la *Estela de los buitres*, que describe el triunfo de Eannatum, rey de Lagash, en Umma cerca

14 El primer uso bélico de la aviación se dio en 1911 en la guerra ítalo-turca. Paradójicamente, el primer bombardeo aéreo lo realizó España en 1913 en la guerra del Rif —región montañosa de Marruecos—.

del 2450 a. de C., hasta las series fotográficas del artista manizaleño Federico Ríos Escobar, que exponen con una abrumadora belleza el fatal panorama armado colombiano, pasando por *El mosaico de Issos*, que representa la caballería protegiendo a Alejandro Magno en la batalla del sitio que da pie al título de la obra y que se llevó a cabo en el 333 a. de C., el extenso tapiz de Bayeux, elaborado entre 1082 y 1096 con las escenas de la invasión a Inglaterra que adelantó Guillermo de Normandía, el óleo del mencionado Rubens, *Las consecuencias de la guerra*, finalizado en 1638, las muchas pinturas de batallas navales en todos los rincones del planeta, los grabados de Goya conocidos como *Los desastres de la guerra*, realizados entre 1810 y 1815, o *Blam y Whaam!*, óleos del estadounidense Roy Lichtenstein (1923-1997), que con su estilo pop retoman el lenguaje de las historietas cómicas para plasmar instantes en combates aéreos, como el de *Guernica*, solo para citar unas cuantas obras y de manera exclusiva dentro del arte plástico. Es poco probable que la violencia desaparezca en los humanos, pero estos y todos los casos de obras de arte que atienden el flagelo de la guerra son ejemplos perfectos de cómo “usamos creativamente, y limitamos, esta violencia. Nuestra capacidad de hacer la paz es más complicada y valiosa que nuestra capacidad de hacer la guerra” (Fuentes, 2018, p. 189).

El arte no ha sido, pues, ajeno a los horrores de la guerra. Pero *Guernica* tiene un papel protagónico dentro de este género. Encomendado por el director general de Bellas Artes, pintor y muralista español Josep Renau Berenguer (1907-1982)¹⁵ al controvertido Picasso,¹⁶ es considerado uno de los cuadros más importantes del siglo xx.

Uno de los valores más destacados de esta inigualable pintura es que, frente a la “bella descripción y mucha ficción romántica o heroica [...] todo ese ennoblecimiento de la guerra, transportándola al dominio ritual y moral y al mundo estético de la fantasía” (Huizinga, 2000, pp. 124-125) que el arte había hecho hasta entonces, exhibe una contundente ruptura, al exponer la crueldad del atacante y el martirio de los afectados con una sencillez expresionista pasmosa. Los más de cuarenta bocetos y la obra definitiva, todos hechos en el transcurso de un mes y medio de intenso trabajo, muestran la pasión y el dolor que el artista albergaba durante el momento creativo. Como el mismo genio lo expresó, “en la pintura mural en la que estoy trabajando, y que titularé ‘Guernica’, y en todas mis últimas obras expreso claramente mi repulsión hacia la casta militar, que ha sumido a España en un océano de dolor y muerte” (Buchhloz y Zimmermann, 1999, p. 68).

15 Escribió el primer ensayo sobre *Guernica*.

16 El arquitecto español Josep Lluís Sert (1902-1983), diseñador del pabellón español para el que se destinó el encargo, organizó la reunión con Picasso y otros personajes y funcionarios públicos (Hensbergen, 2005, p. 43). Sert realizó, entre sus muchos trabajos, varios proyectos urbanos en Latinoamérica, uno de los cuales es el Plan Piloto de Medellín, Colombia, realizado en 1950 en compañía del alemán Paul Lester Wiener (1895-1967).

Habiendo fallecido hace medio siglo el 8 de abril a sus 91 años, Pablo Ruiz Picasso (1871-1973) trasegó por la escultura, la cerámica, el arte gráfico, la ilustración, el dibujo, el *collage*, el diseño de vestuario y de escenografía y la pintura, e incluso realizó algunas obras literarias y poesías. La calidad de su producción artística, especialmente la plástica y en particular la pictórica, lo llevó a marcar un momento de inflexión en la historia del arte moderno occidental. Incursionó en varios movimientos, retomó y recreó múltiples obras de otros artistas anteriores, y creó el cubismo, al lado del pintor y escultor francés Georges Braque (1882-1963).

En la conmemoración del quincuagésimo aniversario de su muerte, se puede evidenciar la potencia trascendental de su obra completa y la actualidad específica de *Guernica* en el poco alentador panorama actual y las vísperas de una posible tercera guerra mundial, que cada vez parece más próxima. Las permanentes agresiones entre las potencias del globo, la confrontación entre China y Taiwán, los desafiantes actos de Corea del Norte, las provocaciones permanentes en la Franja de Gaza, el reciente recrudecimiento de la guerra civil en Sudán, la invasión rusa a Ucrania que cumple ya más de un año y los múltiples estallidos bélicos de diversa índole a lo largo y ancho de la esfera, sin contar las numerosas guerras internas en numerosos países, entre ellos Colombia, y hasta la reciente aprobación del parlamento japonés de nuevos tratados de cooperación militar con Inglaterra y Australia hacen que el mensaje de *Guernica* tenga plena oportunidad, pues como se puede notar fácilmente, la guerra es un fantasma siempre presente a pesar de “que la razón [...] desde el trono de máximo poder legislativo moral condena la guerra como una vía jurídica” (Kant, 2005, p. 91).

Además, cualquier conflicto armado posee raíces sumamente complejas que se hibridan sin aparente lógica y pueden dar lugar a escenarios pavorosos de devastación en los que la incoherencia y la irracionalidad campeen sin límites. En muchas ocasiones, ni los actores directos involucrados son conscientes de las razones que los impulsan a luchar y son presa de fuerzas oscuras que se ocultan tras banderas agitadas por intereses insospechados. Por ejemplo, el Instituto Internacional de Estudios para la Paz de Estocolmo calcula que el gasto militar mundial superó los dos billones de dólares en 2022 (Stockholm International Peace Research Institute, 2022), lo que representa una industria sobre la cual asechan infinidad de intereses económicos. Pareciera, entonces, que el apelativo de *homo sapiens* no dibuja muy bien la especie, pues al fin y al cabo no es tan razonable como se pensó en la Ilustración; quizá por eso también se le ha dado la designación de *faber* (fabricante), *ludens* (jugador), *urbanus* (urbano), *laborans* (trabajador), *sacer* o *sacri* (sagrado) y, por supuesto, *bellicus* (bélico).

Incluso los algoritmos de las tecnologías digitales, que han dado lugar a la aparición de las denominadas “redes sociales”, estimulan la polarización

política, étnica, religiosa y filosófica, propiciando los enfrentamientos en todos los órdenes y alentando la adscripción a bandas, barras, partidos, tribus urbanas o mediáticas que exacerbaban las violencias, cruzan los límites éticos y pasan por alto los derechos y deberes en beneficio exclusivo y egoísta de quienes creen tener la razón. Además, las disputas entre facciones albergan una necesidad de autoafirmación e identidad, puesto que “la exclusión del otro declarado como enemigo construye, en contrapartida, una imagen del yo rotunda e inequívoca” (Han, 2017b, p. 72).

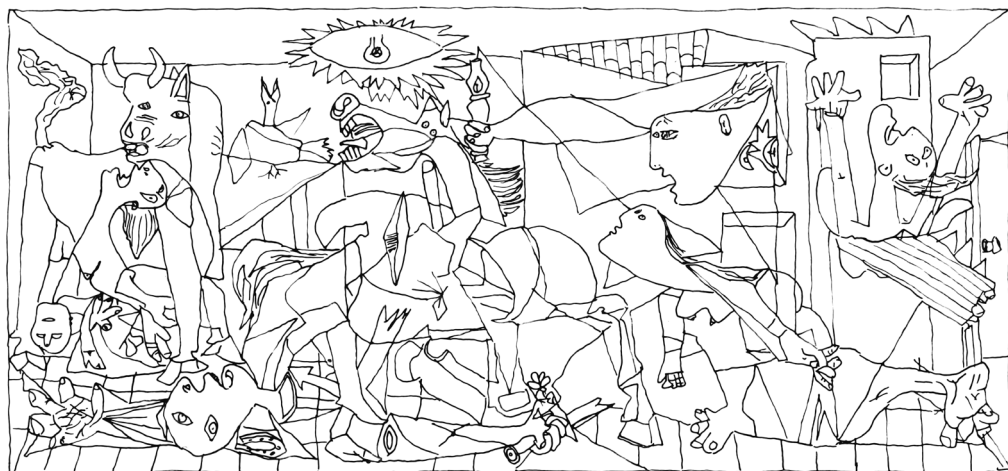
En tal sentido, *Guernica* no solo es un acto de delación, sino también una confesión que ratifica la emoción negativa del autor, y en la identificación del espectador con el tema abordado por la obra y con cada figura de la composición, se configura un manifiesto de estabilidad. El encuentro con *Guernica* es abrumador, embriagante y dramático; desafía el intelecto para radicarse en el corazón; se aloja en las vísceras, porque tiene la capacidad de superar el reporte de la cruenta incursión que rememora. Con su escala y la cruda energía de cada personaje, es sobrecogedor y despierta los sentimientos más intensos.

No es posible tener una arqueología completa de los conflictos armados en el planeta,¹⁷ ni siquiera en la Edad Moderna es rastreado el panorama por la innumerable cantidad. Tan solo en las dos décadas que van corridas del nuevo siglo pueden sumarse más de treinta guerras, con un saldo inaceptable de pérdidas humanas cercano al millar en cada uno. En el ámbito local, el conflicto interno armado colombiano dejó 450 666 muertos entre 1985 y 2018 (Colombia, Comisión de la Verdad, 2022, pp. 127 y 179), muestra fehaciente de la permanencia del flagelo, los efectos irreparables y la infinidad de víctimas.

Todo ello refuerza el significado actual de *Guernica*; “el hecho de que todavía no se haya prestado atención o no se hayan aprendido sus lecciones hace que hoy siga siendo un símbolo tan relevante como lo ha sido siempre” (Hensbergen, 2005, p. 24), pues, entre otras cosas, en el lienzo del malagueño se sintetiza la tipología de los damnificados tras la masacre: el difunto, la huérfila, el torturado, el amputado, el preso, los animales testigos...

17 “Desde el 3600 a. C. hasta mediados de nuestro siglo el número de guerras documentadas asciende a 14.351” (Muñoz, 2005, p. 16). El autor se refiere al siglo XX.

Los símbolos atemporales del *Guernica*



Pablo Picasso, *Guernica*. Dibujo, 2024. Tinta, 26 × 12 cm.
Fuente: dibujo de Juan David Chávez Giraldo.

Las desgarradoras figuras de *Guernica* muestran de manera contundente que “en la Modernidad, la violencia toma forma psíquica, psicológica, interior” (Han, 2017b, p. 15). Los efectos cubistas que deconstruyen a los personajes con torsiones y roturas discontinuas se producen por fuerzas recónditas que nacen en las entrañas desgarradas por el sufrimiento emocional de la impotencia ante el horror, son eco de la tortura que resuena en la mente y hace estragos en el alma. La imposición vehemente del silencio mediante la acción militar no es otra cosa que, en palabras de filósofo francés Jacques Derrida (1930-2004), el monolingüismo del otro, de manera “que no habrá sido otra cosa que una escritura deconstructiva” (1997, p. 99). Así, “la representación pulsional (*Triebrepräsenz*) reprimida ‘crece’ en la oscuridad’ y encuentra ‘formas extremas de expresión’, que también adoptan rasgos destructivos” (Han, 2017b, p. 42), en un intento por revocar la crueldad de la barbarie.

Más allá de los posibles vínculos,¹⁸ esa brutalidad está encarnada en las dos bestias que sobresalen entre las demás figuras y planos, y se acentúa por contraste cromático con el fondo lúgubre, exaltado por la ausencia de color de las superficies que se visten de luto. En consecuencia, se enfatiza la presencia del deceso de las 1645 víctimas mortales (Hensbergen, 2005, p. 62), porque “el muro está asociado siempre a la muerte” (Han, 2012, 63), que se alía con la tenebrosidad y la dolorosa histeria manifiesta en los alargamientos

18 Es factible que el toro represente al Estado, al mítico animal que rapta a Europa, o hasta al mismo Picasso, y que el caballo, a la España nacionalista (Arnheim, 1981, pp. 34-35).

goyescos y los miembros y cuellos arqueados en una atmósfera caótica de sadismo inexplicable, pues la violencia produce invariablemente desgarros y rupturas, bien sean físicas o emocionales. La violencia lleva a la parálisis, contiene al otro, lo reduce y lo reprime; entonces, por reacción, los cuerpos estallan, se deforman y revientan.

En el cuadro, todo está perturbado, hay una agitación que capta el trastorno por la pérdida, por la impotencia y el agotamiento, no hay otra opción que el lamento salvaje en un intento infructuoso de hacerse valer y manifestar la oposición. La rebeldía impulsada en el cuadro entona una sinfonía eterna y revela la luz expresiva de la denuncia que se escucha dondequiera que se posa el espectro de la parca.

El ave que aparece en la parte alta de la tela entre las cabezas del toro y el caballo, que para algunos es una paloma, como símbolo de la paz rota, y que pasa casi desapercibida por estar camuflada entre el fondo, apenas se adivina en la composición. Salvo por una mancha blanca ubicada en el pecho y el manto superior del cuerpo y un gris oscuro que cubre el vientre, la paloma solo está delineada. Sin embargo, el ala izquierda aparece caída y el cuello erguido hacia el cielo se convierte en un pico dentirrosto abierto para emitir el reclamo con un chillido estridente de alarma, que parece clamar la garantía de la paz perpetua desde su *natura daedala rerum*:¹⁹ “que a través del antagonismo de los hombres surja la armonía, incluso contra su voluntad” (Kant, 2005, p. 99). El pájaro, sobre una mesa, parado e inmóvil por el impacto y el esfuerzo de su lamento, se posa sin poder volar, aturdido por el estruendo que prohíbe su libertad y solo le queda alzar su voz al firmamento.

Las cuatro llamas que emergen de la cubierta de un edificio sugieren los inmensos incendios producidos por las bombas y la destrucción de la ciudad que, tras el ataque, solo mantuvo en pie una cuarta parte de sus construcciones.²⁰ Por su parte, los tradicionales techados españoles en tejas de barro, símbolo de la protección celeste del recinto sagrado del hogar, hacen presencia para poner en evidencia la ruptura del cofre íntimo y la exposición del alma al ver los cuerpos despojados de la protección tectónica.

La humanidad desnuda, los pechos exaltados, los pies descalzos, las falanges rotas, los miembros descuartizados y las posturas forzadas componen el lenguaje del mural que comunica saña y encono, para anunciar que no tiene sentido el hecho de que “nuestra civilización [haya] inventado la noción

19 La expresión la retoma el filósofo prusiano Immanuel Kant (1724-1804) del poeta y filósofo romano Lucrecio (c. 99 a. de C.-c. 55 a. de C.), en el sentido de una naturaleza que ordena todas las cosas (Kant, 2005, p. 99).

20 El bombardeo, hecho por más de cuarenta aeronaves y que duró más de tres horas, fue llevado a cabo con bombas de fragmentación de 250 kilogramos y bombas incendiarias termita, que arden hasta 2500 °C.

de guerra justa, única circunstancia en la que matar es lícito, por no decir necesario” (Muchembled, 2010, p. 373). La flor que brota de la mano del guerrero tendido, que empuña con toda fuerza el mango de la espada rota, condensa la esperanza y se hace promesa de la metamorfosis vital, en un intento por dejar la pupa de la ancestral violencia.

El papel secundario de la arquitectura y del espacio urbano devastado le permite al artista enfocar su obra en los efectos de la violencia sobre los seres humanos y animales, lo que contribuye con la posibilidad de que el público se identifique con la obra sin restringirla a un momento o a una geografía. Tal identificación hace eco de “la intención de constituir una afirmación de vida, una declaración contra la guerra, un mandato para hacer arte, no guerra” (Cowling, 2002, pp. 575-576; traducción propia).

Un aspecto que sobresale en el mural es la decisión de Picasso de exponer el suplicio a través de cuatro mujeres y solo dos hombres —el niño finado y el soldado decapitado—; “el elemento femenino, que al principio solo consta de la portadora de luz, asume también las funciones de madre, fugitiva y víctima que cae” (Arnheim, 1981, p. 150). Con ello, la obra ostenta el doloroso drama femenino producido por la estulta virilidad bélica, que tiene en el candor tierno el blanco perfecto para la atrocidad. Ante la vehemente crueldad, ellas se alzan para rechazar el atropello y clamar el consuelo numinoso para contrarrestar la impotencia y la pena recóndita. En este sentido, *Guernica* recuerda el clásico *Testamento de juventud* de la escritora inglesa Vera Brittain (1893-1970), publicado en 1933, con la descripción autobiográfica del impacto de la Primera Guerra Mundial en las mujeres de Gran Bretaña. Con intensos gritos, las damas de ambas obras rehúsan la encarnación violenta del trágico acto guerrero como estandarte de una cruzada pacifista.

Pero, pese a que están hermanadas, una cosa son las guerras y otra diferente es la violencia. Si bien, como se anotó, las guerras desde el siglo XIX son más brutales y tienden a semejarse a las de la antigüedad siria, persa, maya y azteca, “desde el siglo XIII hasta el siglo XXI, la violencia física y la brutalidad de las relaciones humanas siguen una trayectoria descendiente” (Muchembled, 2010, p. 9). Obviamente, hay excepciones y el retorno de las bandas juveniles desde mediados del siglo pasado presagia un nuevo escalamiento.²¹ En este sentido, “El *Guernica* había resultado profético en más de un aspecto” (Hensbergen, 2005, p. 185), y se adelanta en el tiempo para mostrar que, en la actualidad, “la violencia sufre una interiorización

21 En 2000, la tasa anual de homicidios por cien mil habitantes era de 60,8 en Colombia, mientras que, en Japón, de 0,6, y en Francia y en Inglaterra, de 0,7. Si se agregan los suicidios y los accidentes de tráfico, el riesgo de muerte era de 24 % en Colombia (el homicidio era 19 veces más frecuente que el suicidio y tres veces más que los accidentes de tráfico), 18 % en Rusia, 6 % en Estados Unidos, 8 % en Japón y Francia, 4 % en Alemania y Suecia, y 3 % en el Reino Unido (Muchembled, 2010, p. 339).

que [...] se desmarca cada vez más de la negatividad del otro o del enemigo y se dirige a uno mismo” (Han, 2017b, p. 11).

En el grito de cada uno de los seres que habitan la pintura se advierte la mutación de los destrozos provocados por la hostigación para radicarse en el piso interno de cada criatura. Puede, además, interpretarse la aparente escenificación interior de la obra como una decisión plástica que subraya esta idea de enmarcar el evento en un ámbito cerrado, claustrofóbico, autista y opresivo, que actúa como una suerte de infierno terrenal y refleja las tinieblas del yo, para rememorar el antro confinado de la tortura o el escondrijo atrincherado para huir de la debacle, para desterritorializar el instante y “des-ubicar” el ataque, para concentrar la batida en el suplicio de los sujetos, sin exhibir la distopía del emplazamiento. De esta manera, “el interior no logra presentar una continuidad hacia el exterior, interiorizarlo, de modo que se quiebra con el desmoronamiento del exterior. La violencia es ese desgarró que no da lugar a ninguna mediación ni reconciliación” (Han, 2017b, p. 102).

La crueldad sorpresiva del ataque que viola desde el aire el lugar sagrado de la superficie terrestre humana obliga a enfocar la creación pictórica en un “antiespacio” sin consistencia arquitectónica ni sustancia poética, porque “la violencia es destructora del espacio” (Han, 2017b, p. 103). *Guernica* es la imagen de una feroz pesadilla inundada de oscuridad, en la que los personajes atiborrados atormentan la razón, en un paraje surreal sin consistencia. Así, “retrataba la instintiva naturaleza animal del hombre, la historia del conflicto humano e interior, la batalla de los deseos, el espíritu y el potencial de brutalidad [...] el descenso a los infiernos” (Hensbergen, 2005, p. 191). Esa manifestación audaz y condensada constituye su legado.

El mensaje trascendente del mural de Picasso

En el primero de los tratados conocidos sobre el asunto, *El arte de la guerra*,²² el general y filósofo chino Sun Tzu (c. 544 a. de C.–c. 496 a. de C.) asume una postura moral y, en consecuencia, afirma que “capturar el ejército enemigo es mejor que destruirlo; tomar intacto un batallón, una compañía o un pelotón de cinco hombres es mejor que aniquilarlo [...] la suma de las habilidades es dominar sin lucha al enemigo” (1999, p. 118). Más adelante dice que “atacar ciudades es la peor política” (p. 119), y hacia el final del capítulo 12 llama a la prudencia y a no cometer acciones precipitadas ni provocadas por la furia o la ira de un mandatario o de un general, porque “un estado destruido

22 Data del periodo entre los años 400 y 320 a. de C. No solo ha tenido una gran influencia en el pensamiento militar chino a lo largo de la historia, sino también en el japonés y el ruso.

no puede volver a restaurarse ni pueden los muertos volver a ser llamados a la vida” (Tzu, 1999, p. 194). Esta perspectiva contrasta radicalmente con lo que expone Picasso en *Guernica*, que parece ser lo común en las guerras modernas, siguiendo más bien la sentencia del militar prusiano Carl von Clausewitz (1780-1831), quien en cambio manifestó, en *De la guerra*,²³ que “introducir en la filosofía de la guerra un principio de moderación sería absurdo; la guerra es un acto de violencia llevado hasta el límite extremo” (citado en Lidell, 1999, p. 9). No obstante, él también consideraba que la guerra nunca debía ser un propósito en sí misma.

El óleo de Picasso —que tantas veces se ha retomado con una actitud apropiacionista posmoderna o con intención recreadora, con distintas técnicas y calidades, como la reproducción en tapiz tejido en 1955 por el taller de la artista textil francesa Jacqueline de la Baume Dürrbach, en el sur de Francia, con la supervisión de Picasso,²⁴ o la serie *Guernica*, conformada por *La visita*, *El banquete* y *El intruso*, realizada por el Equipo Crónica en 1969, y de ellos mismos, *Juegos peligrosos*, del año siguiente; o *Mural para una fábrica socialista*, realizado en esmalte sintético sobre tablex, en 1981, por la bumanguesa Beatriz González (1932-v.) o *Guernica*, óleo en diez paneles creados en 1977 por el vasco Agustín Ibarrola (1930-v.), con la intención de recuperar el original picassiano para el País Vasco—,

[...] se lanza a la búsqueda de historia y filiación. En ese lugar de celos, en ese lugar dividido entre la venganza y el resentimiento, en ese cuerpo apasionado en su propia “división” antes de cualquier otra memoria [...] se destina a la anamnesis (Derrida, 1997, p. 20),

como un interrogatorio para conocer las dolencias y padecimientos de la cultura con la esperanza de obtener un diagnóstico que permita tratar el mal. De este modo, ofrece una radiografía veraz de los rasgos internos y estructurales, así como de los criterios externos del fenómeno “que desdibujan esas fronteras, las atraviesan y por lo tanto hacen aparecer su artificio histórico, también su violencia” (Derrida, 1997, p. 21) y, por lo tanto, permiten comprender el núcleo ontológico de la refriega para reconducir la senda de los conflictos.

23 Escrito tras las guerras napoleónicas entre 1816 y 1830, y publicado en 1832, constituye un clásico sobre estrategia y táctica militar que aún en la actualidad se estudia en las academias castrenses.

24 Estuvo en el acceso a las cámaras del Consejo de Seguridad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Nueva York desde 1985 hasta 2021. Fue cubierto con una tela azul en 2003, cuando el secretario de Estado estadounidense Colin Powell pedía el apoyo de la ONU a la acción militar en Irak. Fue retirado en 2021 por los propietarios, la familia Rockefeller. Regresó al mismo sitio en 2022, pero no estará allí de manera permanente, ya que será donado al Fideicomiso Nacional para la Preservación Histórica estadounidense.

Aunque “el estado de paz entre hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza (*status naturalis*), que es más bien un estado de guerra” (Kant, 2005, p. 81), la paz debe ser instaurada; por eso, la política, el derecho, la filosofía y también el arte deben contribuir con tal propósito. Una verdadera obra maestra de arte, como *Guernica*, abre pues el sentido dialógico, lanza su mensaje mediante una flecha que atraviesa todas las dimensiones y se hace vigente en cada momento y en cualquier lugar; es umbral de paso al mundo metafísico, no se limita a la denuncia, no solo acusa o describe, porta el sentido transformador.

A lo largo de los años, el *Guernica* se ha reinventado y ha pasado de ser un cuadro nacido de la guerra a convertirse en una obra que habla de reconciliación y de la esperanza de una paz mundial duradera. (Hensbergen, 2005, p. 19)

Así, para intentar evitar situaciones como el atroz conjunto de *Guernica* y “humanizar” la guerra, puede traerse la noción de la *ética discursiva* que plantea el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas (1928-v.), cuya clave es la *interacción comunicativa*, en cuanto es la comprensión entre individualidades —sujetos, grupos, gobiernos, instituciones, etc.— lo que puede resolver problemas de tipo ético, basando el diálogo en valores universales que parten de la dimensión comunicativa de la razón, porque se puede llegar a acuerdos a través de los lenguajes —incluyendo los plásticos y visuales— sin recurrir a la violencia, sino acudiendo a la argumentación razonada o al mensaje estético, como en el caso de una obra de arte.

Esta reflexión resuena con el planteamiento filológico de Derrida, cuando dice que

[...] el silencio [...] no pacifica ni apacigua nada, ningún tormento, ninguna tortura [...] incluso podría llegar a agravar el terror; las lesiones y las heridas. Un guion nunca basta para ahogar las protestas, los gritos de ira o de sufrimiento, el ruido de las armas, los aviones y las bombas. (1997, p. 24)

Esto, obviamente, implica aceptar la teoría, de ascendencia kantiana, formulada por el lingüista y filósofo estadounidense Noam Chomsky (1928-v.), de que los humanos tienen una estructura biológica, mental y lingüística común, por lo que es posible que mediante la acción dialógica se pueda debatir la validez y legitimidad de las verdades, las ideas, los sentimientos y los pensamientos en entornos de igualdad; es decir, los diferentes puntos de vista se analizan y se consensuan entre las partes para lograr una voluntad común, que implica autonomía y responsabilidad colectiva. Pero estos acuerdos y generalizaciones no deben llevar a la uniformidad, deben permitir la diversidad y la pluralidad cultural.

Tal aceptación de la diferencia y la alteridad la retoma el filósofo surcoreano Byung Chul Han (1959-v.), quien analiza cómo, en la actualidad, todo está dado para negar al otro. En este sentido, *Guernica* pone en presente no solo la denuncia, la queja y el llanto, sino también la advertencia y el exhorto, pues como Han lo manifiesta en *La expulsión de lo distinto* (2017a), anula la alteridad y conduce a la destrucción, la confrontación violenta, la agresión. Han muestra cómo los medios de comunicación masivos de la era digital conducen a una uniformidad general, aspecto que, como se mencionó, debe estar excluido de los acuerdos producidos por una ética discursiva; en cambio, la sociedad actual hipercomunicada promueve una igualdad alienada, en la que cada quien, desde su soledad, evita la diferencia, solo acepta lo igual, y como resultado, la individualidad se pierde entre lo que el surcoreano denomina “el enjambre”, una especie de masa social vacía, porque el sentido se ha reemplazado por la sensación instantánea.

El ansiado *like* es la muestra más notoria de esta absurda paradoja, que, al igual que el óleo *Guernica*, “puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto de rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo” (Han, 2012, p. 9), porque en la historia de la guerra, que “se basa en el engaño” (Tzu, 1999, p. 151), el enemigo adopta diferentes formas: una fiera salvaje, un clan vecino, el ejército de un soberano, una plaga, un virus —como el que provocó la reciente pandemia de COVID-19—, o uno mismo mediante la autolesión —consciente o no—. Eso es lo que en última instancia puede deducirse, mediante una interpretación hermenéutica libre, que representa la unidad aérea que, al servicio de la causa franquista, bombardeó el municipio de Guernica y Luno durante la guerra civil española, y que le permitió, al para entonces canciller alemán Adolf Hitler (1889-1945), probar y mejorar el arma aérea de la Legión Cóndor con miras a la ofensiva mundial que proyectaba para un futuro cercano.

De esta manera se constata la vigencia de la obra maestra de Picasso que, como acto de expresión, supera cualquier dimensión, y cincuenta años después de su fallecimiento, no ha reducido su capacidad de atracción, abre horizontes de significado y otorga sentidos en una realidad hipercomunicada, engolosinada con los ídolos mediáticos postizos y el narcisismo hiperactivo e hiperneurótico de la sociedad del rendimiento, que conduce irremediabilmente a la muerte, porque “la velocidad es la esencia de la guerra” (Tzu, 1999, p. 183).

Referencias

- Arnheim, R. (1981). *El "Guernica" de Picasso. Génesis de una pintura*. Gustavo Gili.
- Brittain, V. (1933). *Testamento de juventud*. Victor Gollancz.
- Buchhloz, E. L. y Zimmermann, B. (1999). *Picasso. Vida y obra*. Könemann.
- Colombia, Comisión de la Verdad (2022). *Hay futuro si hay verdad. Informe final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Tomo 2. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. Comisión de la Verdad. <https://www.comision-delaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>
- Cowling, E. (2002). *Picasso. Style and meaning*. Phaidon.
- Derrida, J. (1997). *El monoligüismo del otro o la prótesis de origen*. Manantial.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Fuentes, A. (2018). *La chispa creativa. Cómo la imaginación nos hizo humanos*. Ariel.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Han, B. Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B. Ch. (2017a). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B. Ch. (2017b). *Topología de la violencia*. Herder.
- Hensbergen, G. van (2005). *Guernica. La historia de un ícono del siglo xx*. Random House Mondadori.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza, Emecé.
- Kant, I. (2005). *Hacia la paz perpetua. Un esbozo filosófico*. Biblioteca Nueva.
- Lidell Hart, B. H. (1999). Prefacio. En S. Tzu, *El arte de la guerra* (pp. 9-12). Panamericana.
- Montross, L. (1963). *Historia de las guerras*. Jano.
- Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia*. Paidós.
- Muñoz, J. (2005). Introducción. En I. Kant, *Hacia la paz perpetua. Un esbozo filosófico* (pp. 13-35). Biblioteca Nueva.

Stockholm International Peace Research Institute. (2022, abril 25). El gasto militar mundial supera los 2 millones de dólares por primera vez. https://www.sipri.org/sites/default/files/2022-04/milex_press_release_esp.pdf

Tzu, S. (1999). *El arte de la guerra*. Panamericana.

Walther, I. (1995). *Pablo Picasso 18881-1973. El genio del siglo*. Taschen.

Warncke, C. (1997). *Picasso*. Taschen.

Para citar este artículo: Chávez Giraldo, J. D. (2022). La vigencia de las obras maestras. *Guernica* a medio siglo de la muerte de su autor. *Artes La Revista*, 21(28), 70-89.

Título: *Altas luces en clave baja*
Autor: David Romero Duque
Año: 2013
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



AGENCIAMIENTO RIZOMÁTICO PARA OBRAS FOTOGRAFÍCAS: DESPLIEGUE DE INDIVIDUALIDADES A PARTIR DE LA MULTIPLICIDAD

**Rhizomatic agencement for photographic works: unfolding of
individualities from multiplicity**
**Agência rizomática para trabalhos fotográficos: desdobramento
de individualidades a partir da multiplicidade**

Juliana Marín Taborda

Magíster en Artes Visuales

Juliana.marint@udea.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2397-4425>

Resumen

En este artículo se ponen en diálogo el concepto de *rizoma* propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari con el concepto de *constelaciones fotográficas* descrito por Anne Immelé, para analizar las formas en las que se realizan los montajes fotográficos en la actualidad. La relación de ambos conceptos permite profundizar teóricamente en la propuesta de montaje de Immelé, de manera que se indague, en la experiencia estética, más allá de la instalación de imágenes. Así, se propone hablar de “agenciamiento rizomático” para hacer visible la relación del artista y el espectador con la obra de arte, a partir del despliegue de sus procesos de individuación mediante el encuentro con lo sensible.

Palabras clave: agenciamiento rizomático, constelaciones fotográficas, fotografía, montaje fotográfico, rizoma.

Abstract

This article examines the concept of the *rhizome* proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari in dialogue with the concept of *photographic constellations* described by Anne Immelé, in order to analyse the ways in which photographic montages are made today. The relationship between both concepts allows to deepen theoretically in Immelé's installation proposal, in order to go further from just images installations in a wall, to aesthetics experience. This allows to talk about *rhizomatic agency* with the aim of making visible the relationship between artist and spectator with the artwork through the deployment of their individuation processes by virtue of their encounter with the sensible.

Keywords: photography, rhizome, rhizomatic agency, photographic constellations, photographic installation.

Resumo

Este artigo coloca em diálogo o conceito de *rizoma* proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari com o conceito de *constelações fotográficas* descrito por Anne Immelé, a fim de analisar as formas como as montagens fotográficas são feitas atualmente. A relação entre os dois conceitos nos permite aprofundar teoricamente a proposta de montagem de Immelé, de modo a investigar a experiência estética além da instalação de imagens. Assim, propõe-se falar de "agenciamento rizomático" para tornar visível a relação do artista e do espectador com a obra de arte, a partir do desdobramento de seus processos de individuação por meio do encontro com o sensível.

Palavras-chave: agência rizomática, constelações fotográficas, fotografia, montagem fotográfica, rizoma.

