Construyendo Ideas

Reflexiones sobre procesos creativos en las artes



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Ediciones Universitarias

Coordinadores
Salvador Salas Zamudio
María Isabel de Jesús Téllez García

Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes reúne investigaciones y reflexiones que conforman un amplio panorama de problemáticas y aproximaciones. En ellas se observa cómo los procesos creativos se entretejen con acontecimientos históricos, sociales y culturales, revelando que el arte no sólo produce formas sensibles, sino también construcciones de sentido que inciden en distintos ámbitos de la experiencia humana. Así, cada capítulo se configura como una exploración particular del pensamiento artístico, entendido como una forma de conocimiento en constante movimiento.

En su conjunto, los trabajos que integran el libro, reflejan la diversidad y riqueza de enfoques que caracterizan la investigación en arte y diseño. Más allá de las particularidades de cada disciplina, propone una mirada transversal que reconoce en los procesos creativos una forma de conocimiento capaz de vincular historia, cultura, estética y sociedad.

Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes

Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes

Salvador Salas Zamudio
María Isabel de Jesús Téllez García
Coordinadores

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Ediciones Universitarias



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Estructura II
Año de creación: 2020
Técnica y soporte: Oleo, encausto/madera entelada
Dimensiones: 60 x 60 cm

Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes

Primera edición digital, 2026

D.R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana núm. 5, Zona Centro
Guanajuato, Gto. México
C.P. 36000,

Editor responsable: Salvador Salas Zamudio
Ilustración de portada: Carlos Cañedo Chávez
Ilustraciones de interiores: Carlos Cañedo Chávez
Diseño y cuidado editorial: María Teresa Olalde Ramos
Diseño de portada: Alejandro Cárdenas Tapia
Asesor editorial: Carlos Alberto Jasso Martínez

Se permite descargar la obra y compartirla siempre y cuando se dé crédito de manera adecuada. No se permite remezclar, transformar o crear a partir del material, ni usarlo para fines comerciales.

ISBN: 978-607-580-290-9

Hecho en México / *Made in Mexico*

La obra Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes, fue sometida a evaluación mediante el sistema de dictaminación por pares académicos externos en modalidad de doble ciego, en apego al Reglamento Editorial de la Universidad de Guanajuato (REUG). Dada su naturaleza multidisciplinaria, la evaluación se realizó por capítulos obteniéndose dictámenes aprobatorios.

Contenido

10 **Introducción**

Capítulo 1 Experiencias y dispositivos

16 Breve genealogía del arte de los nuevos medios en México
Rosa Maribel Rojas Cuevas y Sara Julsrud López

38 Fotografía e instantes efímeros en el deporte
Salvador Salas Zamudio

92 De la Caja Negra al Rizoma: modelos metodológicos en el arte digital y el diseño
Cynthia Patricia Villagómez Oviedo

Capítulo 2 Proyectos y aprendizajes

116 Intervención y animación sociocultural:
arte desde las disidencias
Paula Sofía Reyes Pérez

140 Una Mirada Constructivista en el Aprendizaje del Dibujo en Diseño de Interiores
Nanhoel Manriquez Ledezma

156 Aquí está el sonajero Juegos, juguetes y arte popular: construcción de identidad y aprendizaje en contextos culturales
Gabriel Medrano de Luna y Javier González García

180 Cuerpos que danzan, cuerpos que piensan / Una perspectiva de la corporalidad desde la fenomenología de la danza
Laura Paloma Monzón Rojas

Capítulo 3 Crónicas de la producción

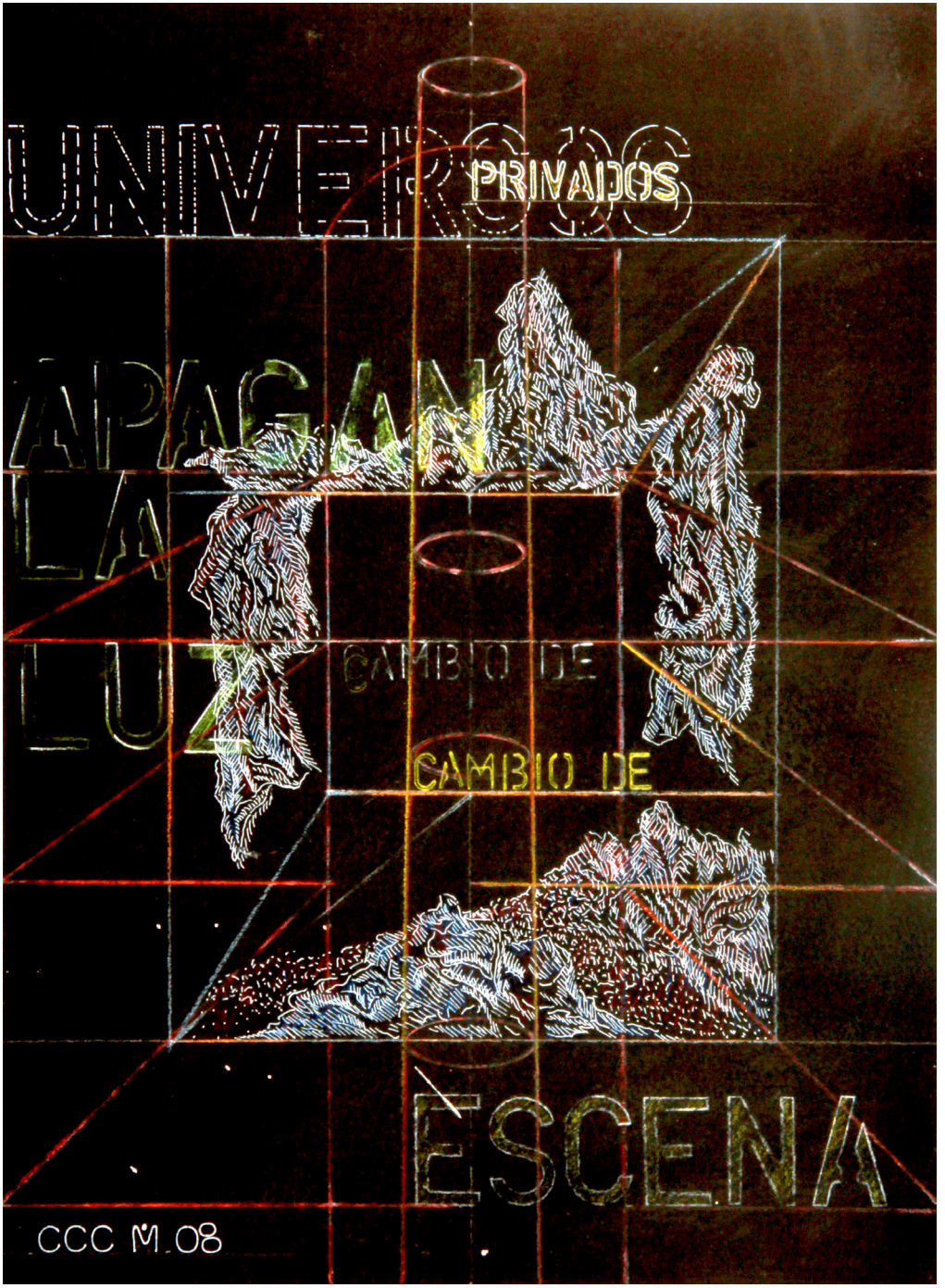
202 Un acercamiento etnomusicológico al Manuscrito Uno y Manuscrito Siete novohispanos. Análisis sobre la iconografía de músicos e instrumentos musicales de los siglos XVI y XVII
José Rafael Rodríguez López y Alfonso Pérez Sánchez

234 Gerhart Muench: de Europa al Bajío Mexicano, semblanza del pianista y compositor alemán
Arturo Pérez López

274 La guitarra décima en Guanajuato, México. Intérpretes, guitarreros y actividad concertista de 1980 a 1990
José Francisco Ramírez Rodríguez y Alfonso Pérez Sánchez

306 *In Paradisum.* Una ventana a la creatividad de Rodolfo Ponce Montero. ¿Creación o invención?
Hilda Esther Sandoval Mendoza

330 Los autores


UNIVERSOS
PRIVADOS
APAGAN
LA
LUZ
CAMBIO DE
CAMBIO DE
ESCENA
CCC M.08

Introducción

Hablar de arte no es únicamente hablar de obras, estilos o disciplinas; es, sobre todo, hablar de formas de pensar el mundo. En el acto de dibujar, de componer, de bailar o de intervenir un espacio, se revela algo más profundo: una manera de construir ideas, de poner en relación la experiencia con la memoria, el cuerpo con el lenguaje, la tradición con las tensiones del presente.

Generar nuevo conocimiento en las artes y el diseño incluye, precisamente, reconocer esta naturaleza plural, dinámica y situada. Tanto la práctica artística como los estudios académicos que la analizan han expandido sus marcos de referencia hacia enfoques inter y transdisciplinarios que permiten comprender con mayor profundidad los procesos creativos, su interpretación y las formas en que el conocimiento se genera y se transmite.

En este cruce de perspectivas, *Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes* surge como una plataforma de encuentro. No como una suma de textos aislados, sino como un espacio de resonancia donde distintas miradas dialogan desde sus propios territorios —las artes visuales, el diseño, las artes escénicas y la música— con un propósito común: reflexionar sobre las múltiples formas en que las ideas se generan, se transforman y se comunican en el campo artístico.

El presente volumen reúne investigaciones y reflexiones que conforman un amplio panorama de problemáticas y aproximaciones. En ellas se observa cómo los procesos creativos se entretejen con acontecimientos históricos, sociales y culturales, revelando que el arte no sólo produce formas sensibles, sino también construcciones de sentido que inciden en distintos ámbitos de la experiencia humana. Así, cada capítulo se configura como una exploración particular del pensamiento artístico, entendido como una forma de conocimiento en constante movimiento.

El recorrido inicia con el capítulo dedicado a Artes Visuales, donde se exploran manifestaciones contemporáneas del arte desde diferentes enfoques. Se revisa la evolución de los nuevos medios en México a partir de una genealogía que permite

comprender su desarrollo, se analiza la fotografía como captura de lo efímero en contextos específicos como el deporte, y se reflexiona sobre el potencial del arte como herramienta de intervención sociocultural desde miradas críticas y disidentes. Aquí, la imagen aparece no sólo como representación, sino como un campo de acción y participación.

El capítulo de Diseño profundiza en los procesos de aprendizaje, las metodologías y la relación entre creación y cultura. Desde una mirada constructivista del dibujo en el diseño de interiores hasta modelos metodológicos contemporáneos como el rizoma en el arte digital, los textos evidencian que el diseño trasciende su dimensión técnica para constituirse como un campo de conocimiento que articula procesos cognitivos, culturales y sociales. En este sentido, el juego, los juguetes y el arte popular emergen como espacios donde se construyen identidad y aprendizaje en contextos específicos.