Introducción

A través de la fotografía es posible detenerse y contemplar una realidad, entre tantas, que se escapa de las manos del individuo antes de que este la haya asimilado. Paradójicamente, la técnica de reproducción que propició el consumo masivo de las imágenes y la pérdida de interés en las posibilidades narrativas y sensibles de la fotografía trazan actualmente uno de los caminos de los que se sirven los artistas para desarrollar sus obras, y la sociedad en general, para preservar recuerdos, experiencias y momentos reales o ficciones sobre la realidad. La fotografía, a pesar de su condición múltiple o masiva, es también un recurso para el encuentro entre los individuos y el despliegue de su individualidad.

En este artículo se presenta a la fotografía como un medio artístico que permite gestionar narraciones íntimas, sociales, ficticias o reales, a través de grandes bancos de imágenes organizadas a manera de *agenciamiento rizomático*. El artista, haciendo uso de la imagen fija, observa, de forma

consciente y pausada, los sujetos a fotografiar, las imágenes capturadas y los puntos de unión entre múltiples bancos fotográficos dispuestos en el espacio, los cuales, a modo de instalación, grafican su despliegue de individuación y permiten al mismo tiempo una experiencia estética abierta a lecturas múltiples. A través de dicho agenciamiento se convoca al espectador para que conjugue sus visiones y sus sensaciones sobre la vida, por medio de la diversidad de estímulos visuales presentados por el artista.

El artículo se desarrolla a partir de la presentación de dos pilares fundamentales que se fusionan para identificar los elementos plásticos y estéticos de un agenciamiento rizomático para la instalación de obras fotográficas. En primera instancia, se aborda el concepto de *hacer constelaciones (consteller)* presentado en el libro *Constellations photographiques* [Constelaciones fotográficas] de la fotógrafa y curadora de arte Anne Immelé, a partir del cual “el artista no busca imponer una visión del mundo, sino dar cuenta de su complejidad, retranscribiendo una realidad elíptica, errante” (Immelé, 2015, p. 92).¹ La obra de Immelé está estrechamente vinculada al pensamiento deleuziano; de allí que, posteriormente, se revisa y se vuelve en el tiempo sobre el concepto de *rizoma* de Gilles Deleuze y Félix Guattari, mediante el cual es posible ordenar conceptos en medio del caos y crear agenciamientos desde donde le sea posible al individuo asir la multiplicidad,² no para comprenderla, sino para vivenciarla.

Ambas ideas se fusionan para dar paso a la comprensión del concepto de *agenciamiento rizomático*, el cual ofrece una visión más amplia teóricamente que la idea de *constelaciones fotográficas* acerca del alcance de los agenciamientos múltiples en la fotografía, tanto en materias formales como en las relativas a la experiencia estética del espectador y del artista mismo, a partir del despliegue de la individualidad, la contemplación y la introspección a los que convoca dicha instalación. En este punto, se presentan tres referentes artísticos: Luc Delahaye, Wolfgang Tillmans y Yan Giguère, con los cuales es posible evidenciar la estética de un agenciamiento rizomático.

1 “l’artiste ne cherche pas à imposer une vision du monde, mais en rendre compte de la complexité de celui-ci en retranscrivant une réalité élliptique, érrante”. A menos que se indique lo contrario, todas las traducciones del libro de Anne Immelé son de la autora.

2 El pensamiento de Deleuze y Guattari es un pensamiento de la *multiplicidad*. Este concepto se lee como sustantivo que habita en los rizomas. Lo múltiple no se refiere a lo Uno, “una multiplicidad no tiene sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones sin que ella cambie de naturaleza” (Deleuze y Guattari, 2020, p. 16). La multiplicidad existe en estratos que están en el mismo nivel de manera interconectada. Immelé (2015) también hace referencia al pensamiento múltiple: “los actos del pensamiento son múltiples y no se encadenan de manera lógica y coherente, están en constante desbordamiento” (p. 14).

Montajes para obras fotográficas

Cuando se piensa en instalaciones fotográficas bidimensionales se recurre a los usuales formatos de imágenes seriadas dispuestas en línea horizontal sobre el muro. Esto se puede apreciar en el montaje realizado en el 2018 en el Museo de Arte Moderno de Medellín, Colombia, de la obra *Cell-Portraits*, del artista colombiano Santiago Forero (2005), o en el montaje de la obra de Diane Arbus realizado en 1967 para la exhibición *New Documents* en el Museum of Modern Art de Nueva York (MoMa, s. f.). Otro ejemplo es el montaje de la obra *Hustler/Streetwork*, de Philip-Lorca diCorcia, en 1997, en el Museo Reina Sofía, en Madrid. En otras ocasiones, se recurre a montajes fotográficos donde la obra invita a una lectura unidireccional, como es el caso de la fotografía publicitaria de productos. O a fotografías de gran formato, como en la obra titulada *Íconos*, de la artista colombiana Adriana Duque (2012). Otro ejemplo de montajes expositivos en gran formato es la exposición *Gold: Tierra quemada*, de Sebastião Salgado (Condés, 2019), inaugurada en el 2019 en el Centro de Arte Tomás y Valiente, en el sur de Madrid, o incluso las exposiciones de Thomas Struth (s. f.) en Zürich y en Düsseldorf, donde se mezcla el gran formato y la disposición lineal horizontal de las fotografías.

En otras ocasiones, a la hora de realizar montajes fotográficos, artistas como Oscar Muñoz y Christian Boltansky han recurrido al concepto de *fotografía objeto*, descrito por Víctor del Río (2008) como “una acuñación capaz de consolidar la descripción del tránsito de una fotografía entendida como documento a otra que se entiende como objeto, cuadro y obra final” (p. 145). En este último caso, la imagen fotográfica trasciende el plano bidimensional y se aventura en las instalaciones, para generar planos tridimensionales que les otorgan a la imagen y al acto fotográfico otras construcciones visuales, materiales y técnicas, en las que ya no solo entran en juego la cámara, el fotógrafo, el sujeto fotografiado, los químicos o tintas y el papel.

Entre los montajes bidimensionales que van más allá de la instalación de las imágenes en una secuencia horizontal (aspecto del que nos ocupamos en este artículo), encontramos el concepto de *agenciamiento* tomado del libro *Constelaciones fotográficas* de Anne Immelé (2015), a través del cual es posible organizar grandes bancos fotográficos, incluso mezclando imágenes que aparentemente no se relacionen entre sí. Esto genera, principalmente, sensaciones que no direccionan la comprensión del espectador hacia un hecho específico, sino que le permiten navegar entre la multiplicidad, para encontrar hilos narrativos a partir de su propio punto de vista sobre la obra y su realidad individual.

Constelaciones fotográficas, otra forma de hacer montajes fotográficos

“Agenciar” hace referencia a la configuración de diferentes elementos en un espacio específico. Un “agenciamiento” constituye un equilibrio de conexiones suficientemente construido para formar una obra unitaria (Immelé 2015). La propuesta instalativa de Immelé resuena con fuerza con el pensamiento de Deleuze y Guattari. De hecho, en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia (Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie)* (2020), los autores describen el agenciamiento como líneas, velocidades cambiantes de precipitación y ruptura; “un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones” (p. 17). La perspectiva de Immelé, sin embargo, se enfoca de modo directo en la fotografía y, de manera más concreta, hacia la forma de disponer las imágenes en un muro. En su libro, Anne Immelé atraviesa varias descripciones de agenciamientos, como: *el aleteo de las mariposas, la línea de flujo, el tablero y el enredo*, que permiten narrar, desde la imagen fotográfica, la multiplicidad. De manera breve se presentan a continuación dichos conceptos:

- *El aleteo de las mariposas (le papillonnement)*. Se traduce, en fotografía, como lo menciona Immelé (2015) citando a Éric Laniol, en “una manera de estar en circulación” (p. 41).³ La autora comprende el aleteo de la mariposa como la disposición múltiple de fotografías que invitan a la acción del espectador entre una imagen y la otra. La obra *I’ve taken many potos / never take a photo*, de la artista Anouk Kruithof (s. f.), es un ejemplo citado por Immelé (2015, p. 42) para hacer referencia al aletear de las mariposas.

Para la realización de su obra, la artista recogió una selección de 300 fotografías heterogéneas que había tomado a lo largo de sus 10 años de carrera artística y convocó a la ciudadanía de Brooklyn para encontrar a alguien que nunca hubiera tomado una fotografía. De esta manera, halló a Harrison Medina, de 19 años, quien fue su editor y quien seleccionó las 75 fotografías que fueron expuestas a manera de instalación en el techo del Tour les Templiers durante el festival de *Mode et Photography de Hyeres* en Francia.

Estas fotografías inconexas eran enfocadas por el ojo del público a través de un espejo que solo permitía ver una a la vez. Kruithof ordenó, con ayuda de Medina, una obra donde las imágenes heterogéneas que fueron puestas en circulación permitieron problematizar la masividad de las imágenes en la era digital.

3 “C’est une manière d’être en circulation”.

- *La línea de flujo (La ligne flux)*. Este agenciamiento implica una relación directa entre las imágenes expuestas, ya que entre dichas fotografías existe una circulación narrativa que el espectador capta a medida que recorre la exposición. La línea de flujo actúa generando conexiones entre las imágenes, a manera de contaminación, es decir, una imagen condiciona la interpretación de la siguiente.
- *El tablero (le damier)*. En esta forma de agenciamiento, que busca dar valor a imágenes heterogéneas a partir de una generalidad que las envuelve, las imágenes, a pesar de su disparidad, tienen que ver con un mismo universo. Un ejemplo de montaje a manera de tablero es la obra *Atlas*, de la artista Anna Meschiari (2017), expuesta en el 2014 en el Espace Doret, en el Centre d'Enseignement Professionnel de Vevey, en Suiza, donde la artista ordenó 280 imágenes extraídas de internet, impresas a laser en blanco y negro, las cuales se agrupaban bajo el nombre "Atlas". Todas las imágenes representaban algo asociado a la palabra "Atlas".
- *El enredo (entrechevêtrement)*. Designa una forma de montaje donde las fotos se sobreponen las unas a las otras. Immelé (2015) menciona sobre este agenciamiento que "da la idea de no dar una forma fija y acabada en la instalación" (p. 66). Las fotos pueden estar colgadas o pegadas al muro, incluso dispuestas sobre una mesa.

Immelé considera que es necesario trabajar desde una mirada más orgánica,⁴ que permita a los fotógrafos encontrar puntos de unión entre grandes bancos de imágenes. La investigadora propone el concepto de *hacer constelaciones (Consteller)*, que consiste en una forma de montaje donde se tienen en cuenta diferentes maneras de disponer las fotografías sobre el muro, en la que la instalación permita al espectador realizar una lectura general sobre el conjunto de las fotografías que observa y construir una narración o micronarraciones entre las imágenes del conjunto. Las constelaciones, menciona Immelé (2015), "dan diferentes lecturas porque la obra se construye a partir de múltiples soportes, sujetos y formatos sin ser una obra total" (p. 13).⁵ Las imágenes no tienen que pertenecer necesariamente a una misma temporalidad; objetos, paisajes, retratos u otros tipos de imágenes pueden hacer parte del mismo agenciamiento, el artista puede explorar soportes diversos: gruesos, lisos, granulados, de color, transparentes. En la constelación, las imágenes coexisten entre sí.

4 Se observa aquí una referencia a la obra de Deleuze y Guattari, sobre todo al pensamiento orgánico desde el punto de vista del rizoma, que alude a las posibilidades múltiples de los rizomas como metáfora de agenciamientos y conexiones de puntos heterogéneos.

5 "Les constellations donnent différentes lectures car elles se construisent des multiples supports, sujets, et formats sans être une oeuvre totale".

El *agenciamiento por constelaciones* permite al artista cuestionar su entorno, las capturas fotográficas y su propia relación con la instalación. “La constelación es una forma de adecuación con una aprehensión abierta del mundo, donde no se hace expresamente necesario clasificar las imágenes en series” (Immelé, 2015, p. 38).⁶ En un agenciamiento por constelaciones, el artista no está obligado a unificar formatos, colores e incluso temas narrativos. Este tipo de agenciamiento promueve la libertad dentro de la instalación. Las fotografías que hacen parte de una constelación son cuerpos heterogéneos, entre los cuales la relación misma deviene en el objetivo o la apuesta de la instalación. Como afirma Immelé (2015):

En la constelación el espectador realiza un trabajo de re-ensamblaje, re-organización y re-conexión a partir de los ritmos, las tensiones y las energías que se desprenden por medio de los formatos, la intensidad de la iluminación, los colores y los temas en cada imagen. (p. 89)⁷

Cuando la obra está expuesta, el espectador asiste a una instalación de carácter efímero, las constelaciones fotográficas varían según las condiciones del espacio de exposición y pueden estar presentadas en formatos precarios que hagan hincapié en el carácter efímero de dicha instalación. Una constelación fotográfica es una obra en movimiento, cuyo objetivo no es presentar verdades concretas, sino permitirle al espectador dejar surgir emociones y sensaciones que interroguen su relación con la obra.

Según Immelé (2015), el artista que utiliza este tipo de agenciamiento para presentar su obra “no busca dar respuestas, sino ir y venir, cartografiar, cuestionar lo real como campo de posibilidades” (p. 90),⁸ puesto que, en él, la fotografía muestra la relatividad misma de la vida. En el agenciamiento por constelaciones, el sentido de la obra está siempre abierto; de allí que el rol del espectador sea encontrar dicho sentido.

Esta claridad sobre el agenciamiento por constelaciones permite entrever que los sujetos implicados en la obra, tanto el artista como el espectador, son individuos que permanecen en una búsqueda abierta sobre el entendimiento del mundo: el artista, a partir de las preguntas que le impulsan a desplegarse en un acto creativo (*consteller*), y el espectador, a partir de su

6 “La constellation est une forme d’adéquation avec une appréhension ouverte du monde, ne nécessitant pas forcément la classification par des séries photographiques”.

7 “Dans la constellation l’espectateur réalise un travail de re-assamblage, re-organisation, re-connection d’après des rythmes et des tensions des énergies qui se dégagent à partir du format, de l’intensité de la luminosité de montage, des couleurs, des formes et des thèmes”.

8 “Ne cherche pas à donner des réponses, mais à arpenter, à cartographier et à questionner le réel comme champs des possibilités”.

inmanencia⁹ (relación directa, íntima, y sentido de pertenecer) a la obra presentada. La finalidad de una constelación es disponer los puntos base para que en la experiencia estética del espectador surjan preguntas, narraciones, pensamientos y sensaciones que le permitan identificarse, acercarse o distanciarse de la obra.

Si bien los aportes de Immelé hacia la instalación fotográfica son de gran utilidad, se hace necesario ahondar en la experiencia estética no solo como “el momento *pathico* (no representativo) de la sensación”¹⁰ (Immelé, 2015, p. 58); haría falta también profundizar en una descripción ya hecha por Deleuze y Guattari (2005) cuando nombró al arte como ser de sensaciones¹¹ que existe en sí y se sostiene a sí mismo: “el ser de sensaciones no es la carne, sino el compuesto de fuerzas no humanas del cosmos, los devenires no humanos del hombre” (p. 185).

Del pensamiento múltiple y rizomático de los autores de *Mil mesetas* se desprende un vasto universo de conceptos que permiten ahondar en un *agenciamiento* que se expande más allá de la instalación de la obra: *el tablero, el aleteo de las mariposas, el enredo y la línea de flujo*, hacia los encuentros y tránsitos por los procesos de individuación¹² del espectador. Por lo tanto, se propone retomar las ideas de Deleuze y Guattari, a través del concepto de *agenciamiento rizomático*, para complementar la propuesta instalativa por *constelaciones* de Immelé, en aras de abarcar un corpus conceptual que sustente la experiencia estética frente a la multiplicidad de rostros ofrecidos por la fotografía.

De las constelaciones fotográficas al agenciamiento rizomático

Las constelaciones fotográficas de Immelé y el rizoma se diferencian de la estructura arbórea, puesto que en ninguno de los dos casos sus constituciones hacen referencia a una raíz de la que surgen las imágenes fotográficas

9 “El plano de inmanencia es esencialmente un campo en el que los conceptos se producen, circulan y se entrecrocán. Sucesivamente es definido como una atmósfera [...] como informe y fractal, como horizontes y reservorio, como un medio invisible o indescomponible” (Prado, 1999, p. 199). El plano de inmanencia es donde habitamos, donde existe la vida, el espacio donde se crean las ideas, el lenguaje y los conceptos. “es como un desierto que los conceptos pueblan sin compartimentarlo [...] es la imagen del pensamiento” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 41).

10 “Entre un couleur, un goût, un toucher, un odeur, un bruit, un poids, il y aurait une communication existentielle qui construirait le momemt pathyque (non représentative) de la sensation”.

11 “Se pinta, se esculpe, se compone, se escribe con sensaciones. Se pintan, se esculpen, se componen, se escriben sensaciones” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 167).

12 “la manera en la que tú, yo, uno se constituye como sujeto” [“c’est la manière dont toi, moi on se constitue comme sujets”] (Deleuze, 1986, p. 138).

y de las cuales se desprenden otros hilos narrativos posibles dentro de la constelación. Las fotografías que conforman la constelación reflejan una interacción de los elementos que la componen: al respecto, Immelé (2015) menciona: “la imagen será una suerte de camaleón cuyo sentido puede fluctuar —entre ciertos límites— según el contexto de la página en la cual se posicione, en algunas ocasiones, según las palabras que la acompañen” (p. 22),¹³ y cita a Deleuze y Guattari: “el pensamiento sin detenerse, escapa, se desborda y huye” (p. 55).¹⁴

El *rizoma*, en Gilles Deleuze y Félix Guattari, es un concepto inspirado en una figura botánica, que permite pensar fenómenos intrincados y comprenderlos sin que sea necesario un punto de inicio o una definición absoluta, puesto que el pensamiento va más allá de verdades totales; es como la experiencia de la vida, está en constante movimiento y es susceptible de transformaciones y reorganizaciones. El rizoma se desborda a partir de sus múltiples centros. Un rizoma no tiene solo un centro, cualquier punto desde donde se mire al rizoma puede ser un punto de inicio, “no tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y se desborda” (Deleuze y Guattari, 2008, p. 48).

Tanto las constelaciones como el rizoma son formas tomadas del mundo natural que la filosofía y la estética emplean a manera de conceptos para relacionar algunas construcciones humanas con el reino vegetal y la realidad molecular.¹⁵ A diferencia de las constelaciones, que son finitas, el rizoma es una figura mucho más afín a la multiplicidad, no tiene genealogía y puede ser infinito. Deleuze y Guattari (2008) aseveran:

El rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección [...]. El rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga [...] definido únicamente por una circulación de estados. (p. 49)

Un rizoma no tiene principio ni fin. Es una conexión y un fluir constante entre el nacimiento y la muerte. Su forma orgánica le permite un crecimiento

13 “L’image serait une sorte de caméléon dont le sens pourrait fluctuer – dans certaines limites – selon le contexte de la page sur laquelle elle se positionne, parfois, selon les mots qui l’accompagnent”.

14 “La pensée sans cesse échappe, déborde et fuit”.

15 Hace referencia al mundo molecular: “El devenir juega siempre entre los bordes, y en los bordes, aparecen las determinaciones a las que estamos habituados: estratos, plantas, animales, especies e individuos con el nivel de determinación que a cada uno le es propio. Moléculas, sí, pero también ratas y lobos y ballenas. Mujeres y niños y hombres. Sin gato, babuino, micro-organismos [sic], pulga, león y cangrejo, el devenir sería mera conexión entre heterogéneos indeterminados, y por tanto idéntico al rizoma” (Ferreyra, 2017, p. 116).

infinito en el cual se conectan, se yuxtaponen, se sobreponen sus yermas y raíces. Delfina Vicenti (1972) señala que el rizoma “tiene formas muy diversas; desde su extensión superficial *ramificada* en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos” (párr. 6). Y menciona que “desarrollado como modelo *epistemológico*, el concepto de rizoma implica la *ruptura de un sistema* jerárquico: los elementos ya no están subordinados unos a otros y cualquiera puede influir sobre cualquier otro” (párr. 6).

Las *constelaciones*, en cambio, si nos referimos a la significación de dicho sustantivo, existen a través de constructos culturales, en donde el ser humano sintió la necesidad de agrupar patrones de estrellas cercanas para dar sentido a los fenómenos celestes que, observados desde la tierra, parecían inmóviles y, posteriormente, relacionarlos a una interpretación de lo celeste a partir de la vida terrenal y mítica. Rojas Peña (2013) menciona que la astronomía moderna está compuesta por 88 constelaciones, de las cuales principalmente conocemos 13, que son las que se relacionan con el sistema zodiacal establecido por los babilonios cerca del 2000 a. C. (p. 19). Luz Antequera Congreado (2001), en su tesis doctoral sobre la evolución de los dibujos de las constelaciones, concluye que

[...] las constelaciones no pertenecen todas a la misma época, son obras de muchos pueblos, culturas y generaciones que fueron dejando su huella en el cielo. Cazadores, pastores, agricultores, sacerdotes-astrólogos, navegantes y astrónomos contribuyeron a crear el cielo que conocemos en la actualidad. (p. 698)

No obstante, la genealogía de las constelaciones se rastrea en las tablillas de arcilla Mesopotámicas de 1700 a. C. (Rojas Peña, 2013, p. 21).

Anne Immelé (2015) señala que hacer constelaciones para ordenar un montaje fotográfico implica una “relación con nuestro mundo fragmentario. Es una forma de pensar que no se constituye más que en una dispersión”¹⁶ (p. 14). Con esto destaca la capacidad de conectar puntos aparentemente inconexos dispuestos sobre el universo, fotografías inconexas dispuestas sobre el muro. Sin embargo, se detecta en este aspecto una incongruencia conceptual, puesto que esta visión de la artista sobre el concepto de *constelaciones* parece más similar a las posibilidades de un pensamiento rizomático que se teje en el caos,¹⁷ que a la significación recién mencionada de la palabra “constelación”: en primer lugar, la constelación no se constituye

16 “Relation avec notre monde fragmentaire. Est une forme de pensée, elle ne se constitue que dans une certaine dispersion”.

17 Deleuze y Guattari (2005). El caos es un movimiento continuo que ha de ser atravesado, todo el tiempo estamos sobre él, no es necesario solucionarlo, sino aprender a tejer nuevas relaciones entre puntos cercanos o distantes de aquel rizoma, que nos permitan aprender a ser mundo con el mundo.

como mera dispersión, sino que instala un universo de sentido cosmológico y cosmogónico dependiendo de nuestra historia social y cultural. Del mismo modo, si se parte de la palabra “constelación”, se instala el rol del artista como creador de constelaciones, como aquel que establece una agrupación de imágenes heterogéneas para separarlas del todo y darles una particularidad, darles un nombre de “constelación”. Es decir, el artista le asigna una genealogía a su constelación, en la cual el espectador está invitado a navegar. El espectador recorre el universo creado por el artista comprendiéndose él mismo dentro de dicho universo, sin desbordarse por fuera de la constelación creada por el fotógrafo, que es a lo que alude Immelé con las ideas de dispersión, fragmentación y heterogeneidad. Esto también se señala como característica del rizoma, dada su antigenealogía y memoria corta siempre en devenir.

A partir del pensamiento rizomático, en conjunción con la propuesta de agenciamiento de Immelé, se enriquece la percepción del montaje y se esclarece el rol del artista no como aquel que retranscribe una realidad elíptica, errante, partiendo de imágenes inconexas, sino como aquel que toma imágenes de la misma naturaleza y las convierte en un todo que converge, puesto que el rizoma es memoria corta sin genealogía, pero que habita un sustrato, un *diagrama*,¹⁸ un espacio acentrado donde el todo se desborda.

Un agenciamiento rizomático se expande más allá de la obra en los encuentros y tránsitos por los procesos de individuación del espectador. Parte de un sentir, un instante, un acontecimiento,¹⁹ y sigue su línea haciendo al público partícipe de su expansión, tal como opera el rizoma. Un acontecimiento, ocurrido a través de la experimentación de un agenciamiento rizomático, puede propiciar la conexión de imágenes diversas, las cuales desde su existencia primera están relacionadas con el rizoma del que surgen. Es decir, la intención del agenciamiento rizomático no es unir puntos heterogéneos, como en el caso de las constelaciones fotográficas de Anne Immelé, sino partir de un acontecimiento para evidenciar la multiplicidad del mismo expresada desde distintos puntos de vista, sin ser los unos hegemónicos a los otros. Cada captura fotográfica, desde su singularidad, posee valor en sí y promueve reflexiones que se expanden a la esfera íntima del espectador. Así se generan conexiones con otras imágenes y con otras memorias que completan la experiencia estética de la obra en la sensación.

18 El *diagrama* es el concepto que Deleuze toma prestado Charles Peirce y de Francis Bacon para designar el universo de posibilidades de germinación de una obra. Dice Deleuze (2021): “el diagrama es en efecto una posibilidad de cuadros infinitos [...]. Está fechado, tiene nombre propio: el diagrama de fulano, de mengano, de sutano” (p. 47).

19 El *acontecimiento*, según Deleuze y Guattari (2005), implica “la realidad de lo virtual, formas de un pensamiento-naturaleza que sobrevuelan todos los universos posibles” (p. 179). El acontecimiento acontece desde lo existente, modificándolo y modificando las percepciones de los individuos, pero actuando como multiplicidad o entendimiento que puede ser general sobre un evento dado. Este concepto se puede ampliar en la visión de Esperón (2014).

El foto-libro *L'autre* [El otro] (1999), de Luc Delahaye, puede considerarse como un ejemplo visual de un rizoma expresado en la imagen. Para realizar su obra, el artista se inmiscuyó en el metro de París con su cámara fotográfica y realizó fotografías de los rostros de las personas que allí viajaban. Con sus fotografías, Delahaye se pregunta por la propiedad del rostro. A manera de análisis de la obra, más allá de preguntarse si el rostro es del individuo que lo lleva puesto o de quien captura la imagen, en quien contempla el libro surgen reflexiones y sensaciones íntimas en torno a la posibilidad de observar detenidamente un otro distante y desconocido, de entrar en sus detalles. Los rostros, por más heterogéneos que sean, por más dispersos que estén en su mismidad, constituyen ese rizoma del encuentro con el rostro del otro.

Después de observar esta obra, al espectador le queda abierta la pregunta por el rostro del otro, lo que puede ver en él, la barrera que implica mirar a un desconocido. La obra se expande en esas reflexiones, en esos encuentros posteriores con otros rostros que suscitan dichas preguntas, estimuladas en un principio por la reflexión del artista y la acción fotográfica sobre todos esos rostros desconocidos.

En un agenciamiento rizomático no se busca forzar imágenes heterogéneas a que conformen una unidad o constelación; se toman imágenes provenientes de distintos motores de búsqueda, o diferentes temporalidades y calidades técnicas, pero que refieran a la misma naturaleza propuesta por el rizoma, para conjugarlas en un agenciamiento, para ponerlas en diálogo.

Del mismo modo que la constelación, el agenciamiento rizomático busca experiencias estéticas referidas a las sensaciones. Sin embargo, diferente a la constelación fotográfica, el agenciamiento rizomático no le exige al espectador debatirse entre el objetivo o el sentido de un agenciamiento al verse enfrentado a puntos inconexos; el rizoma es suficientemente claro como para no pedirle al espectador que divague entre la desconexión, sino que el espectador se enfrenta a un caosmos,²⁰ un caos donde habita un cosmos, o un cosmos caótico, donde todas las imágenes apuntan a una experiencia estética indisoluble, de modo que se hace evidente la idea de Deleuze sobre las sensaciones:

La sensación tiene una cara girada hacia el sujeto (el sistema nervioso, el movimiento vital, “instinto”, “temperamento”) [...] y otra cara girada hacia el objeto (lo “facto”, el lugar, el acontecimiento). O quizá, no tiene dos caras, son las dos cosas indisolubles, es ser en el mundo. (Deleuze, 2003, p. 34)

20 El *caosmos* es “el cosmos caótico y consistente poblado por una materia anónima, parcelas infinitas de una materia impalpable que entran en conexiones variables [...] contiene todo lo formado, pero en sí mismo es la condición de formación para lo formado; constituye las condiciones para toda experiencia real” (Barroso Ramos, 2005, p. 43).

Experiencia estética del agenciamiento rizomático

La experiencia estética de un agenciamiento rizomático le permite al espectador hacer mundo con el mundo como ser de sensaciones. A partir de la obra de Deleuze, se podría leer la relación que tienen tanto espectadores como creador con la obra de manera inmanente. Deleuze y Guattari traducen esta relación como *sensible*, aquello que se despliega en el individuo y en la obra de arte a manera de un acontecimiento.

Lo sensible, que es un acontecimiento, se puede ejemplificar en el tiritar del cuerpo cuando en medio de un silencio total percibe un trueno que inunda la atmósfera. También se puede ejemplificar como aquello que acontece y, al mismo tiempo, desenvuelve un proceso de subjetivación consciente o inconsciente. Ambos van más allá del tiritar del cuerpo ante el encuentro con el trueno, e invitan al cuerpo a un sentir que inunda su memoria, su imaginación y su antimemoria.²¹ Es decir, suscitan en el individuo algo más allá de los sentidos e involucran una *zona de indeterminación* en el sujeto que tiene que ver con los afectos²² (alejarse de la obra y de sí mismo para encontrarse con la naturaleza que la obra posee, permanecer en la zona de indeterminación), los perceptos²³ (lo que ya viene intrínseco en el objeto, la antimemoria) y las sensaciones²⁴ (la carne de la obra). Deleuze y Guattari afirman (2005):

El arte es el lenguaje de las sensaciones en cuanto pasa por las palabras como cuando pasa por los colores, los sonidos o las piedras. El arte no tiene opinión. El arte desmonta la organización triple de las percepciones, afecciones y opiniones y las sustituye por un monumento compuesto de perceptos, de afectos y de bloques de sensaciones que hacen las veces del lenguaje. (p. 177)

La *zona de indeterminación* es aquello a lo que Deleuze llama el “pliegue”, esa zona sombreada que representa un salto no cognoscible por la persona, pero que se puede percibir a partir de lo sensible, que es un percepto en el

21 La *antimemoria* es un mecanismo del cerebro para equilibrar la actividad excitatoria de los recuerdos. “Antimemoria o conexiones entre nuestras neuronas que generan un patrón exactamente opuesto a la actividad eléctrica original de la memoria y el aprendizaje” (Rivero, 2016, párr. 1). En Deleuze, hace referencia al *percepto*, aquello que existe antes de que lo hayamos nombrado.

22 “Algo pasa de uno a otro [...]. El alejamiento de la luz que las aprehende a las dos en el mismo reflejo [...]. Ese algo solo puede ser precisado como sensación. Es una zona de indeterminación, de indiscernibilidad, como si cosas, animales y personas hubieran alcanzado en cada caso ese punto en el infinito que antecede inmediatamente a su diferencia natural” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 175).

23 “El percepto es el paisaje de antes del hombre, en la ausencia del hombre [...]. Los afectos son precisamente estos devenires no humanos del hombre. Como los perceptos son los paisajes no humanos de la naturaleza” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 170).

24 “Es el afecto lo que es metálico, cristalino, pétreo, etc., y la sensación no está coloreada, es colorante, como dice Cezanne” (Deleuze y Guattari, 2005, p. 168).

individuo. El pliegue, según François Zourabichvili (como se citó en Jean-Luc Nancy, 1999), invita a “afrontar una discordancia íntima, ahí donde nosotros estamos plegados uno contra el otro, los unos contra los otros” (p. 65). El pliegue es la imagen de un salto, en cuyo centro está lo incognoscible, aquello que representa un misterio que a su vez es fuente de la génesis, del motivo o lo desconocido. Cada ser humano es sensible, pues está compuesto por los perceptos, afectos y sensaciones, su relación con el mundo es devenir con él. Como afirman Deleuze y Guattari (2005): “No se está en el mundo, se deviene con el mundo, se deviene contemplándolo. Todo es visión, todo es devenir. Se deviene universo” (p. 171).

En un agenciamiento rizomático, la experiencia estética está ligada al despliegue de procesos de individuación de la persona. En la visión deleuziana, los sujetos son individuos de variedades siempre fluctuantes. “El sujeto es un sujeto en proceso, es el resultado de un avance constitutivo que es el movimiento” (Deleuze, 2007, p. 3). Deleuze dice que “el sujeto es la calificación de una colección de ideas” (p. 63).

Al pensar en la experiencia del público frente a un agenciamiento rizomático, se debe tener en cuenta esta calidad variable, múltiple y sobre todo ligada a lo exterior a la persona, el afuera del individuo. Según Deleuze (1986), cada experiencia que enfrenta el individuo o que en el individuo se presenta, acontecerá de manera diferente, puesto que su visión de un sujeto va más allá de la palabra “individuo”, entendida como indivisible. Deleuze nos dice incluso que no hay sujetos, lo que hay es procesos de individuación, multiplicidad de procesos en los cuales la persona se individua, opera en ella misma a manera de individuaciones a partir de su relación con el mundo exterior.

Hay procesos [...] procesos de individuación [...] individuaciones privadas e individuaciones colectivas, diría incluso que, para mí, hay procesos de individuación sin sujeto. El sujeto es el producto de una individuación o de una subjetivación de un tipo muy particular (Deleuze, 1986, p. 12).

Según lo anterior, el espectador que observa un agenciamiento rizomático es un individuo que se encuentra ante una intervención visual que remite a la vivencia de lo no percibido hasta el momento, y que se reconoce como acontecimiento a través de la sensibilidad del espectador ante los agenciamientos hechos sobre el muro. El acontecimiento es la expresión de lo inmanente, lo que persiste en el espectador a partir del encuentro con la obra. Las imágenes agenciadas, a pesar de que disten de la experiencia personal de quien las observa, están totalmente ligadas a su sensibilidad en torno a algunos procesos de individuación de los cuales se sirve para denominarse dentro del campo social.

En el agenciamiento rizomático, el espectador que se enfrenta a los procesos de individuación del artista transita y puede profundizar en las imágenes expuestas, más allá de lo que la imagen expresa, pues esta estará ligada al estímulo emocional, sensorial y afectivo que provoque en aquel que observa dicho agenciamiento. La imagen interpela al espectador a partir del diálogo de subjetivaciones propuestas por el artista sobre el muro. El público las recibe, las vivencia y las profundiza a partir de sus propias construcciones individuales. Tal rizoma de imágenes dispuestas sobre un muro ahonda más allá de lo que podría hacerlo la constelación, puesto que opera en lo profundo del ser, desde la inmanencia; se conectan con su animalidad, se expanden de manera virtual a partir de lo sensible.

En la obra de Wolfgang Tillmans se aprecia la virtud del detenimiento del artista en su proceso creativo para dar al público la posibilidad de conectarse con su propia realidad y con la realidad que plantea el montaje fotográfico. La primera parte de la obra de este artista alemán estuvo influenciada por la cultura alternativa de su contexto de posguerra en los años ochenta.

Tillmans realizó miles de capturas fotográficas de todo tipo, observando, a través del lente, la vida, los detalles y los secretos de una cultura que contradecía la idea del individuo como una construcción social masiva. Su rol como fotógrafo es el de un artista inmerso en la realidad que observa; él no percibe desde afuera, vive las imágenes que captura. Sus imágenes hacen parte de sus procesos de individuación.

En el agenciamiento fotográfico, el artista expresa la manera de acontecer de la vida alternativa en Hamburgo, más allá del retrato social, encarnando a través del gesto fotográfico la realidad que lo transita. Wolfgang Tillmans usa el agenciamiento para conectar imágenes abstractas, rostros, partes del cuerpo, planos generales, detalles que provienen de una misma naturaleza. Su agenciamiento es un método de análisis de la sociedad, a través del cual el espectador puede vivenciar los detalles de una cultura específica, puede inmiscuirse y crear narraciones, puede ser atravesado por las imágenes y generar procesos de individuación frente a lo que observa y a su realidad personal. En especial, es un espectador sensible al diálogo propuesto por el artista.

Mediante el análisis anterior, este artículo postula el trabajo de Wolfgang Tillmans como un ejemplo visual del agenciamiento rizomático, más allá del ejercicio de hacer constelaciones.

Otro ejemplo que puede nombrarse como un agenciamiento rizomático se encuentra en la obra de Yan Guiguère, un artista canadiense que explora a nivel conceptual las maneras en las cuales nos relacionamos con el ordinario, cotidiano vivir. En sus obras, utiliza diversos formatos y soportes



Wolfgang Tillmans, *Soldiers 1999-2007*. Vista de la instalación en el Museum and Sculpture Garden en Washington, D. C.
Fuente: Tillmans y Ulrich (2007, p. 124).



Wolfgang Tillmans, *Porticus 1995*. Vista de la instalación en Frankfurt de main.
Fuente: Tillmans y Ulrich (2007, p. 94).

para las impresiones fotográficas, a partir de las cuales los espectadores experimentan narraciones poéticas que propician los agenciamientos de imágenes. Sus instalaciones, dice el artista, “están muy cerca del montaje cinematográfico” (Guiguère, s. f., párr. 1), donde el tiempo deja de ser lineal para convertirse en un tiempo múltiple, en el cual el agenciamiento le permite al artista navegar entre diversas temporalidades, o en un mismo espacio-tiempo, para detallar diferentes capas de realidad.

Sus agenciamientos están compuestos de cientos de imágenes, las cuales son tratadas rigurosamente a partir de un proceso de sistematización y decantación, de manera que las imágenes que aparecen expuestas configuran una mayor cercanía con las sensaciones que busca desplegar su trabajo artístico.

Al igual que Wolfgang Tillmans, Yan Guiguère parte de la experiencia personal. Esto le da a su trabajo un carácter anecdótico. Sin embargo, ninguno de los dos se queda en la anécdota. Ambos buscan expandir su campo de significantes para que el espectador pueda también participar de ese proceso de individuación y, a su vez, generar los suyos. Sus imágenes, que en un principio pudieran formar parte del álbum familiar, no son enmarcadas las unas dentro de las otras imponiendo narraciones lineales o bajo títulos que subestimen el entendimiento del espectador sobre la obra. Al contrario, las fotografías que componen sus montajes son cuidadosamente elegidas, de manera que el espectador observe múltiples realidades a partir de la lectura de un agenciamiento rizomático que no tiene principio ni final y que se despliega infinitamente en la percepción y las sensaciones que forman la experiencia estética del observador.

Agenciamiento rizomático para instalar obras fotográficas

El agenciamiento rizomático se constituye en una alternativa al montaje fotográfico bidimensional, a partir de la cual es posible para el artista realizar conexiones entre una gran multiplicidad de imágenes que hacen parte de la misma naturaleza. Dichas imágenes, a pesar de tener contenidos que apunten a formas, colores, tonos, texturas e incluso soportes diferentes, hacen del mismo campo semántico. Por lo tanto, es posible generar una gran cantidad de conexiones narrativas, tanto para el artista como para el espectador.

Un agenciamiento rizomático no se agota en su extensión, pues al igual que el rizoma, es posible que este se expanda constantemente. Se puede partir de un agenciamiento de diez imágenes y seguir construyéndolo, puesto que sus posibilidades son infinitas. Incluso, un rizoma acoge otros rizomas, es decir que puede sobrepasar otras naturalezas y estas, a su vez, pueden ser



Yan Giguère, *Ici et là*. Vista de la instalación en la galería Plein sud, 1997.
Fuente: Yan Giguère (s. f.). <https://yangiguere.com/projet/ici-et-la/>



Yan Giguère, *Retrospectiva*. Vista de la instalación de la retrospectiva de su obra en el museo de arte de Joliette, en 2016.
Fuente: Yan Giguère (s. f.). https://yangiguere.com/wp-content/uploads/2021/10/maj_choisir-1200x800.jpg

conjugadas con el agenciamiento inicial. Este montaje permite al fotógrafo hacer de su trabajo de investigación en artes el espacio de construcción y deconstrucción constante de la obra, sin que esta llegue a agotarse, sea generando múltiples series o versiones de la misma, o incluso expandiendo el mismo agenciamiento rizomático, casi sin límites.

La obra de Mark Lombardi (s. f.), titulada *Mark Lombardi Banco Nazionale del Lavoro, Reagan, Bush, Thatcher, and the Arming of Iraq, c. 1979-1990 (4th version). 1998*, podría graficar la idea del agenciamiento rizomático. Para esta exposición, el artista interviene su obra por cuarta vez buscando destacar la cortina de humo de financiación del banco para el préstamo con el cual arman a Iraq en un entramado de relaciones políticas.

Este tipo de agenciamiento también le proporciona al artista la posibilidad de devenir con su contexto, es decir, expresar su singularidad, sin que esta sea leída o interpretada necesariamente como tal, añadir imágenes que pertenezcan a su ámbito personal o íntimo, sin que esto fuerce al espectador a leer la experiencia de vida del artista; por el contrario, estas posibilidades permiten también que en la imaginación del espectador se desplieguen imágenes que pertenezcan a su propia experiencia de vida.

Al verse enfrentado a un muro de imágenes en las cuales puede llevar a cabo lecturas generales, particulares e íntimas, el espectador hace parte de la construcción de la experiencia estética de la obra. El espectador ejecuta un proceso inmanente a la obra, por medio de su proceso de individuación. Es a través de los perceptos, los afectos y las sensaciones que se realiza en el espectador la experiencia estética, la experiencia sensible que acontece entre los procesos de individuación del sujeto. A esto alude la inmanencia. La obra, que es un compuesto de sensaciones y se vale por sí misma, refleja aspectos del individuo a manera de antimemoria, recogiendo en el espectador fragmentos venidos de sus propias zonas de indeterminación, de sus pliegues y de sus conexiones caóticas. Es en la obra donde dicho caos, lo real no asimilado,²⁵ se ordena y se expresa a manera de sensaciones.

En un agenciamiento rizomático hay muchas ramificaciones en juego; este agenciamiento no se agota en su multiplicidad, puesto que siempre permanece abierto. La labor del artista es elegir imágenes, textos, objetos e incluso sonidos que se sostengan por sí mismos como conjunto de sensaciones generadoras de sentido, aunque sean separados de la totalidad de la obra. Pues, en la observación, un espectador desprevenido puede analizar la generalidad de la obra, intuir un tema e incluso llegar a conectarse por un instante con el lenguaje de la obra; pero también puede detenerse en algunas

25 "Lo real 'en sí' es el caos, una especie de efectividad sin efectuación. El pensamiento consiste en combinar y en variar las efectuaciones 'virtuales'" (Nancy, 1996, p. 67).

cuantas fotografías y generar un nexo con ellas, de modo que surja alguna experiencia del orden de lo sensible.

Conclusiones

Un agenciamiento rizomático, al igual que las constelaciones fotográficas, presenta una posibilidad formal para realizar instalaciones de obras fotográficas en formato bidimensional. Ambos pueden estar combinados con objetos dispuestos sobre el muro en circulación con las fotografías, textos e imágenes, de diferentes formas, texturas, tamaños y colores. Sin embargo, a diferencia de las constelaciones, el agenciamiento rizomático permite profundizar en una lectura estética de las sensaciones y lo sensible, puesto que el hecho de agenciar de manera rizomática implica dar valor a cada uno de los elementos como compuesto de sensaciones que puede ser agente multiplicador de nuevos agenciamientos.

En el agenciamiento rizomático, a diferencia de las constelaciones, en su sentido etimológico, cualquiera de sus elementos puede constituir un punto de partida, puesto que la obra ha sido concebida por el artista a partir de un proceso consciente de depuración de bancos de imágenes, en donde se obtiene como resultado final una instalación en la que todas sus piezas forman parte de la misma naturaleza y ninguna ejerce hegemonía sobre otra. Incluso, dada la naturaleza cambiante del rizoma, en cuanto al montaje, podría hablarse de obras móviles que pueden ser intervenidas y recreadas por los espectadores; así, estos no solo aparecen como espectadores contemplando constelaciones agenciadas, sino también como compositores de las obras.

Teniendo esto en cuenta, el rol del artista es agenciar imágenes y objetos para crear un campo virtual de lo sensible. De manera que el público se enfrenta a una obra concebida como un compuesto de sensaciones que se sostiene por sí mismo y que habita y se expande en el despliegue de procesos de individuación de los espectadores.

La experiencia estética que se desprende del agenciamiento rizomático opera como antimemoria, a diferencia de la constelación, que proviene de un agenciamiento ya subjetivado históricamente y socialmente. Con el agenciamiento rizomático se evidencian o desbordan en los espectadores conexiones virtuales ligadas a su experiencia de vida. Entre las fotografías agenciadas y el público hay una circulación virtual de sensaciones que surgen en el espectador a partir del despliegue de lo sensible, es decir, del surgir de afectos, perceptos y sensaciones que se expanden y acontecen en el espectador gracias a los signos agenciados por el artista de manera rizomática. El

público hace mundo con el mundo de la obra de arte por medio de la conexión generada como impulso en el sistema nervioso, a partir de la relación inmanente ante la obra de arte presentada.

El agenciamiento rizomático constituye un reto para las colectividades de la era digital, pues invita a la contemplación del detalle y del todo en el mismo espacio-tiempo (sala de exposiciones, muro de exhibición). Esa reconstrucción de la plataforma donde se presentan las imágenes da un lugar temporal a la experiencia estética, pero no necesariamente un lugar físico, pues, en lo sensible, la relación del espectador con la obra puede dar paso a sensaciones que ocurran en el cerebro de quien observa, que se funden en la imaginación y se materialicen en el pensamiento, para existir en un lugar onírico, o en un no lugar; quizá solo en y a través de la sensación.

Referencias

- Antequera, L. (2001). *Arte y astronomía: evolución de los dibujos de las constelaciones* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62625>
- Barroso Ramos, M. (2005). *Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles Deleuze* [Tesis doctoral]. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9839/cs224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Condés, O. (2019, noviembre 14). “*El oro es una enfermedad*”, *Sebastião Salgado en la inauguración de la exposición ‘Gold: Tierra Quemada’ en Fuenlabrada*. Xatakafoto: fotógrafos. <https://www.xatakafoto.com/fotografos/oro-enfermedad-sebastiao-salgado-inauguracion-exposicion-gold-tierra-quemada-fuenlabrada>
- Delahaye, L. (1999). *L'autre*. Phaidon ed.
- Deleuze, G. (1986). *Sur Foucault le pouvoir*. Cours Vincennes–St Denis. Cours du 13/05/19863. <https://www.webdeleuze.com/textes/286>
- Deleuze, G. (2003). *Francis Bacon. The Logic of sensation*. Continuum.
- Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa.
- Deleuze, G. (2021). *Pintura El concepto de diagrama*. Cactus serie clases.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Rizoma*. Pretextos.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (2020). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos (Trabajo original publicado en 1980).
- Del Río, V. (2008). *Fotografía objeto. La superación de la estética del documento*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- diCorcia, P. (1997, diciembre 18). *Philip-Lorca diCorcia. Hustler/Streetwork*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía: Exposiciones. <https://www.museoreinasofia.es/exposiciones/philip-lorca-dicorcia-hustler-streetwork>
- Duque, A. (2012). *Iconos II*. Adriana Duque.com. <http://adrianaduque.com/series/iconos2/index.html>
- Esperón, J. (2014). El acontecimiento y la diferencia en la filosofía de Gilles Deleuze. *Nuevo Pensamiento*, 4(4), 286-314. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5513801.pdf>
- Ferreya, J. (2017). Hegel y Deleuze: filosofías de la naturaleza. *ARETÉ. Revista de Filosofía*, 29(1), 91-123. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/18964>
- Forero, S. (2005). *Cell-Portraits*. Santiago Forero.com. <http://santiagoforero.com/selected-works/cell-portraits/>
- Giguère, Y. (s. f.). *Yan Giguère*. <http://www.yangiguere.com/?projects=bio—cv>
- Immelé, A. (2015). *Constellations photographiques*. Mediapop.
- Immelé, A. (s. f.). *Anne Immelé*. <http://www.anneimmele.fr/>
- Kruithof, A. (s. f.). *Untitled (I've taken too many photos I've never taken a photo)*. [anoukkruithof.nl. https://anoukkruithof.com/?product=untitled-ive-taken-too-many-photos-ive-never-taken-a-photo-book](https://anoukkruithof.com/?product=untitled-ive-taken-too-many-photos-ive-never-taken-a-photo-book)
- Mark Lombardi (s. f.). *Mark Lombardi Banco Nazionale del Lavoro, Reagan, Bush, Thatcher, and the Arming of Iraq, c. 1979-1990 (4th version)*. 1998. MoMA. <https://www.moma.org/collection/works/82619>
- Meschiari, A. (2017) *Presentation. Are we alone? 2015 – ongoing. Atlas, 2014. CV*. <https://docplayer.net/65472927-Presentation-atlas-2014.html>
- MoMA (s. f.) *New documents*. MoMA: what's on. <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3487>

- Nancy, J. (1999). Pliegue deleuziano del pensamiento. En E. Alliez (Ed.), *Gilles Deleuze. Una vida filosófica. Tomo I. Encuentros Internacionales Gilles Deleuze, Río de Janeiro – Sao Paulo del 10 al 14 junio de 1996*. Santiago de Cali, Colombia. Revista “Se cauto”. pp. 63-70.
- Prado, Jr. (1999). Sobre el “plano de inmanencia”. En E. Alliez (Ed.), *Gilles Deleuze. Una vida filosófica. Tomo I. Encuentros Internacionales Gilles Deleuze, Río de Janeiro – Sao Paulo del 10 al 14 junio de 1996*. Santiago de Cali, Colombia. Revista “Se cauto”. pp. 199-216.
- Rivero, E. (2016, abril 8) ¿Qué es la antimemoria? *UNOCERO*. <https://www.unocero.com/ciencia/que-es-la-antimemoria/#:~:text=02%3A33-,Cient%C3%ADficos%20de%20la%20Universidad%20de%20Oxford%20han%20propuesto%20una%20nueva,la%20memoria%20y%20el%20aprendizaje>
- Rojas Peña, I. (2013) *Astronomía elemental*. Volumen I: *Astronomía básica*. USM.
- Struth, T. (s. f.). *Thomas Struth Photographs*. Thomasstruth32.com. <http://www.thomasstruth32.com/smallsize/exhibitions/duesseldorf/index.html>
- Tillmans, W. y Ulrich, H. (2007). *Wolfgang Tillmans, Hans Ulrich Obrist the conversations series*. Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Vicenti, D. (1972, mayo 11). Rizoma. *IDIS: Proyecto IDIS.org*. <https://proyectoidis.org/rizoma/#:~:text=En%20Biolog%C3%ADa%2C%20un%20rizoma%20es,brotos%20herb%C3%A1ceos%20de%20sus%20nudos.&text=El%20rizoma%2C%20en%20cambio%2C%20tiene,espacio%20geogr%C3%A1fico%20se%20lo%20permite>.

Para citar este artículo: Marín Taborda, J. (2022). Agenciamiento rizomático para obras fotográficas: despliegue de individualidades a partir de la multiplicidad. *Artes La Revista*, 21(28), 92-114.

Título: *Apertura*
Autor: David Romero Duque
Año: 2011
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



LA HISTORIA DEL ARTE ANTE LOS MURALES DEL MUSEO DE CIENCIAS NATURALES DE LA SALLE*

The art history before the murals of Museum of
Natural Sciences of La Salle
A história da arte em frente aos murais do Museu
de Ciências Naturais La Salle

Juan Camilo Ocaña

Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, docente de Educación Artística en la Secretaría de Educación de Rionegro

juancamilo.ocana@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-5959-2124>

Resumen

El presente artículo analiza la serie de murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle, en Medellín, pintados por el artista antioqueño Salvador Arango Botero hacia 1956. Para ello, se toma como referencia el método iconológico de Erwin Panofsky, con el fin de establecer el papel del artista y su comitente, las fuentes usadas, los problemas técnicos y narrativos que tuvieron lugar en la elaboración de las obras, y los significados que estas poseen. El ensayo reflexiona también sobre la escasa recepción que ha tenido el pintor dentro de la historia del arte local, reconociéndolo como un personaje anacrónico, y examina las descripciones en torno a su carácter y concepción artística.

Palabras clave: historia del arte antioqueño, método iconológico, Museo de Ciencias Naturales de La Salle, pintura y ciencia, Salvador Arango Botero.

* Este artículo surge de la investigación "Los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle y el método iconológico de Erwin Panofsky", producto de la Beca para la elaboración de ensayos de crítica en audiovisuales, danza, música, teatro y visuales, de la Convocatoria de Estímulos para el Arte y la Cultura de la Alcaldía de Medellín, otorgada en el año 2016.

Abstract

This article analyzes the series of murals in the Museum of Natural Sciences of La Salle, in Medellín, painted by the artist from Antioquia Salvador Arango Botero around 1956. To this effect, it takes as reference the iconological method of Erwin Panofsky with the purpose of establishing the role of the artist and his patron, the used sources, the technical and narrative problems that took place in the elaboration of the works, and the meanings that they possess. The essay also reflects on the scant reception of the painter in the history of local art, recognizing him as an anachronistic artist, and examine the descriptions around his character and artistic conception.

Keywords: history of Antioquia art, iconological method, Museum of Natural Sciences of La Salle, painting and science, Salvador Arango Botero.

Resumo

Este artigo analisa a série de murais do Museo de Ciencias Naturales de La Salle, em Medellín, pintados pelo artista antioquiano Salvador Arango Botero por volta de 1956. Para isso, o método iconológico de Erwin Panofsky é usado como referência, a fim de estabelecer o papel do artista e de seu cliente, as fontes utilizadas, os problemas técnicos e narrativos que ocorreram na produção das obras e os significados que elas possuem. O ensaio também reflete sobre a má recepção do pintor na história da arte local, reconhecendo-o como um personagem anacrônico, e examina as descrições de seu caráter e concepção artística.

Palavras-chave: história da arte antioquiana, método iconológico, Museo de Ciencias Naturales de La Salle, pintura e ciência, Salvador Arango Botero.

Introducción. La cuestión del método iconológico

Alrededor de Dios, los astros: fotones o cuantos de luz que interrumpen la oscuridad del espacio. Incandescentes, sus cuerpos agitados en innumerables pinceladas reproducen nebulosas y constelaciones científicamente identificadas en uno de los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle.¹ *La creación* (véase Figura 1), basada en el modelo de Miguel Ángel para la Capilla Sixtina, fue la primera de las cinco obras realizadas hacia 1956 por el pintor antioqueño Salvador Arango Botero (1911-1994), y representa, a diferencia de su homólogo italiano, un escenario mucho más astronómico, donde se conjugan religión y ciencia, a menudo consideradas de naturaleza opuesta. Ante los cuadros de esta serie surge, para el

1 Luego de trasladarse al barrio El Poblado de Medellín en el año 2006, las instalaciones del Colegio San José de La Salle en el barrio Boston fueron adquiridas por la Fundación Fraternidad y donadas al Municipio, con el fin de crear la ciudadela educativa que hoy administra el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). El Museo, que durante los años cincuenta era conocido como "Museo de Historia Natural Colegio de San José" y, desde 1993, como "Museo de Ciencias Naturales del Colegio de San José", tomó entonces el nombre de "Museo de Ciencias Naturales de La Salle", según el convenio firmado entre la Comunidad Lasallista, la Alcaldía de Medellín y el ITM en el año 2009.

historiador del arte, una pregunta de corte metodológico, una pregunta de la cual pareciera depender el enfoque dado a su objeto de estudio: ¿es esto arte o ilustración científica?



Figura 1. Salvador Arango Botero, *La creación*, óleo sobre revoque, h. 1956
Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

Algunos responderán, en efecto, que estamos ante unas obras de arte en las cuales sus características plásticas son altamente sensibles; otros dirán que los temas se hallan tratados con mayor relevancia y que, por lo tanto, merecen entrar a estudiarse desde la perspectiva historiográfica de la ciencia. Es bajo esta última concepción que la figura de Dios al centro del cuadro cobra sentido (véase Figura 1), pues responde de hecho a un problema de contenido temático: ¿cómo se da la unión entre religión y ciencia en los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle? Pero esa no es la cuestión todavía.

Aunque podamos pensar que la importancia otorgada al tema no debería anular el valor formal de los cuadros, es cierto también que el reconocimiento de estas obras en tanto objetos estéticos es casi nulo, pues si bien la ciencia se ha ocupado de ellas, la falta de un análisis teórico desde el campo del arte ha traído como consecuencia el desconocimiento del proceso creativo y la poca valorización de los elementos formales en favor de los significados o temas. Lo artístico aquí queda reducido a la llana mención del pintor; y ni siquiera de él ha podido dar cuenta esta tendencia interpretativa, en el sentido de sus intereses, formación, estilo y producción plástica. Podría afirmarse, entonces, que la ciencia ha adoptado una postura iconográfica en la lectura de estas obras; “iconográfica” en el sentido que le dio Erwin Panofsky a este término, es decir, como un análisis centrado en la identificación de temas y conceptos en una imagen simbólica. Pero el hecho de que dicha información sea valiosa no implica que sea el único motor de la investigación histórica; menos aun cuando su objeto de estudio es una obra de arte. Es natural, sin embargo, que una disciplina interesada en

el conocimiento objetivo y verificable termine dando poca importancia a asuntos formales y estéticos que algunas veces se dan por sobreentendidos o se califican de escaso valor.

Frente a esta oposición entre forma y significado, Susan Sontag (1996) recordaba cómo la teoría platónica de la *mímesis* había retado al arte a justificarse a sí mismo, permeando toda la conciencia y reflexión estética de Occidente, hasta el punto de que no solo nos contentáramos con identificar sus formas como representaciones fácticas de algo, sino también como alusiones a ideas o significados determinados (pp. 25-26). El modo en que esta crítica griega a la inferioridad del arte pasó a convertirse en un hecho estético se encuentra narrado en detalle por Panofsky en su ensayo *Idea* (1989), donde explica cómo las defensas a la profesión del arte derivaron en aceptar la imitación de la naturaleza como ideal artístico o en pretender la existencia de una imagen o Idea en la mente del artista, previa a su proyección en la materia (más tarde debió llamarse “inspiración”).

Ambas nociones son, en principio, *preiconográficas* según formuló Panofsky en su *método iconológico* (véase Tabla 1), pues tanto en la *mímesis* como en la representación interior de algo (una rosa, p. ej.) nos enfrentamos a formas que expresan objetos y acontecimientos de fácil denominación, reconocibles a partir de la experiencia práctica. Lo preiconográfico, además, hace parte de un campo más amplio denominado “iconografía”, y de hecho estas formas poseedoras de un significado fáctico o natural pronto pueden transformarse en imágenes y composiciones posibles de interpretar si se está familiarizado con los conceptos o temas que en ellas se tratan. Ese es el fin último del método: interpretarlo todo. De ahí que los rasgos plásticos necesariamente deban significar algo, porque en ausencia de significado, la interpretación resultaría insostenible: “El intérprete dice: ‘Fíjate, ¿no ves que X es en realidad, o significa en realidad, A?’” (Sontag, 1996, p. 28).

Tabla 1. Síntesis del método iconológico, elaborado por E. Panofsky

Objeto de interpretación*	Acto de interpretación	Bagaje para la interpretación	Principio correctivo de la interpretación (historia de la tradición)
I. Asunto <i>primario o natural</i> : a) fáctico, y b) expresivo, que constituyen el universo de los <i>motivos artísticos</i>	<i>Descripción preiconográfica</i> (y análisis pseudoformal)	<i>Experiencia práctica</i> (familiaridad con <i>objetos</i> y <i>acontecimientos</i>)	Historia del <i>estilo</i> (estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, los <i>objetos</i> y <i>acontecimientos</i> fueron expresados mediante <i>formas</i>)
II. Asunto <i>secundario o convencional</i> , que constituye el universo de las <i>imágenes, historias y alegorías</i>	<i>Análisis iconográfico</i>	<i>Conocimiento de las fuentes literarias</i> (familiaridad con <i>temas</i> y <i>conceptos</i> específicos)	Historia de los <i>tipos</i> (estudio de la manera en que, en distintas condiciones históricas, los <i>temas</i> o <i>conceptos</i> específicos fueron expresados mediante <i>objetos</i> y <i>acontecimientos</i>)

<p>III. <i>Significación intrínseca o contenido</i>, que constituye el universo de los <i>valores simbólicos</i></p>	<p><i>Interpretación iconológica</i></p>	<p><i>Intuición sintética</i> (familiaridad con las <i>tendencias esenciales de la mente humana</i>), condicionada por una psicología y una "<i>Weltanschauung</i>" personales</p>	<p>Historia de los <i>síntomas culturales</i> o <i>símbolos</i> en general (estudio sobre la manera en que, en distintas condiciones históricas, las <i>tendencias esenciales de la mente humana</i> fueron expresadas mediante <i>temas y conceptos específicos</i>)</p>
<p>* El nivel I es relativo a la forma en tanto representación de objetos o acontecimientos; el nivel II hace referencia a la idea, tema o significado de las imágenes, y nivel III da cuenta del contenido simbólico o contextual en el que son creadas estas imágenes (Nota del Autor).</p>			

Fuente: Elaborada por el autor, con modificaciones solo formales de Panofsky (1987, p. 60).

Fue de este modo que Panofsky pudo alejarse de la teoría formalista imperante en la Alemania de finales del siglo XIX y comienzos del XX, ya que su interés por el contenido y los temas se oponía con énfasis al análisis morfoestético expresado por Heinrich Wölfflin en sus libros *Renacimiento y Barroco* (1986) y *Conceptos fundamentales de la historia del arte* (1952). El mismo autor explicaba también que a pesar de las iniciativas de Wölfflin por lograr un estudio enfocado en la evolución de las formas y no en la atribución de significado en las obras de arte, su modelo formal de análisis no dejaba de verlas en tanto representación de algún objeto del mundo, es decir, que mínimamente significaban algo como elementos preiconográficos:

Para tomar un ejemplo al azar: cuando intentamos describir la famosa *Resurrección* [1512-16] de Matthias Grünewald, es claro que la diferenciación común entre una descripción puramente formal y una representacional no podría sostenerse, al menos no con respecto a las artes visuales [...]. Una descripción puramente formal no permitiría ni siquiera el uso de términos como *piedra, humano o roca*, sino que tendría en principio que estar restringida a colores que, contrastados con otros en numerosas tonalidades, pueden ser combinados y dibujados juntos para sugerir formas más o menos ornamentales o tectónicas, que son francamente carentes de sentido y constituyen elementos espacialmente ambiguos de la composición. Si nos permitimos llamar "cielo nocturno" a la zona oscura en la parte superior de la imagen o "cuerpo humano" a la fuente de luz notablemente diferenciada en el centro, y entonces decimos que este cuerpo está en frente del cielo oscuro ya hemos establecido una entidad formal espacialmente ambigua en relación a un contenido perceptual preciso y tridimensional. *Una descripción formal en sentido estricto es simplemente imposible en la práctica*: cualquier descripción —incluso antes de haber empezado— habría tenido que convertir los elementos puramente formales de representación en símbolos de algo representado. [...] Incluso en lo que nosotros usualmente llamamos un modelo formal de análisis (por ejemplo, en el sentido dado por Heinrich Wölfflin), no solamente la forma, sino también el significado deberán ser parte de la descripción. (Panofsky, 2012, p. 469)

Si bien la apreciación de Panofsky es cierta, no está demás mencionar que esta negación de la forma como *asignificante* puede a su vez oscurecer el análisis de las obras basado en la noción de *respuesta estética* y ya no solo de *contenido temático*, o lo que es igual: un examen que permita responder a la pregunta de qué suscita una obra de arte y ya no solo sobre qué es lo que ella nos dice. Esta concentración casi que de modo exclusivo en la atribución de significado es un reproche que ha recaído constantemente sobre la obra de Panofsky, según explican autores como Peter Burke (2001), Ernst H. Gombrich (1983) y Manuel Castiñeiras (2009). Por su parte, Sontag creía que la labor de interpretación aplicada al arte había bebido del legado de los traductores de textos antiguos, ¿y acaso no gozaba el “padre de la iconología” de un saber formidable en filología clásica? ¿No era acaso coherente que buscara el significado en todo, así como Tzinacán el mago se esmeraba en descifrar la escritura del dios en la piel del jaguar?

No hay que ser mezquinos con el hombre que ayudó a fundar la historia moderna del arte; al contrario, hay que amarlo del mismo modo que el melancólico amaba a Saturno: como a un padre, pues somos sus hijos mutilados, desgraciados e indeseables... Un amor así no puede basarse en el mero asentir de la cabeza; ha de ser en verdad de un tipo reflexivo, meditativo, que nos permita no solo valernos de la enseñanza, sino también desechar lo aprendido cuando esto resulte inútil o completarlo cuando requiera mayor detalle. Es por ello por lo que la obra de George Didi-Huberman con respecto a las nociones de *certeza* y *anacronismo* en la historia del arte, o los textos de Gombrich sobre los fines de la iconología y la influencia hegeliana en el pensamiento historiográfico se presentan como claras revisiones al *modus operandi* que tanto Panofsky como otros autores de su época desarrollaron a lo mejor de modo inconsciente.

Limitarnos entonces a un análisis iconográfico en torno a los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle nos llevaría solo a repetir la información que ya se encuentra explícita en diversas publicaciones científicas desde mediados del siglo xx en Colombia. Nuestro objetivo es más bien doble: por un lado, buscamos hallar las condiciones bajo las cuales la figura del pintor Salvador Arango Botero y demás cuestiones relativas al arte se han visto opacadas y casi anuladas con el paso del tiempo; por otro, esperamos hacer justicia al artista y a su obra, mediante la ampliación de los datos iconográficos, ya no solo en el sentido en que lo demostró Panofsky, es decir, como una extensión hacia la esfera de significado simbólico o cultural (que constituye el campo de la *iconología*; cfr. Tabla 1), sino también en relación con un análisis del método o proceder del pintor que permita vislumbrar aquellas cosas que han quedado incompletas en la investigación científica. Pues si bien es verdad que el nivel de significado puede ser

reconocido por otras disciplinas, el nivel formal y la producción artística parecen ser, en cambio, saberes específicos de la teoría del arte.

Didi-Huberman (2010) ha demostrado cómo dicha noción de *saber específico* puede llegar a ser peligrosa en el estudio de las obras de arte. No obstante, es necesario reconocer que el interés de otras áreas (la historia, las ciencias naturales...) en aspectos relativos a lo estético o artístico es bastante escaso con relación a estos cuadros, de modo que si los historiadores del arte no se ocupan de sus elementos plásticos, nadie más lo hará.

Con respecto a ello, debemos mucho a la apuesta de Panofsky por lograr una “absoluta autonomía del arte”, diferente al modo en que la había comprendido Clement Greenberg al hablar de la pintura moderna, a saber: como la negación de lo imitativo en favor del predominio de lo puramente pictórico. Por lo que hemos visto hasta ahora, es claro que la escisión de la forma sobre el significado habría resultado contraproducente en el análisis de imágenes figurativas (llámeseles también “simbólicas”); de ahí se explica que Panofsky se ocupara de obras de contenido religioso o mitológico, imposibles de *leer* si no se está familiarizado con las fuentes escritas o gráficas que les han dado vida. Esta “autonomía” se trataba entonces de un problema metodológico, de una pregunta por cómo acercarse al arte, más que de una apología por su singularidad patente.