En el apartado de Artes Escénicas, el cuerpo, el lenguaje y el pensamiento se entrelazan. A partir de la fenomenología de la danza, el cuerpo es entendido como territorio de experiencia y conocimiento; mientras que la literatura y la poesía permiten explorar su dimensión histórica, simbólica y jurídica. Este capítulo muestra cómo las artes escénicas se nutren de múltiples disciplinas, ampliando sus posibilidades interpretativas y su capacidad para generar reflexión crítica.

Finalmente, el capítulo de Música reúne investigaciones que atraviesan distintos momentos y expresiones de la historia musical. Desde el análisis etnomusicológico de manuscritos novohispanos hasta los procesos del nacionalismo musical mexicano, pasando por la recuperación de trayectorias como la del pianista Gerhart Muench o la persistencia del organillo en el paisaje urbano, estos textos establecen un diálogo entre memoria, creatividad y práctica cultural. Se hace visible aquí una tensión constante: la del pasado que resuena en el presente y se proyecta hacia nuevas formas de escucha y comprensión.

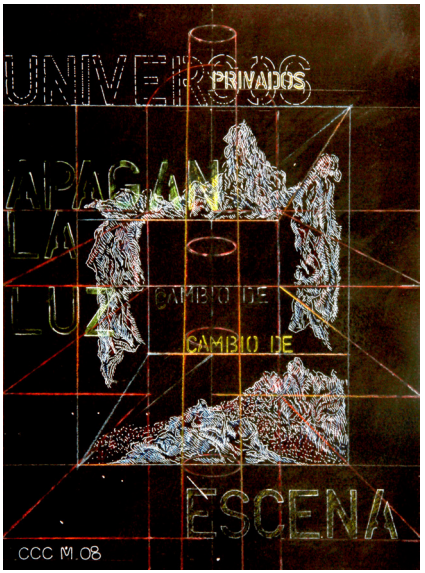
En su conjunto, los trabajos que integran *Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes* reflejan la diversidad y riqueza de enfoques que caracterizan la investigación en arte y diseño. Más allá de las particularidades de cada disciplina, el libro propone una mirada transversal que reconoce en los procesos creativos una forma de conocimiento capaz de vincular historia, cultura, estética y sociedad.

El lector no encontrará respuestas definitivas, sino preguntas que invitan a pensar el arte como un territorio en expansión, donde cada idea abre nuevas rutas de exploración. Los textos reunidos se mueven entre dos pulsiones persistentes: documentar y pensar, entre el registro de lo vivido y la necesidad de interrogarlo.

De esa tensión emerge una reflexión que no se conforma con describir, sino que busca comprender y cuestionar. Es en esa fricción —entre lo que se afirma y lo que se pone en duda— donde el libro encuentra su carácter: no como síntesis cerrada, sino como un campo abierto donde la inquietud permanece. Porque, en el fondo, toda idea, cuando se piensa de verdad, no tranquiliza; sacude.

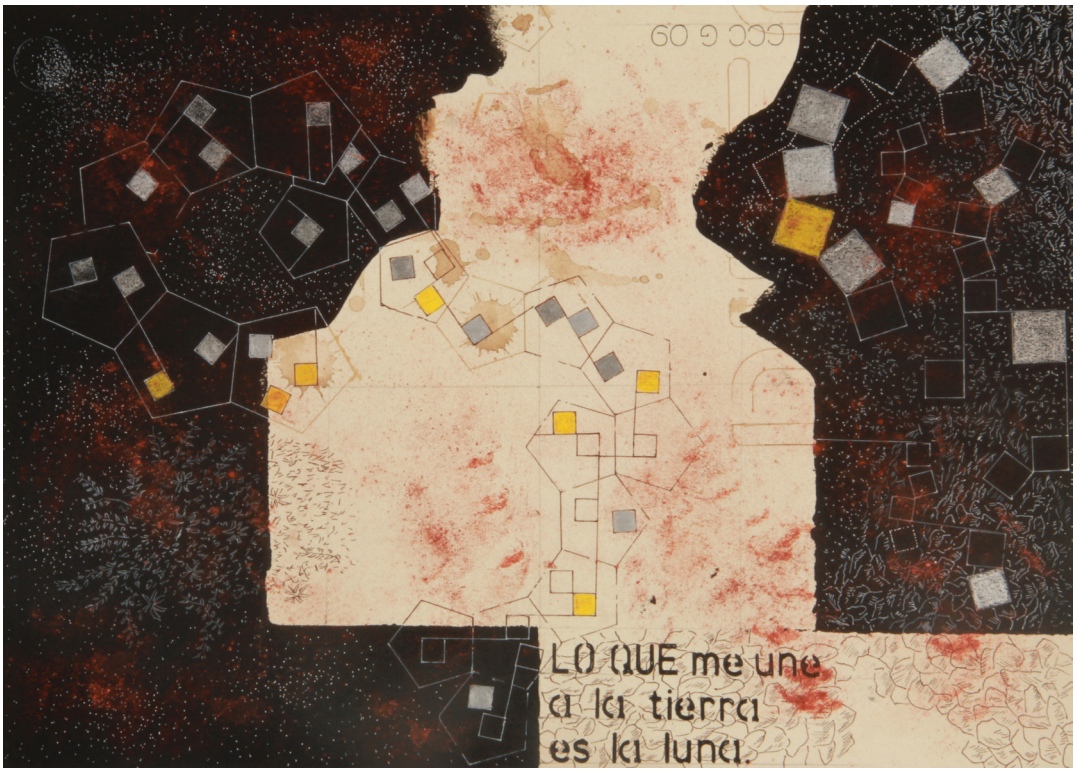
Salvador Salas Zamudio / María Isabel de Jesús Téllez García

2026



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos I
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta, lápices de colores/ papel imprimado.
Dimensiones: 35 x 25 cm

Capítulo 1. Experiencias y Dispositivos



Breve genealogía del arte de los nuevos medios en México

Rosa Maribel Rojas Cuevas
Sara Julsrud López

Para algunos, el arte, la estética y la creatividad constituyen la cúspide de las capacidades humanas y, por tanto, representan un último baluarte frente a los avances —aparentemente imparables— de la IA.
Lev Manovich y Emanuele Arielli, (2024).

Resumen

El presente texto hace una breve revisión sobre las aportaciones estéticas y conceptuales que los máximos exponentes del arte digital y del *media art* han hecho en México. También reflexiona sobre las implicaciones, políticas, sociales y culturales que conllevan el uso de estos nuevos medios; iniciando, con los antecedentes del arte digital se citan los ejemplos de algunas obras para seguidamente, analizar el contexto social o político del país en el que surgen estas prácticas artísticas. Finalmente, se señala el carácter estético del uso y recurso de la tecnología, en algunas piezas producidas por artistas mexicanos.

Palabras Clave: Arte en México, Reflexiones, Media, Multimedia.

Abstract

This article offers a brief overview of the aesthetic and conceptual contributions made by leading figures in digital art and media art in Mexico. It also reflects on the political, social, and cultural implications of using these new media. Beginning with the history of digital art, it cites examples of several works and then analyzes the social and political context of the country in which these artistic practices emerged. Finally, it highlights the aesthetic character of the use and application of technology in some pieces produced by Mexican artists.

Keywords: *Art in Mexico, Reflexions,-Media, Multimedia*

Introducción

Para poder entender el cambio de paradigma en la creación y apreciación de la obra de arte vale la pena cuestionarnos si el arte que utiliza medios digitales ¿facilita la comprensión de la contemporaneidad? La creación artística siempre ha estado íntimamente relacionada al uso de la tecnología y a la evolución de esta, el Dr. Javier Covarrubias quien fuera miembro del consejo consultivo del centro multimedia en México explica que:

> las nuevas tecnologías no son más que ecos remotos de aquellos hombres del paleolítico que transformaron la piedra en una herramienta; desde entonces somos una especie de simbiosis con la tecnología, a la que recurrimos para percibir una realidad que siempre es más grande de lo que nuestros sentidos captan (Malvido, 1999, p. 109).

Desde hace poco más de un siglo el arte visual se ha caracterizado por la experimentación a través de diferentes medios: tradicionales, eléctricos y finalmente, digitales; los cuales han cambiado el paradigma de la propia concepción, creación y apropiación de la obra de arte; Rafael Lozano-Hemmer opina que ahora "el autor busca que el público sea una parte integral de la obra de arte" "(Malvido, 1999, p. 137) y por lo tanto, como el Dr. Javier Covarrubias comenta, que el espectador, ya no sea "aquel ente pasivo que recibe la obra terminada sino un invitado a construir esta obra de arte", brindándole al público en general "la posibilidad de ser coautor" (Malvido, 1999, p. 114). No solo cambió la percepción sino también, como se mencionará más adelante en el presente artículo, el papel del artista se transformó de ser un productor de imágenes a ser un agente productor de procesos.

Diversas son las propuestas que se han realizado en nuestro país para dar un lugar al arte creado por los nuevos medios; desde la década de los setenta del siglo veinte con Manuel Felguérez pasando por varios artistas como Felipe Eheremberg, Mónica Mayer, Manuel Marín, Andrea di Castro, Grace Quintanilla y colectivos como Grupo Suma, Grupo Mira, Peyote y la Compañía, Marco, No Grupo, El

Taco de la Perra Brava, por mencionar solo algunos, han abierto camino para crear espacios y público a lo largo de cuatro décadas en donde han desarrollado un lenguaje que utiliza la media como herramienta central de la obra generando un arte intermedial que se apoya de tecnologías de la telecomunicación cambiando así el paradigma de lo que hasta hace no mucho, en México, conocíamos como arte.

Desarrollo

En la década de los sesenta, gracias a la inserción de la tecnología en el arte, los paradigmas estéticos cambiaron, orientando la forma de producción en acción, comunicación, percepción e intervención. La concepción del arte devendrá, entonces, en la parte procesal del objeto y en una estética generativa que resultará en la idea de utilizar otros modos de producción, menos materiales y más virtuales. Por su parte, la apropiación de otros medios y soportes no sólo introducirán múltiples modelos de creación, difusión y recepción, sino además promoverán la desmaterialización del objeto artístico y la muerte del autor. Surgirán, entonces, prácticas como el arte digital, arte electrónico, arte medial, *net.art,* videoinstalaciones, realidad virtual, instalaciones interactivas que, agrupadas bajo un término más genérico, se conocen como de *new media art* –arte de los nuevos medios–.

Para Mark Tribe y Reena Jana (2006, p. 7) “el arte de los nuevos medios no se define en función de las tecnologías mencionadas; al contrario, son los artistas quienes, al emplear dichas tecnologías con propósito crítico o experimental, las redefinen como medios artísticos”. De modo que, serán considerados arte de nuevos medios todos aquellos proyectos que se valen del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación; así como, de otros medios que exploren las posibilidades culturales, políticas y estéticas de dichas herramientas.

No existe una regla que condicione las pautas o gramáticas a seguir para producir este tipo de arte, sin embargo, si es posible reconocer el contexto en el que se crean. Principalmente, porque las implicaciones políticas, sociales y culturales, sobre las cuales se configura la nueva escena del arte identifican un tipo de pensamiento que define a nuestra época.