En realidad, la iniciativa de Panofsky pretendía llevar más lejos la concepción del arte respecto al sistema cultural en el que se desarrollaba, al asumir las obras como testimonios o huellas del hombre dignas de ser estudiadas en tanto *material primario*, es decir, como *monumento* y ya no solo como *documento*, como *objeto* de estudio más que como *instrumento* de investigación (Panofsky, 1987, p. 26). El error fue no prever el modo en el que dicho proceso supeditaba el arte al significado. Lo que se pretendía, en últimas, era justificar la producción plástica en la medida en que tuviera *qué* decir; en que, a través de la investigación histórica, se pudiera conocer el pensamiento de una época y su visión propia del mundo.

En este tipo de hermenéutica es evidente cómo el arte pasa de ser objeto a instrumento de estudio: *es mediante su análisis que podemos aprehender algo*. Al iconólogo le interesa no tanto la obra de arte como tal, sino el significado que en ella se condensa, principalmente el referido a las “tendencias esenciales de la mente humana” (Panofsky, 1987, p. 60. Véase Tabla 1) imperantes en otro tiempo. Por eso, Gombrich recuerda que el fin último de la iconología debería ser ya no tanto la identificación de un texto concreto (aquellos de lo que se encarga la iconografía), sino más bien la reconstrucción de un programa pictórico que permita determinar no solo cuál es la historia ilustrada, sino también averiguar el significado de esa historia en ese contexto concreto (Gombrich, 1983, p. 18). De este modo, el verdadero

monumento de Panofsky es el *símbolo* y la obra de arte es solo la entidad material portadora de este significado universal o espiritual que aprendió el historiador alemán de la filosofía de Ernst Cassirer. La historia de la cultura engloba entonces a la historia del arte y la interpretación se convierte en la herramienta más adecuada para hallar el significado simbólico en las obras de arte del pasado.

Esta sacralización inconsciente del valor simbólico ha hecho que ante los murales de Salvador Arango solo pervivan preguntas de carácter interpretativo: ¿qué quieren decir los cuadros? ¿Acaso en esa época se creía que la evolución había sido producto de la actividad divina? Si bien dichas cuestiones son importantes, no son las únicas que surgen frente a un análisis artístico, pues el significado en una imagen se construye también a partir de hechos plásticos: son hechos creativos desde el momento en que el pintor se prepara ante el lienzo hasta el momento en que da el último toque. Asimismo, se convierten en hechos estéticos cuando se presentan ante nosotros; en hechos “eróticos”, diría Sontag (1996, p. 39), porque el sentir viene antes que el pensamiento. ¿Cómo logró el pintor realizar estos murales? ¿En qué consistió su método de composición? ¿Qué fuentes usó? Todas estas preguntas sustentan la base del presente ensayo; sin embargo, no pretendemos dejar de lado el significado; este nos servirá para comprender mejor las obras a las cuales nos enfrentamos.

Los conceptos *monumento* y *documento* varían según los intereses de cada investigación histórico-arqueológica; en este trabajo, los protagonistas serán los murales de Salvador Arango en el Museo de Ciencias Naturales de La Salle. Para dar cuenta de su origen material, nos valdremos de la caja de herramientas de Panofsky y de lo que él llamaba una “recreación estética” (1987, pp. 29-32), sin por ello tener que caer en el “exceso de intuición y especulación” que se le ha achacado al método iconográfico e iconológico (cfr. Burke, 2001, p. 50).

Una vez comprendida la naturaleza artística de estos cuadros, habrá que preguntarnos por qué el papel de su creador ha permanecido en el ostracismo a lo largo del tiempo y qué medidas ha de tomar el historiador del arte para evitar dificultades similares.

El problema de las fuentes

Tanto en las teorías de Wölfflin como en las de Panofsky nos enfrentamos a ciertos problemas que sobrepasan el espectro generado por la dicotomía entre forma y significado. Por un lado, está la cuestión del arte como manifestación del pensamiento o concepción del mundo en una época determinada.

Panofsky (1987) entendió esta característica a partir de la noción de *contenido*, haciendo referencia a lo que la obra “transparenta pero no exhibe”, a “la actitud fundamental de una nación, un período, una clase social, un credo religioso o filosófico: todo esto cualificado inconscientemente por una personalidad y condensado en una obra” (p. 29; cfr. Tabla 1). Y aunque, según este autor, el contenido se hace más evidente cuanto más se equilibran forma e idea, las teorías formalistas de Wölfflin ya habían demostrado el modo en que el estudio histórico se podía llevar a cabo sin necesidad de hablar en términos de significado temático o iconográfico. Lo que interesaba no era la manera como los motivos artísticos convivían con los temas en una misma época,² sino cómo la forma cambiaba a través del tiempo. Con ello, Wölfflin intentó explicar el cambio de lo lineal a lo pictórico, de lo plano a lo profundo, de lo cerrado a lo abierto, de lo plural a lo unitario y de lo claro a lo indistinto en el paso del Renacimiento al Barroco, superponiendo una historia del estilo sobre una historia de los tipos, pero reconociendo que los estilos, finalmente, son “expresión de la época” (Wölfflin, 1952, p. 13).

El mismo Panofsky también había mencionado casos en los que podía no existir, “por haber sido eliminado, todo el dominio de las significaciones secundarias o convencionales”, causando “una transición directa desde los motivos al contenido, como ocurre en Europa con la pintura de paisaje, de naturaleza muerta y de género, por no aludir al arte no figurativo” (Panofsky, 1987, pp. 51-52; cfr. Tabla 1). Esto provocaría que, en algunas imágenes, la escisión entre forma y tema resulte inevitable, y deba ser equilibrada con una relación mutua entre los motivos y el contexto epocal. Diríamos entonces que aun pinturas tan abstractas como las de Barnett Newman siempre nos dicen algo: a pesar de que la referencia al mundo real ha sido anulada en sus cuadros (se comenta que no los titulaba para evitar las interpretaciones de los críticos), sus *color-fields* se hallan adscritos al contexto social y cultural por el cual atravesó Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, es decir, son expresión de un momento determinado. Así lo demuestra Panofsky cuando afirma:

[...] tal vez sea una máquina para hilar la manifestación más impresionante de una idea funcional, y quizá una pintura “abstracta” constituya la manifestación más expresiva de la forma pura, pero una y otra poseen en común un mínimo de contenido. (1987, p. 29)

² La unión genuina entre motivos y temas clásicos es un problema fundamental en el libro de Panofsky, *Estudios sobre iconología* (1972). Allí, el autor explica cómo el arte del Renacimiento interpreta correctamente esta relación, distorsionada en la Edad Media a causa de una mala interpretación de los motivos clásicos con temas no clásicos (p. ej., el uso de la figura de Hércules para representar a Cristo) o de los temas clásicos con motivos no clásicos (p. ej., los dioses paganos vestidos a la moda de la época).

La idea de que el arte y los demás fenómenos de la cultura son manifestaciones del espíritu de una época (*Zeitgeist*) es una influencia del hegelianismo que aún persiste en la historia de la cultura, cuya tradición, según explica Gombrich (2004), no ha sido otra cosa que “una serie de intentos sucesivos por salvaguardar la hipótesis nuclear de Hegel, sin aceptar su metafísica” (p. 37). Gombrich creía que al igual que ocurría con otros historiadores de la cultura clásica, esta concepción hegeliana prevalecía en la obra de Panofsky, particularmente en el ensayo titulado *Arquitectura gótica y pensamiento escolástico* (cfr. Burke, 2001, pp. 46-52; 2000, p. 236), donde intenta reconstruir la visión medieval del mundo a partir de la relación entre una y otra manifestaciones históricas.

Otro elemento relacionado con lo anterior, e importante de tener en cuenta, es que tanto Panofsky como Wölfflin a menudo desestiman la información biográfica de los artistas en sus textos; únicamente la tienen en cuenta cuando esta les permite entender aspectos específicos de un asunto determinado (la evolución de la forma en Wölfflin³ o la concepción de los temas en Panofsky).⁴ En Wölfflin, la iniciativa por una “historia del arte sin nombres” es más evidente, pues lo que él buscaba era precisamente hacer “una historia evolutiva de la visualidad occidental en la cual las diferencias de los caracteres individuales y nacionales ya no tendrían tanta importancia” (1952, pp. 16-17). Así pues, estamos ante una preocupación por el cambio en la “percepción empática del mundo”, ante una historia de los estilos que es una historia de las visiones del mundo (Bozal, 1999, pp. 265-266).

Un interés similar lo hallamos en el libro de Panofsky, *La perspectiva como forma simbólica* (2003), donde el autor explica el origen de la perspectiva moderna a partir de un cambio en la visión y comprensión del mundo en el Renacimiento. Sin embargo, sus estudios teóricos demuestran el modo en el que las nociones temáticas parecen atañer más al autor intelectual que al autor material de una obra de arte (a excepción de aquellos casos donde el artista hace las veces de ambos). Es lógico que ocurra así, pues desde una lectura puramente iconográfica resulta mucho más relevante el correcto desarrollo de los temas que la belleza de una composición

3 En esta frase se sobrentiende su posición respecto a la historia del arte: “Es tarea de la historia consagrada a los artistas el enumerar todas las riquezas de las fuerzas creadoras y dedicarse a cada individualidad en particular. La historia de los estilos no se ocupa sino de los verdaderos genios que crean realmente un estilo y se desentiende de todo detalle biográfico enviando a la literatura especializada” (Wölfflin, 1986, p. 16). Aunque al comienzo de su libro *Renacimiento y Barroco* habla sobre los artistas más importantes en la transición de un estilo a otro, los datos biográficos que da son mínimos.

4 Un ejemplo verdaderamente ilustrativo es el capítulo sobre Piero di Cósimo, publicado en su libro *Estudios sobre iconología*. Allí, el autor se basa en textos clásicos y renacentistas sobre Vulcano y Baco para identificar la persistencia de un tema determinado (el hombre primitivo y el origen de la civilización) en algunas pinturas sueltas del artista cuatrocentista (que compondrían una narración lineal o un programa iconográfico). Panofsky solo menciona aspectos psicológicos y sociales del artista hacia el final del texto, cuando relaciona su “tendencia hacia el animalismo” con el interés por dichos temas (1972, p. 92).

determinada. En el Renacimiento italiano, estos autores intelectuales no eran otros que eruditos versados en literatura clásica y temas mitológicos, los cuales se agenciaban ocasionalmente con un mecenas y diseñaban un programa coherente para que el artista lo llevara a cabo bajo unas normas determinadas.⁵ De este modo, el pintor aportaba la belleza y el humanista el conocimiento, dos elementos que unidos daban cuenta de la imagen y la educación de su adinerado cliente.

Frente a obras como las realizadas por Salvador Arango en el Museo de los Hermanos Cristianos de Medellín, entendemos de inmediato la importancia que tiene aquí la atribución de temas a figuras dadas, así como la aprehensión del contexto histórico en el que dichas imágenes fueron creadas. Es claro que si bien la distancia entre estos murales y la cultura del Renacimiento es muy amplia, es posible observar algunos aspectos en común, en particular con respecto al papel del artista y el cliente en el diseño y la ejecución del programa. Abordar esta relación nos llevaría a un análisis de tendencia iconológica que, empero, quedaría corto si no se tienen en cuenta aspectos formales e información relativa al artista.

Lamentablemente, aquellos autores que hasta el momento se han tomado la tarea de escribir sobre Salvador Arango y su obra se han limitado a repetir lo mismo sobre su carácter y a reseñar sin profundidad teórica algunas de las pinturas murales que dejó en diversos recintos religiosos y educativos de Antioquia. La mayor desventaja de estas publicaciones es su naturaleza fugaz, debido a que gran parte de ellas corresponden a artículos de prensa diseminados en periódicos como *El Colombiano* o *El Mundo* que, por su brevedad y menuda investigación, aparecen adecuados para una lectura matutina, pero no para un estudio detallado. No obstante, libros de mayor extensión dedicados al artista o destinados a revelar la historia del Museo tampoco les han otorgado a sus pinturas un análisis serio ni un papel verdaderamente protagónico.

La información sobre los murales que allí se encuentran es a menudo escasa y se centra exclusivamente en el papel de su comitente, el hermano Daniel, quien hacia 1956 fungía como director del entonces Museo de Historia Natural del Colegio de San José. El H. Daniel había contratado al pintor de Santa Rosa de Osos, Salvador Arango Botero, para la realización de cinco murales que tenían por motivo la decoración de la nueva sede adquirida por el Colegio un año antes, en el barrio Boston de Medellín. Es probable que la elección de Arango se haya debido al fuerte reconocimiento que tenía en la comunidad religiosa de Antioquia, ya que antes de este trabajo se le habían encargado otras obras de gran formato para los municipios de

⁵ Es la teoría del *decorum*. Cfr. Gombrich (1983, pp. 18-23) y Da Vinci (1827, § ccli).

Angostura, Yarumal, San José de la Montaña y Entrerriós; además de que había alcanzado un alto grado de reconocimiento por las pinturas que realizó en su pueblo natal, particularmente en la Capilla de La Sagrada Familia, anexa al Orfanato Nuestra Señora del Carmen de las Hermanas Terciarias Capuchinas, cuyo interior se encuentra pintado casi en su totalidad con motivos ornamentales y escenas bíblicas, razón por la cual la tradición le otorgó el nombre no oficial de la “Capilla Sixtina” de Santa Rosa de Osos, en comparación a la original romana pintada por Miguel Ángel en el siglo XVI (cfr. *Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009a, p. 2).

El programa iconográfico tuvo que ser concebido de antemano por el H. Daniel: consistió en una narración lineal, donde se mezclaban elementos propios de la doctrina cristiana con otros provenientes de las teorías evolucionistas, en boga desde los aportes científicos de Charles Darwin. Los primeros cuatro murales (véanse Figuras 1 a 4), ubicados al interior del Museo, hacen alusión a temas derivados de esta unión, mientras que el último (véase Figura 5),⁶ ubicado en la Sala de Química (donde hoy se conservan los ejemplares zoomórficos), es de una ejecución más didáctica y versa sobre figuras importantes en el ámbito histórico-científico de Colombia. Según parece, el objetivo había sido justificar el quehacer científico del Museo, al demostrar que dicha vocación no implicaba necesariamente la negación o el abandono de las creencias religiosas profesadas por la comunidad lasallista.



Figura 2. Salvador Arango Botero, *El corte del Atlántico*, óleo sobre revoque, h. 1956

Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

⁶ Respecto a este último mural, persiste la dificultad de realizar un buen registro fotográfico a causa de los equipos de laboratorio y paneles que se le han añadido a la Sala de Química con el tiempo y que obstaculizan la visión completa del cuadro. Por este motivo, preferimos presentar una imagen del archivo del Museo que, a pesar de estar en blanco y negro, permite observar las figuras mencionadas en el texto.



Figura 3. Salvador Arango Botero, *La evolución de las especies*, óleo sobre revoque, h. 1956

Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.



Figura 4. Salvador Arango Botero, *Desarrollo filogenético*, óleo sobre revoque, h. 1956

Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

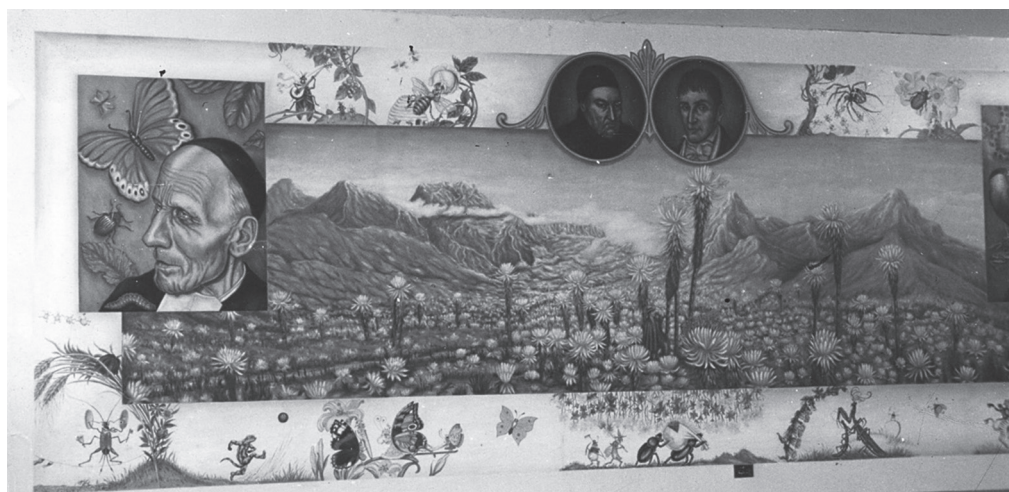


Figura 5. Salvador Arango Botero, *El páramo del Chita* (detalle), óleo sobre revoque, 1957

Fuente: Fotografía Archivo del Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

Jineth Berrío, Victoria Estrada y María Fernanda Vásquez habían mencionado la influencia de la revista estadounidense *Life* en el diseño de dichas pinturas (Berrío Martínez *et al.*, 2011), pero quizás por la poca relevancia que le otorgaron al tema no lograron dar certeza de este dato en su propio libro, enfocado más hacia la historia del Museo que hacia la historia del arte. Allí, las autoras citan una entrevista concedida por Gabriel Gómez Cálder, antiguo alumno del H. Daniel, quien afirma que

Los murales del Museo fueron inspirados en una publicación de la revista *Life*. *Life* tenía un gran formato, y ahí aparecen esos cuadros tal como están presentados en la secuencia en el Museo; entonces, el hermano Daniel llama a don Salvador Arango, pintor de Santa Rosa de Osos muy prestigioso, le muestra esas láminas de la revista, y le dice que quiere llevar allá, al Museo, esa visión evolutiva. (En Berrío Martínez *et al.*, 2011, p. 103; excepto el título de la revista, las demás cursivas son del autor)

De entrada, el interlocutor nos da cuenta no solo del acceso que tuvo el H. Daniel a la revista, sino también de la habilidad como copista de Salvador Arango, prestigioso más que todo en el ambiente religioso de su época que en el contexto artístico de Colombia.

Gracias a algunas ediciones de la revista *Life* en español que conservó el pintor en su pueblo natal (y que hoy son propiedad de su hijo, Salvador Arango Sánchez), es posible pensar que su cliente las había adquirido en Medellín y no a través del intercambio de material bibliográfico y científico que sostuvo con diversas instituciones norteamericanas desde los años treinta. Al parecer, el H. Daniel se las había obsequiado a Arango, quien las siguió comprando, pues era un ávido coleccionista de revistas, estampillas, recortes de periódico y demás archivos de interés general.

Desde esta lógica, es natural que el papel del comitente destaque más que el del artista, ya que fue él el verdadero autor intelectual de los cuadros. En verdad, el H. Daniel no se limitó a señalar con el dedo las figuras que quería de los muestrarios del pintor; lo que hizo fue entregarle la mayor parte de las fuentes gráficas en las que Arango basó su trabajo, de modo que este no intervino en el tratamiento temático y se limitó a pintar según las ideas que le dieron los hermanos cristianos. Al menos así lo confirmó él mismo en una entrevista grabada y reproducida por el programa TV Osos como parte de un homenaje póstumo que se le brindó en 1995: “[El] hermano Daniel era el científico de allá, como el hermano que más sabía sobre cosas de ciencia y eso. Entonces, según lo que él decía, *daba el modelo* o decía cómo, y yo hacía las pinturas” (en Soto, 1995).

En efecto, el modelo dado fue el artículo de Lincoln Barnett, *The World We Live In* (véase Figura 6), cuyos 13 capítulos aparecieron publicados en *Life* entre el 8 de diciembre de 1952 y el 20 de diciembre de 1954, es decir, hasta dos años antes del trabajo realizado por Arango en Medellín.⁷ Debido a que el uso de fuentes gráficas había sido algo común en el modo de trabajar del pintor, no ha de resultar extraño que gran parte de las obras del Museo coincidan de forma exacta con varias de las ilustraciones que aparecen en estos artículos. Así, la revista tuvo para Arango el mismo papel que los “libros de muestras” usados por los artistas europeos a finales de la Edad Media, de los cuales, explica Gombrich (1999), se valían los artesanos para dibujar “detalles realistas” sin necesidad de tomarlos del natural, ya fuera para dibujar animales salvajes que no tenían a la vista, tipos de belleza y atributos determinados. En este sentido, la obra de Arango tiende a ser *anacrónica* con respecto a la concepción occidental del arte predominante desde el Renacimiento italiano, que considera la copia de otros pintores como algo indigno y aboga en cambio por la imitación de la naturaleza (cfr. Da Vinci, 1827, § xxiv).

En estos murales del Museo de La Salle, Arango trabajó principalmente como un copista. No obstante, es claro que necesitó rediseñar la composición a causa de la dificultad que traía consigo la transposición de la imagen-papel a la imagen-muro, particularmente en el cuadro denominado *La evolución de las especies* (véase Figura 3), donde fue necesario trabajar con una suerte de *collage*, seleccionando escenas de la revista y ubicándolas sobre la pared en un orden narrativo que resultara coherente. Este proceso se hace evidente en los cambios bruscos de espacio (que implican la transición de

7 Dicho dato fue comprobado por el autor de este artículo cuando trabajó como joven investigador en el Museo de Ciencias Naturales de La Salle, entre agosto y noviembre de 2015. Parte de la información obtenida allí se incluyó en un artículo corto que, aún inédito, fue entregado al Museo como resultado de la investigación. Los ejemplares de *Life* mencionados aquí se pueden visualizar desde la plataforma Google Books. Véase Barnett (1952, 1953a, 1953b, 1953c, 1953d, 1954).

una escena a otra), los cuales intentó matizar por medio del suavizado y la mezcla de colores, con un estilo de pinceladas rápidas que persiste en gran parte de su producción plástica.



Figura 6. Portada de la revista *Life* (Vol. 35, N.º 10, sep. 7 de 1953). Para su diseño se utilizó un detalle de la pintura de Rudolf F. Zallinger, *La era de los reptiles*, elaborada entre 1943 y 1947. Obsérvese la similitud que presenta con *La evolución de las especies* (véase Figura 3) de Salvador Arango Botero. Fuente: Fotografía de *Life*, publicada por Time Inc, tomada de Google Books. Véase Barnett (1953b).

Con base en la descripción de los murales publicada por el H. Daniel en 1968, elaboramos una gráfica donde se señalan las figuras o conjuntos de figuras más importantes del tercer cuadro (véase Figura 7). Observemos la división en cuatro narraciones horizontales y tres verticales, entre las cuales algunos cortes se hacen más fuertes y nítidos, como en el paso del sistema solar a la escena de vida marina en la esquina superior izquierda, mientras que en otras se difuminan repentinamente, implicando una mezcla entre el cielo y el mar, que termina ubicando al cielo por debajo de la tierra y del agua, en el extremo superior de la tercera y la cuarta fila (cfr. Figuras 3 y 7). Esta alteración espacial le da poca veracidad a la imagen, pero puede entenderse si se tiene en cuenta el proceder del pintor a partir de fragmentos y la necesidad que tenía de establecer una narración amplia en una sola superficie. Aquí también la obra de Arango tiende a ser anacrónica, ya que

recupera el sistema de división propio de la pintura tardo-gótica repudiado por Leonardo en su *Tratado de la pintura*:

Este uso tan universalmente seguido por muchos pintores, por lo regular en los templos, merece una severa crítica; porque lo que hacen es pintar en un plano una historia con su país y edificios; luego suben un grado más y pintan otra mudando el punto de vista, y siguen del mismo modo hasta la tercera y cuarta; de suerte que se ve pintada una fachada con cuatro puntos de vista diferentes; lo cual es suma ignorancia de semejantes profesores. Es evidente que el punto de vista se dirige en derechura al ojo del espectador, y en él se pintará el primer pasaje en grande, y luego se irán disminuyendo a proporción figuras y grupos, pintándolas en diversos collados y llanuras para completar toda la historia. Lo restante de la altura de la fachada se llenará con árboles grandes respecto al tamaño de las figuras, o según las circunstancias de la historia con ángeles, o sino con pájaros, nubes o cosa semejante. De otro modo todas las obras serán hechas contra las reglas. (Da Vinci, 1827, § LIV)



Figura 7. Esquema de *La evolución de las especies*, de Salvador Arango Botero
 Fuente: Elaboración propia, según la descripción del hermano Daniel (1968). Se conserva la ortografía de la descripción original.

Es anacrónica, además, la proporción de las figuras, pero esto se debe a que la escala de medida está dada con respecto a la escena a la que pertenece cada una y no con respecto al cuadro en general. En todo caso, Salvador

Arango siempre se mostró reacio a la teoría del arte, por lo que es probable que estos problemas hayan tenido poca importancia para él y aún menos para su cliente. La solución de Leonardo, sintetizada en su frase “un muro, un espacio, una escena” (en Gombrich, 2004, p. 16), era simplemente imposible en la práctica, pues la convivencia en un único *lugar* de planetas, hombres, dinosaurios y demás organismos vivos habría exigido una composición espacial más compleja y menos exacta científicamente. La totalidad del cuadro responde, entonces, a un orden cronológico inalterable, en el cual la aparición del hombre solo pudo haberse dado al final de la narración, posterior a la extinción de los dinosaurios y previo a la actividad técnica desarrollada por él mismo: ha aprendido a tallar la piedra, a producir armas, e incluso a representar gráficamente los animales que habitan su entorno, como se muestra en la parte inferior del tercer mural (véase Figura 8).



Figura 8. Detalle de *La evolución de las especies* (h. 1956) de Salvador Arango Botero, en el cual se muestran herramientas primitivas e imágenes talladas de animales

Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

Llama la atención que Arango y el H. Daniel hayan ubicado este punto de quiebre en la expulsión del paraíso (véase Figura 9), ya que a partir de este suceso inicia la historia de la humanidad conforme a la tradición bíblica: la mujer es condenada a dar a luz a sus hijos con los dolores que conlleva el parto (Gn. 3,16) y el hombre es forzado a trabajar la tierra para extraer de ella su alimento (Gn. 3,17-19); el primer evento trae consigo el desarrollo filogenético del hombre, y el segundo, el perfeccionamiento de la técnica (cfr. Figura 8). Lo que hubo antes de esto fue el ideal “divino” del hombre en un espacio sagrado y perpetuo; ya fuera que conviviera o no con los grandes reptiles y mamíferos a los que alude la ciencia, su aparición “real” solo tuvo lugar en el momento en el que este se hizo consciente de sus límites y necesidades, al sentir vergüenza por su desnudez y miedo a la muerte. Por ello es probable que no se halle representada la creación de Adán y Eva en el cuadro, sino que la primera alusión al hombre sea derivada directamente de esta tragedia edénica.

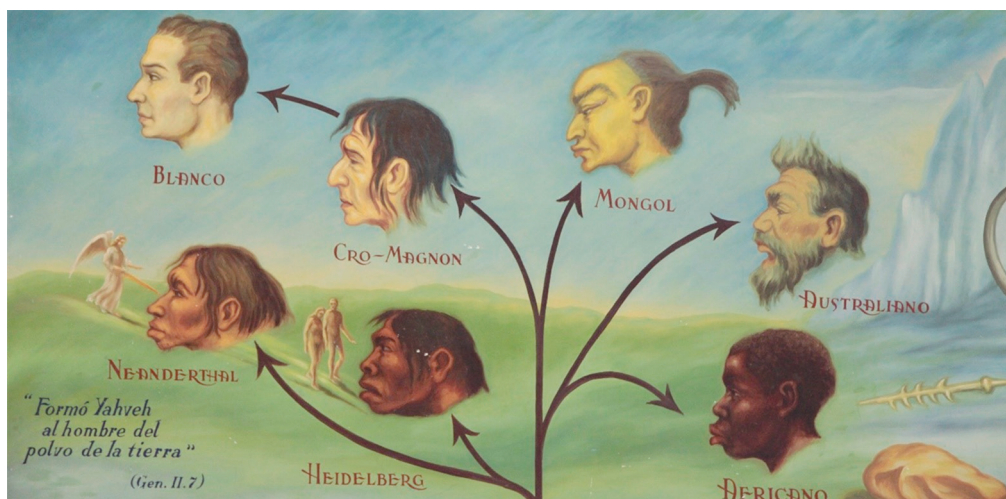


Figura 9. Detalle de *La evolución de las especies* (h. 1956) de Salvador Arango Botero, representando la evolución genética del hombre junto a la expulsión del paraíso

Fuente: Fotografía J. C. Ocaña. Museo de Ciencias Naturales de La Salle, Medellín.

Por otra parte, la unión de las teorías cristiana y científica que observamos aquí puede entenderse mejor mediante la frase del jesuita francés Teilhard de Chardin, personaje influyente en la filosofía dualista del hermano Daniel: “no es la evolución la que crea; *es la creación la que evoluciona*” (Martínez, 1968, p. 24). Bajo esta concepción fue que pudieron conciliarse en los cuadros ambas visiones del mundo, de modo que no parecieran excluirse mutuamente, sino, al contrario, complementarse entre sí:

El hermano Daniel no podía desconectar la visión, dijéramos teológica y católica, de la visión evolucionista darwiniana *per se*: eso no lo podía hacer. Lo que hizo fue una conjugación o una síntesis; la visión científica puede ser aceptada siempre y cuando se respete un principio creador, como está en las Sagradas Escrituras. Hay un Dios creador del universo, y la evolución nos está diciendo —la teoría de la evolución de Darwin— que esto no se hizo necesariamente en seis días, sino en muchos millones de años, por un proceso gradual de complejidad. (Gómez Cárder, en Berrío Martínez *et al.*, 2011, p. 104)

Tal inquietud era común entonces en el ambiente religioso de la época. Incluso el mismo Lincoln Barnett había descrito cómo la publicación de *El origen de las especies* de Darwin había llevado al pensamiento teológico de Occidente a adoptar la evolución “como la explicación científica de la creación” (Barnett, 1953b, p. 54), siendo posible confirmar nuevamente la presencia de su artículo en la elaboración de los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle, ya no solo a nivel formal, sino también a nivel conceptual. Aun así, estaríamos generalizando si diéramos por terminada la búsqueda de fuentes ahora, ya que las láminas de la revista *Life* solo coinciden con dos de los murales de Salvador Arango.

Aquellas que corresponden a *La evolución de las especies* (véase Figura 3) fueron realizadas por varios artistas y pueden observarse referenciadas en la Figura 10; sin embargo, hay algunas escenas que no se encuentran en la publicación mencionada de la revista *Life*, como las de la parte superior e inferior del cuadro. Entre las que sí, son de destacar las realizadas por Rudolf F. Zallinger, *La era de los reptiles* (véase Figura 6), un enorme mural de 33,5 × 4,9 metros, pintado entre 1943 y 1947 en el Museo Peabody de la Universidad de Yale (Estados Unidos), y *La era de los mamíferos*, que apareció primero en la sexta parte del artículo de Barnett (1953c) y luego fue reproducida al fresco en esa misma institución, entre 1961 y 1967.

La importancia de estas imágenes para la ilustración científica en la Antioquia del siglo xx es tal, que incluso el mural de Germán Vieco que se encuentra en el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia es otra copia realizada en 1994 de *La era de los mamíferos* de Zallinger, y el de Jaime Peláez, fechado un año antes en el mismo lugar, posee motivos extraídos de la obra elaborada por Rudolf Freund en una edición posterior de la revista (Barnett, 1953d). Por otro lado, *El corte del Atlántico* (véase Figura 2), que constituye la interpretación geológica de la separación de la tierra y las aguas (Gn. 1,6-10), solo está basado en una lámina de la revista, e incluso la versión pintada por Salvador Arango es solo un detalle del original, que continúa hacia la derecha y se despliega sobre la revista a lo largo de seis páginas (cfr. Barnett, 1953a, pp. 62-67).

Es lógico deducir que los cuadros no podían intercambiarse entre sí, pues este tipo de cambios habría implicado un desfase en la narración. El orden del programa era muy simple: una lectura en sentido occidental (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), en la cual cada panel debía albergar un capítulo diferente independiente de si el muro estaba adecuado o no para ello (en cuanto a la proporción y el tamaño). Arango tuvo entonces que inventarse un cielo ficticio en la parte superior de *El corte del Atlántico* (véase Figura 2), así como ingeniarse el modo de distribuir las escenas y las figuras en *La evolución de las especies*, según convenimos antes. Para otras pinturas como *La creación* (véase Figura 1) y *Desarrollo filogenético* (véase Figura 4), las fuentes son menos claras, pero es posible que provengan de diversos libros que poseía el H. Daniel en los años cincuenta.

El referente más reconocible en el caso de *La creación* es la segunda figura de Dios en el fresco de Miguel Ángel, *La creación de los astros y de las plantas* (1511). Dicho modelo es a menudo confundido con el Dios de *La creación de Adán* (1511), tal vez por ser este parte de sus obras más emblemáticas. El error lo comete, por ejemplo, Gómez Cárder en la entrevista antes citada: “De todas maneras, hay un tema sugerente, un *leitmotiv* que está en la Capilla Sixtina, que es la creación del Padre, en donde Miguel Ángel pone la figura del Padre, y al lado está la figura de Adán” (en Berrío Martínez *et al.*, 2011, pp. 103-104).



	Ilustrador en <i>Life</i>	Referencia
A	Antonio Petruccelli	(Barnett, 1953b, pp. 58-59)
B	James Lewicki	(Barnett, 1953b, p. 60)
C		(Barnett, 1953b, p. 61)
D		(Barnett, 1953b, pp. 60-61)
E		(Barnett, 1953b, p. 61)
F	Rudolph F. Zallinger	(Barnett, 1953b, pp. 64 y 67)
G		(Barnett, 1953b, pp. 65 y 68)
H		(Barnett, 1953b, pp. 70-71)
I		(Barnett, 1953c, p. 95)
J		(Barnett, 1953c, p. 96)
K		(Barnett, 1953c, p. 97)
L		(Barnett, 1953c, p. 100)
M		(Barnett, 1953c, p. 97)

Figura 10. Correspondencia entre las ilustraciones de *Life* y *La evolución de las especies* (h. 1956) de Salvador Arango Botero
 Fuente: Elaboración propia.

Ciertamente, la posición de la figura se conserva intacta en el mural de Arango, solo que ya no se encuentra flanqueada por ángeles ni viste las prendas color rosa del original italiano. El espacio circundante, de hecho, ha sido totalmente eliminado y suprimido por una multitud de estrellas que, deudoras del divisionismo impresionista, llevan al extremo la idea de Dios como creador de los astros, al modernizar la visión astronómica tan escueta de Miguel Ángel.

El modelo artístico probablemente fue dado por el mismo pintor, admirador de los clásicos, a diferencia del astronómico, que pudo ser dado con mayor seguridad por el cliente. Algunas de las galaxias que aparecen en el cuadro fueron extraídas del último artículo de Barnett (1954, p. 55. Véase Figura 11), como las espirales en la parte inferior izquierda, de las cuales una se repite varias veces con diferentes medidas, a lo mejor reproducida de forma intuitiva por el artista (véase Figura 1). El cuarto mural es el más enigmático de todos con respecto a la localización de las fuentes (véase Figura 4). Por la omisión que hace el H. Daniel de esta obra en su artículo de 1968, "Explicación sobre los cuadros del Museo" (Daniel, 1968), se llegó a creer que había sido realizada posterior a la fecha de publicación, según hacen notar Berrío Martínez *et al.* (2011) en su trabajo investigativo; sin embargo, una fotografía del mismo mural ya se muestra en la portada del *Boletín Cultural* de 1960, por lo que la ausencia de su descripción es más bien oscura.

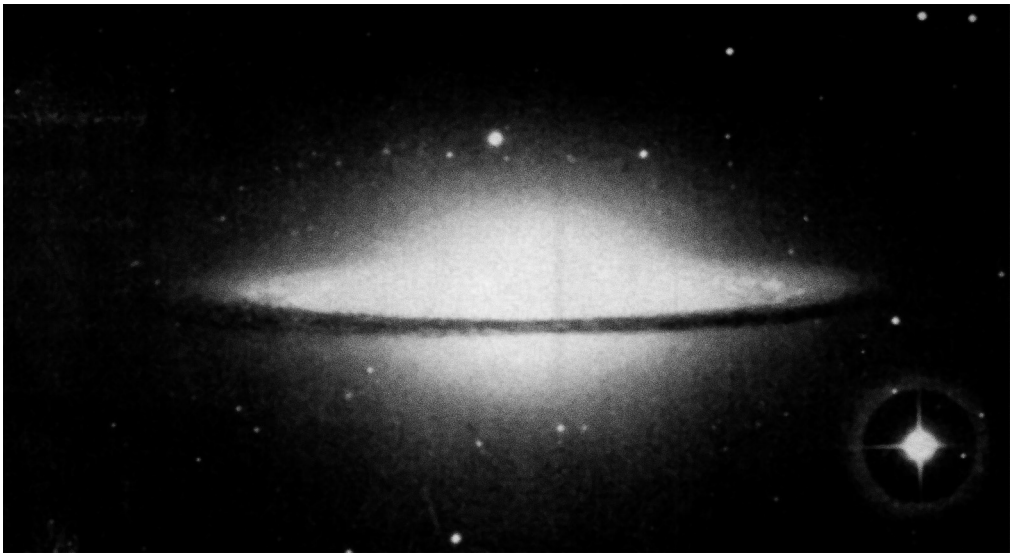


Figura 11. Detalle de la revista *Life*, donde se muestra una galaxia en espiral obtenida mediante el telescopio del Monte Palomar (California, Estados Unidos)

Fuente: Fotografía de *Life*, publicada por Time Inc, tomada de Google Books. véase Barnett (1954, p. 55).

Los cuatro cuadros debieron ser terminados antes del 12 de octubre de 1956, día en el cual se llevó a cabo la reinauguración del Museo “con los murales terminados” (Berrío Martínez *et al.*, 2011, p. 110). El quinto (véase Figura 5), que ya no se encuentra en la sala de exposiciones, sino en la Sala de Química, había sido finalizado, en cambio, al año siguiente, según se evidencia en la firma. Esta última pintura poco tiene que ver realmente con las demás, tanto a nivel conceptual como técnico; por un lado, porque ya no nos habla de la creación y la evolución como temas; y, por otro, porque en ella se siente más la libertad del pintor en la invención de nuevos motivos, como los bichos humanizados que exornan el marco insinuado en la pared. Solo los retratos de José Celestino Mutis, Francisco José de Caldas y los hermanos Nicéforo María (fundador del Museo) y Apolinar María (director del Museo de La Salle de Bogotá), así como la imagen del páramo del Chita al centro del cuadro, son reconocibles como copias posiblemente tomadas de fotografías y láminas de fácil circulación en el Museo.

Con respecto al resto de la decoración, podríamos pensar que el H. Daniel le dio libre albedrío a Arango, quien aprovechó sus dotes de caricaturista para pintar insectos bailando, cantando, jugando fútbol y saltando con la bandera de Colombia en los bordes de la composición. Queda claro que si la naturaleza de todos los cuadros era servir como herramienta didáctica, este último parece más dirigido a los niños, mediante elementos irrisorios y caricaturescos que le otorgan un cierto encanto.

Igualmente son menos evidentes en esta obra los vínculos entre fe y ciencia que conjuran el hilo conductor del programa, pues para entender el porqué fue elaborada, nos vemos en la necesidad de saber quiénes eran los personajes homenajeados en ella y cómo relacionaron su actividad científica con las creencias religiosas que profesaban.

Pero así como al interpretar los cuadros anteriores tuvimos que valernos de aquello que Panofsky entendió bajo el nombre de “análisis iconográfico”, es decir, de la “familiaridad con los temas o conceptos específicos, tal como nos los transmiten las fuentes literarias, y asimilados ya sea por medio de una lectura intencionada, ya por medio de la tradición oral” (1987, p. 54; cfr. Tabla 1), la identificación de los personajes representados en este último cuadro también responde a un proceso de corte temático, porque se encuentra basado en nuestro conocimiento de la historia de la ciencia y el catolicismo en Colombia. Una persona versada en dichas temáticas podría reconocer con mayor facilidad quiénes son los retratados y por qué se hallan en la composición, del mismo modo en que otros asimilaron antes el motivo al centro de *La creación* (véase Figura 1) con el Dios cristiano y las figuras al inferior de *La evolución de las especies* (véase Figura 9) como Adán y Eva expulsados del paraíso.

Si nos limitáramos a un análisis puramente preiconográfico o “formal”, en el sentido que le dio a este término Panofsky, reconoceríamos hombres, animales y plantas, así como algunos elementos atmosféricos a los que denominamos “cielo”, “tierra” o “mar”. El problema de este nivel de interpretación es que poco nos dice realmente; es necesario que vayamos más lejos de nuestra experiencia práctica y digamos, por ejemplo, que ese entorno es de un tiempo primitivo en el cual las personas aún vivían en cuevas y los animales eran tan grandes que dominaban la tierra, o que los hombres representados en *El páramo del Chita* (véase Figura 5) fueron en su mayoría religiosos dedicados a la labor científica entre finales del siglo XIX e inicios del XX.

Es menester adentrarnos, entonces, en el campo de la iconografía en sentido estricto para poder otorgarle un sentido a la imagen. Sin embargo, el modo en que hemos entendido el análisis formal hasta ahora no es del todo igual al modo en que el historiador alemán del arte lo hizo. Cuando nos preguntábamos por qué estos murales no habían sido estudiados desde una perspectiva formal y ya no solo iconográfica, nos referíamos a aspectos que van más allá de la identificación fáctica de los motivos, y así pudimos vislumbrar la manera en que trabajó el pintor, nos hicimos una idea de cómo compuso los cuadros y de cómo le dio solución a los problemas plásticos que le planteaban el espacio y la narración de los temas.

El estudio formal que buscamos es más de una tendencia productiva o plástica que representacional; lo que nos interesa es reconstruir lo mejor posible un acontecimiento, saber por qué una imagen es lo que es y *cómo* es. Pero este énfasis no puede dejar a un lado la atribución de significado para el caso del arte figurativo, ya sea natural o convencional, es decir, preiconográfico o iconográfico: sin el primero, nuestra descripción se vería reducida a identificar formas, manchas y colores que no significan nada; y sin el segundo, nos veríamos en una tendencia a nombrar objetos y hechos visibles que no se encuentran relacionados entre sí y que, por lo tanto, no tienen sentido en determinada composición. Esta relación entre forma, representación y tema es necesaria según el carácter de la obra analizada, y en el caso de estos murales ha resultado sin duda fundamental.

Pero ¿cuál es el significado del programa entonces? El último cuadro es el que nos da la respuesta. En él, los temas de la creación y la evolución son eliminados, y vemos que lo importante ahora pasan a ser los vínculos entre religión y ciencia. *El páramo del Chita* (véase Figura 5) es clave entonces no solo como un homenaje a los personajes que influyeron en la actividad científica de Colombia y del Museo, sino también como un epílogo o explicación final del programa, y es en este momento que su iconografía se vuelve iconológica: los temas se subordinan a los contextos y vemos que la elección de los personajes nos habla de una configuración mental, no del pintor,

sino del cliente, pues fue él quien propuso la elaboración de los cuadros. El H. Daniel se había esforzado en demostrar constantemente el modo en que su actividad científica no llegaba a negar sus creencias teológicas (cfr. Berrío Martínez *et al.*, 2011); de ahí que se halle ubicada la figura de Dios en el centro de *La creación* (véase Figura 1) y alrededor suyo la ciencia, pues es esta la que viene a completar la visión católica, sin subordinarla a un segundo plano.

En realidad, esta elección naturalista no resultaba extraña desde el contexto social y cultural en el cual se cimentó, ya que, de acuerdo con Diana Obregón (1992), hasta la llegada de los Hermanos Cristianos a Colombia en 1890, la educación científica había sido bastante limitada según se evidencia, por ejemplo, en el poco egreso que tuvieron los programas técnicos a nivel superior entre 1886 y 1903, año en el que se implementó la Ley 39 sobre la instrucción pública, “que proponía un tipo de educación orientado hacia la agricultura, la industria y el comercio”, con el fin de aprovechar de forma adecuada los recursos nacionales mediante “la explotación y el cultivo del territorio” (p. 146). Para ese entonces, la Comunidad Lasallista era quizás la más idónea para impartir el tipo de educación al que apuntaba el Estado, ya que no solo contaba con la habilidad de conciliar en un solo discurso fe y ciencia (siendo importante este primer aspecto en un país conservador y católico), sino que además sus colegios habían logrado un prestigio entre las élites similar al que tuvieron otrora los jesuitas (Obregón, 1992).

Salvador Arango, por su parte, no solo era católico, sino que también desarrolló la mayor parte de su trabajo al servicio de la comunidad eclesiástica; de ahí se explica que llegara a considerarse él mismo como un pintor “clásico” de tendencia religiosa (en Soto, 1995). Su concepción del arte siempre estuvo marcada por la forma en la que la Iglesia veía esta práctica desde tiempos coloniales, a saber: como un oficio al servicio de las intenciones del cliente. En este aspecto, la obra de Salvador Arango se asemeja mucho al arte figurativo del que se han ocupado investigadores como Gustavo Vives Mejía o Marta Fajardo de Rueda, luego de los estudios precursores en el campo de la iconografía religiosa desarrollados por el español Santiago Sebastián en Colombia a mediados del siglo xx. Muchos son los nombres de pintores, escultores y plateros neogranadinos que desconocemos en la actualidad. El caso de Salvador Arango es un ejemplo tardío de esta tradición artesanal del anonimato y la copia, hasta el punto de que si hubiéramos enfocado nuestro estudio a las pinturas que elaboró en diversas iglesias de Antioquia, este habría resultado parecido a otros enfocados en el patrimonio colonial de la región.

Aunque, en la actualidad, la noción de *originalidad* muchas veces menosprecia el arte basado en copias, es posible entender que fuera esta la herramienta principal del pintor si tenemos en cuenta el contexto religioso y conservador

en el cual desarrolló su obra, más interesado en la repetición correcta de tipos clásicos (Cristo, la Virgen, la Asunción) que en la innovación artística. Arango nunca deseó hacer “actos de resistencia” como los que llevaron a cabo sus contemporáneos Pedro Nel Gómez o la más polémica Débora Arango, casi excomulgada por lo “inmoral” de sus cuadros. Si bien disfrutaba su oficio, pintar se convirtió pronto en un mecanismo para solventar los gastos domésticos; de modo que lo mejor era complacer a su cliente en cualquier pedido, aun si eso vedaba su creatividad en la elaboración de nuevos motivos o en el tratamiento de ciertos géneros, como el desnudo femenino, que a pesar de gustarle era poco solicitado en su pueblo, al considerarse “pecado” (en Soto, 1995). Es cierto, por otro lado, que también prefería pasar desapercibido la mayor parte del tiempo, de modo que todo ese hermetismo y límite creativo fueron configurando su visión del ambiente artístico local e influirían más tarde en el papel asumido por la historia del arte local frente a sus cuadros, valga decirlo: de un profundo desconocimiento y desinterés.

La historia detrás del artista

Fue el 11 de agosto de 1993, a sus 82 años de edad y en pleno Día de la Independencia de Antioquia, que Salvador Arango recibió su última distinción en vida. Se trataba del Premio a las Letras y a las Artes, otorgado por la Gobernación departamental a “artistas que han logrado una expresión estética meritoria, pero desconocida, a causa de los desniveles de divulgación que pesan tanto en la visión crítica y en la desigualdad que se da en nuestro medio” (Londoño y Mejía, 1993, p. 2). Junto a la ceremonia se le brindó también una exposición individual en el Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe, titulada “Salvador Arango Botero: la constancia de una obra”, curada por María Soledad Londoño Soto, de la Galería de Arte del Palacio de la Cultura, y Marco Antonio Mejía Torres, coordinador del programa Museo Histórico del Palacio de la Cultura.

A pesar de ambas distinciones, y aunque la decisión del jurado había sido unánime,⁸ la fama de la que gozaba el pintor era tan poca en esa época, que incluso la prensa no tardó en confundirlo con el escultor de Itagüí, Salvador Arango, 33 años menor que él. La periodista Ofelia Luz de Villa (1993) pronto pasó a excusarse por el terrible error y en un artículo suyo

8 El jurado estuvo integrado por Juan Gómez Martínez, gobernador de Antioquia; Beatriz Restrepo, secretaria de Educación del departamento; Gloria Inés Palomino, directora de la Biblioteca Pública Piloto; Javier Escobar Isaza, decano de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia; Lucrecia Piedrahita, directora del Museo de Antioquia; Tulio Gómez Tapias, gerente asesor designado por el gobernador para la zona de Urabá; Hernán Gil Pantoja, director del área cultural del Banco de la República; Inés Giraldo, directora del Instituto Musical Diego Echavarría; y, por último, Aníbal Vallejo, director de Extensión Cultural (en De Villa, 1993). Todos convinieron en que el premio había de entregársele debido a esa “faceta humana que convirtió su trabajo cotidiano en referencia significativa para las comunidades de muchos pueblos” (“Toda una vida”, 1993).

para el periódico *El Colombiano* escribió que “el fatídico diablillo dado al homónimo de ambos maestros nos hizo pasar el premio a quien en realidad no lo obtuvo, así que hacemos esta aclaración, con las merecidas disculpas a uno y a otro, ambos Salvadores” (Villa, 1993).

Un error de este tipo demuestra qué tan elevado era el grado de desconocimiento del artista para el público urbano; incluso, al final de su vida, su obra era solo nombrada en el ambiente religioso o por algunos artistas y gente de su pueblo natal, así como de los pueblos aledaños en los que había trabajado. En su tierra, aquella que solo abandonaba debido a encargos y ocasiones importantes, era un personaje bastante admirado por sus habilidades plásticas: aún en vida, el Concejo Municipal de Santa Rosa de Osos ya lo había condecorado en 1990 con el Botón de Oro Francisco Rodríguez Moya y había llegado a ser durante mucho tiempo uno de los pintores más preciados de los Hermanos Cristianos, los padres javerianos y el clero en general. Hoy en día es una de las figuras más emblemáticas de su pueblo, según se observa en las monografías de Martín Medina, *Santa Rosa de Osos 200 años* (Medina, 2014) y *Salvador Arango Botero. “La constancia de una obra”* (Medina, 2015), que a pesar de incluir datos biográficos, carecen de un análisis más completo con relación a su trabajo, tal como había ocurrido antes con el libro de Jorge Cárdenas y su esposa Tulia Ramírez de Cárdenas, *Evolución de la pintura y escultura en Antioquia* (1986). De todas formas, el reconocimiento que allí logró el pintor había preferido evitarlo en las grandes ciudades, pasando desapercibido la mayoría de las veces y sin intención alguna de obtener fama ni gloria, ya que “afirmaba que eso era para las personas importantes” (Restrepo, 1994).

Este desdén por la fama iba de la mano con su modo de ser. Con motivo de su muerte, Francisco Restrepo (1994) lo describió como un hombre solitario que “vivía como un ermitaño, casi sin contacto alguno, encerrado en su taller, o en su casa, durante semanas y meses sin dejarse ver, nada más que embrujado en su pintura. Esto contribuyó a que fuera más pobre que famoso”. En otro artículo de fecha anterior, la periodista Catalina Villa narraba así las dificultades de poder hablar con el pintor: “Esquivó ciento por ciento el diálogo con los periodistas, sin embargo, fue amable con EL COLOMBIANO, medio informativo que lo visitó en su pueblo natal. No fue sencillo lograr que don Salvador entrara en conversación” (C. Villa, 1977, p. 4). A pesar de la mediación de una de las profesoras más antiguas del Orfanato Nuestra Señora del Carmen,

[...] el diálogo fue corto, demasiado rápido y casi a quema-ropa. Ni siquiera nos invitó a entrar en su residencia. En el portón hizo las veces de guardia. [...] Don Salvador, este pintor desconocido, no permite más preguntas. Mucho de lo que encierra su alma de artista lo deja guardado para sí. No le interesa que

la gente conozca más detalles de su vida. Yo entendí muy bien el personaje, pues su prontitud en dialogar no indica otra cosa que urgencia para continuar “creando” obras para la posteridad. (C. Villa, 1977, pp. 4-5)

Jorge Cárdenas, un pintor coterráneo suyo, recuerda este mismo comportamiento en una entrevista concedida a Jairo Morales Henao y publicada en varias ediciones del boletín informativo de la Biblioteca Pública Piloto. En el número 17 de *Escritos desde la Sala*, comenta que antes de adquirir su formación artística, le resultó imposible acercarse al “taller-misterio” de Salvador Arango, y que

[...] cuando alguien lo hacía, [él] suspendía el trabajo, lo ocultaba, cerraba y salía a “tomar un café”. Pasados los años y seguro ya de la afinidad artística, nos aceptaba porque necesitaba hablar de arte y porque en su interior creía probablemente que nosotros afrontábamos problemas semejantes a los suyos. (en Morales Henao, 2008a, p. 24)

Su actitud reservada y esquiva, sumada a la imagen que había tejido en su pueblo, llegó a hacer de él un hombre extraño e inaccesible para la población general, de modo que el número de personas con las que tenía contacto era más bien poco y se limitaba principalmente a la comunidad religiosa, su más asiduo mecenas desde la juventud.

La admiración que Cárdenas profesaba por Arango le llevó a entender mejor que otros la personalidad que se ocultaba tras esa maraña de consejas e innecesarios celos profesionales. Para él, lo que se decía en torno a la figura del pintor solo ayudaba a exagerar su carácter y comportamiento social; en el fondo, todos le habían malentendido, aprovechándose de su humildad y su timidez al encargarle “trabajos mal remunerados que le obstruían la libertad creadora y, en cambio, lo explotaban” (*Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009c, p. 2). Desde esta lógica cobra sentido su actitud reticente; sin embargo, hemos de coincidir con Morales Henao (2008b) en que él mismo contribuyó a que las cosas se desarrollaran de dicho modo, no solo por haber elegido un pueblo, “así fuera el suyo, como el lugar donde ejercería su vocación, con todo lo que implicaba someterse a la cerrazón para el arte de una atmósfera pueblerina” (pp. 2-3), sino también por limitarse a aceptar nimias cantidades por su trabajo e incluso en varias ocasiones haber optado por no recibir nada a cambio.

Sus clientes y vecinos no tardaron en interpretar este desinterés por el dinero como una muestra de la más pura humildad, confundiendo “el hombre y el artista” (diría Cárdenas) y en plena ignorancia del auge profesional con el que se apreciaba el arte en las principales ciudades del país, es decir, viéndolo aún como un mero artesano al servicio de los temas religiosos que pintaba. Óscar Hernández (1982), por ejemplo, en un artículo titulado

“Los artistas no se entregan”, exaltaba la negativa de Arango por el dinero y la fama al declararla como un modelo a seguir y distinguirla de los intereses artísticos de su época:

Hermosa lección de hombría y humildad la de este pintor santarrosano que cada mañana se levanta a pintar para luego entregar los pesos de su cuadro al proveedor de víveres. Esto puede dar risa a los nuevos, a los consagrados, a los que venden un día de labor un metro de tela por un millón de pesos. A mí me parece que se trata de una postura trabajosamente humana. Terriblemente difícil de seguir por quienes aspiran a ser pintores no para ser pintores sino para ser grandes cuentahabientes bancarios. [...] A estos personajes como Salvador Arango, a estos pintores como el maestro de Santa Rosa que ha hecho millares de cuadros sin hacer millones de pesos, es a los que yo he llamado siempre hombres.

Esta postura romántica, que tiende a confundir la pasión por el arte con la humildad y la pobreza, atraviesa rauda e incómodamente los oídos de aquellos que aspiran a vivir de su obra, ganando de forma digna por un trabajo igual de difícil al de otras profesiones. Pero aun con lo retrógradas que puedan sonar, las palabras de Hernández se hallan fielmente apoyadas en su artículo por las declaraciones del mismo pintor, quien a pesar de los dolores intestinales sigue empeñado en pensar que lo que gana es suficiente, ya sea para invertir en sus remedios o para aportar en los gastos domésticos: “Vivo de lo que hago. Sigo trabajando. Tengo que seguir trabajando, pintando hasta que las manos sean capaces” (en Hernández, 1982).

De cualquier modo, el poco provecho económico que Arango obtuvo de su trabajo no se limitó únicamente a la valorización de sus lienzos y pinturas murales. Sus estudios sobre escultura (adquiridos en parte de la mano de Ramón Barba, en parte de forma autodidacta) tampoco gozaron de una remuneración generosa cuando realizó la restauración del mármol *El león herido* de Marco Tobón Mejía, luego de que unos vándalos destrozaran sus colmillos y la estaca que le atravesaba el costado en el parque dedicado a la memoria del reconocido artista. Según información recabada, por este encargo de la administración municipal, el artista no cobró ni un solo peso (cfr. Restrepo, 1994; y *Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009b, p. 1); pero acorde a lo que hemos visto, es lógico inferir que en realidad no le hacía falta. Con gracia recuerda que incluso en los años cuarenta, cuando recibía tan solo siete pesos semanales por exornar iglesias (y pese a que buena parte la invertía en comprar herramientas de trabajo), le alcanzaba “hasta para los aguardienticos” (C. Villa, 1977, p. 4).

Tuvo, sin embargo, sus momentos de ambición. En la 32.^a edición del *Santa Rosa de Osos Cultural*, por ejemplo, se narra una anécdota en la que el pintor

logró quedarse con 300 pesos de un solo golpe al vender catorce medallones de Tobón Mejía que habían terminado en una prendería luego de su muerte en París. Arango los había retirado desde hacía ya varios años, pagando la suma de los intereses sobre el préstamo inicial que eran 17 pesos, y los guardó en su taller hasta que alguien le propuso comprárselos:

Empezó ofreciéndome 100 pesos, al rato el pedido se dobló [sic], que los necesitaba con urgencia, que viera que me los estaba pagando bien, que me fijara, que con este dinero podía comprar este local. Al fin, por quitármelo de encima le dije: Si me da trescientos pesos, lléveselos. Y ahí mismo contestó: Son míos, tenga la plata. Con dolor en el alma, los fui descolgando, no salía de mi asombro; pero eran tantos los billetes, que me temblaban las manos. Con ese dinero y con algunos ahorros, compré esta pieza. Me hice propietario y dejé de pagar alquileres. Pero me han dicho que hice un mal negocio, ¿usted qué opina? Después vi estos medallones en el Museo de Zea.⁹ Ciertamente: El comprador no se quedó con las reliquias; las llevó al Museo de Zea en Medellín, donde están a la orden del que quiera verlas. Por supuesto que ya no se las venden ni por trescientos pesos. (En *Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009b, p. 3)¹⁰

Independiente de su veracidad, esta historia nos permite equilibrar la balanza y entender mejor la personalidad del pintor que nos hemos propuesto estudiar. Su aislamiento fue voluntario y pese a la imagen que tenían de él los demás (de ser un artista talentoso, pero hermético, inaccesible), es posible pensar que se sentía bien así, que no deseaba más. No obstante, la investigación realizada por Morales Henao (2008b) en torno a su obra como caricaturista nos revela información importante a tener en cuenta. Según él, la “crueldad” con la que Arango dibujó los rasgos distintivos de sus paisanos, a través de todas las caricaturas que realizó para sí mismo (véase Figura 12),¹¹ refleja la saña del artista contra las condiciones sociales y la espiritualidad dañada que estos profesaban. Era una forma de dar escape a sus ataques de ira, a sus rencores, a sus desavenencias; por ello, las guardaba para el placer privado y disfrutaba con cierta risa nerviosa el llamar “víctimas” a estos personajes, el esbozarlos mientras iban a misa a diario (véase *Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009c, p. 1).

9 Actualmente Museo de Antioquia [Nota del autor].

10 Al parecer, la anécdota se la contó por primera vez Salvador Arango al periodista J. Emilio Duque Echeverri (“J. Michelin”), según aparece en su artículo “Vida y pasión de un gran artista inédito que no valora sus obras”. El acceso a esta publicación fue a través de un cuaderno de recortes de prensa elaborado por el pintor y conservado por su hijo, Salvador Arango Sánchez, en Santa Rosa de Osos.

11 Una copia del libro inédito de 120 caricaturas fue donada en 1993 por Marcos Mejía y Miguel Escobar Calle a la Sala Antioquia de la Biblioteca Pública Piloto, en Medellín (Morales Henao, 2008b, p. 3). Al parecer, el original habría quedado en manos del fotógrafo Edgar Villa, amigo del pintor, quien se lo intercambió por unos billetes antiguos (*Santa Rosa de Osos Cultural*, 2009c, p. 1).

En estos ataques simbólicos, Arango no atentaba tanto contra el modelo, sino contra aquello que este representaba; contra el “alma colectiva” de su pueblo, diría Morales Henao:

Estos rostros y cuerpos aparecen deformados, ensombrecidos y hasta embrutecidos por la pobreza, por la ausencia total de un horizonte intelectual elevado, por la estrechez de miras de la vida pueblerina, por la intolerancia religiosa o política, por la represión sexual, por la rigidez de pensamiento, por la ignorancia de una sana vida corporal, por la falta de diversiones, resumiendo, por una vida material y espiritual ruinosa. (Morales Henao, 2008b, pp. 3-4)



Figura 12. Caricaturas de Salvador Arango Botero, tinta sobre papel, c. 1920-1940. *Arriba:* Marco Tobón Mejía, Dr. Miguel Calle Machado, monseñor Crespo, Cap. Carlos Arrubla; *abajo:* don Julián Tamayo, don Martín Vélez, Jorge Roldán y el padre Salazar.

Fuente: Archivo Digital Biblioteca Pública Piloto, Medellín. t.ly/Gab5-

Según este autor, el artista se sabía o pensaba víctima de expropiación económica o discriminación social por parte de sus conciudadanos; aún más, porque había conocido en Bogotá “lo que era el trato con artistas nacionales de primera categoría” (Morales Henao, 2008b, p. 3). En caso de ser cierta esta teoría, podríamos adivinar una relación entre la personalidad arcana del artista y la explotación monetaria o el aislamiento social que sufría. Quizás no en una fórmula lineal de causa y efecto, sino más bien en una acción bilateral: es por su introversión que los clientes se aprovechan de su trabajo, pero es también por este atropello por lo que él se va volviendo cada vez más desconfiado; es un círculo cerrado que se vuelve sobre sí mismo. No es de extrañar, entonces, que los personajes principales de estas caricaturas fueran miembros de la comunidad religiosa y política de Santa Rosa de Osos, quienes fungían como sus compradores más importantes.

Detengámonos en estos dibujos por un momento. De ellos se ha dicho que componen una de las obras más destacadas de Salvador Arango, pero el hecho de que nunca fueron publicados puede brindarnos la información que no logran dar, por ejemplo, sus pinturas murales. Varios de estos personajes (véase Figura 12), como el capitán Carlos Arrubla o los padres Salazar y Andrés E. Mejía, acusan gestos de rudeza para nada disimulados. En otros casos, la descripción raya en lo grotesco, como podemos observar en los retratos del padre José Antonio Lopera o de Jorge Roldán, Carlos E. Barrientos, Graciela Céspedes y Martín Vélez, representado este último como un perro. Por su parte, aunque los monigotes de monseñor Crespo, Julián Tamayo, Miguel Calle Machado, entre otros, no resultan tan rudos a la vista, sus expresiones sí dejan entrever un amplio aire de malicia contenida. Es totalmente distinto de lo que ocurre con el dibujo de Marco Tobón Mejía, alejado de cualquier tosquedad y estilizado en libres líneas de contorno (véase Figura 12). El resultado en él ya no es burlesco, sino grave y delicado, algo natural a causa de la admiración que sentía por el escultor santarrosano, muerto en París en 1933.

Estas caricaturas no solo permiten hacernos una idea del carácter de los modelos allí encarnados, sino que también nos develan la forma en la que el pintor los veía e interpretaba sus gestos, sin miedo a ser juzgado y expresándose libremente. Aunque para Morales Henao (2008b) hay algunos dibujos donde la libertad del trazo parece limitada, en verdad es poco probable que se hubiera sentido condicionado en una actividad que consideraba un placer personal y privado. Todos estos dibujos evidencian autonomía y confianza, los trazos son sueltos y sinceros, no ocultan nada ni admiten vigilancia externa. El hecho de que en unos la crueldad en exagerar los rasgos sea menor que en otros no implica temor a la censura, sino una relación más o menos afable con el personaje retratado.

Sobre Salvador Arango se ha construido, entonces, la leyenda del pintor tímido, solitario y precavido, que aceptaba cualquier trabajo por dinero y sin intención alguna de alcanzar la gloria. No obstante, la posibilidad de que se sintiera ofendido o mal retribuido por su trabajo demuestra que, en el fondo, se interesaba por lo que hacía más allá del sustento económico que esto pudiera traerle. El libro de caricaturas, el cuaderno de notas que elaboró desde 1929 (cfr. Medina, 2015, p. 171) y el sello con su firma que imprimió por cuenta propia en la serie de cartillas didácticas del Colegio San José de La Salle¹² (que el H. Daniel publicó sin darle crédito por los dibujos) son ejemplos claros de que se preocupaba por su trabajo, tanto con respecto a los procesos técnicos como al grado de reconocimiento que pudiera adquirir con el tiempo. A lo mejor, por su propia personalidad fingía que le importaban poco estos asuntos, aún más cuando trataba con extraños. También por la misma razón es que pudo llegar a conformarse con los malos pagos, negándose la posibilidad de cobrar más por no salir de su zona de confort y calmando su desacuerdo a través de su obra: ya fuera dibujando caricaturas de sus coterráneos o dialogando en sus copias con los maestros del pasado a los cuales había admirado, desde Miguel Ángel a Francisco Antonio Cano.

El papel de la historia del arte

Hay que ser conscientes, sin embargo, de que las interpretaciones psicológicas que hemos desglosado hasta ahora son meramente intuitivas; en el fondo, resultaría imposible conocer con certeza la mentalidad de un individuo determinado o la de una época remota, y los documentos que podamos hallar (diarios, escritos, etc.) no lograrán delimitarnos esta configuración, sino tan solo darnos una idea de ella. A lo mejor Panofsky era consciente de esto cuando temía que la iconología fuera, no lo que la etnología frente a la etnografía, sino lo que la astrología frente a la astrografía. Aun así, es un conocimiento importante que no debemos desestimar, y ya sea que Arango haya sentido o no resentimiento hacia sus clientes, el papel que cumplen los religiosos en su trayectoria es indiscutible: de no ser por los encargos mal pagos a los que hacía referencia Cárdenas, su obra permanecería en el más exagerado hermetismo.