Por ejemplo, el marco social y político en el que se originaron la mayor parte de los aparatos digitales y dispositivos tecnológicos es después de la Segunda Guerra Mundial. Época en la que el gobierno estadounidense reclutaba científicos para integrarlos a proyectos relacionados con la seguridad nacional. Entre

los primeros dispositivos que se inventaron fueron el Sketchpad: *A Man-machine Graphical Communication System* y el *light-pen*. Ambos diseñados por el entonces estudiante de doctorado Ivan Sutherland, en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), en 1963. Más adelante, el famoso investigador creará también las herramientas informáticas del modelado en 3D y la realidad virtual; actualmente, ambas utilizadas por algunos artistas.

A la par de estos avances, los investigadores del MIT desarrollaron la pantalla de tubo de rayos catódicos (CTR), el radar, el osciloscopio, el CPU, entre otros. Por lo que algunos científicos, ingenieros y matemáticos no dudaron en explotar su carácter creativo a partir del uso y exploración de estos medios. Es el caso de Georg Nees, Frieder Nake, A. Michael Noll y el equipo de laboratorios Bell de New Jersey, quienes diseñaron gráficos generados algorítmicamente por una computadora para su exhibición[1].

Si bien los dibujos hechos por cálculos algorítmicos eran impresos sobre papel, su visualización electrónica no se hizo esperar, logrando que el público pudiera manipular la imagen creada directamente. Muchos artistas optaron por especializarse en el campo tecnológico, mientras que algunos ingenieros desarrollaron proyectos que poco tiempo después serían definirían como arte digital. Las primeras exposiciones que se realizaron se presentaron en 1968, con el término de Computer Art. Todos estos acontecimientos lograron que en las instituciones académicas y en los laboratorios se promoviera la investigación interdisciplinar entre artistas e ingenieros, realizando un trabajo colaborativo en función del arte.

Ante estos avances, durante los años sesenta, en México se produjeron una serie de acontecimientos que afectaron a la sociedad a nivel político, social y cultural. El Movimiento Estudiantil de 1968 fue uno de ellos, originado por una pelea estudiantil, el gobierno conservador de Gustavo Díaz Ordaz decidió reprimir utilizando las fuerzas armadas. Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron golpeados, amedrentados, desaparecidos y asesinados. Al tiempo que se planeaba la inauguración de los Juegos de la XIX Olimpiada, presentando a México ante el mundo como un país modernizado que podía alojar un evento internacional de tal envergadura.

1. La primera exposición se titulo Generative Computergrafik y se presentó en 1965, en la Studien-Galerie de la Technische Hochschule en Stuttgart; la segunda, Computer Generated Pictures, se mostró en la Howard Wise Gallery de New York y la última, Computergrafik, se llevó a cabo en la Galerie Wendelin Niedlich, también en Stuttgart.

Entre las actividades culturales que se celebraron destacan la Ruta de la Amistad y la exposición Cinetismo. Esculturas electrónicas en situaciones ambientales. Ésta última fue gestionada por Mathias Goeritz y patrocinada por el Departamento de Artes Plásticas de la UNAM y el Programa Cultural de la XIX Olimpiada. La exposición presentó lo mejor del arte de nuevos medios mediante obras cinéticas, instalaciones y procesos alternativos, en el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA) de la UNAM. Los artistas que participaron fueron Les Levine, David Medalla, Robert Morris, Hans Hacke, Takis, Len Lye, Naum Gabo, Yaacov Agam, Lucio Fontana, Julio Le Parc, Preston McClanahan (Jasso & Garza, 2010, p. 119).

El objetivo de la exposición fue presentar nuevas propuestas artísticas con diferentes formas exhibición, confrontando la contemplación pasiva del arte y estimulando al público a convertirse en un observador participante. En la presentación de la exposición Goeritz comentó lo siguiente: “Vivimos en una época de profunda revolución que no solamente atañe al mundo de la estética, sino que, destruyendo las barreras del pasado avanza hacia el establecimiento de un nuevo orden de cosas, siempre en busca de una nueva moralidad”. (Jasso & Garza Usabiaga, 2010: 119). No obstante, su argumento resultaba discordante entre la participación democrática que promovían los artistas y la opresión y represión que sufría la sociedad mexicana y los movimientos sociales.

Al año siguiente, en el mundo se celebrarían una serie de exposiciones que presentaban a la tecnología como una metáfora del arte, ya que aún partían de las premisas modernas. La primera fue Computer Kunst-On the Eve of Tomorrow, exhibida en 1969, en Hannover, Alemania; un año después, en New York se presentaron: Information mostrada en el MOMA y Software exhibida en el Jewish Museum.

Para entonces el arte por computadora era algo desconocido para algunos creadores y público mexicano; principalmente, porque la brecha tecnológica que separaba a México de los países primermundistas se veía reflejada no sólo en las máquinas austeras con las que se trabajaba sino también en el analfabetismo que predominaba en el país. Mas, eso no frenó las iniciativas de los artistas en usar la tecnología con fines creativo; algunos de ellos fueron Manuel Felguérez y Felipe Ehrenberg.

Manuel Felguérez, en 1972, fue contratado como investigador en la Coordinación de Humanidades de la UNAM. Su proyecto de investigación se enfocaba en

utilizar la computadora en el diseño artístico; sin embargo, el artista desconocía cómo operar y programar un procesador. Por lo que, el Instituto de Matemáticas le ayudó a generar un programa para dibujar formas geométricas (cuadrado, triángulo y círculo), permitiéndole experimentar con una computadora IBM de primera generación. La idea inicial era reducir los elementos compositivos de sus cuadros a un alfabeto visual para posteriormente traducirlos a números y éstos nuevamente a figuras geométricas.

Seguidamente, en 1975, gracias a la subvención de la UNAM y tras obtener la beca Guggenheim, Felguérez fue comisionado para seguir investigando sobre el empleo de la computadora en el diseño artístico. El proyecto lo desarrolló en la Universidad de Harvard, específicamente en el Laboratory for Computer Graphics and Spatial Analysis. Su objetivo era dotar de sensibilidad artificial a la computadora, por lo que se pretendía que la máquina tomara sus propias decisiones respecto a los juicios estéticos de una composición. Para ello, el artista se asoció con el ingeniero Mayer Sasson, con el fin de elaborar un programa que le permitiera producir de manera "infinita" nuevos ideogramas o diseños. (Felguérez & Sasson, La Máquina Estética, 1982, p. 25-29)[2]. Su principal aportación fue utilizar la computadora para construir nuevas composiciones que serían representadas en pinturas, serigrafías, esculturas o relieves.

Por todas sus aportaciones al arte, en México, se le considera a Manuel Felguérez el padre del arte digital. Hasta esa época, fueron los avances tecnológicos los que impactaron notablemente en la cultura y el arte en México. A su vez, la inclinación que tuvieron algunos artistas por el uso de la informática y los medios electrónicos también se consideró una postura política. Primeramente, porque rompían con los esquemas preestablecidos por el sistema del arte y después, porque configuraban sobre éstos nuevos modos de creación, ligados a la reproducción múltiple de la imagen y a las nuevas formas de interacción.

La reproducción múltiple de la imagen se visualiza en el Computer Art, Copy-art, Xeroxgrafía, Electrografía y Fax Art, cuyos resultados se relacionan más con la gráfica, ya que generalmente derivan en una impresión digital. Mientras que la interacción provenía del Arte Cinético, cuya propuesta estética se basaba en so-

2. Para esta investigación el artista utilizó una IBM 370/168 con un modelo/programa de 1,189 instrucciones y una Calcomp plotter que daría los resultados de forma gráfica (Jasso & Garza Usabiaga, 2010, pág. 157). Por todas sus aportaciones al arte, en México, se le considera a Manuel Felguérez el padre del arte digital.

luciones y procesos creativos en torno al movimiento o relacionados con él; así como, en estimular la experiencia sensorial del arte.

Por su parte, la reproducción múltiple de la imagen fue una idea que se explotó en México, hacia la década de los setenta. Gracias a la obra de los colectivos Grupo Suma, Pentágono Proceso, Grupo Mira, Grupo Marco, Taller de Arte e Ideología, Taller de Investigación Plástica, Tepito Arte Acá, Tetraedro, El Colectivo, Germinal, Fotógrafos Independientes, Peyote y la Compañía, Marco, No Grupo, El Taco de la Perra Brava. Herederos del Movimiento del 68 y del Taller de la Gráfica Popular; los artistas participantes manifestaban un interés hacia el trabajo colectivo, la función social del arte, la intervención del espacio público y el papel del artista como un comunicador de ideas.

Su producción se destacó por enunciar los problemas sociales y apropiarse simbólicamente del espacio público, consideraron la calle como el espacio ideal para desarrollar nuevas formas de significación artística. Los medios que utilizaron fueron el mimeógrafo, la fotocopiadora, el fax, la heliografía, las platillas, el offset y algunos otros medios electrónicos determinados por la fotografía. Al respecto, Mónica Mayer comenta: “Si bien los procesos utilizados en ese momento no eran digitales, los planteamientos estéticos y políticos de aquel entonces son los que han nutrido gran parte del arte digital actual. El medio es el mensaje, pero los mensajes también nos hacen desarrollar nuevos medios.” (Mayer, 2019). Para entonces, el uso de la tecnología correspondía al desarrollo social del país y a los avances tecnológicos en función de los sistemas corporativos.

Uno de los movimientos conceptuales que fomentará propuestas artísticas interdisciplinarias partiendo del uso de objetos, televisores, cámaras de video, cine directo, cintas sonoras y fotocopiadoras, será Fluxus. Con la televisión, y con el invento de la Portapak —la primera videocámara que grababa y funcionaba con baterías—, se abriría un abanico de posibilidades y paradigmas vinculados a la acción, a la comunicación y a la intervención del público en la obra. Es así como en 1965 Nam June Paik difundirá su primer manifiesto videográfico en el que resume los cuatro puntos fundamentales de Electronic video. El manifiesto definirá el videoarte como una práctica artística que basa su estética en el uso de la cámara de video, la percepción del sonido y la imagen-movimiento.

Por su parte, el utilizar este tipo de soportes funcionó para generar una práctica interdisciplinaria que hacía énfasis en los significados del medio, en las ideas de sitio

específico y en la intervención del espacio público. Como consecuencia se suscitarán una serie de prácticas artísticas que, desde entonces, serán definidas como videoinstalación por su relación e interacción con el contexto —espacio, arquitectura, ambiente, entorno—; la duración del tiempo, los componentes mediales y polisensoriales del arte, así como con el papel que desempeña el público en completar la obra. A este tipo de instalaciones audiovisuales también se les denominó instalación con videoproyecciones, videoenvironments o videoescultura.

A su vez, el hecho de que la cámara de video pudiese transmitir información en tiempo real permitió a los artistas dirigir el visor hacia ellos mismos con el fin de explorar narrativas personales y de registrar acciones, performance y arte corporal. Desde esta perspectiva, la práctica se conceptualizará como videoperformance. En México, Pola Weiss es considerada la pionera de esta categoría, pues con el uso y manipulación de la máquina realizó su primer videoperformance titulado Videodanza, viva, video, danza (1979).