También es cierto que de no haberle interesado el reconocimiento nunca habría aceptado pintar en lugares públicos. En estos trabajos murales, disseminados en iglesias y demás recintos religiosos al norte de Antioquia, un pintor introvertido como Salvador Arango dejó su huella en la historia, desnudó su talento ante los ojos de la gente y se abrió paso a un pequeño

12 Estas cartillas las conserva su hijo, Salvador Arango Sánchez, en Santa Rosa de Osos. Lo mismo ocurre tanto para el *Cuaderno de dibujo* (Esteban, s. f.) como para el *Tratado de química mineral* (Claudio Félix et al., 1958).

nivel de gloria con el cual sí pudo sentirse cómodo. Si sus caricaturas eran para el placer personal y su producción mueble para el deleite del cliente, estos murales son ante todo para el agrado del pueblo. Era un modo de hacer fama sin hacerla realmente, de tocar la sensibilidad del feligrés, del desconocido que va a rezar y al encontrarse con su obra pasa a preguntarse de quién fue la mano que la creó.

De todas formas, esto no a todos les afecta. Cuando no existe afinidad estética entre el espectador y la imagen es imposible mirar a fondo, concentrarse en algo que no sea la idea, el sentido que la imagen posee. Tal situación la reconocimos antes con respecto a los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle, pero lo mismo aplica para el resto de las pinturas de Salvador Arango.¹³ Un cuadro como el *Resucitado*, que adorna el altar de La Sagrada Familia en el Instituto Nuestra Señora del Carmen, de Santa Rosa de Osos, puede llamar la atención de algunos por su color y sus dimensiones, pero para otros solo será importante la figura de Cristo que se eleva sobre el sepulcro. No solo la ciencia se ha negado la posibilidad de ver el arte en sus obras; también la religión ha cometido tal descuido con respecto al artista. Quien no se abre a la experiencia del arte ve solo signos... “La imagen de un santo es de un santo, y a él le rezo”. ¿Qué importa la forma, el color, el temple?

El joven cura del pueblo del páramo, en la obra de Eduardo Caballero Calderón, sostuvo en su tesis “que la preocupación literaria perjudica la exposición correcta y clara de la doctrina evangélica” (1959, p. 32), que al adornar el discurso y la iglesia, se olvida el significado de las palabras litúrgicas. Es algo que puede aplicar para las imágenes religiosas, pero ¿pasará igual en las imágenes artísticas? Recordemos la pregunta con la que iniciamos el estudio: ¿es esto arte o ilustración científica? Ahora debemos formularla de otro modo: ¿es esto arte o devoción religiosa? En verdad, nada ha cambiado.

Hay cuadros en iglesias y en museos. ¿Qué hace que unos sean arte y otros no? ¿O se pueden considerar ambos arte, al tiempo que son religiosos? Pintores góticos y renacentistas nos legaron obras de mártires y santos. Todavía los turistas visitan los grandes centros católicos de Italia y se asombran de ver un Miguel Ángel o un Rafael. A pesar de que pueden ilustrar una Biblia, sus obras pululan en los libros de arte. Francisco Gil Tovar pensaba que si en una pintura como *La Virgen del Rosario de Chiquinquirá* los elementos simbólicos y religiosos eran más importantes que los “artísticos, morfoestéticos y de creación”, la obra no formaría necesariamente parte de la historia del arte (Arizmendi Posada, 1986, p. 81). Sin embargo, cuadros

13 Con respecto a las obras que realizó en el Seminario de Misiones de Yarumal, el reconocimiento al pintor es tan poco como ocurre en el caso del Museo de Ciencias Naturales de La Salle (cfr. Giraldo, 1948, y “Solemne bendición e inauguración de la capilla del Pontificio Seminario de Misiones”, 1948).

del mismo tipo se hallan en algunos museos del país e incluso aquellos que aún reposan en las iglesias se estiman como parte esencial del patrimonio artístico colonial.

Por otro lado, la teoría de este autor se puede desmontar sin esfuerzo: los íconos rusos y medievales poseen características estéticas que destacan sobre sus elementos simbólicos; obras renacentistas y barrocas aún evidencian un alto grado de espiritualidad que parece eclipsar las propiedades plásticas con las que fueron creadas. ¡Copias de *La Última Cena* de Leonardo adornan comedores para bendecir la mesa! Los límites entre arte y religión son tan imprecisos en estos casos que resulta difícil discernir uno de otro. En una inmaculada de Murillo sobresale tanto la fuerza de los colores como la espiritualidad recargada de la Virgen María. Los ejemplos son innumerables, y en ellos, el tema y la forma conviven indiscriminadamente.

Paula Mues Orts (2008) demostró cómo los pintores de la Nueva España defendían su trabajo apoyados en la tradición tratadística europea y en la función religiosa del arte. Buscaban legitimarlo bajo el manto de san Lucas, quien además de escribir el Evangelio pintó las imágenes sagradas de Cristo y la Virgen.¹⁴ Es muy seguro que Arango también se sintiera orgulloso de su labor y, al igual que sus maestros clásicos, viera en la representación religiosa la forma adecuada de desarrollar su talento, ya fuera porque esta era la necesidad predominante en su pueblo o porque sintiera gran devoción por los mismos conceptos. El problema con su obra es realmente la ubicación temporal, pues su anacronismo innegable poco podría llamar la atención de los historiadores del arte local, preocupados por un arte más polémico, moderno y progresista.

Así pues, vamos llegando al final de nuestro estudio. El análisis que realizamos antes nos dio cuenta del origen y la ejecución material de los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle, al tiempo que nos permitió hacernos una idea del contexto cultural y de los personajes que participaron en este hecho histórico-artístico. Aun así, el lector notará que el estudio permanece incompleto, no solo con respecto a las fuentes que faltan por clasificar (tarea que solo culminará con los años y el trabajo colectivo), sino también con respecto a aquellos elementos *no visibles* en las pinturas ni en la investigación comparativa, que tuvieron lugar en su producción y que influyen actualmente en la recepción de las mismas. ¿Por qué ante estas obras estamos casi obligados a verlas en la medida en que nos deben decir algo? ¿Por qué las tomamos en tanto objetos *legibles* y no las desmenuzamos en sus aspectos morfológicos y estéticos?

14 A pesar de ser más común la atribución del primer retrato mariano, la idea de san Lucas como pintor de Cristo (tanto en su edad varonil como en su infancia) proviene del *Museo pictórico y escala óptica* de Antonio Palomino de Castro y Velasco, como explica Paula Mues Orts en su libro *La libertad del pincel* (2008, p. 14).

Ya antes nos habíamos acercado a una respuesta, pero faltaban otros datos para poder concretarla; es necesario que avancemos a menudo, pero poco a poco de una vez, como el pobre Swann: evidentemente, el hecho de que los cuadros sean figurativos abre la necesidad de que puedan ser leídos, tanto desde el nivel preiconográfico de Panofsky (relativo a su representación inmediata: hombre, animal, lago, roca) como desde el iconográfico (temático: Dios en la creación de los astros, la evolución de las especies, etc.) (véase Tabla 1). Sin embargo, este aspecto hace referencia a sus elementos visibles y es aún insuficiente para nosotros: ¿solo por el hecho de que una imagen sea figurativa debemos olvidarnos de sus cualidades plásticas? Porque eso es lo que se hace en la actualidad: pretender que en los cuadros solo vemos expresado el deseo del H. Daniel y no la intención artística del pintor; pretender que ellos nos hablan de la unión entre religión y ciencia, pero no de una concepción estética; pretender, finalmente, que la obra de arte no existe en cuanto tal, o no posee valor *per se*, sino que su función es la de ilustrar un pensamiento ajeno, así como una lámina en un libro de medicina, de historia o de ingeniería.

Si no son razones suficientes, podemos argüir otras: el H. Daniel fue el autor intelectual de los cuadros, luego es su pensamiento el que interesa; los murales se hayan en un museo de ciencias, ¿qué tiene que ver el arte?; y el pintor era de hecho un copista, ¿qué valor artístico tiene esto? Hemos encontrado ahora las razones no visibles que buscábamos, pero falta una (la más importante): la historia del arte local, disciplina que, como afirma George Didi-Huberman (2010), debería estar encargada de una “arqueología de las cosas olvidadas o desapercibidas en las obras desde su creación, ya sea antigua o reciente” (p. 12), *no se ha ocupado del artista*, no le ha dado el protagonismo y el valor que requiere para que su nombre y obra no parezcan inventados de la noche a la mañana. Ese es el principal problema al que nos enfrentamos aquí; el hecho de que nuestros descuidos historiográficos han llevado a otras disciplinas a ocuparse del arte a partir de su saber específico, pero dejando a un lado información importante relacionada con el quehacer artístico y el papel del autor material de los cuadros.

Es evidente que las obras de Salvador Arango no son solo arte, sino que además poseen otras funciones que las determinan (son ilustración científica, son imágenes de devoción religiosa). En el caso de nuestro objeto de estudio, diversas personalidades científicas han cumplido su deber al escribir sobre los aspectos referentes al significado de los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle; faltaba entonces que la historia del arte acogiera lo que el resto había dejado en el aire y renovara así la visión general de los cuadros. Este trabajo, sin embargo, apenas está comenzando y son muchos los artistas y obras desconocidas que aún esperan de un análisis específico por parte de los historiadores del arte local.

Referencias

- Arizmendi Posada, O. (1986). *Chiquinquirá: 400 años*. Fondo Cultural Cafetero, Federación Nacional de Cafeteros.
- Barnett, L. (1952, diciembre 8). The world we live in: Part I. The earth is born. *Life*, 33(23), 85-103. t.ly/aQ-Fu
- Barnett, L. (1953a, febrero 9). The world we live in: Part II. The miracle of the sea. *Life*, 34(6), 58-82. t.ly/pkWD7
- Barnett, L. (1953b, septiembre 7). The world we live in: Part V. The pageant of Life. *Life*, 35(10), 54-74. t.ly/4GiKI
- Barnett, L. (1953c, octubre 19). The world we live in: Part VI. The age of mammals. *Life*, 35(16), 90-109. t.ly/kzJAN
- Barnett, L. (1953d, noviembre 30). The world we live in: Part VII. Creatures of the Sea. *Life*, 35(22), 78-108. t.ly/eP3se
- Barnett, L. (1954, diciembre 20). The world we live in: Part XIII. The starry universe. *Life*, 37(25), 44-70. t.ly/TdLas
- Berrío Martínez, J., Estrada Orrego, V. y Vásquez Valencia, M. F. (2011). *Museo de Historia Natural Colegio de San José. Patrimonio científico e histórico*. Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Bozal, V. (1999). *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas* (2.^a ed., Vol. II). Visor.
- Burke, P. (2000). *Formas de historia cultural*. Alianza Editorial.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Caballero Calderón, E. (1959). *El Cristo de espaldas*. Organización Continental de los Festivales del Libro. is.gd/1rf1lC
- Cárdenas, J. y Ramírez de Cárdenas, T. (1986). *Evolución de la pintura y escultura en Antioquia*. Museo de Antioquia.
- Castiñeiras González, M. A. (2009). *Introducción al método iconográfico*. Ariel.
- Claudio Félix, Alberto, Daniel y Arnoldo [Hermanos]. (1958). *Tratado de química mineral*. Editorial Bedout.
- Da Vinci, L. (1827). *Tratado de la pintura*. Imprenta Real.
- Daniel [hermano Julián González Patiño]. (1968, noviembre). Explicación sobre los cuadros del Museo. *Boletín Cultural-Colegio de San José*, 34, 9-17.

- Didi-Huberman, G. (2010). *Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte*. Cendeac.
- Esteban, D., F.S.C. (s. f.,) *Cuaderno de dibujo*. Bedout.
- Giraldo, R. (1948). La Capilla del Pontificio Seminario de Misiones de Yarumal. *Revista Seminario de Misiones*, 2(11-12), 20-26.
- Gombrich, E. (1983). *Imágenes simbólicas. Estudios sobre el arte del Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Gombrich, E. (1999). *Los usos de las imágenes. Estudios sobre la función social del arte y la comunicación visual*. Fondo de Cultura Económica.
- Gombrich, E. (2004). *Breve historia de la cultura*. Océano.
- Hernández, Ó. (1982, diciembre 19). Los artistas no se entregan. *El Colombiano*, p. 10C.
- Londoño, M. S. y Mejía, M. A. (1993). *Salvador Arango Botero. La constancia de una obra [catálogo de exposición]*. Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección de Extensión Cultural y Palacio de la Cultura de Antioquia Rafael Uribe Uribe.
- Martínez, O. (1968, noviembre). Algunas reflexiones sobre la eucaristía y la materia siguiendo a Teilhard de Chardin. *Boletín Cultural-Colegio de San José*, 34, 18-27.
- Medina, M. (2014). *Santa Rosa de Osos 200 años*. Imprenta Departamental de Antioquia.
- Medina, M. (2015). *Salvador Arango Botero. La constancia de una obra*. Alcaldía de Santa Rosa de Osos, Magia & Color, Coopacrédito y Red Eagle.
- Morales Heano, J. (2008a, julio). Entrevista con el maestro Jorge Cárdenas. *Escritos desde la Sala*, (17), 24-27.
- Morales Henao, J. (2008b, julio). La caricatura en los pueblos de Antioquia: Salvador Arango Botero. *Escritos desde la Sala*, (17), 2-4.
- Mues Orts, P. (2008). *La libertad del pincel. Los discursos sobre la nobleza de la pintura en Nueva España*. Universidad Iberoamericana.
- Obregón, D. (1992). *Sociedades científicas en Colombia. La invención de una tradición, 1859-1936*. Banco de la República.
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Alianza.
- Panofsky, E. (1987). *El significado en las artes visuales*. Alianza.

Panofsky, E. (1989). *Idea. Contribución a la historia de la teoría del arte*. Ediciones Cátedra.

Panosky, E. (2003). *La perspectiva como forma simbólica*. Tusquets Editores

Panofsky, E. (2012). On the problem of describing and interpreting works of the visual arts. *Critical Inquiry*, 38(3), 467-482. https://monoskop.org/images/5/59/Panofsky_on_the_Problem_of_Describing_and_Interpreting_Works_of_the_Visual_Arts.pdf

Restrepo, F. (1994, agosto 21). En silencio murió el artista Salvador Arango Botero. *El Colombiano*, p. 10B.

Santa Rosa de Osos Cultural. (2009a). Salvador Arango Botero. I Parte: La humildad del hombre, la grandeza del artista. *Santa Rosa de Osos Cultural*, 31, 1-3.

Santa Rosa de Osos Cultural. (2009b). Salvador Arango Botero. II Parte: La humildad del hombre, la grandeza del artista. *Santa Rosa de Osos Cultural*, 32, 1-3.

Santa Rosa de Osos Cultural. (2009c). Salvador Arango Botero. III Parte: Un genio de provincia del que todos hablaron. *Santa Rosa de Osos Cultural*, 33, 1-3.

“Solemne bendición e inauguración de la capilla del Pontificio Seminario de Misiones”. *Revista Seminario de Misiones*, 2[11-12], 27-32.

Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Alfaguara.

Soto, W. (Dirección). (1995). *Conquistando la gloria. Homenaje póstumo al maestro Salvador Arango B.* [Película]. tv Osos.

Toda una vida. (1993, agosto 11). *El Mundo*.

Villa, C. (1977, octubre 23). Don Salvador Arango: ha gastado su vida a pinceladas. *El Colombiano*, pp. 4-5.

Villa, O. L. de (1993, agosto 11). Otro Salvador Arango ganó Premio a las Letras y a las Artes. *El Colombiano*, p. 14C.

Wölfflin, H. (1952). *Conceptos fundamentales de la historia del arte*. Espasa-Calpe.

Wölfflin, H. (1986). *Renacimiento y Barroco*. Paidós.

Para citar este artículo: Ocaña, J. C. (2022). La historia del arte ante los murales del Museo de Ciencias Naturales de La Salle. *Artes La Revista*, 21(28), 118-156.

Título: *Páramo azul*
Autor: David Romero Duque
Año: 2017
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



OBRA

DOCUMENTAL *EL CHOCÓ TIENE LA PALABRA*. LA REALIDAD PROFUNDA DE UN TERRITORIO EN DONDE SE CONJUGAN LO TRÁGICO CON LO MARAVILLOSO

Leonardo Otálora Cotrino

Magíster en Educación. Profesor Asociado II. Facultad de Artes y Diseño. Programa de Publicidad. Universidad Jorge Tadeo Lozano

leonardo.otalora@utadeo.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-8925-0852>

Dentro de los distintos espacios de acción, pensados en el marco del proyecto de investigación permanente “Alma de la Tierra”, surgió desde la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (UJTL), específicamente desde la línea de investigación “Responsabilidad social y ambiental” del Programa de Publicidad, la idea de realizar un documental sobre el departamento de El Chocó. De esta manera, junto a Jaime de Jesús Bonilla, documentalista que acompañó a Alfredo Molano en sus periplos por la Colombia profunda en la década de los noventa, en la realización de la serie “Travesías”, emitida por Audiovisuales, emprendimos la idea de reunir un equipo de trabajo con un grupo de estudiantes y colaboradores del Centro de Producción Audiovisual de la UJTL, con el cual pudiéramos llevar a cabo dicho propósito, con el agravante de contar con un bajo presupuesto.

Sabíamos que buena parte de lo que pudiéramos hacer saldría de un esfuerzo personal de los integrantes del equipo y que, además, necesitábamos del apoyo externo, razón esta que nos condujo a invitar a personas amigas para que conformaran el equipo técnico. Así, tuvimos la ayuda de Laura Sipán, joven cineasta española, quien hizo una de las cámaras, y del sonidista Rafael

Umaña. Por otra parte, teníamos claro que requeríamos de entidades que pudieran contribuir, por un lado, con algunas imágenes de apoyo, lo cual logramos por el auspicio de Señal Memoria, de Radio Televisión Nacional de Colombia, y del Centro de Investigación y Educación Popular, y por otro, con algo de dinero, que obtuvimos del Viceministerio de Cultura, para los tiquetes aéreos y algo de la manutención. Posteriormente, la Universidad, gracias a un proyecto de investigación que presentamos, nos apoyó con una partida para la etapa de posproducción.

Algo claro era que, dadas las circunstancias y las limitaciones que habíamos tenido en términos presupuestales, no íbamos a lograr una gran producción cinematográfica, pero sí un documento que revelara aspectos supremamente importantes acerca de la realidad profunda de El Chocó, haciendo de aquel una clara e incontestable semblanza de lo que ha sido y es hoy este territorio.

El Chocó tiene la palabra se concibió originalmente como un documento visual, capaz de darles espacio a las voces y expresiones de los habitantes de las distintas comunidades que habitan este departamento, para que a través de ellas se evidenciara, ante la opinión pública, toda la complejidad de su territorio y la grandeza de su cultura: entrecruce de realidades en donde se fusionan la riqueza étnico-cultural de sus pobladores, con la tragedia ambiental que viven cotidianamente; el valor acendrado de sus formas de vida, con el abandono al cual se han visto abocados por la ausencia del Estado; la solidaridad de sus gentes, con la corrupción política, el oportunismo y el caos administrativo nacional y local; la riqueza creativa de su acervo cultural, con la temible guerra de intereses en torno a prácticas delictivas en manos de grupos ilegales, muchas veces al amparo de las mismas autoridades.

En El Chocó confluyen dos realidades que, paradójicamente, se muestran rotundamente contradictorias, y que lamentablemente se hacen eco: por un lado, encontramos la grandeza de sus gentes, reflejada en el rico patrimonio cultural que se mantiene adherido al alma, al cuerpo y a la memoria, aunada a una extraordinaria riqueza natural a nivel hídrico y biótico; por otro, la rapiña indiscriminada sobre dicha riqueza a lo largo y ancho de todo el territorio, y un abandono de sus pobladores por parte del Estado, los cuales se debaten en medio de una pobreza generalizada y condiciones de vida deplorables, en donde el común denominador son la violencia estructural, la falta de oportunidades y una indiferencia generalizada por parte de una clase política tradicional que, lejos de resolver sus problemáticas, se lucra de sus tragedias. Estas contradicciones, en el caso del territorio chocono, cabe decirlo, cobran proporciones dramáticas y escandalosas.

Las historias del agua: un legado común para los indígenas embera y los afrodescendientes

Teniendo presente el papel tan importante de los indígenas embera y los afrodescendientes en la región de El Chocó, el trabajo fílmico busca registrar aquellos acontecimientos que marcan momentos vitales de su cultura, a los cuales están asociados tanto la defensa de su territorio, sus saberes ancestrales, como sus formas de organizarse y de vivir colectivamente.

De esta manera, realizamos un recorrido por el río Atrato, desde Quibdó hasta su desembocadura en el golfo de Urabá, océano Atlántico, en donde, a través de los testimonios de los pobladores rivereños, fueron apareciendo multiplicidad de fenómenos que dieron cuenta de la complejidad de sus problemáticas, al tiempo que hicieron evidente la grandeza de su acervo cultural.

Dentro de esta panoplia de realidades, se hizo el registro de algunos acontecimientos particularmente significativos, como lo son la Fiesta de San Pacho y las prácticas rituales relacionadas con la muerte, presentes en los cantos de los alabaos y los gualíes.¹ Así mismo, y teniendo en cuenta que el eje discursivo del documental es el agua y los elementos vinculados a ella, como el territorio, la pesca, las celebraciones y los rituales asociados al río, el mar, los esteros, la lluvia, etc., se rastreó toda suerte de actividades en donde el agua, que visibiliza cosmovisiones, prácticas, formas de organización comunitaria, celebraciones, festividades, constituye un vector fundamental en el que directa o indirectamente entra en juego para sus comunidades.

Así, desde una mirada preponderantemente crítica, se da testimonio de diversos temas conexos, que van matizando el contenido del documental. Entre ellos se destacan: la minería legal e ilegal, la contaminación del río Atrato, la pérdida de la seguridad alimentaria de las poblaciones rivereñas, al tiempo que salen a la luz formas de resistencia de las organizaciones civiles que se enfocan en el cuidado del territorio, la preservación del medio ambiente, así como de sus usos y costumbres. Por todo lo anterior, el espectador puede percatarse que, en el documental, en realidad los que tienen la palabra son los pobladores de El Chocó, son ellos quienes hacen parte de este hermoso, pero a la vez olvidado territorio: pescadores artesanales, mujeres que luchan por los derechos del río, líderes indígenas y sociales, músicos, defensores de derechos humanos, académicos y gentes del común.

1 Los alabaos y los gualíes hacen parte de rituales mortuorios que se llevan a cabo en el Pacífico colombiano, gracias a los cuales, colectivamente, se acompaña a los difuntos en las ceremonias fúnebres. Los alabaos se dirigen a los adultos y los gualíes a los niños. Los cantos de gualíes se caracterizan por tener un carácter festivo y alegre, acordes al espíritu jovial de las almas de seres aún tan pequeños.

Espero que asomarse a este largometraje sea una buena razón para concienciar a la sociedad civil acerca del valor ingente que tiene esta región, la cual, si bien es cierto que ha sido sistemáticamente olvidada, también es verdad que guarda entre sus voces muchos secretos que ayudarán a que la memoria sea como una llama encendida, de la que no queden solo cenizas.

El enlace para el documental *Descubre el alma y la lucha del Chocó en “El Chocó tiene la palabra”*: <https://youtu.be/UIIxpsnqCM4>



Cantadoras de gualíes en el Río San Juan, Andagoya, Chocó
Fuente: Fotografía cedida por Álvaro Osmani Moreno, camarógrafo.

Para citar este artículo: Otálora Cotrino, L. (2022). Documental *El Chocó tiene la palabra*. La realidad profunda de un territorio en donde se conjugan lo trágico con lo maravilloso. *Artes La Revista*, 21(28), 160-163.

Título: *Fraternal*
Autor: David Romero Duque
Año: 2017
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



TRADUCCIÓN

ARTE Y CARTOGRAFÍA*

Catherine D'Ignazio

Ciencias Urbanas y Planificación en el Departamento de
Estudios Urbanos y Planificación del MIT

ignazio@mit.edu

The Institute for Infinitely Small Things, Waltham, MA, USA

© 2009 Elsevier Ltd. Todos los derechos reservados.

Traductor: Juan Gabriel Giraldo Ceballos

Traductor independiente

arrieroslv@gmail.com

Glosario

Deriva. Término acuñado por la Internacional Situacionista para referirse a un modo de comportamiento experimental o a una forma de transitar los espacios urbanos. En la práctica, las derivas son a menudo formas de caminar que intentan investigar, mediante la observación directa o la experiencia individual, diferentes facetas del entorno espacial.

* El presente texto es una traducción del original en inglés publicado por la autora en 2020 y que se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://www.kanarinka.com/wp-content/uploads/2021/01/DIgnazio-2019-Art-and-Cartography.pdf>, al cual el lector puede acceder para observar las obras nombradas en esta traducción. Este texto se publica con la expresa autorización de la autora.

Desvío (*Détournement*). Término acuñado por la Internacional Situacionista para referirse a un proceso que sacaba de su contexto original símbolos culturales y elementos mediáticos (pintura, literatura, cine, palabras y gestos), para recrearlos en un nuevo contexto, a menudo con el propósito de realizar una crítica social y política.

Psicogeografía. Comprende el estudio de las leyes precisas y efectos específicos del entorno geográfico, conscientemente organizado o no, sobre las emociones y el comportamiento de los individuos.

Introducción

En el último siglo, particularmente en los últimos 30 años, los artistas han creado y alterado mapas, realizado itinerarios, imaginado territorios, refutado fronteras, trazado lo invisible, y pirateado espacios físicos, virtuales e híbridos en nombre de la cartografía. Son muchos los nombres sugeridos para las diferentes corrientes de esta intersección: “psicogeografía”, “medios locativos”, “geografía experimental”, “arte para un lugar específico”, “nuevo género de arte público”, “cartografía crítica” (ligeramente distinto de las versiones académicas) y “práctica espacial crítica”. ¿Cómo hemos llegado a este punto?

Situar la intersección del arte y la cartografía cien años atrás no significa que debamos ignorar los logros de artistas como Vermeer o los trabajos de la *Galería de los mapas geográficos* del Vaticano, comisionados por el papa Gregorio XIII. Sin embargo, previo al siglo xx, los mapas se encontraban en el fondo de las pinturas, y las pinturas eran recuadros o ilustraciones en los mapas. El arte y la cartografía se relacionaron entre sí por medio de indicios visuales tales como recuadros y diminutas representaciones que hicieron perceptible la separación entre ellos.

Fue a principios del siglo xx, justo después de una ola de globalización (1870-1914), que los artistas comenzaron a involucrarse de distintas maneras con la cartografía. De hecho, la globalización desempeña un papel importante en el “giro espacial” contemporáneo de las artes, así como el ideal, la temática artística y la condición profesional de un campo caracterizado por la rápida proliferación de bienales internacionales, conferencias y ferias de arte. La vertiginosa acumulación y circulación de capitales, conflictos y personas alrededor del planeta es un fenómeno que requirió (y aún requiere) sociedades diversas que desarrollen mecanismos visuales y culturales que permitan su articulación con el mundo “entero” —un mundo que, en términos económicos y tecnológicos, es cada vez más accesible—.

En aras de la claridad, este artículo discute tres pulsiones cartográficas que, como telón de fondo de los cambios socioeconómicos de la vida cotidiana provocados por la guerra y la globalización, atraviesan los siglos xx y xxi, y caracterizan las prácticas contemporáneas de mapeo artístico. Se trata aquí de clasificaciones libres con numerosas superposiciones, más que de categorías rígidas. Para representar estas pulsiones, se han escogido varios artistas de un campo al que se han afiliado cientos de practicantes durante los últimos cien años.

1. Saboteadores de símbolos: artistas que usan la iconografía visual del mapa para remitir a lugares personales, ficticios, utópicos o metafóricos.
2. Agentes y actores: artistas que hacen mapas o se involucran en actividades situadas y locativas para desafiar el *statu quo* o cambiar el mundo.
3. Cartógrafos de datos invisibles: artistas que usan metáforas cartográficas para visualizar territorios informáticos tales como el mercado bursátil, la internet o el genoma humano.

Saboteadores de símbolos: artistas que usan la iconografía visual del mapa para remitir a lugares personales, ficticios, utópicos o metafóricos

Como resultado de los avances tecnológicos en la impresión y reproducción de imágenes a mediados del siglo xix, los mapas y los globos terráqueos se volvieron algo cotidiano en los Estados nación de Occidente. Atlas como el *Imperial Atlas of Modern Geography* (1860), de Blackie, fueron habituales en la educación infantil de finales del siglo xix. El globo terráqueo del salón de clase sirvió para enseñar a los alumnos la forma de su nación y su papel en el espacio geopolítico mundial. En la primera mitad del siglo xx, los mapas turísticos auspiciados por anunciantes acompañaron el auge del automóvil. Entre los años veinte y los sesenta, solo en estaciones de gasolina de Estados Unidos se repartieron cerca de 5 mil millones de mapas. A principios del siglo xx, con la creciente disponibilidad y precisión en los datos del Sistema de Información Geográfica, servicios en línea como Map-Quest y GoogleEarth ofrecían bases de datos gratuitas con millones de imágenes de mapas satelitales en las que se podía realizar búsquedas. Denis Wood estima que el 99,99 % de la totalidad de los mapas se han hecho en los últimos cien años.

La ubicuidad del mapa como medio para determinar la propia ubicación con respecto al resto del mundo creó una oportunidad única para que los artistas explotaran el lenguaje, los símbolos y las estrategias cartográficas. Las fronteras políticas se convirtieron en formas icónicas, marcadores visuales legibles de identidad y pertenencia, propicios para la distorsión artística, la subversión, y la reimaginación.

La obra *A Bourgeois Precision Brain Incites World Movement*, de Raoul Hausman (1920), también conocida como *Dada Triumphs!*, es un claro ejemplo de la pulsión de los saboteadores de símbolos. En esta pieza, el artista reclama el mundo entero como imperio del efímero movimiento dadaísta. El movimiento fue informal y de organización internacionalista. Su período, aproximadamente entre 1916 y 1923, coincidió con la Primera Guerra Mundial y rechazó la lógica capitalista, la eficiencia y la estética en favor de la celebración del caos, la destrucción y el antiarte. En *Dada Triumphs!*, las letras “DADA” se extienden a lo largo de un mapamundi en la parte superior del fotomontaje. En un gesto utópico, absurdo, Hausman usa las formas reconocibles de los continentes y el poder dictatorial de dar nombre a estas formas para apropiarse de todo el hemisferio norte con el imperio internacional de un diminuto movimiento de arte.

Las ambiciones territoriales y de títulos de la imagen sugieren un llamado a la revolución, aunque esta revolución pareciera haber tenido lugar en nombre del sinsentido. No obstante, este acto de conquista imaginaria pone el foco en las convenciones de denominación en la cartografía y el modo en que un mapa recrea el mundo.

La artista contemporánea Nina Katchadourian trabaja directamente con mapas impresos para subvertir y distorsionar su iconografía. En su serie de mapas recortados, remueve todo a excepción de las carreteras en los mapas de Austria (1997), Finlandia (*Finland's Longest Road*, 1999) y las líneas del metro de Nueva York (*Handheld Subway*, 1996). Estos trabajos dejan un frágil y desordenado embrollo de papel, perturbando tanto la legibilidad del mapa como nuestra tendencia a confundir los símbolos del mapa con la realidad. Más que remitir de forma naturalista a las carreteras representadas, el objeto resultante apunta hacia sus orígenes materiales de artefacto diseñado, construido e impreso, sujeto a la transformación y el disenso.

Dada la ubicuidad de los mapas en el marco educacional, las fronteras nacionales por sí solas proveen una rica fuente icónica para la interrogación artística. En el caso de Estados Unidos, existen numerosas reconfiguraciones de su forma con relación a cómo es comúnmente entendida en la proyección del mapa geopolítico Mercator del salón de clase. Por ejemplo, en 1991, Kim Dingle les pidió a unos jóvenes de Las Vegas que dibujaran el mapa de su país, y luego pintó los resultados (*United Shapes of America, Maps Drawn by*

Las Vegas Teenagers). A través de sus similares, pero ligeramente diferentes protuberancias y apéndices, los dibujos de los jóvenes señalan la ubicuidad de la forma de un país en nuestra concepción de lugar. Al mismo tiempo, la multiplicidad de formas sugeridas desafía la noción de representaciones “adecuadas” y “erróneas” de lugar.

También existe una rica historia de artistas que usan el lenguaje de la cartografía para trazar territorios emocionales, interpersonales o imaginarios. Estos artistas usan la simbología de los mapas de carreteras o geopolíticos con fines metafóricos; como metodología para ubicar a cada individuo dentro de los vastos territorios psicológicos e interpersonales, o para trazar paralelos geográficos entre la vastedad de la Tierra y el alcance de la psique humana. Ya desde el año 1772 existe un mapa del amor (*New Map of the Land of Matrimony*, artista desconocido) que muestra el “Océano del Amor”, la “Bahía de la Novia” y la “Tierra del Matrimonio”. En obras contemporáneas similares, se encuentran cuarenta mapas de Wim Delvoye que aluden a la anatomía humana y muestran territorios imaginarios tales como “Izuch”, “See de FioXanilla”, “Gnody” y “Golfo de Doj” (tomado del *Atlas I*, 1992).

Por último, hubo una explosión a finales del siglo XIX y en el siglo XX de cartografías de paisajes literarios, entre ellas la Tierra Media de Tolkien y el condado Yoknapatawpha de Faulkner, un fenómeno lo suficientemente extenso como para merecer una investigación por separado.

Agentes y actores: artistas que hacen mapas o se involucran en actividades situadas y locativas para desafiar el *statu quo* o cambiar el mundo

En el siglo XX, especialmente durante la destrucción, el caos y la sacudida global de la Primera Guerra Mundial, los artistas de vanguardia comenzaron no solo a hacerse cargo de la iconografía del mapa, sino también a autopercebirse como cartógrafos, es decir, capaces de aprovechar la autoridad del mapa para cambiar la forma del mundo.

La Gran Guerra dejó millones de muertos, causó la desintegración de cuatro imperios, creó nuevas naciones —entre ellas Yugoslavia y Checoslovaquia—, permitió la independencia de otras (los países bálticos, Canadá, etc.) y revivió antiguas naciones, entre ellas Polonia. Durante este replanteamiento de fronteras, Tristan Tzara, un organizador principal del movimiento artístico dadaísta, escribió:

El mundo se ha vuelto loco; el artista se mofa de la locura —una actitud muy cuerda, por cierto—. Desecha las viejas reglas. Manipula tu destino. ¡El dadaísmo es un microbio virgen que solo entrará a los lugares de tu mente donde lo convencional no está presente!

El dadaísmo reafirma el proyecto artístico de vanguardia que había comenzado 50 años atrás: concebir nuevos futuros, utopías políticas y alternativas espirituales radicales distintas al orden establecido. En los ideales que profesaban, los proyectos de vanguardia daban valor a lo nuevo, criticaban las formas establecidas (la creación artística, la política, la forma de gobierno, la cultura, las clases sociales), a la vez que buscaban unificar o transformar el arte y la “vida cotidiana” en distintos aspectos. En sus múltiples manifestaciones, desde la época del dadaísmo, los proyectos de vanguardia han sido absorbidos consistentemente por los círculos artísticos y vistos como ejemplo de arte refinado, pero a la vez han sido criticados por considerarse intentos simbólicos, burgueses y homogéneos de cambio social y revolución.

Los artistas llamados “agentes y actores” retoman los proyectos vanguardistas y utilizan la cultura para generar un cambio social. Aquellos usan la cartografía desde un punto de vista crítico, es decir, son conscientes del poder de los mapas y la ventaja estratégica de su autoridad para reformar al mundo desde un punto de vista social, político o cultural.

Los artistas que usaron mapas en sus trabajos en la primera mitad del siglo xx a menudo los hicieron para criticar u opinar sobre la guerra, la desigualdad y otras realidades geopolíticas. La artista dadaísta Hannah Hoch, por ejemplo, usó mapas en sus fotomontajes, en los que combinó fotos, ilustración y tipografías tomadas de medios de comunicación. La obra de Hoch, *Cut with the Kitchen Knife Dada through the Last Weimar Beer Belly Epoch of Germany* (1919-20) incluye el recorte de un mapa —de los países europeos que planearon darle a la mujer el derecho al voto— en la esquina inferior derecha del trabajo entre íconos de la modernización industrial, líderes de la República de Weimar, e imágenes de mujeres modernas, como poetas y atletas. La obra de Max Ernst, *Europe After the Rain I* (1933) representa la forma de una Europa abstracta destruida por la guerra. Asimismo, Picasso usa mapas incrustados y papel pintado en *Women at Their Toilette* (1938), donde se muestra una mujer hecha en *collage* que lleva un vestido elaborado con las formas de los continentes. Los críticos han interpretado esta pieza como una alegoría al mundo *ad portas* de la Segunda Guerra Mundial.

Las figuras contemporáneas continuaron con esta tradición de comentario geopolítico y crítica. El proyecto de Lize Mogel, *The Privatization of War* (basado en una investigación de Dario Azzellini), cartografía geográficamente relaciones entre las guerras contemporáneas de Irak y Colombia, los militares privados que contrataron para combatirlos, y los países, casi siempre pobres, de los que estos mercenarios son reclutados. En este escueto mapa en blanco y negro, el territorio es representado con células segmentadas ocupadas por corporaciones. El propósito del mapa es periodístico: instruir al público sobre el flujo de capital geográfico y mano de obra involucrada en la guerra de Irak.

De manera similar, Joyce Kozloff, reconocido por el uso de estrategias cartográficas en su obra, creó el proyecto *Targets* (2000), un gran globo al que se podía entrar y que estaba tapizado con mapas detallados, propiedad del ejército de Estados Unidos, de varios países “enemigos”, entre ellos Sudán, Libia y Camboya. *Targets* no solo problematiza la cartografía como herramienta de conquista y dominio, sino que también se involucra de manera crítica con una historia de globos de tamaño natural en exhibiciones internacionales —desde el globo de Wylde en la Gran Exhibición de Londres en 1851 hasta el *Unisphere* en la Feria Mundial de Nueva York en 1964-1965—. Mientras estos últimos están hechos para deleitar los espectadores con un mundo visible, el globo de Kozloff intimida por su gran tamaño y amenaza global de violencia militar.

Pero los cartógrafos activistas de los últimos 100 años también usan el humor y la inversión, juegan a desnaturalizar la cartografía y a provocar estratégicamente a sus espectadores. *Mapa surrealista del mundo* (1929) muestra el mundo sin muchas de las potencias mundiales (Estados Unidos, Francia, Canadá y Gran Bretaña). La Isla de Pascua es más grande que Australia, París pertenece a Alemania y el Medio Oriente está ausente por completo. *El mapa invertido*, de Joaquín Torres-García (1943), se convirtió en un ícono para la Escuela del Sur. Muestra el continente sudamericano invertido, con la cola del extremo sur en la parte superior del mapa y la línea ecuatorial en la parte inferior, en un gesto que desafía las relaciones jerárquicas Norte-Sur: “el Norte está ahora abajo”, dijo Torres-García. *El mapa invertido* propone una ruta a muchos otros artistas, geógrafos, educadores, entre otros, para que cuestionen la orientación y la proyección establecida del mapamundi, en particular, *Dymaxion Air-Ocean World Map* de Buckminster Fuller y la pintura homónima de Jasper Johns de 1967.

Los mapas de Fluxus ofrecían un giro político adicional, porque pedían al espectador/lector que “completara” la trama del mapa. Yoko Ono creó muchas versiones de *Map Piece* que contenían instrucciones tales como: “Dibuje un mapa para perderse” (1964) y “Dibuje el mapa imaginario de sus sueños” (2001). Una versión temprana de 1962 pedía a los lectores dibujar un mapa imaginario y usarlo para navegar por las calles de un pueblo real. El *Map Piece* hace eco en las prácticas contemporáneas de la Internacional Situacionista (IS). Basándose en la obra *You Are Not Here* (2006), un proyecto colaborativo creado por Thomas Due, Kati London, Dan Phiffer, Andrew Schneider, Ran Tao y Mushon Zer-Aviv, en el que un guía lleva a los turistas a caminar por las calles de la ciudad de Nueva York con audioguías de una Bagdad azotada por la guerra. Los participantes usan mapas impresos con las calles de Nueva York en un lado y las de Bagdad en el otro. En este caso, la poética de Fluxus de utilizar un lugar para navegar otro está lleno de urgencia política, es decir, la necesidad de entender, mediante la experiencia,

el alcance de la destrucción humana en una era donde las imágenes de guerras remotas se asemejan a las consolas de videojuegos.

A pesar de que en su producción no abundan los mapas, fue la IS —un grupo engendrado por el surrealismo tardío que se desprendió del movimiento francés el letrismo— quien tuvo la influencia más significativa en la utilización de mapas en los siguientes 50 años. Guy Debord, líder de la IS, acuñó los términos “psicogeografía”, “deriva”, y “*détournement*” para señalar prácticas de espacios críticos que podían ser usados por un individuo para confrontar y cambiar el entorno urbano racionalizado y “la sociedad del espectáculo”. Junto a Asger Jorn, Debord creó *The Naked City* (1957), un mapa de París que concebía sus espacios en relación con las energías psicogeográficas, las atracciones y las repulsiones. Pero la IS abandonó el arte creativo alrededor del año 1962 y, desde entonces, dedicó sus energías a proyectos políticamente explícitos y cumplió un papel clave en las manifestaciones francesas de 1968. La contribución clave de la IS, con relación a la cartografía, la política y el arte, es que ellos prepararon el camino para el “mapeo” como una actividad que puede ser “actuada” por cuerpos humanos en acción en sitios públicos, tales como calles, parques y plazas. No solo eran artistas apropiándose del papel de cartógrafos, sino también de topógrafos, de fotogramétricos y de recopiladores de datos —aunque de manera iconoclasta e idiosincrásica—.

Si bien muchas de las prácticas cartográficas performativas y activistas que han seguido al movimiento IS tienen numerosas influencias y operaron sin conocer el movimiento, muchas de estas se pueden conectar conceptualmente con la pregunta originalmente planteada por la IS acerca de los entes individuales o colectivos confrontados a los espacios políticos y sociales. Estos proyectos van desde lo contemplativo hasta lo explícitamente político e intervienen no solo espacios urbanos, sino también suburbanos, rurales y paisajes inhabitados. Una práctica que aún hoy continúa es la necesidad de mapear lo “radicalmente específico” —lo extremadamente pequeño, lo hiperpersonal o las facetas ignoradas del entorno—.

Las prácticas artísticas de Richard Long (de finales de 1960 a la fecha), por ejemplo, consisten en caminatas solitarias en distintos lugares alrededor del mundo. Él considera las caminatas como “esculturas” y las documenta mediante textos cortos, fotografías e instalaciones en galerías, usando materiales naturales que contrastan la presencia temporal del individuo con un vasto paisaje.

De igual forma, en *Choreography of Everyday Movement* (2001), de Teri Rueb, los bailarines llevaban receptores del sistema de posicionamiento global o GPS durante sus actividades cotidianas, creando un dibujo en internet en tiempo real basado en el movimiento diario de cada persona. Luego, el

artista pinta estos dibujos en acetato y los pone entre láminas de vidrio, superponiendo un día encima del otro para que los espectadores puedan ver cómo cambió el recorrido diario por la ciudad de una persona en particular. En los últimos años, esta práctica de lo radicalmente específico ha llevado a proyectos de investigación de un año en los que se mapea una sola manzana de la ciudad de Nueva York (*One Block Radius*, por Glowlab, 2004), un mapa de calabazas en los porches del barrio Boylan Heights, NC (*Boylan Heights pumpkin map*, por Denis Wood, 1982) y un mapa de lugares silenciosos en Londres (*Silent London*, Simon Elvins, 2005). De manera discreta, estos proyectos defienden una postura política que desafía la autoridad, el sistema de valor intrínseco y la aparente utilidad del mapa, mediante el desplazamiento de nuestra atención hacia cosas que son claramente pequeñas, cotidianas y personales.

Una segunda práctica contemporánea influenciada por la Situacionista puede ser llamada “geografía experimental”, un término acuñado en 2002 por el artista y geógrafo Trevor Paglen, en la Universidad de California, y el título de una exhibición curada por Nato Thompson para la Internacional de Curadores Independientes (2008). Con una orientación abiertamente política y social, estos proyectos se inspiraron en el uso de las representaciones de la Situacionista y las estrategias de participación de Fluxus para mapear los territorios complejos de un mundo globalizado e informatizado. Los proyectos de Paglen consisten en una investigación multifacética a largo plazo dentro del “mundo negro” en la Agencia Central de Investigación: un inframundo sombrío de prisiones secretas, torturas ilegales y operaciones clasificadas. Las exhibiciones de esta obra muestran artefactos recogidos en sus viajes de investigación alrededor del mundo: firmas de personas que no existen en lugares específicos, logos de compañías falsas con direcciones falsas y fotos de planos que se supone no deberían estar donde él los encontró. La obra de Paglen desafía la noción, popularizada por GoogleEarth, de que el mundo entero es ahora visible, palpable y conocible. Él grafica justamente esos sitios geográficos que son deliberadamente escondidos al público.

Otros proyectos cuestionan el uso de la tierra, la propiedad, la desigualdad, las fronteras y las nociones diaspóricas de *identidad y pertenencia*. En 2006, Lauren Rosenthal creó un nuevo atlas de Estados Unidos, titulado *Political/Hydrological: A Watershed Remapping of the Contiguous United States*, que reimagina las fronteras de los estados en función de los sistemas de agua dulce. En esta visión ecocéntrica, las divisiones de las cuencas actúan como fronteras terrestres y permiten a los ciudadanos ubicarse ellos mismos dentro de los sistemas fluviales de los que dependen. En el proyecto *Where We Come From* (2001-03), la artista palestino americana Emily Jacir invitó a palestinos que vivieran en el exterior, y que tuvieran acceso limitado o denegado a su patria, y les preguntó: “Si yo pudiera hacer algo por usted, en algún lugar de Palestina, ¿qué sería?”. Luego, usó su pasaporte americano

para cumplir con las peticiones, que iban desde jugar fútbol con niños hasta poner flores en la tumba de una madre. La exhibición consiste en una colección móvil de fotografías y textos que documentan estas experiencias.

Otros proyectos de arte contemporáneo que caen dentro de la categoría de “geografía experimental” adoptan la forma de herramientas. El Instituto para la Autonomía Aplicada creó *iSee* (2001-presente), una aplicación informática en línea que puede trazar “la ruta menos vigilada” para atravesar la ciudad de Nueva York. Los usuarios solo tienen que ingresar las coordenadas del punto de partida y de llegada de su recorrido por Manhattan, y la aplicación genera un mapa, para imprimir, que lleva al viajero por la ruta con menor número de cámaras de vigilancia. Muchos artistas, grupos comunitarios y activistas han creado mapas de autoría conjunta con herramientas de mapeo gratuitas provistas por compañías de internet tales como Google y Flickr. Este programa mapea todo, desde lugares románticos y expediciones de Greenpeace, hasta sitios internacionales de grafiti.

Existen muchos proyectos orientados a la acción en los confines de la cartografía que, aunque no usan directamente el lenguaje visual de los mapas, consisten en colecciones de lugares geográficos con un enfoque específico (un proceso de “mapeado”). En *The Pansy Project* (2005-presente), Paul Harfleet planta pensamientos en los lugares donde la gente había reportado ser víctima de acoso homofóbico físico o verbal, una forma de remitirse tanto el término homofóbico “pansy” (maricón) como a la ubicación geográfica del trauma o abuso. Usando su cuerpo, Alex Villar representa *Temporary Occupations* (2004) de lugares privados que limitan con espacios públicos de Nueva York. El video muestra una serie de clips del artista saltando con gallardía las cercas y traspasando los límites de áreas privadas adyacentes a las aceras de las calles de Nueva York, poniendo en duda el propósito de estas líneas de demarcación. El proyecto del colectivo spurse: *Mapping the Working Coasts of Maine* (2005) fue diseñado para cuestionar los cambios en la demografía, en los ecosistemas y en las industrias de la costa de Maine, puesto que cada vez más personas viajan allí por turismo o para vivir permanentemente. Para ello, el colectivo viajó a la costa de Maine en un bote (su “laboratorio”) para entrevistar a los trabajadores del litoral y a los residentes, y para pedirles que dibujaran mapas psicogeográficos de los cambios sociales, culturales y en los paisajes naturales a su alrededor.

En muchos de los proyectos de mapeo orientados al proceso, la conversación pública, el diálogo y la construcción comunitaria son inherentes al arte. De hecho, muchos de estos proyectos usan acciones anómalas e idiosincrásicas (plantar pensamientos, saltar cercas, poner un laboratorio de conversación en un bote, etc.) para lograr que el público interactúe, generar conciencia sobre los problemas actuales y, en última instancia, catalizar acciones transformativas y colectivas.

Cartógrafos de datos invisibles: artistas que usan metáforas cartográficas para visualizar territorios informáticos tales como el mercado bursátil, la internet o el genoma humano

El siglo xx fue testigo de muchos cambios sociales y tecnológicos; las personas desarrollaron nuevas formas de percibir el mundo, de comunicarse entre sí, de matarse unos a otros y de acercarse a la paz. Estos cambios ayudaron a generar lo que podría llamarse “territorios informáticos” —“espacios” virtuales, invisibles, infinitamente pequeños o grandes, multidimensionales, temporales, e incluso políticos y culturales—. La internet, el mercado bursátil, el genoma humano, el espectro electromagnético y el poder corporativo mundial sirven todos como paisajes de datos que pueden ser extraídos, visualizados y experimentados de diferentes maneras. Edward Tufte rastreó las representaciones gráficas de la información cuantitativa hasta el siglo xix, aunque la metáfora cartográfica —la idea de información como “espacio” y la creación de relaciones visuales con fenómenos no visuales tales como el “mapeo”— llegó más tarde y se ha popularizado y acentuado en los últimos años.

Lo que los “cartógrafos de datos invisibles” tienen en común es que usan terminología cartográfica, comúnmente reservada para hablar de la superficie de la Tierra, y la aplican metafóricamente a estas “fronteras” informáticas. Un principio operativo, proveniente de la teoría informática, la cibernética y la cultura computacional popular, es que el mundo entero puede ser tratado como información, listo para ser seleccionado, categorizado, visualizado y revisualizado una y otra vez. Esto, por supuesto, desemboca en una “nueva política” de mapeo de información que se asemeja mucho a las políticas actuales de cartografía geográfica: ¿qué información se cartografía? ¿Qué información se excluye? ¿Quién realiza la cartografía, para quién y con qué propósito?

Algunos proyectos que cartografían “lo invisible” superponen los datos en paisajes físicos o virtuales, y están claramente vinculados a los intereses cartográficos de maneras similares. Por ejemplo, el proyecto a largo plazo de Gunther, *Worldprocessor* (1988-2005), es una serie de más de 300 globos terráqueos que presentan diferentes puntos de vista de la Tierra mediante conjuntos de datos ingeniosamente superpuestos en la superficie. El conjunto de datos de cada globo es cuidadosamente seleccionado para visualizar el mundo con un propósito diferente. Por ejemplo, *Landlocked Nations* muestra solo aquellos países que no limitan con ningún océano o mar, mientras el texto analiza el impacto económico y social de la ausencia de un cuerpo de agua. Otros conjuntos de datos incluyen la expectativa de vida, el mundo según la geografía china y *Statistical Challenges*, que cartografían cualidades elusivas e invisibles, tales como la “felicidad”, la “cantidad de bromas por

año” y la “intensidad de los sueños”, en un globo en blanco sin divisiones políticas. Cada uno de estos conjuntos de datos tiene un globo asociado, que es iluminado desde adentro.

Muchos proyectos están completamente disociados de las concepciones geográficas de espacio físico y se preocupan más por la visualización de otros espacios. En el *Genome Valence* (2000), Ben Frye mapea la información genética en una infografía delicada y esférica en la que se puede buscar y hacer zum. Técnicamente, *Genome Valence* es una visualización del algoritmo BLAST, la forma más común que tienen los científicos para navegar a través de la información genómica y comprobar si alguna secuencia de letras en particular se encuentra en los genes de otros organismos. Frye llama a esta serie de obras “cartografía genómica”.

Los artistas también han mapeado la distribución mundial del poder para usarla como su propia forma de espacio informacional. En *They Rule* (2001), Josh On creó una aplicación interactiva en línea que permite al usuario mapear las relaciones que se tejen entre los individuos que dirigen distintas corporaciones mundiales. Usando información pública obtenida en la Comisión de Bolsa y Valores, documentos y sitios web corporativos, la aplicación muestra la poco sorprendente superposición entre las juntas directivas empresariales y cuestiona el poder establecido por una clase elitista de ciudadanos.

Desde mediados de los años noventa y tras la introducción del “ciberespacio” en la imaginación colectiva, la internet ha inspirado muchas visualizaciones artísticas. Inspirada en una cita de Jorge Luis Borges, en *1:1 Interface. Every* (1999), Lisa Jevbratt visualiza el conjunto de datos de las direcciones de protocolo de internet o IP (todo desde 000.000.000.000 hasta 255.255.255.255) en los colores codificados de la red sin importar si están siendo usados por un sitio web real. Los resultados de este proceso son reproducidos en una enorme impresión del tamaño de un tablero, algo no solo bello físicamente, sino también abrumador. Martin Wattenberg, un artista e investigador de interfaz en IBM, creó visualizaciones de la historia del arte en internet (*Idea Line*, 2001) y la base de datos completa, después de un tiempo, de Wikipedia, el proyecto de enciclopedia colectivo (*History Flow*, 2003).

Por último, el mercado bursátil, como fuente de información, ha servido de inspiración a numerosos artistas. Money.com le encargó a Wattenberg la realización de *Map of the Market* (1998), una interfaz en línea que muestra una enorme cantidad de información acerca del comportamiento de las acciones en tiempo real en una sola gráfica interactiva. No obstante, esta fuga de información del ciberespacio, el mercado bursátil y el poder corporativo no pertenecen a la geografía física, sino que toman prestadas metáforas espaciales para representar fenómenos de información compleja.

Conclusión

Aunque el arte y la cartografía siempre han estado en contacto, los últimos 100 años constituyen una verdadera explosión de obras de arte que utilizan los mapas y el mapeo para criticar, subvertir, re-imaginar o simplemente imaginar territorios gráficos e informacionales. Existen tres clasificaciones libres de pulsiones cartográficas importantes que han caracterizado la apropiación artística de las estrategias cartográficas, literal y metafóricamente, desde comienzos del siglo xx hasta hoy: “los sabotadores de símbolos”, “agentes y actores” y “cartógrafos de datos invisibles”.

Tanto el proyecto Ilustración de la cartografía como forma de acceso a verdades fundamentales sobre la realidad, como el más reciente proyecto cartográfico crítico en el que las representaciones visuales son construidas para transformar el mundo, constituyen una inspiración poderosa para los artistas. La cartografía —la idea de que podemos, debemos y tenemos que mapear el mundo de maneras particulares— sigue siendo una influencia en constante crecimiento para la imaginación artística. Esto es particularmente cierto en un mundo caracterizado por la complejidad, la desigualdad, la guerra y la globalización. Vivimos en un mundo donde el concepto de *lugar* es complejo y donde los mapas (analíticos, impugnativos, pirateados, tecnológicos e imaginarios) son más importantes que nunca.

Lecturas complementarias

Abrams, J. y Hall, P. (2006). *Else/where: Mapping new cartographies of networks and territories*. University of Minnesota Design Institute.

Berry, I., Bender, S., Possidente, B. y Gallery, F. Y. T. T. M.a. A. (2001). *The world according to the newest and most exact observations: Mapping art and science*. Tang Teaching Museum.

Careri, F. (2005). *Walkscapes. El andar como práctica estética (land and scape)*. Editorial Gustavo Gili.

Cosgrove, D. (2003). *Apollo's eye: A cartographic genealogy of the Earth in the western imagination*. The Johns Hopkins University Press.

Debord, G. (1995). *The society of the spectacle*. Zone Books.

Dziewior, Y. y Montmann, N. (2005). *Mapping a city*. Hatje Cantz Publishers.

Harmon, K. (2003). *You are here*. Princeton Architectural Press.

- Hopkins, M. E. y Buscher, M. (1999). *Language of the land: The Library of Congress Book of literary maps*. Library of Congress.
- Kanarinka. (2006). *42 or 363 Definitions of Cartography*. Waltham, MA: Free Press/Sal Randolph.
- Kozloff, J. y Kushner, R. (2003). *Boys' art*. Charles Rivers Publishing Co.
- Kygier, J. y Wood, D. (Eds.). (2006). Special Issue on Art and mapping. *Cartographic Perspectives, Journal of the North American Cartographic Information Society* 53.
- Long, R. y Hooker, D. (2005). *Richard Long: Walking the line*. Thames and Hudson.
- Wollen, P. (1989). *On the passage of a few people through a rather brief moment in time: The Situationist International 1957-1972 (Inst of Contemporary Art, Boston)*. The MIT Press.
- Wood, D. y Fels, J. (1992). *The power of maps (Mappings)*. Guilford Press.

Páginas web pertinentes

- Critical Spatial Practices. A blog run by Nicholas Senn. <http://criticalspatialpractice.blogspot.com>
- Glowlab. A Brooklyn-based bimonthly psychogeography magazine and annual festival. <http://www.glowlab.com>
- Space and Culture Blog. A cross-disciplinary journal of cultural studies. <http://spaceandculture.org>
- The Map Room. A blog about maps. Category: Art. <http://www.mcwetboy.net>

Para citar este artículo: D'Ignazio, C. (2022). Arte y cartografía (J. G. Giraldo Ceballos, Trad.). *Artes La Revista*, 21(28), 166-179.

Título: *Celeste*
Autor: David Romero Duque
Año: 2011
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



RESEÑA

EL VUELO INVERTIDO DE LA BELLEZA. RESEÑA

Agamben, Giorgio (2021). *Studiolo*. Adriana Hidalgo editora, 127p. ISBN: 9789878388571.

Kevin Amaya Mesa

Filósofo, Universidad de Antioquia

stiven.amaya@udea.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-3820-5806>

Studiolo, libro del filósofo Giorgio Agamben, tras aparecer en lengua italiana en el 2019, a cargo de Giulio Einaudi Editore, fue publicado en español con traducción de María Teresa D’Meza y Rodrigo Molina-Zavalía, al cuidado de Adriana Hidalgo editora.

El libro da comienzo con una advertencia por parte del autor, la cual nos abre la puerta al *Studiolo*, al decirnos que de ese modo se le llamaba, en los palacios renacentistas, al salón donde se retiraba el príncipe, entre los cuadros que amaba, a meditar o leer. Tal habitación renacentista desemboca en este libro y se convierte, así, en el espacio al cual Agamben acude para rodearse de los cuadros que ama.

Estar acompañado de las imágenes más preciadas es una especie de paraíso. Y no solo las sensaciones se regocijan en ese paraíso, sino también la mente, ya que por medio de esas imágenes podemos acceder a formas de comprensión que de otro modo se nos negaría.

Agamben acompaña las pinturas con una escritura propia de la tradición del comentario, que no de la crítica ni de la historia del arte. Aun así, los aspectos críticos vienen al asalto a través de la mirada, y se entrelazan al comentario para surcar juntos los oleajes de la visión.

Las obras, independientemente del lugar que ocupen en la historia del arte, se consideran aquí obras clásicas, y el autor intenta escuchar y extraer de ellas lo que tienen por decir a nuestro presente. Ellas pestañean entre las luces de la historia, y de un oscuro destello prenden un instante de inteligibilidad.

Ya se trate de obras del 5000 a. C., o de las últimas décadas, todo comentario filosófico se juega en el momento de legibilidad de la obra. Es la legibilidad la que le otorga su presente, y no el momento en que ha sido producida; el instante en que se juega su presente es un instante eterno. Estas últimas reflexiones ya se habían expuesto en el ensayo “Che cos’è il contemporaneo?” aparecido en el libro *Nudità* (2009). Con esto observamos la continuidad en los pensamientos e indagaciones del filósofo.

En sus últimos libros, luego de la extensa y rigurosa producción del proyecto *Homo Sacer* (1995-2014), Agamben ha morado las imágenes de *formas-de-vida* artísticas y literarias que ama, como en *Pulcinella ovvero. Divertimento per li ragazzi* (2015), en donde escribe, de manera juguetona, con las imágenes del artista Giovanni Domenico Tiepolo. O en el libro *Autoritratto nello studio* (2017) que, en tono confesional y poético, nos abre las puertas al misterio del estudio como lugar donde se habita, y el estudio como hábito en ese lugar, haciendo coincidir el ser y el hacer con el habitar. Ahora, en *Studiolo*, de nuevo con una prosa poética e íntima, y no por ello exenta de rigor y concepto, vuelve sobre temas que le han suscitado exigencias del pensamiento, y de manera decidida los evoca cabalmente a través de las artes plásticas.

Ya en el primer comentario, “El viejo y el desnudo”, dedicado a la obra *L’ebbrezza di Noè*, de Giovanni Bellini, regresa al tema de la desnudez. Como es usual, recurre a textos bíblicos y discusiones teológicas. En el texto sagrado del Génesis se revela la desnudez del patriarca a la mirada de sus hijos, quienes, congregados en la vergüenza, corren a cubrirlo. En esta ocasión, para el filósofo, en la desnudez de Noé, lo que se muestra es al viejo pintor que, con su obra, se ha desnudado, y es la intimidad del pintor con la pintura la que debe ser cubierta.

En “Los pliegues del mundo”, se comenta una pintura de Jan van Eyck, sobre la leyenda de Bárbara de Nicomedia. Aquí vuelve uno de los temas que tanto lo ha ocupado: la Trinidad. En la pintura, Bárbara se encuentra en primer plano, pensando en los asuntos divinos, las *cogitationes divinae*, portando un vestido, y en las manos, un libro. Tras de ella, los hombres construyen una torre. El modo de construcción y la disposición sugiere que se trata en realidad de la Torre de Babel, la cual cuenta con tres ventanas en lo alto, que habían sido solicitadas por Bárbara en alusión a la Trinidad.

Las contemplaciones de Bárbara no se dan, como podría creerse, a merced del libro, sino por los pliegues de su vestido, que ocupan gran parte de la superficie de la pintura. Mientras la torre rígida aspira rápida y en forma directa hacia el cielo, el vestido se pliega pacientemente en la Tierra. Dios, por tanto, no está solo en las ventanas trinitarias que desde lo alto dan al cielo, sino que está en los pliegues con los cuales, infinitamente, se despliega el mundo.

En “La dormición del arte”, se comenta la *Allegoria della pittura*, cuya tela, atribuida inicialmente al Círculo de Artemisa, se le confiere, según recientes investigaciones, a un autor anónimo napolitano del siglo XVII. En ella aparece el adormecimiento de una mujer desnuda. El arte pictórico, que está íntimamente ligado a la mirada, es aquí una mujer con los ojos prestos al sueño. Su reino es el de los fantasmas y las fantasías que moran el sueño. A partir de esto, Agamben trae un concepto que podríamos llamar el corazón de su pensamiento, y es la revisión de la doctrina aristotélica de la *potencia*. La mujer durmiente es la potencia de la pintura. La potencia es el dormir la urgencia de pasar al acto, el padecer en el furor del sueño. En este sentido, también la poesía es la suspensión expuesta, la potencia durmiente.

La potencia, en tanto *inoperosidad* del color, vuelve y aparece en “El lugar blanco de la pintura”. Esta vez, Agamben nos recuerda que para Vasili Kandinsky, el blanco es el color del silencio, y para Kazimir Malévich, es la cifra de la inoperosidad. El blanco es el tema de la pintura *Briciole*, de Monica Ferrando, con quien ya había colaborado en la escritura de *La ragazza indicibile. Mito e misterio di Kore* (2010), libro que trenza un bello contacto entre filosofía, pintura y mito. El blanco en *Briciole*, más que un color o un fondo, es el lugar mismo de la pintura, su tener lugar.

A propósito de *Lo scorticamento di Marsia*, de Tiziano, nos dice que el desollamiento del sátiro es una alegoría del pintor para encontrar la inspiración, al abrir una zona oscura entre lo humano y lo inhumano, lo salvaje y lo contemplativo. No la música divina, no la palabra humana, sino el dolor y el lamento son el aire de la inspiración.

Y en *Ninfa e pastore*, también de Tiziano, Agamben piensa la ausencia de secretos, con un comentario que ya había rondado su libro *L'aperto. L'uomo e l'animale* (2002). En el cuadro se encuentran la voluptuosidad y el amor, y lo que ocurre es la pérdida del misterio de los amantes al probar del árbol del conocimiento y saberse imbuidos en el eros. No obstante, la pérdida de este misterio no los hace más accesibles el uno al otro. En el desencantamiento del secreto se abre el portal a una vida nueva, porque en el culmen de su satisfacción no es la naturaleza la que retorna, lo que aparece es algo más allá de lo animal y de lo humano, de lo velado y desvelado, y es en esta ausencia de misterio donde se comparte el secreto más íntimo, donde se

redimen en su propia inapariencia. La manera en la que posan los amantes y la flauta que acompaña sin ejecutarse revela el *otium*, el estar sin obra, la inoperosidad. De esta manera, vemos cómo se entrelaza el comentario artístico con la exposición de los conceptos más importantes que ha entregado este pensador a la filosofía contemporánea.

En “El cobertor y el mar”, se nos muestra una inmovilidad encrespada en ondas, un movimiento interior, una sensación de exterior: la indeterminación o, más precisamente, lo irreparable; lo que es entregado sin remedio a su manera de ser. Cada objeto en la pintura de Sonia Álvarez, *Coperta e copriletto*, es su propia cifra, no la de algo más allá, y esa es precisamente su metafísica. Es en el darse de los objetos más simples, cual sea que sean, donde se celebrará el Juicio Final.

Para “El pozo y el vacío”, Agamben se pregunta por aquello que miran *Le collegiali*, de Arturo Martini. Más que una imagen o forma, lo que hay es un ritmo acompasado en el secreto del pozo, pues tal parece ser el centro del entrelazamiento abrazado de estas colegialas. Pero el vacío que desde el pozo absorbe la mirada de las colegialas, nosotros no podemos verlo; así nos elevemos en puntas de pie, siguen siendo ellas las que guardan ese secreto.

Nuestro autor dirá, en “El ícono y la muerte”, que toda auténtica pintura es un ícono y no una representación. Y lo hace a partir de un cuadro, *Der Leichnam Christi im Grabe*, de Hans Holbein, delante del cual, al decir de Dostoievski, podría perderse la fe, porque da la impresión de que ese cuerpo de Cristo en llagas no resucitará. Este cuadro, así como la éfrasis que ya había hecho Dostoievski de él en *El idiota*, revela una especie de teología de las imágenes, hecha por un novelista que, a juicio de Agamben, es el mayor teólogo del siglo XIX.

Con el escrito “Un invierno en Dios”, se vuelve a la idea del estudio, el lugar que se habita en el proceso poético con los restos cotidianos y temporales de la creación. El invierno en Dios que hay en la pintura de Gianfranco Ferroni, *Analisi di un pavimento*, es la poesía que calla hablando, no como Adán al nombrar las cosas, o el ángel al llamar a Juicio, sino a partir de líneas, veladuras y colores, tonos de lo cotidiano y su soledad.