Posteriormente, artistas como Andrea Di Castro, Cecilio Baltasar, Sandra Llanos, Humberto Jardón y el grupo interdisciplinario Yoleotl realizarán instalaciones de creación colectiva con rayos láser, música en vivo y videoproyecciones. Sus propuestas serán consideradas como precursoras de la videoinstalación en México y pueden relacionarse con los principios del arte cinético, por la forma en que estimulaban la experiencia sensorial del público.

Todas estas manifestaciones darán paso a las teorías estéticas que fundamentan el arte contemporáneo. Su principal aportación se reconocerá por el uso en la creación artística de técnicas y medios industriales, como televisores, computadoras, video, medios electrónicos, rayo láser, luz estroboscópica y entornos controlados por sensores de luz y audio. En lo que respecta al uso de nuevos medios (la aplicación de la ciencia informática y la electrónica), serán los artistas y sus obras quienes se clasificarán en tres grupos: el primero corresponderá a los que utilizaron la máquina como ícono, desde una perspectiva poética o humorística; el segundo, a los que están interesados en los efectos polisensoriales de la luz, el movimiento cinético y la instalación sonora y, por último, a quienes utilizan la herramienta de la máquina para producir un trabajo experimental.

En el primer grupo encontramos a Mónica Mayer, Víctor Lerma y Humberto Jardón quienes experimentarán con la fotocopiadora y las impresoras digitales. Sus producciones se caracterizan porque mediante un software que traducían las cua-

lidades técnicas y visuales de la pintura, el dibujo, el grabado y del retoque fotográfico al sistema binario que utilizan las computadoras. Así, en 1993, realizarán el proyecto Arquerotipoa apoyado por la compañía Canon, que puso a su disposición la BJA1, una máquina que les permitía imprimir imágenes de tres metros de ancho. En el proyecto también participaron Andrea Di Castro, Manuel Marín, Manuel Felguérez y Helen Escobedo, todos elaborando piezas de hasta 12 metros cuadrados.

Otro proyecto fue Electrografía Monumental en Papel de Algodón (EMPA) que, apoyado por la beca de Proyectos y Coinversiones del FONCA, consistía en que cada uno imprimiera una gráfica monumental conformada por 12 paneles de 90x120 cm. en el taller de Nash Editions en Manhattan. Su intención fue romper con los formatos tradicionales de la imagen impresa estableciendo nuevas dimensiones de la imagen digital. En ese sentido, Mónica Mayer comenta:

> los grandes laboratorios tienen artistas trabajando precisamente para ponerle retos a la tecnología […] es algo […] natural del proceso artístico y creativo de que quieres hacer otra cosa y […] tienes que […] incluso desarrollar una tecnología para poder hacer lo que quieres (Luviano Gómez, Entrevista completa de Mónica Mayer, 2016).

Así pues, desde Felguérez hasta Mayer, Lerma y Jardón, los artistas trabajaron de manera conjunta con laboratorios y talleres especializados en hardware y software que podían facilitar la producción. Por otro lado, la intercomunicación que se producía entre humano y máquina motivó a los artistas a involucrarse más con la cibernética, lo que dará lugar a prácticas artísticas que aplicaban tecnologías electrónicas, computarizadas y telemáticas. Felipe Ehrenberg, Andrea Di Castro, Arnulfo Aquino trabajaran de manera individual en la exploración de otros medios y soportes, incluyendo los softwares para la creación digital, como Basic.

En contraste, en 1984, Nam June Paik presentaba la primera instalación satelital internacional titulada Good Morning, Mrs. Orwell. Una pieza transmitida por vía satélite a todo el mundo desde el canal WNET de Nueva York, el Centro Pompidou en París y por diferentes emisoras de Alemania y Corea del Sur. Al ser la primer pieza creada y transmitida por un medio de telecomunicación —vía satélite o red—, dará nombre a lo que se conoce como arte telemático, cuya particularidad se destacaba por la ubicuidad en su exhibición, es decir, por ser visualizada simultáneamente en diferentes tiempos y espacios.

Por consiguiente, el video ya no era el único que transmitía imágenes y sonido en tiempo real, sino los medios tecnológicos también eran capaces de crear nuevas realidades que podían vincularse al sistema nervioso y percibirse mediante estimulaciones polisensoriales. Incluso algunos artistas se destacaron por trabajar de manera conjunta con ingenieros y compañías tecnológicas para el desarrollo de software y hardware que más tarde se convertirían en herramientas o instrumentos visuales comerciales. Claro ejemplo son la mezcla de imágenes en vivo, el uso de pantallas múltiples, la pintura digital, la matriz de formas y los efectos audiovisuales posteriormente utilizados en los videoclips.

Así, mientras en el mundo experimentaba con el arte telemático, en México aún se seguía explorando el videoarte. Entre las artistas que más destacan se encuentran Sara Minter[3] y Grace Quintanilla. La obra de Minter se caracteriza porque trabaja con el video experimental y con el cine súper 8 y 16 mm. En sus videos destaca la mirada afectiva desde el visor de la cámara para representar un interés particular por la relación del individuo con su entorno social, político y cultural. En la pieza Nadie es inocente (1985-1987), retrata la vida de una banda de jóvenes punk de Ciudad Nezahualcóyotl, México.

Por su parte, el trabajo Quintanilla se identifica porque visibilizó el papel de la mujer en lo cotidiano con elementos simbólicos, tal como lo muestra en su pieza La teta es la neta (2002). Se trata de un video de siete minutos, donde expone las vivencias de una mujer bañándose en contraposición con las imágenes y el sonido del estrés de su lactante. Para Grace, experimentar con el video se convirtió en un instrumento que le ayudó a construir su propia mirada hacia la conceptualización de lo femenino expuesto desde el cuerpo y la sexualidad como vehículos de poder (Abelleyra, 2008, párr. 1).

En los años noventa, el fácil acceso a las computadoras motivó a los artistas en utilizar el CD-ROM (*Compact Disc Read-Only Memory)* como soporte para la difusión de sus imágenes. Es el caso del fotógrafo Pedro Meyer, quien utilizó el disco compacto como soporte para su pieza artística CD-ROM Fotografío para recordar (1994). La pieza era un archivo interactivo con fotografías de sus padres que al insertarse en la computadora permitía al espectador interactuar con las imágenes del álbum familiar. En entrevista, Pedro Meyer decía: “Estamos guardando información en herramientas que finalmente son efímeras”. (Mayer, 2019). La virtuali-

3. Para más información véase: https://proyectoidis.org/sarah-minter/

dad a la que refiere el artista ofrece, por un lado, la asequibilidad de la obra, pero, por el otro, es efímera y fugaz en su representabilidad.

En definitiva, todos estos ejemplos fueron suficientes para que, en 1994, se fundara el Centro Multimedia (CMM) erigido dentro del Centro Nacional de las Artes (CENART). El espacio se consideró una pieza clave ante el escenario de los nuevos medios, y el desarrollo del arte digital y electrónico. Su infraestructura tecnológica fue lo que más resaltó del lugar, ya que cuenta con un departamento de audio, sistemas interactivos, imagen en movimiento, robótica, realidad virtual y departamentos de investigación. Entre los artistas que trabajaron en el CMM se encuentran Andrea Di Castro, Tania Aedo, Arcángel Constantini, Adriana Calatayud, Fernando Llanos y Gerardo Suter.

Asimismo, el contexto cultural en el que se desarrollaron este tipo de expresiones también formó parte de un tipo de pensamiento que fue determinado por procedimientos inter-mediáticos e interactivos de creación. Lo que dará lugar al segundo grupo de artistas, interesados en los efectos polisensoriales de la luz, en el movimiento cinético y en el campo de la instalación sonora. Uno de ellos es el artista sonoro, compositor de música acústica y electroacústica Roberto Morales Manzanares, su trabajo se distingue porque crea composiciones generadas a partir de modelos físicos o matemáticos. En ellas ningún patrón se repite, pues utiliza la grabación in situ de gestos y audios que, al ser manipulados y procesados en tiempo real, son apreciados desde su contenido estético, acústico y visual. Se trata de instalaciones sonoras que junto con elementos visuales pretenden generar nuevos arquetipos composicionales basados en sistemas de aprendizaje aplicados, y en programas de audio y video.

En esta tendencia también encontramos a Erick Meyenberg[4], quien trabaja con el dibujo, la pintura, las instalaciones de video, las instalaciones sonoras, el videoperformance y las acciones en coparticipación grupal. En su instalación *Étude taxonomique-comparative entre las castes de la Nouvelle Espagne Et Celles Du Mexique Contemporainz* (Estudio taxonómico y comparativo entre las castas de la Nueva España y el México contemporáneo), nos invita a reflexionar sobre los significados ocultos de ideas culturalmente preconcebidas. La pieza fue realizada para el Laboratorio de Arte Alameda en el año 2010, se trató de una instalación lumínica y sonora compuesta por 20 columnas y 205 anillos de policarbonato de

4. Para más información véase: https://proyectoidis.org/erick-meyenberg/

colores LED, a partir de los cuales representaba a las castas indígena (rojo), negra (verde) y blanca (azul). De modo que, cuando los arillos eran iluminados al mismo tiempo, se producía el color mixto del blanco que representaba de manera utópica e irónica la unión de las tres razas.

A este grupo se le suman los que están interesados en la condición pura del medio como comunicación, es decir, al conjunto de estructuras y canales que funcionan entre autor, meta-medio y público. Son obras que han redefinido el papel social del autor y la función estética del arte, ya sea a partir del uso de la red internet o considerando a la interactividad como un nuevo modo de creación. En este tipo de arte, el público ha dejado de ser pasivo para convertirse en un público participante, interactor y co-autor de la obra. Claro ejemplo son las prácticas mediales del arte telemático, arte en red, web art y net.art cuyos recursos visuales, interactivos o hipertextuales son fácilmente accesibles a través de la World Wide Web (WWW). Una de sus particularidades estéticas es haber sido pensadas para ser creadas en el medio telemático. En ese sentido, las piezas interactivas existen porque el público actúa mentalmente en el espacio de la obra, pues éste desempeña un papel fundamental en su construcción.

El net.art[5] es una de las prácticas sucedidas en internet, su objetivo es romper con la institución museística como espacio de exhibición y fomentar la participación del espectador como una nueva manera de construir el significado del arte. Las piezas del net.art se distinguen porque su información se despliega en muchos niveles y tipos de información, ya sean visuales, audibles, interactivos e hipertextuales. Su aportación radica en que promueven nuevos modelos de producción, difusión y exhibición. Son obras que sólo existen on line, por lo que fuera de este medio no cumplen su función. En este tipo de prácticas lo que se legitima es el acontecimiento y la percepción del sujeto por encima del objeto. Aunque a principios del siglo XXI el arte producido en internet se empezó a conjugar con el activismo político, lo que definió socialmente al medio y lo hizo reflexivo.

Una de las piezas consideradas entre net.art y hacktivismo político es Zapatista Tactical FloodNet de 2001. A raíz del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional —conformado por comunidades indígenas chiapanecas en extrema pobreza— los ciudadanos simpatizantes con el movimiento realizaron una

5. Cuya conceptualización surge en 1995, cuando el artista esloveno Vuc Cosik, identificó la expresión en un mensaje de correo electrónico corrupto.

serie de acciones electrónicas de desobediencia civil en contra de los servidores web del expresidente de México Ernesto Zedillo, la Bolsa Mexicana de Valores, el Chase Manhattan Bank, entre otros. Así, mediante un applet de Java llamado FloodNet, cada vez que la URL de estos sitios era solicitada, el instrumento emitía mensajes de error con los nombres de los zapatistas muertos a manos del ejército mexicano en la localidad de Acteal (2006:40).

Por último, en el tercer grupo ubicamos a los artistas que exploran nuevos métodos de creación desde la instalación y el campo de la electrónica. En cierto sentido, la relación sucedida entre arte y tecnología había transformado la función del artista, pasando de ser un simple productor de imágenes a convertirse en un agente generador de procesos. Tal como se observa en las instalaciones interactivas que, a través de elementos novedosos producen experiencias estéticas que incentivan la participación del espectador. Algunas de estas piezas han sido diseñadas para estar intrínsecamente presentes en las formas culturales tradicionales, por lo que su recepción, no sólo depende de los significados culturales sobre los cuales reflexionan, sino también deberán ser comprendidas desde el contexto en el que fueron hechas.

Rafael Lozano-Hemmer[6], es un artista programador que sobresale en esta categoría por trabajar con el video interactivo, la robótica, la fotografía, la instalación sonora y las instalaciones interactivas. Sus obras tocan temas referentes a la auto representación, la intimidad, la intervención. Generalmente, produce instalaciones interactivas que permiten la participación del público a través del uso de la biométrica y del análisis estadístico de los datos biológicos; asimismo, trabaja con la frecuencia cardíaca, la respiración, la fisionomía, la quinesiología y la comunicación.

El artista, en todas sus piezas usa sensores de oxígeno, luces LED, focos de xenón, aplicadores de software y mecanismos robóticos. Por ejemplo, en la instalación Vectorial Elevation (1999), utilizó una serie de dieciocho focos robotizados de xenón de 7 kW, webcams, conversor TCP/IP a DMX, interfaz Java 3D, transmisor GPS, Linux y servidores de correo electrónico. El proyecto fue considerado por el artista como “arquitectura relacional”, ya que promovía la idea de relacionalidad a partir de invadir el espacio real con un entorno multimedia que se mostraba tangible. La instalación era controlada a través de una interfaz conectada a Internet con

6. Sitio de Rafael Lozano-Hemmer: https://www.lozano-hemmer.com/

la cual los participantes podían diseñar figuras de luz efímeras que se proyectaban sobre el Palacio Nacional, el Palacio del Ayuntamiento, la Catedral Metropolitana, las ruinas del Templo Mayor y el cielo nocturno (2006:60). En sus piezas, la intención de convertir al público en coautor de la obra también va relacionada con los planteamientos estéticos propuestos por Walter Benjamin, en su libro El autor como productor (1934).

Desde el campo de la ingeniería electrónica, la utilización de circuitos electrónicos como transistores, chips, tecnología informática y la práctica de su meta-medio hace que a este tipo de manifestación se lo conceptualice como arte electrónico. Sumado a esto, la aparición de instrumentos periféricos con interfaces de entrada o de salida, el desarrollo de programas de computación con aplicaciones específicas y el hipertexto impulsarán el carácter comunicativo e interactivo de la obra de arte y, con ello, a las premisas que darán origen al concepto genérico de new media art, que encuentra su justificación en las teorías estéticas de la recepción y de la participación.

Dentro de este grupo, existe también la categoría del software art que, producida por artistas programadores, consisten en utilizar los sistemas para crear reglas de visualización, de generación de formas o de autoconstrucción de la obra misma; es decir, son consideradas piezas de arte generativo. Entre sus múltiples ejemplos, se encuentran las que tienen una salida interactiva, muy parecida a la del videojuego; los que crean comunidades para construir una tecnología de acceso libre; los que manejan la interconexión entre los dispositivos del celular y la pantalla; y, por último, se encuentran los que generan un dispositivo electromecánico con desechos tecnológicos.

Por ejemplo, el artista visual Iván Abreu utiliza en su obra el dibujo, la fotografía, el video, la instalación, los dispositivos electrónicos, el desarrollo de software, la experimentación sonora, el internet, el diseño industrial y algunos documentos. Entre sus múltiples proyectos se encuentran Himnos y discursos políticos (2008), que tratan de una serie de registros sonoros históricos transferidos a vinilos de hielo, los cuales se van transformando mientras desaparece el hielo.[7] Abreu al igual que Arcángel Constantini, trabajan con el arte sonoro, la programación y la instalación.

7. Para más información véase: http://esacademic.com/dic.nsf/eswiki/1324205

En cuanto al trabajo de Constantini[8], su investigación se inclina hacia los procesos artísticos y tecnológicos que van desde el net.art, el hackeo tecnológico, el diseño de interfaces y dispositivos, la animación interactiva, la música experimental, el arte sonoro, la ilustración, la gráfica, el video y la fotografía hasta la construcción de sistemas electromecánicos low tech. Su trabajo se caracteriza porque retoma objetos tecnológicos obsoletos y en deshuso para resignificarlos en el contexto artístico y en el mercado como fenómeno social. Nanodrizas (2009), es un proyecto que a través de liberar bacterias y enzimas in situ, controlan los agentes contaminantes del agua en tiempo real, y mediante una comunicación inalámbrica permite que los robots también generen sonidos y envíen datos a sistemas centralizados de interpretación y visualización.

Gilberto Esparza[9] es otro de los artistas que trabaja desde esta categoría. Su trabajo se distingue por ser transdisciplinario, ya que recurre a las áreas de la biología, la ingeniería y la robótica. En el proyecto Parásitos Urbanos (2006), expone la forma de vida de unas esculturas robóticas sobre el cableado eléctrico del espacio urbano. De modo que, cada vez que el parásito robot necesita cargar sus baterías se roba la energía del tendido eléctrico. En 2015 obtuvo el premio Golden Nica otorgado por Ars Electronica Center, en la categoría de Arte Híbrido con el proyecto Plantas autofotosintéticas (2015). El proyecto replantea el uso del agua residual y su funcionalidad mediante un sistema simbiótico que, conformado por bacterias y otros organismos, pretende desarrollar un ecosistema auto sustentable.

Dentro de esta categoría también hallamos la obra de Amor Muñoz y su propuesta Maquila Región 4 (MR4) (2010-2013). El proyecto MR4 contrata a las personas para que mediante el tejido o bordado de un hilo conductor produzcan circuitos, piezas de sonido, alarmas, sintetizadores y accesorios electrónicos. Los participantes del proyecto ganaban $60 por hora y compartían sus experiencias colectivas desde el arte. La obra se considera una intervención performativa porque desplaza una fábrica móvil por las zonas marginales de la Ciudad de México y de los estados de México, Campeche y Puebla. Con esta pieza se pretende hacer una reflexión crítica sobre la producción industrial de la maquila, la cual se ha establecido principalmente en las ciudades fronterizas de México. Otra de las artistas que trabaja con el arte, la ciencia y la tecnología es Leslie Gar-

8. Sitio de Arcángel Constantini: www.arc-data.net

9. Sitio de Gilberto Esparza: https://gilbertoesparza.net/

cía[10], quien utiliza las herramientas virtuales para diseñar piezas de net.art y códigos visuales generativos; así, también desarrolla hardware, interfaces biológicas y prototipos electrónicos, y diseña instrumentos y sintetizadores que le ayudan a la producción de audio y a traducir a música la vibración de plantas y bacterias. Junto con Paloma López funda el *Colectivo Interspecifics* con el que desarrolla hardware, sintetizadores modulares y herramientas de transducción que generan sonorizaciones de plantas en tiempo real. Sus líneas de investigación están basadas en el sonido que produce la actividad bioeléctrica de bacterias, plantas, musgos y humanos. El proyecto *Pulsu(m) Plantae* (música con plantas) lo realizó en colaboración con el músico electroacústico Roberto Morales Manzanares. La colaboración consistió en producir música a través de las pulsaciones de las plantas, las cuales son traducidas a partir de unos sensores conectados a un hardware que, desarrollado por ellos mismos, transmite la información y genera el sonido, el proceso también es conocido en el mundo del audio electrónico como *circuit bending*[11].

En conclusión, todos estos acontecimientos culturales promovieron que el arte de nuevos medios sea cada vez más extenso en México. En particular, porque algunas instituciones museísticas ya cuentan con un espacio dedicado a este tipo de producciones. Por ejemplo, en el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA) de la UNAM está el Black Box, un lugar dedicado al arte electrónico. Lo mismo sucede con el Centro de la Imagen y su Sala de Deseo, una zona asignada a los fotógrafos interesados en el arte medial. Por su parte, el Museo Rufino Tamayo cuenta con el Ciberlounge, un sitio destinado a la exposición de arte sonoro, videoarte y net.art. En el año 2000, el Laboratorio Arte Alameda (LAA) se instauró como un espacio dedicado a la investigación, experimentación, producción y promoción del arte electrónico. Mientras que, en el año 2012, se funda el Centro de Cultura Digital con el fin de crear un espacio de reflexión en torno a las prácticas digitales. Este centro también cuenta con un espacio comprometido con la producción artística conocido como Laboratorio de Inmersión y Realidades Mixtas.

Asimismo, con la apertura de estos espacios también se promovió la realización del primer festival mexicano dedicado al arte digital. Distinguido como el Festival Internacional de Artes Electrónicas y Video *Transitio_MX,* cuenta ya con cinco edi-

10. Para más información véase: https://proyectoidis.org/leslie-garcia/

11. El circuit bending es un sinónimo del “hardware hacking”, su técnica consiste en cortocircuitar dispositivos electrónicos de bajo voltaje –alimentados con baterías– con fines creativos (Hacedores, 2013, párr. 2), Principalmente se usa para distorsionar y modificar memorias de sonido con conocimientos básicos de electrónica.

ciones. Su primera versión, se celebró en 2005, estuvo a cargo de Iván Abreu y se inauguró con el título *Imaginarios en tránsito: poéticas y tecnologías*, en él se trataba de dialogar sobre las formas de las estrategias artísticas que operan frente a los medios digitales. La segunda edición, titulada *Fronteras Nómadas*, fue un proyecto concebido por Grace Quintanilla en el 2007 desde el cual se pretendía comprender la naturaleza transdisciplinaria de la comunidad de las artes electrónicas y los procesos de conformación y producción de éstas. La tercera edición, nombrada *Autonomías de Desacuerdo*, fue organizada por Karla Villegas en el 2009, y su estudio se centraba en el uso de la tecnología a partir de una reflexión geopolítica. Su cuarta edición, *Afecciones colaterales*, conducida por Roberto Morales en el 2011, propuso la afección como eje temático y reflexionó sobre las múltiples acepciones y ambivalencias del concepto. Por último, en el 2013 se realizó su quinta edición que, bajo el título de "Biomediaciones", fue dirigida por Joanna Zylinska y refirió a los procesos biológicos, así como al resultado de los experimentos técnicos dirigidos por laboratorios húmedos y aulas de medios. (Transitio_MX, s.f.).