Con “El arte de los umbrales”, la pintura más que representar la realidad, lo que muestra y presenta es la pintura misma; no es la luz de la realidad, sino la oscuridad de la pintura la que nos habla de ese oscuro umbral donde coinciden el ojo de quien pinta con lo pintado.

En “Belleza que cae”, una escultura sin título de Twombly, da lugar a pensar la proximidad que hay entre la escultura y unos versos del poeta Rainer Maria Rilke, justo aquellos que culminan la décima elegía de Duino, los cuales están inscritos, con traducción al inglés, en la base de la escultura. Estos

versos son una ceremonia a la muerte, cuya flor se abre en la caída. Con esto se nos ofrenda una hermosa imagen en la que la belleza, el ascenso al que aspira el artista y el poeta, llega a su esplendor en la ruptura; el instante ya no del ascenso, sino de la caída. Lo que cae no lo hace por gravedad, lo hace por vuelo invertido. Instante mesiánico en el que la obra se desobra.

En el libro aparecen miradas extraviadas de frescos en Pompeya, no se sabe hacia dónde, lejanas de sí, lejanas de quien las mira, pero tan cercanas que parecen enceguecernos. Hay comentarios en los que la luz es la primera forma de la corporalidad, y entra en conflicto con el tiempo. Otros en que, con Diego Velázquez, lo cotidiano se comunica con lo misterioso, o mejor, lo cotidiano es lo misterioso. También se piensa en Walter Benjamin y en la fotografía, en el aura y la reproductibilidad técnica; en la posibilidad de que con una lejanía particular, una lejanía de lo visto en Dios, en la idea que de él tiene Spinoza, se aprenda a ver las cosas bajo la especie de la eternidad. La lejanía que aparece y se acerca de esta manera es, sin embargo, incomunicable.

A la hora de enfrentarse a una estatuilla prehistórica, el filósofo italiano nos dice que toda obra de arte es prehistórica y la tarea del pensamiento es arrancarla de su cronología y llevarla a su dimensión originaria.

Con Teófanos el griego, nos muestra que el ícono, más que hacer visible lo invisible, ha de hacer visible únicamente lo visible. Y en otro momento, describe la redención en una nueva anatomía teológica, que culmina con la ascensión al cielo de una nueva y dulcísima irrealidad.

Con “La visión y el horror” culmina el libro, pensando en un autorretrato de Gauguin, el mismo que comentó en *Autoritratto nello studio* (2017). Todo autorretrato, dice, contiene un testimonio de sí. Pero, quien ha visto el horror, quien ha visto demasiado, ¿cómo puede testimoniario? ¿Cómo retratar la pérdida de la esperanza, y más de la propia? Para Agamben, lo que no puede decirse, a lo que no le queda esperanza, le queda, sin embargo, un rostro, le queda una pintura.

Referencias

Agamben, G. (2002). *L'aperto. L'uomo e l'animale*. Bollati Boringhieri.

Agamben, G. (2009). *Nudità*. Nottetempo.

Agamben, G. (2010). *La ragazza indicibile. Mito e misterio di Kore*. Electa.

Agamben, G. (2015). *Pulcinella ovvero. Divertimento per li ragazzi*. Nottetempo.

Agamben, G. (2017). *Autoritratto nello studio*. Nottetempo.

Agamben, G. (2019). *Studiolo*. Einaudi.

Para citar este artículo: Amaya Mesa, K. (2022). El vuelo invertido de la belleza. Reseña. *Artes La Revista*, 21(28), 182-187.

Título: *Trazas*
Autor: David Romero Duque
Año: 2013
Técnica: Fotografía a color, piezografía sobre lienzo
110 × 165 cm.



LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

Juan David Chávez Giraldo. Arquitecto de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Historia del Arte por la Universidad de Antioquia y doctor en Artes de la misma universidad. Profesor titular de la Universidad Nacional de Colombia y profesor asociado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Diseñador en su estudio particular. Acreedor de varios premios y menciones nacionales e internacionales, y ganador de algunos concursos nacionales de arquitectura. Ha realizado investigaciones sobre educación, arquitectura escolar, espacio doméstico, arte, proyectación, historia y teoría de la arquitectura. Autor de múltiples artículos, varios capítulos de libro y libros. Director y coautor de la serie “OBRA” desde 2008. Director de la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Conferencista y profesor invitado en varias universidades.

Juliana Marín Taborda. Licenciada en Educación Artes Plásticas por la Universidad de Antioquia, con Maestría en Artes Visuales y Creación de Conceptos de L'École européenne supérieure d'art de Bretagne de Lorient, Francia. Actualmente es docente, investigadora y estudiante de doctorado en la Universidad de Antioquia, en Colombia, y la Universidad de Toulouse Jean Jaurès II, en Francia. Sus intereses investigativos comprenden temas formales de las artes, principalmente en fotografía, cuerpo e instalación, y están basados en estéticas contemporáneas en relación con el pensamiento de Gilles Deleuze y Félix Guattari desde un enfoque de investigación-creación. La autora problematiza los métodos de investigación científica y visiones estéticas clásicas, promoviendo la sensibilidad a través del arte para abordar desafíos ecológicos personales y sociales contemporáneos.

Juan Camilo Ocaña. Maestro en Artes Visuales del Instituto Tecnológico Metropolitano y magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Actualmente, se desempeña como docente de Educación Artística en la Secretaría de Educación de Rionegro, enfocándose en el fortalecimiento de la creatividad y la sensibilidad perceptiva de sus

estudiantes. Sus líneas de investigación incluyen la estética, la crítica y la historia del arte, a partir de las cuales reflexiona en torno a la representatividad de las imágenes y la recepción artística en Colombia. Entre sus publicaciones destacan *El dibujo expandido en la obra de César del Valle* (2014), *Los lenguajes de la naturaleza* (2016) y *Sueños urbanos y miradas desde el cielo* (2016). Ganador del Reconocimiento Nacional a la Crítica y el Ensayo de 2015.

Kaaren Mastache Martínez. Licenciada en Canto (Facultad de Música, Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM—) y licenciada en Etnología (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México). Actualmente trabaja como docente a nivel de licenciatura y en iniciación musical en la Facultad de Música, UNAM. Como cantante, ha colaborado en cuatro grabaciones, en ensambles vocal y coral, de música mexicana del periodo novohispano y contemporánea. Sus principales líneas de investigación están en torno a la pedagogía vocal, la técnica vocal y la etnomusicología enfocada a la vocalidad.

Vera Ramírez Muñoz. Profesional en el campo de la gestión y emprendimiento de proyectos culturales, con formación académica en Artes Escénicas y experiencia en diseño y ejecución de proyectos orientados al desarrollo social, cultural y comunitario con enfoque étnico. Desde el 2020 trabaja como directora de Proyectos en la Corporación Mariamulata, donde ha liderado la reestructuración organizacional. Entre sus logros se destacan el proyecto “Patio Sonoro”, una estrategia multimedia para la difusión de saberes culturales en San Onofre, proyecto que participó en “Verdad poética”, de la Comisión de la Verdad, y que en 2022 se orientó al fortalecimiento e inclusión de la perspectiva de género, con el apoyo de ONU Mujeres Colombia. Hizo parte del proyecto Mar de Bullerengue, desarrollado entre la Corporación Mariamulata y el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, donde lideró, desde la Corporación, la implementación del laboratorio de creación y la divulgación de resultados en medios digitales y puesta en escena. Desde 2017 dirige el programa “San Onofre, escenario de paz”, que incluye iniciativas de formación de formadores en teatro, con el proyecto “Investigar, crear, formar”, en circulación con el Festival de Teatro Estudiantil e investigación con “Las dramaturgias de la seño”, ganadora de la Beca de investigación del Ministerio de Cultura, que visibiliza los procesos de gestión cultural en San Onofre. Su experiencia como actriz, entre 2001 y 2011, incluye participaciones en múltiples producciones teatrales, con presentaciones en festivales nacionales e internacionales, como parte de elencos de reconocidos grupos de la escena nacional y también unipersonales de teatro físico.

Leonardo Otálora Cotrino. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación, por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigador de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, adscrito a la Facultad de

Artes y Diseño, a cargo de cursos de pregrado y maestría en el programa de Publicidad. Ha liderado seis proyectos de investigación y cuenta con tres libros y más de doce artículos publicados en revistas internacionales indexadas. Así mismo, ha sido par evaluador y calificador de proyectos a nivel de posgrados en la Universidad Javeriana, la Universidad Nacional de Colombia y en las revistas *Aletheia*, *Cuadernos de Música*, *Artes Visuales y Artes Escénicas* y en *Chasqui*, editada por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.

Catherine D'Ignazio. Profesora adjunta de Ciencias Urbanas y Planificación en el Departamento de Estudios Urbanos y Planificación del MIT. También es directora del Data + Feminism Lab, que utiliza datos y métodos computacionales para trabajar por la igualdad de género y racial. D'Ignazio es una académica, artista/diseñadora que se centra en la tecnología feminista, la alfabetización de datos y el compromiso cívico. Ha organizado *hackatones* sobre justicia reproductiva, diseñado sistemas de recomendación de noticias globales, creado esculturas sobre la calidad del agua que hablan y tuitean, y dirigido visualizaciones de datos a pie para prever el futuro de la subida del nivel del mar. Con Rahul Bhargava, creó la plataforma Databasic.io, un conjunto de herramientas y actividades para introducir a los recién llegados a la ciencia de datos. Su libro de 2020, *Data Feminism*, publicado por MIT Press en coautoría con Lauren Klein, traza el camino hacia prácticas más éticas y empoderadoras en la ciencia de datos. Su libro de 2024, *Counting Feminicide: Data Feminism in Action* (MIT Press) es un extenso estudio de caso sobre el activismo popular de datos para acabar con la violencia de género. Sus investigaciones sobre la intersección entre tecnología, diseño y justicia social se han publicado en *Big Data & Society*, *Journal of Community Informatics* y en las actas de ACM SIGCHI y ACM FAccT. Sus proyectos artísticos y de diseño han sido premiados por la Fundación Tanne, Turbulence.org y la Fundación Knight, y expuestos en la Bienal de Venecia y el ICA de Boston. Información tomada de: D'Ignazio, C. (2020). Kanarinka. <http://www.kanarinka.com>

Juan Gabriel Giraldo Ceballos. Magíster en Traducción, Interpretación y Subtitulaje, Universidad de Essex (Inglaterra). Traductor francés-inglés-español, Universidad de Antioquia (Colombia). Músico, Universidad Eafit (Colombia). Hizo parte del Grupo de Investigación en Traductología y trabajó como profesor en el programa de Traducción, de la Universidad de Antioquia. Entre sus publicaciones se encuentran la traducción al español del libro *Tula*, de Hannah Howe (2023); "Translating linguistic variation in Tomás Carrasquilla", un capítulo del libro *Tomás Carrasquilla. Nuevas lecturas críticas de su obra literaria*, publicado por la editorial Peter Lang (2019); y dos entregas de *La traducción en citations*, de Jean Delisle, publicadas en la revista *Mutatis Mutandis* (2013). En el ámbito musical, participó

en la composición, producción y grabación del álbum *El Sendero* (2020), de la agrupación Arrierians. Actualmente se desempeña como traductor y corrector independiente.

Kevin Amaya Mesa. Filósofo graduado de la Universidad de Antioquia. Sus hálitos de escritura se han dado en el enjambre de la literatura, el arte y la filosofía.

PAUTAS PARA AUTORES/AS

Pautas generales

Para enviar contribuciones a *Artes La Revista*, los/as autor/as debe realizar previamente el registro en el sitio web de la revista. Por esta misma plataforma se debe enviar el archivo. Es importante que antes de realizar el proceso de envío del documento, los/as autor/as verifiquen el cumplimiento de los criterios descritos en esta guía, para que sea evaluado por el Comité Editorial, en primera instancia, y continúe con el proceso editorial.

1. *Artes La Revista* no considerará más de un texto de un/a mismo/a autor/a de manera simultánea, bien sea como autor/a único/a o en coautoría. Los manuscritos que hayan sido publicados previamente en parte o en su totalidad, o estén en proceso de publicación en otro medio, serán rechazados sin importar el canal usado para la publicación.
2. *Artes La Revista* apuesta por las investigaciones que eviten un lenguaje sesgado o prejuicioso, sensibles a la complejidad y amplitud de los contextos culturales, biológicos, económicos y sociales. Para ello es fundamental que las publicaciones empleen un lenguaje libre de prejuicios asociados a la raza, la diversidad funcional, el género, la orientación sexual, las creencias, la ideología o el estatus socioeconómico. Los manuscritos deben emplear lenguaje que reconoce la diversidad, transmite respeto a todas las personas, es sensible a las diferencias y promueve la igualdad de oportunidades.
3. Los manuscritos deben tener la siguiente extensión: artículos de investigación entre 7000 y 10 000 palabras, incluidos las referencias y las notas a pie de página. Los artículos de reflexión entre 6000 y 9000 palabras, incluidos las referencias y las notas a pie de página. Las reseñas de libros deben estar en el rango de 2500 a 3000 palabras, y

versar sobre publicaciones científicas en el enfoque de la revista, de reciente aparición, no mayor a dos años.

4. La recepción de su manuscrito no implica su aceptación o su publicación. Siguiendo los criterios de las publicaciones científicas arbitradas, los/as editores/as serán las personas encargadas de juzgar la pertinencia de los manuscritos enviados, según su campo de conocimiento. Luego de una lectura previa preliminar, los manuscritos que ellos/as consideren no publicables (por fuera del alcance de la revista, con falencias metodológicas graves, etc.) serán devueltos, y los manuscritos que se ajusten a las pautas definidas por *Artes La Revista* se someterán a un proceso de evaluación doble ciego.
5. Una vez aceptados para publicación por los/as evaluadores/as, los manuscritos deberán pasar por una revisión adicional por parte de los/as editores/as. Al cabo de esta revisión, los manuscritos son enviados a corrección de estilo para poderlos adecuar, en su estructura y su forma, de modo que sean más visibles en los sistemas de indización, se resalten sus fortalezas, y cumplan con los más altos estándares de la comunidad lingüística y académica en general. En este proceso, los/as correctores/as podrán sugerir otros cambios tendientes a refinar la claridad y concisión de las ideas, la unificación de términos y formatos, y la corrección lingüística y estilística.

Pautas de estilo

Todos los manuscritos serán sometidos en un primer momento a evaluación del Comité Editorial, el cual se encargará, entre otras cosas, de verificar que el texto cumpla con los parámetros formales aquí establecidos. Tanto el/la editor/a como el Comité se reservan el derecho a rechazar un manuscrito. Después de este primer paso, el texto será sometido a un proceso de doble arbitraje anónimo, y en caso de ser aceptado, pasará a la corrección de estilo. En todos los momentos del proceso es posible que al autor/la autora se le solicite la revisión o adecuación del artículo.

1. El manuscrito debe estar en un archivo editable, como OpenOffice, Microsoft Word o texto enriquecido (.rtf).
2. Los resúmenes deben estar escritos en el idioma del manuscrito y en los otros tres idiomas declarados por la revista como lenguas de trabajo. Sin embargo, al momento del envío, solo debe incluirse el resumen en el idioma original del manuscrito. Los otros tres

- resúmenes deben incluirse después de la aceptación de aquel, durante la etapa de corrección de estilo.
3. El resumen incluido en el manuscrito debe tener entre 200 y 250 palabras, en el cual se señalen los objetivos, el marco teórico y las conclusiones. Debe presentarse en español y en inglés.
 4. El interlineado debe ser 1,5. El tamaño de fuente de 12 puntos, Times New Roman, con espacio único.
 5. El atributo de fuente itálica o cursiva se debe usar en lugar de subrayado y solo para señalar términos escritos en lenguas distintas a la del texto principal, o términos sobre los que se desea llamar la atención.
 6. Todos los manuscritos deben incluir título, resumen, palabras clave y referencias. Quedan eximidos de esta estructura las reseñas, entrevistas, traducciones, obras artísticas (obras gráficas, partituras, música en audios, obras multimediales), y para el caso de las obras en vivo, sus registros en formato audiovisual.
 7. Los títulos deben incluir una o dos de las palabras clave. También deben incluir la parte más específica del artículo al principio, para que el tema del artículo sea la parte más visible.
 8. Las palabras clave deben tener un mínimo de cinco palabras y deben ingresarse en los metadatos del artículo una a una, presionando “enter” después de cada una.
 9. Texto principal: este se debe dividir por lo menos en tres secciones: introducción, discusión y conclusiones. Adicionalmente, se recomienda que, en caso de ser textos extensos, se opte por agregar subtítulos intermedios.
 10. Las referencias deben ser suficientes, relevantes, actuales y confiables, y seguir las normas presentadas de APA (manual de publicación de APA, 7.^a ed., capítulo 9).
 11. Se deben usar pies de página, no notas al final. Sin embargo, como sugiere el Manual de Publicaciones de APA, capítulo 2, 2.13, estos no deben incluir información complicada, irrelevante o no esencial, ni usarse para proporcionar referencias bibliográficas, porque todo esto puede distraer a los lectores.
 12. Adicionalmente, el/la autor/a debe adjuntar, en un documento aparte, un archivo con una biografía breve, donde se incluyan las líneas

de investigación, la formación académica y la filiación institucional. Este texto debe ser de 100 a 130 palabras, que se incluye únicamente en el sistema ojs de la revista.

El proceso editorial

Como consecuencia de la revisión por parte de los/as jurados/as y el/la corrector/a de estilo, es posible que el/la autor/a (único/a o designado/a como principal) deba hacer correcciones. Este contacto se realiza exclusivamente vía correo electrónico y el/la autor/a cuenta con quince días calendario para devolver el documento corregido al/a la editor/a. En caso de no tener respuesta, se asumirá que el/la autor/a acepta las correcciones de estilo; por el contrario, si no hay respuesta para aplicar correcciones hechas por los/as jurados/as, el documento será rechazado. Recuerde que, en este caso, solo se aceptan correcciones menores en la redacción y las ideas; de haber grandes cambios, el manuscrito deberá ser sometido nuevamente a todo el proceso editorial.

1. El/la editor/a realiza una revisión y lectura preliminar del manuscrito para verificar que cumpla con los requisitos mínimos en términos de contenido, formato, número de palabras, etc.
2. Si el manuscrito no cumple con los requisitos mínimos, este será rechazado y el/la autor/a será notificado por medio de un correo electrónico.
3. Si el manuscrito cumple con los requisitos mínimos, el/la editor/a hará una evaluación inicial para decidir si cumple con los criterios de selección de la revista.
4. El equipo editorial buscará personas óptimas para la evaluación y le notificará al autor/la autora que el proceso de evaluación por pares ha comenzado. Este proceso podrá tardar entre tres semanas y seis meses, dependiendo de lo que le tome a la revista encontrar evaluadores/as.
5. Si el manuscrito es aceptado por los/as dos evaluadores/as, y por lo menos uno/a de ellos/as sugiere modificaciones, el manuscrito será devuelto a los/as autores/as para su corrección. Estos/as deberán acatar las sugerencias y enviar una versión revisada de su manuscrito, junto con una carta que explique las modificaciones realizadas. Para esto tendrán un plazo de tres semanas.

6. Si las revisiones son aceptadas por los/as dos evaluadores/as, el manuscrito será enviado al Comité Editorial para una revisión de contenido final y se le notificará a los/as autores/as que su manuscrito ha sido enviado al Comité Editorial, el cual podría sugerir nuevas correcciones antes de la aceptación final.
7. El/la corrector/a de estilo se asegurará de que el manuscrito se ajuste a las normas de publicación de artículos científicos (APA) y podrá pedir a los/as autores/as que realicen algunas revisiones relacionadas con los siguientes aspectos: contenido (que completen o aclaren algún pasaje), gramaticales (puntuación, uso de voz pasiva y activa, tiempos verbales), sintácticas (organización de las oraciones), lexicales (uso de algunas palabras o expresiones, referentes), textuales (cohesión, coherencia, flujo de ideas, construcción de párrafos, etc.), para- y extralingüísticos (cursiva, negrilla, signos de admiración, citas, pies de página, títulos, subtítulos, citas, referencias, agradecimientos, figuras, tablas, etc.). Estas correcciones se ajustarán a las normas de la lengua en la que está escrito el manuscrito. En este punto solo se permitirá a los/as autores/as la corrección de los aspectos sugeridos por el/la editor/a o por el/la corrector/a de estilo.
8. Una vez realizadas todas las correcciones sugeridas, el manuscrito se enviará a diagramación.
9. Luego de la diagramación, el/la editor/a hará una última evaluación del manuscrito y se lo enviará a los/as autores/as para su aprobación, junto con el formato de Cesión de Derechos y Declaración de Autoría, el cual deberá ser firmado por todos/as los/as autores/as.

Idiomas

Además de publicar artículos en español, *Artes La Revista* considera la publicación de textos en inglés y portugués.

Normas de citación para los manuscritos

Todos los manuscritos deben cumplir con los criterios de citación de la séptima edición del Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicológica (7.^a ed., capítulo 9):

- Uso de *ibid.* y *op. cit.*: según el Manual APA, las referencias no utilizan estas expresiones, por considerarla inadecuada para volver sobre una referencia ya mencionada en el documento.
- Cita textual de 40 palabras o menos: se incorpora dentro de comillas en el cuerpo del párrafo. Al cerrar las comillas, se pone entre paréntesis el apellido del/la autor/a, el año de la publicación y la página de la cita (Apellido, año, p. x).
- Cita de más de 40 palabras: va en un párrafo independiente, sin comillas y con sangría aplicada a todo el bloque de texto, en tamaño 10, con sangría de 1 cm a la izquierda en todo el cuerpo de la cita. APA fija un máximo de 400 palabras para una cita textual de estas características. Al finalizar la cita, se pone entre paréntesis el apellido del/la autor/a, el año de la publicación y la página de la cita. Si esta ocupa un rango de varias páginas, la forma adecuada es pp. x1-x2, siendo la primera la página de inicio y la segunda la página en la que termina la cita.
- En citas textuales de material en línea sin paginación, la p. es reemplazada por el número de párrafo (Apellido, año, parr. X).
- Para citas de textos de tres o más autores, la referencia se abrevia: (Apellido *et al.*, año, p. x).
- Parafraseo: se denomina “parafraseo” a la acción de tomar las ideas de un/a autor/a sin utilizar sus palabras textuales. En este caso, debe ir entre paréntesis el apellido del/la autor/a y el año, y se aconseja, sin ser un requisito, agregar la página.
- Cuando se citan varios trabajos de un/a mismo/a autor/a, publicados el mismo año, se asigna una letra a cada publicación: 2022a, 2022b, 2022c. El orden que rige es el alfabético por la primera letra del título.
- Cita de segunda mano: se trata de los casos en los que se toma una cita hecha por otro/a autor/a. En este caso, dentro del paréntesis debe ir la información completa del/la autor/a citado/a y del/la autor/a del libro trabajado: (Apellido, año, citado por Apellido, año, p. x). Este uso solo se recomienda en caso de no poder acceder a la fuente original. Asimismo, en las referencias se ingresan los datos del/la autor/a del texto trabajado.
- Recuerde que en todos los casos en los que se mencione un/a autor/a se debe agregar entre paréntesis el año del texto al que se hace referencia. La mención específica del título no omite al autor/la autora de esto.

En la lista de referencias

- Libros de un solo autor

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título completo: subtítulo completo*. Editorial.

- Libros de dos o más autores

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2., Apellido 2, Inicial 2. (Año). *Título completo: subtítulo completo*. Editorial.

- Capítulos de libros de un solo autor

Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título del capítulo: subtítulo. En *Título completo: subtítulo completo* (pp. página inicial-página final). Editorial.

- Capítulos de libros de varios autores con editor o compilador

Apellido, Inicial del nombre. (Año). Título del capítulo: subtítulo. En Inicial editor 1, Apellido ed. 1, Inicial 2, Apellido 2 (Eds.), *Título completo: subtítulo completo* (pp. página inicial-página final). Editorial.

- Autor corporativo

Nombre de la entidad. (año). *Título de la publicación*. Localidad sede de la entidad.

- Libro electrónico con URL

Apellido, Inicial. (año). *Título del libro electrónico: subtítulo*. Editorial. <https://www.xxxxxxx>

- Libro electrónico con DOI

Apellido, Inicial. (año). *Título del libro electrónico: subtítulo*. Editorial. <https://doi.org/>

- Artículos de revistas académica impresa

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). Título completo del artículo: subtítulo completo del artículo. *Nombre de la revista o publicación*, número de volumen (Número de publicación), página inicial-página final.

- Artículos de revistas académica digital

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). Título completo del artículo: subtítulo completo del artículo. *Nombre de la revista o publicación*, número de volumen (Número de publicación), página inicial-página final. <https://doi.org/...> o URL.

- Tesis y trabajos inéditos

Apellido, Inicial. (Año). *Título (investigación de maestría o tesis de doctorado)*. Nombre de la institución. URL (si está en internet).

- Páginas de internet

Apellido 1, Inicial 1., Apellido 2, Inicial 2. y Apellido 3, Inicial 3. (Año). *Título completo: Subtítulo completo*. Nombre de la página web o portal. <http://www...>

- Para otros casos como imágenes, fotografías, tablas y figuras, se recomienda revisar las especificidades de la norma APA. Asimismo, la norma tiene definidas las maneras de citar blogs, trinos, post de Facebook y videos.

Envíos

Como parte del proceso de envío, los/as autores/as están obligados/as a comprobar que su envío cumpla todos los requisitos que se enuncian a continuación. Se devolverán a los/as autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los “Comentarios al editor o la editora”).
- El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, rtf o WordPerfect.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene un interlineado sencillo, un tamaño fuente de 12 puntos, en Times New Roman, se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL), y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final, y tienen su respectivo llamado o remisión en el párrafo anterior respectivo.
- El texto reúne las condiciones estilísticas y bibliográficas incluidas en “Pautas para el/la autor/a”, en “Acerca de la revista”, que se halla en la plataforma ojs.
- En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en “Asegurar una evaluación anónima”.

Secciones de la revista

A continuación se enuncian las principales secciones de *Artes La Revista*.

Editorial

En esta sección, los contenidos están a cargo del director-directora o coordinador-coordinadora editorial de la revista o de alguien designado/a por él/ella, donde se fijan posiciones relacionadas con aspectos políticos, teóricos generales, conceptuales y críticos desde los cuales la revista toma posición respecto a los estados de la discusión que cada edición asume.

Artículos de investigación

En esta sección se publicarán artículos que se presenten como resultado de investigaciones académicas en proceso o como informe final de investigación.

En ambos casos, la perspectiva de la reflexión es analítica, interpretativa o crítica por parte de quien o quienes fungen en la autoría del artículo.

En todos los casos, esta sección será rigurosa en la identificación de fuentes originales, que respondan a la exigencia de formatos bibliográficos.

Los artículos que sean enviados como resultado de investigaciones en ciencias sociales y humanidades deberán tener una estructura que evidencie el uso metodológico de sus contenidos. Un ejemplo mínimo de esto es la definición de: sección de introducción, métodos, resultados o conclusiones de la investigación.

El documento debe contar con un rango de palabras de entre 7000 a 10 000, incluidas la lista de referencias y las notas a pie de página.

Artículos de reflexión

Documentos y ensayos que presentan tesis o posiciones conceptuales sobre obras, autores/as, corrientes, eventos o temas específicos desde una perspectiva interpretativa, a partir de la discusión y el comentario crítico y conceptual de ideas, teorías o creaciones artísticas.

La extensión del documento debe oscilar entre las 6000 y 9000 palabras, incluidas la bibliografía y notas al pie de página.

Obra

Debido a la inclusión de nuevas tecnologías digitales dentro de los medios de publicación académica, el alcance y la difusión de imágenes puede aparecer en ilimitadas fronteras y soportes; es por ello por lo que la sección de obras solicitará a las personas que deseen publicar sus propuestas gráficas, sonoras, audiovisuales y multimediales en *Artes La Revista* ceder a esta publicación los derechos de difusión y publicación. En el caso de su reproducción física, solicitará al autor/la autora ceder derechos de impresión para su difusión.

En todo proceso de imagen (entiéndase por “imagen” los soportes mencionados anteriormente), el trabajo artístico presentado deberá anexar en la ficha de autor/a: fecha, nombre de obra, soporte, formato (formato digital), tamaño en centímetros y pixeles, lugar del evento (si fuera el caso), URL. Sin embargo, si el/la autor/a tiene indexada la obra en un gestor bibliográfico (EndNote, Mendeley o Zotero), se recibirá el formato .ris generado por dichos gestores.

Artes La Revista es una publicación de carácter académico, científico y cultural; la difusión de sus contenidos artísticos y teóricos tendrán siempre este carácter.

La selección y la evaluación de los contenidos de esta sección las podrá hacer el Comité Editorial o el coordinador/la coordinadora de la revista.

Entrevista

En esta sección se aceptan entrevistas realizadas a artistas locales, nacionales o internacionales, así como a personas reconocidas por su trayectoria intelectual en el medio.

Recuerde que el manuscrito debe ir en formato de entrevista, así como en la norma APA. El límite de extensión es de 5000 palabras.

Traducciones

Esta sección recoge trabajos publicados originalmente en inglés, portugués, francés, alemán, italiano y lenguas americanas. Las traducciones deben estar acompañadas de su copia en el idioma original y de la autorización del titular de los “derechos de autor” que permita su publicación en *Artes La Revista*. También será posible seleccionar un texto que no haya sido de dominio público o, en su defecto, publicado en revista indexada para ser traducido del español a: portugués, inglés, francés, alemán, italiano o lenguas americanas.

La traducción será evaluada por el Comité Editorial; sin embargo, este podrá decidir si dicho texto puede ser evaluado por un/a experto/a traductor/a. Para todos los casos, las traducciones no deben exceder 12 cuartillas.

Reseñas

En esta sección se aceptan reseñas de libros relacionadas con los saberes y las disciplinas de las artes o, en su defecto, de tratamientos especiales que del arte emergen en otras disciplinas. También se aceptarán reseñas de estados del arte difundidos originalmente en publicaciones indexadas.

Se considerarán para publicación reseñas de artículos que por su importancia o actualidad académica hayan sido difundidos en revistas indexadas o como capítulo de libro.

En *Artes La Revista* se entiende también por “reseña” todo comentario acerca de un evento de relevancia artística a nivel nacional o internacional en todos los campos de las artes, siempre y cuando incluya una reflexión crítica sobre el acontecimiento descrito.

Toda reseña debe llevar un título, que no necesariamente debe ser el título del texto reseñado. Al final del título se agrega la expresión “Reseña”.

Es obligatorio, para todos los casos, la indicación de la referencia bibliográfica del trabajo reseñado.

Cuando la reseña sea de libros, debe contener información sobre el número ISBN; si se trata de una producción audiovisual, esta deberá contener información sobre *copyright* y su evaluación será realizada por el Comité Editorial o por el coordinador/la coordinadora editorial de la revista.

Las reseñas oscilan entre las 2000 y las 3000 palabras, incluidas la bibliografía y notas al pie de página.

Si se utilizan citas textuales, en las reseñas se deben dar las referencias completas en normas APA 7.^a ed.

La revista privilegiará las reseñas críticas sobre las reseñas simplemente descriptivas.

Los/as autores/as

Breves reseñas de hojas de vida y datos académicos de los/as autores/as que presentan artículos para ser publicados en *Artes La Revista*.

Aviso de derechos de autor

Los/as autores/as que publican en *Artes La Revista* aceptan los siguientes términos:

El/la autor/a retiene el *copyright* del “Artículo”, por el cual se entiende todos los objetos digitales que pueden resultar de la subsiguiente publicación o distribución electrónica.

En conformidad con los términos de este acuerdo, el/la autor/a garantizará a *Artes La Revista* el derecho de la primera publicación del artículo.

El/la autor/a le concederá a *Artes La Revista* un derecho perpetuo y no exclusivo, así como una licencia de la misma clase, de publicar, archivar y hacer accesible el Artículo parcial o totalmente en todos los medios conocidos o por conocerse, derecho y licencia que se conocen como *Creative Commons License Deed*. [Atribución-No ComercialCompartir igual CC BY-NC-SA](#) o su equivalente que, para efectos de eliminar toda duda, les permite a otros copiar, distribuir y transmitir el Artículo bajo las siguientes condiciones: 1) atribución: se deben reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el/la autor/a *Artes La Revista*; 2) no comercial: no se puede utilizar el Artículo para fines comerciales.

El/la autor/a puede realizar otros acuerdos contractuales no comerciales para la distribución no exclusiva de la versión publicada del Artículo (v. gr. ponerlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), con la condición de que haga el debido reconocimiento de su publicación original en *Artes La Revista*.

A los/as autores/as/as se les permite y *Artes La Revista* promueve publicar en línea (*online*) la versión preimpresión del Artículo en repositorios institucionales o en sus páginas web, antes y durante la publicación, por cuanto que puede producir intercambios académicos productivos, así como una mayor citación del Artículo publicado (véase [The Effect of Open Access](#)). Dicha publicación, durante el proceso de producción y en la publicación del Artículo, se espera que se actualice al momento de salir la versión final, incluyendo una referencia a la URL de *Artes La Revista*.

Sobre todo tipo de figura para publicar

Es importante que los/as autores/as tengan claro que son ellos y ellas quienes deben gestionar el permiso de uso de las imágenes incluidas en el manuscrito. Para eso, pueden solicitar al coordinador o a la coordinadora de la revista o al editor o la editora el formato de autorización.

Toda figura debe incluir un/a autor/a, título (en cursiva), material y tamaño (en caso de que lo requiera), año, y luego, la fuente de donde se toma o quien tenga los derechos de publicación.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.