Actualmente, siguen emergiendo jóvenes artistas que apoyados por becas del FONCA o del Fondo de Cultura Estatal para las Artes, se han insertado en la escena del arte digital. Entre los que destacan Anni Garza Lau (1983), Luis Nava (1983), Julieta Gil (1987), Grupo Interdisciplinario CocoLab, Gibrann Morgado (1988), Salvador Loza (1988), Miguel Ángel Salazar (1988), Adrián Regnier (1989), Diego Ortega (1993), Mónica López (1993), entre otros. Las obras de cada uno de estos artistas tienen sus propias particularidades y aportaciones, y aunque, por el limitado espacio, no se han podido analizar, se puede inferir que muchos de ellos nacieron con una amplia cultura visual cargada de imágenes del videojuego y de los medios digitales.

Conviene subrayar que, en el caso exclusivo de México, la producción se ha se ha encaminado hacia un tipo de pensamiento de finales del siglo XX, el cual es entendido como un punto de convergencia en donde se unen los avances tecnológicos con la vida cotidiana, la cultura, la antropología, la sociología, la psicología, entre otros. En ese sentido, los temas, conceptos o metodologías que aplican los artistas muchas veces dependen de la reflexión sobre el contexto cultural como, el control social, los sistemas digitales de vigilancia, la narrativa a través de la animación, el empleo de links y la interactividad, las narrativas procedurales (generadas en tiempo real), las posibilidades estéticas de un software o navegador, y la visualización de datos a través de big data, entre otros.

No obstante, aún existe mucha ambigüedad sobre el resguardo y conservación de estas piezas, ya que, al depender de los avances tecnológicos, la mayoría tenderá a desaparecer por la degradación de sus materiales, porque son efímeros o, simplemente, porque son rebasadas por la discontinuidad de los programas y las formas de visualización.

Conclusiones

Si bien la pintura, escultura, grabado, fotografía, continúan produciéndose y formando parte central en el mundo del arte, es evidente que desde hace algunas décadas comparten escena con nuevas propuestas que han ido evolucionando desde los años sesenta del siglo XX y que han generado nuevos caminos de interpretación y consumo. El *arte digital, arte electrónico, arte medial, net.art, videoinstalación, realidad virtual, instalaciones interactivas*, por mencionar algunas de las formas contemporáneas de crear arte, son el reflejo de la sociedad contemporánea en la que vivimos, por que "el arte, es una expresión de esa cultura que cambia, un intérprete sensible y participativo de esa nueva realidad" (Malvido, 1999: 114), una realidad que involucra a una sociedad conectada las veinticuatro horas del día a la red, y que a diferencia de aquellos precursores de este tipo de manifestaciones los cuales lucharon por legitimar la utilización de herramientas no convencionales en el arte, ahora somos parte de una generación que ha nacido inmersa en el mundo virtual y que por tanto la simbiosis multi o interdisciplinaria entre robótica, biotecnología y arte, por mencionar solo un ejemplo de convivencia, cada vez es más natural debido a que como comenta Pedro Mayer "no lo cambian los aspectos formales del medio, sino también su relación con otras formas expresivas" (Malvido, 1999:138).

Al cambiar el principio básico de la apreciación de la obra de arte, de ser puramente contemplativo a interactivo se abren nuevos caminos de reflexión a un arte más comunicativo ya que al colocar al espectador como parte central de la obra para complementarla y hacerlo partícipe activo se generan múltiples resultados que dan al espectador una experiencia estética significativa que abona a una mayor comprensión del mensaje que envía el creador.

Referencias

Arte en Construcción. (2008). *Arte y Ciencia I*. (E. Alonso López, Productor, & Fundación Colección Jumex, Arte.es Casa Productora, Canal 22) W30 de 11 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?-v=WrqtMLYzpg0

Arte en Construcción. (2008). *Arte y Ciencia III*. (E. Alonso López, Productor, & Fundación Colección Jumex, Arte.es Casa Productora, Canal 22) Recuperado el 30 de 11 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=d7iKL-TRfCck

Christiane, P. (2003). *Digital Art.* London, British: Thames & Hudson.

Chulería. Mujeres Creativas. (27 de 02 de 2019). *Chulería*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de Grace Quintanilla y su mundo digital: Recuperado de: https://chuleria.mx/grace-quintanilla/

El Abordaje de las Ideas. (26 de 03 de 2013). *Extracto Entrevista Sarah Minter*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1DpoEK6NjUI

Felguérez, M. (Febrero de 1974). Origen y desarrollo del espacio múltiple. *Revista de la Universidad de México*(6), 32-34.

Felguérez, M., & Sasson, M. (Octubre de 1982). La Máquina Estética. *Revista de la Universidad de México*(18), 25-29.

García, S. (11 de 11 de 2013). *Mini-Documental Pulsu(m) Plantae (música con plantas)*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=w8TwF-7JNWA8

Giannetti, C. (2002). *Estética Digital.* (L'angelot, Ed.) Barcelona.

Hacedores. (01 de 09 de 2013). *Hacedores. Aprende haciendo*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de ¿Qué es el Circuit Bending?:https://hacedores.com/que-es-el-circuit-bending/

Jasso, K., & Garza Usabiaga, D. (2010). *(Ready) Media: Hacia una arqueología de los medios y la invención en México.* Ciudad de México: Laboratorio Arte Alameda-Instituto Nacional de Bellas Artes.

Laboratorio para la Ciudad. (26 de 09 de 2014). *Hacedores CDMX: Amor Muñoz*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=YLQf7ZZfW-MU

La Redacción. (2 de 11 de 1993). *Proceso*. (Proceso, Productor) Recuperado el Junio de 2019, de Proceso.com.mx:https://www.proceso.com.mx/162613/1968-y-el-salon-independiente

Lovejoy, M. (2004). *Digital Current: Art in the Electrónic Age.* London, British: Routledge.

Luviano, V. (23 de 10 de 2016). *Entrevista completa de Mónica Mayer*. Recuperado el 30 de 11 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: https://www.youtube.com/watch?v=UZh7tQSHV0U

Malvido, A. (1999). *Por la vereda digital*. Centro nacional de las artes/Dirección general de publicaciones. México.

Mayer, M. (2019). *Arte digital en México*. (P. m. Raya, Ed.) Ciudad de México, México. Recuperado el junio de 2019, de Pinto mi Raya: http://www.pintomiraya.com/pmr/textos-monica-2/15-textos-pmr/textos-de-monica/61-arte-digital-en-mexico

Meganoticias TVC. (2014). *Entrevista con Iván Abreu en Galería VIP*. (Productora y Comecializadora de Televisión S.A. de C.V.) Recuperado el 06 de 12 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LQuJSQS7jX4

Messi, V. (11 de 2010). *Arcangel Constantini y sus Nanodrizas*. Recuperado el 06 de 11 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=R83_DD4t7Pg

México, F. N. (2015). *Entrevista con Roberto Morales* [Película]. México. https://www.youtube.com/watch?v=YSto8jcagGg

Minter, S. (2 de 2008). *A vuelo de pájaro, el vídeo en México: sus inicios y su contexto.* Recuperado el Junio de 2019, de Videoarte.net: http://videoarde.net/pdf/minter.pdf

Muñoz, A. (2017). *About Amor Muñoz*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de Sito Web de Amor Muñoz: Recuperado de: https://amormunoz.net/

Museógrafo TV. (25 de 02 de 2014). *Erick Meyenberg. En el estudio*. Recuperado el 08 de 12 de 2019, de [Archivo de Vídeo]: Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UP12l7X5DtQ

Rangel, A. & Ladrón de Guevara, I. (compiladoras) *Voces digitales: Ida y vuelta a la cibercultura*. Comisión de estudios de posgrado, Facultad de Humanidades y educación- Universidad Central de Venezuela. Venezuela. 2003.

Tibol, R. (1987). *Gráficas y Neográficas en México.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación. Universidad Nacional Autónoma de México.

Transitio_MX. (s.f.). *Cultura*. (S. d. Cultura, Productor) Recuperado el Junio de 2019, de Secretaría de Cultura: http://cmm.cenart.gob.mx/proyectos/transitio.html

Tribe, M., & Jana, R. (2006). *Arte y nuevas tecnologías.* (P. Á. Ellacuría, Trad.) Barcelona: Taschen.

Vanguardia (Dirección). (2015). *Iván Abreu* [Película]. México.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos VII
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



Fotografía e instantes efímeros en el deporte

Salvador Salas Zamudio

Toda fotografía representa en su contenido, una interrupción del tiempo y, por lo tanto, de la vida. El fragmento seleccionado de lo real, a partir del instante en que fue registrado, permanecerá para siempre interrumpido y aislado en la bidimensión.

(Kossoy, 2014, p. 48)

Resumen

El proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" inició en 2006 con estudiantes de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual. Se enfocó en registrar momentos significativos de eventos deportivos, principalmente de fútbol y baloncesto. En el 2025, el proyecto se retomó para conformar un *semillero de investigación-creación* con estudiantes de la Universidad de Guanajuato, compartir experiencias e impulsar el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias específicas para realizar fotografías de momentos breves pero significativos, testimonios gráficos de acciones instantáneas "invisibles" para el ojo humano en tiempo real. Un aspecto central de esta etapa

Abstract

The project "Photography and Ephemeral Moments in Sports" began in 2006 with students from the Visual Design and Communication program. It focused on capturing significant moments from sporting events, primarily soccer and basketball. In 2025, the project was revived to establish a research-creation incubator with students from the University of Guanajuato, aiming to share experiences and foster the development of specific knowledge, skills, and competencies for photographing brief yet significant moments—graphic testimonies of instantaneous actions that are "invisible" to the human eye in real time. A central aspect of this phase was acknowledging gender inequality in

fue el reconocimiento de la desigualdad de género en el fotoperiodismo y el deporte, así como la cosificación de las deportistas en los medios.

El proyecto promueve la innovación en el uso de la tecnología fotográfica para "capturar" momentos efímeros que a menudo pasan desapercibidos, contribuyendo a un legado cultural que realza el talento femenino. La colaboración entre la Universidad de Guanajuato y la Comisión Municipal del Deporte busca fortalecer la formación de estudiantes en estas áreas, abrir oportunidades laborales y fomentar un compromiso con la emancipación social.

El proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" no solo se centra en la técnica fotográfica, sino que también aborda cuestiones críticas sobre la representación de género en los medios y el papel del arte como herramienta de cambio social.

Palabras clave: Instantáneas, Fotografía Deportiva, Acción Fotográfica, Movimiento, Proyecto Fotográfico.

photojournalism and sports, as well as the objectification of female athletes in the media.

The project promotes innovation in the use of photographic technology to "capture" ephemeral moments that often go unnoticed, contributing to a cultural legacy that highlights female talent. The collaboration between the University of Guanajuato and the Municipal Sports Commission seeks to strengthen student training in these fields, create job opportunities, and foster a commitment to social emancipation.

The "Photography and Ephemeral Moments in Sports" project focuses not only on photographic technique but also addresses critical issues regarding gender representation in the media and the role of art as a tool for social change.

Keywords: *Snapshots, Sports Photography, Action Photography, Movement, Photo Project.*

Introducción

Los registros fotográficos del movimiento se encuentran en los umbrales de los documentos científicos planeados y de las narrativas instantáneas que muestran momentos fugaces, pasajeros y breves, que desaparecen rápidamente o se transforman. La "captura" fotográfica de instantes efímeros invita a reflexionar en las nociones de verdad; la influencia de los avances técnicos, los procesos de organización y selección de imágenes; los métodos de creación fotográfica y sobre su propia denominación como propuestas estéticas o registros en fracciones de segundo.

La transición técnica hacia la instantaneidad, a la par de la organización de los fotorreporteros y de los aficionados en diversas sociedades, impulsó la evolución de la fotografía, transformándola de un oficio rígido en una forma de expresión artística y social.

Este texto ofrece un breve recorrido histórico sobre los avances tecnológicos y del auge de los aficionados a finales del siglo XIX, hasta la consolidación de los reporteros gráficos en 1930.

En el apartado final, se presenta el proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" que inició en el 2006 con estudiantes de la UNAM en la Ciudad de México y concluyó en el 2010. El proyecto tenía el propósito de identificar los fundamentos para el registro fotográfico de encuentros deportivos de fútbol y baloncesto, así como de realizar imágenes para su posible publicación en la prensa nacional y para la promoción de los propios equipos, torneos y ligas. Fotografías que, desde el imaginario tradicional de la imagen deportiva, pretendían realizar narrativas de competitividad, captar el momento culminante de la acción, mostrar expresiones de triunfo y transmitir la pasión por el encuentro deportivo.

En el 2025, el proyecto se retomó con el objetivo de conformar un *semillero de investigación-creación* con estudiantes, en su mayoría mujeres, de la unidad de aprendizaje Fotografía V y del séptimo semestre de programa académico de licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato (DAV, UG), para

compartir experiencias e impulsar el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias específicas para realizar fotografías de momentos breves pero significativos, testimonios gráficos de acciones instantáneas “invisibles” para el ojo humano en tiempo real y solo visibles gracias a las mediaciones técnicas con cámaras fotográficas, de video o videovigilancia, que su vez influyen en la apariencia de las imágenes y en sus significados. En el apartado se presentan imágenes realizadas entre 2025 y 2026 por las integrantes del semillero de investigación-creación, que con intenciones didácticas muestran las habilidades para congelar momentos efímeros de máxima intensidad y rendimiento físico, pero, además, captan detalles inesperados en la movilidad femenina, transformando nuestra comprensión sobre la fortaleza y la motilidad del cuerpo de las mujeres deportistas.

El escrito expresa algunas reflexiones teóricas suscitadas por diálogos en espacios académicos y durante la elaboración de las “capturas” fotográficas de competencias deportivas, que sitúan a estas imágenes en los límites del documento irrepetible y de la expresión estética. En este sentido, el texto reconoce a las fotografías de actividades deportivas como registros de acontecimientos únicos de la realidad con intención estética, así como artefactos culturales y evidencias visuales de influencias tecnológicas y de cuestionamientos sociales.



Figura 1. Fútbol, Fotografía e instantes efímeros en el deporte 2006 -2010, Salvador Salas Zamudio, 2009.

Antecedentes

La sociedad decimonónica, heredera de la Ilustración, impulsó el ideal mecanicista para entender el mundo así, la realidad natural podía explicarse mediante leyes y principios mecánicos, comparables al funcionamiento de una máquina. Las demostraciones experimentales, la observación y el pensamiento científico sentaron las bases para el desarrollo de la industria, de los transportes, de las comunicaciones y del arte.

Los fundamentos del positivismo trataban de explicar el universo y promovían la filosofía del "orden y progreso social" para lograr el desarrollo, la mejora del bienestar y la modernización de una sociedad. Estos razonamientos construyeron las bases para el avance del conocimiento, a través de la observación directa y la aplicación de las leyes universales como principios básicos para encontrar la verdad, en interacciones complejas de transformación social y de desarrollo tecnológico. Es decir, los hechos empíricos y el método científico consolidaron la base de la ciencia moderna y el arte contribuyó a la comprensión del mundo.

En el crisol ideológico de los movimientos sociales, económicos y políticos que impulsaron la Revolución Industrial y las formas de representar la vida cotidiana, el arte se apoyó en los principios del Realismo, en la imitación o mímesis entre el objeto real y el representado, como un camino hacia la belleza en contra del academicismo que reconocía a la obra de arte como algo único e irrepetible, frente a la producción industrial en serie y la optimización de procesos, omitiendo imperfecciones. Estas nociones conformaron los imaginarios del artista como un genio creador, frente al científico como un investigador especializado que contribuía al conocimiento a través del método sistemático, a diferencia del artesano como un trabajador con habilidades manuales que realizaba una producción limitada frente a la producción en masa de los procesos industrializados.

El movimiento mecánico fue el principio ideológico de la industria, la economía y la sociedad en general, así como el evolucionismo, las adaptaciones animales, la forma, el movimiento vivo y la función orgánica fueron temas de interés para los zoólogos del XIX. Algunos dispositivos que, bajo el principio científico de la persistencia retiniana, creaban la ilusión de movimiento para el entretenimiento, como el zoótropo o rueda del diablo (1834), el taumatropo (1824), folioscopio (1868), fenaquistiscopio (1832) y el praxinoscopio (1877), aparatos denominados científicos,

que rápidamente se convirtieron en juguetes ópticos de las clases media y alta del siglo XIX.

La locomoción fue el centro de atención para los artistas impresionistas como Edgar Degas, que representó el movimiento efímero y la vida moderna a través de esculturas y pinturas de bailarinas, de desnudos y de caballos en movimiento; Claude Monet, que expresó los efectos cambiantes de la luz en pinturas realizadas con pinceladas rápidas; así como Pierre-Auguste Renoir y Camille Pissarro, pintores que reflejaron el movimiento de la vida moderna. El movimiento también puede observarse en otras obras del realismo como *Una mañana de mayo en el parque* (1879-1880) realizada por Thomas Eakins.

A través de la escultura, Auguste Rodin exploró el cuerpo humano en movimiento en obras como *Adán* (1881), *El hombre andante* (1878), *San Juan Bautista Predicando* (1888) y *El beso* (1889), entre otras. François Rude precisó el fervor patriótico y la alegría cotidiana en obras realizadas en mármol y en bronce con gran dinamismo como *La Marsellesa* (1833), *Pescador napolitano* (1831) o *Hermes atándose las sandalias* (1827); así como otros escultores que dotaron de vida y emociones intensas su producción artística, mediante la representación del movimiento.

El entusiasmo decimonónico por el movimiento físico, intelectual, ideológico y social se vio reflejado en el arte, en la innovación tecnológica, en la transición de la producción manual a la manufactura industrializada y en las nuevas formas de representar y documentar la realidad, que operaron bajo los principios del capitalismo industrial, el desarrollo de las metrópolis y la transformación radical de las comunicaciones.

La producción industrial en serie y la modernización contrastaban con el academicismo del arte que representaba una confrontación entre el progreso tecnológico y el conservadurismo estético. La masificación, eficiencia, funcionalidad, rapidez y refinamiento técnico se oponían al talento humano, contrariedades personificadas por el científico como investigador metódico y el artesano como trabajador manual de producción limitada. En estas vicisitudes ideológicas, se dio a conocer la técnica fotográfica, ligada al conocimiento científico e impulsada por los argumentos del registro fiel y mecánico de la realidad, pero imposibilitada para la documentación del movimiento.

El *artefacto fotográfico* se presentó como un medio eficaz para el registro mecánico del movimiento sin la intervención manual. El procedimiento científico fisico-

químico representó la imagen de la sociedad industrial y el registro del movimiento fue una aspiración para los practicantes de la impresión lumínica por medio de las sales fotosensibles, que idealizaron la elaboración *mecánica* y la reproducción fiel de las imágenes. Por lo tanto, influyeron en los regímenes de verdad, belleza, semejanza y realidad en las imágenes.

Para el registro del *instante*, representado con anterioridad en la pintura "… por medio de la detención del movimiento en un momento, especialmente caracterizado" (Stelzer, 1981, p. 100), los fotógrafos realizaron adecuaciones a los materiales y al equipo para mejorar la distribución de la luz en el sistema óptico, entre 1850 y 1870, los avances tecnológicos como el colodión húmedo, los sistemas de obturación más rápidos y diafragmas con mayor abertura, acercaron a los fotógrafos al registro del movimiento, que, escenificaron situaciones con animales y vehículos detenidos, como la fotografía realizada por la firma *Mayer&Pierson*, constituida por Pierre-Louis Pierson y por los hermanos Léopold-Ernest y Louis-Frédéric Mayer. La foto, fechada entre 1858 y 1859, muestra al Príncipe Imperial sobre un poni; a la izquierda, un personaje sostiene al equino y a la derecha, el emperador Napoleón III observa a su hijo mientras sujeta la correa de un perro desenfocado por el movimiento.



Figura 2. El Príncipe Imperial en su poni. Mayer&Pierson, ca. 1858 - 1859. https://www.napoleon.org/en/history-of-the-two-empires/paintings/the-prince-imperial-on-his-pony-posing-for-a-photographer/

Gracias a la nitidez del colodión húmedo se satisfizo el imaginario de *exactitud* en la reproducción fotográfica, que se presentó como una prueba irrefutable de existencia y, por lo tanto, de verdad. Pero los tiempos de exposición variaban entre 3 y 12 segundos según las condiciones de luz; esta disminución, en comparación con la técnica del daguerrotipo, representó un paso decisivo para el registro del movimiento, sin llegar a la instantaneidad. “Este invento, más que mero progreso, representaba un paso decisivo en el desarrollo de la fotografía, al permitir acercarse a la imagen instantánea, con una exposición 15 veces inferior a la del daguerrotipo más perfeccionado” (Sougez, 1996, pp. 128-129).

La poca sensibilidad de las emulsiones fotográficas motivó el ingenio de los fotógrafos, que lograron resultados aceptables en las situaciones donde la velocidad del objeto disminuía, como las fotografías de niños jugando, recreadas en el estudio por Oscar Gustave Rejlander como *The Infant Photography Giving the Painter an Additional Brush* (1856), *Children on a Swing* (ca. 1860), *The Juggler* (ca. 1865). Así mismo, las puestas en escena de situaciones en movimiento, entre diversos ejemplos se encuentra la fotografía realizada en la década de 1860, que muestra a los hermanos Charles y Hubert Lecour, practicantes de boxeo francés, una combinación entre el antiguo *Savate* con el boxeo inglés, en una simulación de situación de combate; en otra imagen fotográfica realizada alrededor 1865, se muestra al campeón mundial de boxeo sin guantes, James Mace, con el atuendo propio de combate de la época, torso desnudo, cinturón ancho y pantalón, en una pose común entre los pugilistas de peleas a puño limpio.



Figura 3. Boxeador James Mace, autor no identificado, ca. 1865. https://journey.app/blog/historia-del-boxeo-combatiendo-a-traves-de-los-siglos/#Historia-del-boxeo-Inglaterra

La invención de las placas secas al gelatino-bromuro representó un adelanto técnico que impulsó una revolución tecnológica en la fotografía y marcó un antes y un después en el desarrollo de la fotografía. El procedimiento iniciado por Alphonse Poitevin en 1851 y recuperado por Richard Leach Maddox en 1871, permitió que las placas de vidrio recubiertas con gelatina como emulsionante y sensibilizadas con bromuro de cadmio fueran lo suficientemente fotosensibles para hacer registros instantáneos de motivos en movimiento. "El proceso de placa seca permitió 'capturar' imágenes dinámicas que transformaron la percepción visual. Este avance técnico facilitó el acceso a aficionados y democratizó la práctica, transmutando la fotografía de una disciplina estrictamente profesional a una actividad de ocio" (Gustavson, 2009, p. 88).

La instantaneidad de los registros reforzó el régimen de verdad y la estética de la transparencia; así se consolidó la fotografía como documento testimonial de la época y como herramienta de registro sociocultural para documentar la vida cotidiana, pero al no ser considerada un arte por sí misma, los primeros fotógrafos artísticos validaron su producción con reglas de la pintura para dotar a sus imágenes de un valor estético.

> … mientras la auténtica sintaxis fotográfica evolucionaba, los fotógrafos recurrían al vocabulario de la pintura y de las representaciones costumbristas en litografías, para definir el contenido y la forma de sus imágenes. Asimismo, la idea de que el arte debía ser instructivo y moralmente edificante influyó en la producción y recepción de las fotografías (Hirsch, 2017, p. 171).

No obstante, fueron insuficientes las mejoras de los dispositivos fotográficos, la reducción en los tiempos de exposición y los avances técnicos, era indispensable desarrollar una sintaxis propia para perfeccionar la relación del instante fotográfico con el tema y el acontecimiento, que requería de talento para responder a las variaciones de la sincronización durante el registro de las fases sucesivas de un objeto en movimiento, es decir, un control absoluto de todas sus variantes: la velocidad del objeto a fotografiar, las condiciones de luz y la distancia del objeto con respecto a la cámara; entre otros requisitos para "capturar" sujetos en movimiento con absoluta nitidez.

El registro secuencial de movimiento y las aportaciones de Eadweard Muybridge

Los fotógrafos encontraron en los registros secuenciales del movimiento resultados insospechados, para los pintores, escultores, científicos y para el común de la gente que se fascinaba al mirar situaciones imperceptibles para el ojo humano, plasmadas en las placas fotográficas que, como huellas del sol registradas por una máquina, renovaron la credibilidad en las imágenes.

Para los seguidores de la corriente de pensamiento que apoyaban el progreso y los cambios de la Revolución Industrial, denominados los *modernos*, los registros fotográficos mostraban verazmente el movimiento y estaban convencidos del valor artístico de las imágenes realizadas con la cámara fotográfica. Los *modernos* no solo creían en el valor documental de las imágenes fotográficas, sino también en su valor como medio de expresión; en este sentido, impulsaron cambios drásticos en los propósitos y el valor del arte. La imagen mecánica reemplazó la mano del artista y, según Rouillé (2017), lo fotográfico reemplazó el *ideal trascendente* de las imágenes manuales en favor de lo *real* de las imágenes mecánicas.

No obstante, *los tradicionalistas*, que desconfiaban del progreso y miraban a la Modernidad como una decadencia cultural o espiritual, consideraban a la fotografía como una amenaza para el *verdadero arte* y como una herramienta científica o de registro que podía ayudar a los artistas para captar detalles rápidos o escenas complejas que luego debían ser elevadas a arte.

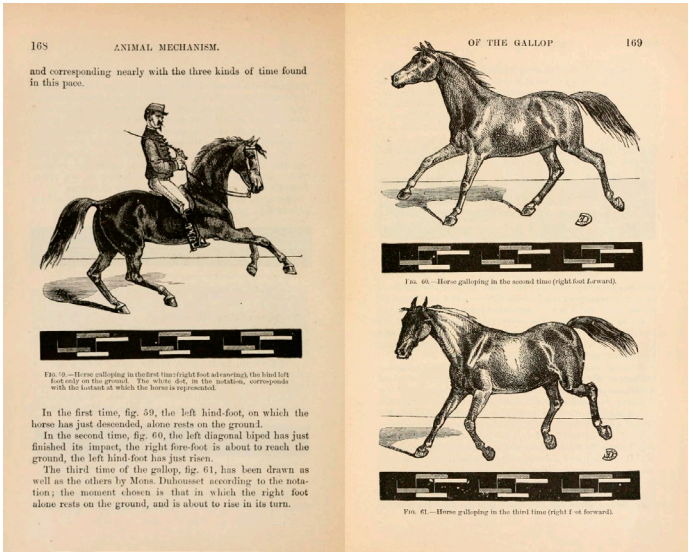
> … consideraban que la popularidad y la comercialización de la fotografía amenazaban la posición del arte elevado. Creían que los fotógrafos eran artistas fracasados, meros esclavos de reproducir la apariencia natural de sus sujetos, y dudaban de que el proceso pudiera manipularse para crear obras basadas en sentimientos y pensamientos íntimos (Hirsch, 2017, p. 195).

El registro del objeto inmóvil, la semejanza y la realidad, así como sus aplicaciones al campo del arte y de la ciencia, fueron algunas reflexiones que se realizaron desde que se dio a conocer la fotografía en 1839. Sin embargo, los fotógrafos sabían que una larga exposición del material fotosensible producía rastros velados del objeto en movimiento, a menudo inidentificables. Por lo tanto, fue necesario esperar casi cuatro décadas para mirar las fotografías secuenciales del movimien-

to, históricamente conocidas como cronofotografía y utilizadas inicialmente para documentar las diferentes fases de la locomoción con fines científicos, primero un caballo corriendo y posteriormente un número importante de seres animados. Un descubrimiento paradójico que dio pie a la observación de detalles y a la recomposición del paso del tiempo en las imágenes mecánicas.

Los registros secuenciales de movimiento realizados por Eadweard Muybridge, *Locomoción Animal* (1877-1887), iniciaron cuando un poderoso hombre de negocios, exgobernador de California, magnate del ferrocarril y criador de caballos, interesado en la representación del galope, leyó la obra de Étienne-Jules Marey, *La machine animale, locomotion terrestre et aérienne* (1873), ilustrada con dibujos que representaban el caminar humano, el trote de un caballo, el vuelo de pájaros y el desplazamiento de insectos, realizados a través de su método gráfico con instrumentos científicos como esfigmógrafos y polígrafos.

Muybridge, fotógrafo y estudioso del movimiento secuencial, declaró: “Tras leer el famoso libro sobre el mecanismo animal, el gobernador Leland Stanford concibió la idea de resolver el problema de la locomoción a través de la fotografía. El Sr. Stanford lo discutió conmigo y acepté apoyarlo en ese proyecto” (La Nature, n° 303, 22 de marzo de 1879, p. 246, en Lefebvre, 2005).


168 ANIMAL MECHANISM.

and corresponding nearly with the three kinds of time found in this pace.

FIG. 59.—Horse galloping in the first time (right foot advancing), the hind left foot only on the ground. The white dot, in the notation, corresponds with the instant at which the horse is represented.

In the first time, fig. 59, the left hind-foot, on which the horse has just descended, alone rests on the ground.

In the second time, fig. 60, the left diagonal biped has just finished its impact, the right fore-foot is about to reach the ground, the left hind-foot has just risen.

The third time of the gallop, fig. 61, has been drawn as well as the others by Mons. Duhousset according to the notation; the moment chosen is that in which the right foot alone rests on the ground, and is about to rise in its turn.

OF THE GALLOP 169

FIG. 60.—Horse galloping in the second time (right foot forward).

FIG. 61.—Horse galloping in the third time (right f ot forward).

Figura 4. *La machine animale, locomotion terrestre et aérienne*, pp. 168 - 169. Etienne-Jules Marey, 1873. https://archive.org/details/animalmechanismt00mare/page/168/mode/2up

En 1877 Muybridge realizó registros fotográficos del caballo *Occident* galopando, pero el prestigiado diario *Alta California* cuestionó su veracidad bajo el argumento de que las piezas habían sido intervenidas. El retoque fotográfico representaba una práctica extendida durante el siglo XIX, empleada tanto para subsanar limitaciones técnicas y estéticas como para la creación de imágenes insólitas o humorísticas[1].

Después de experimentar con diferentes sistemas de cámara, el 19 de junio de 1878 Muybridge tomó una serie de fotografías en la pista de Palo Alto, colocando en línea y a lo largo de la pista cámaras de gran formato que utilizaban placas de vidrio; el obturador de cada cámara se activaba mediante un hilo al paso de la yegua *Sallie Gardner*, propiedad de Leland Stanford.

"…la demostración en la pista de carreras marcó la culminación de cinco años de experimentos realizados por Muybridge para revelar la incógnita ¿un caballo en galope lograba mantener sus cuatro patas en el aire simultáneamente?" (Leslie, 2001). Muybridge volvió a realizar la secuencia fotográfica que confirmaba claramente la afirmación de Stanford y reveló la *verdadera* posición de los cascos de un caballo en sus distintos pasos o modos de andar. Las patas de los equinos corriendo quedaban elevadas en cierta fase del galope, sin tocar el suelo.

> … para sorpresa del mundo entero, eso sólo ocurría cuando las cuatro patas se acercaban entre sí, bajo el vientre. Ninguna de las fotografías mostraba la conocida «posición del caballito de madera» —las patas delanteras estiradas hacia adelante, las traseras hacia atrás—, qué ha sido tan tradicional en la pintura. Las fotografías parecían absurdas (Newhall, 2002, p. 119).

Los resultados fueron publicados en las revistas científicas de Europa y de América, no solo como una evidencia objetiva para registrar el movimiento, por el escrupuloso y riguroso método que utilizó Muybridge, también como una categoría de belleza y al mismo tiempo como un medio de entretenimiento, porque se invitaba a pegar las imágenes en un zoótropo, juguete popular antiguo en forma de tambor abierto con ranuras verticales en su perímetro, al hacerlo girar las imágenes *revelaban* las fases sucesivas de una acción y creaba la ilusión de movimiento. El

1. Véase la fotografía de Calvert Richard Jones en la que borró la figura humana de un negativo usando tinta china en 1846, el retrato de Abraham Lincoln (1860) retocado por la Eastman Company o las *Presencias espectrales* (1862-1875), realizadas por William Mulmer.

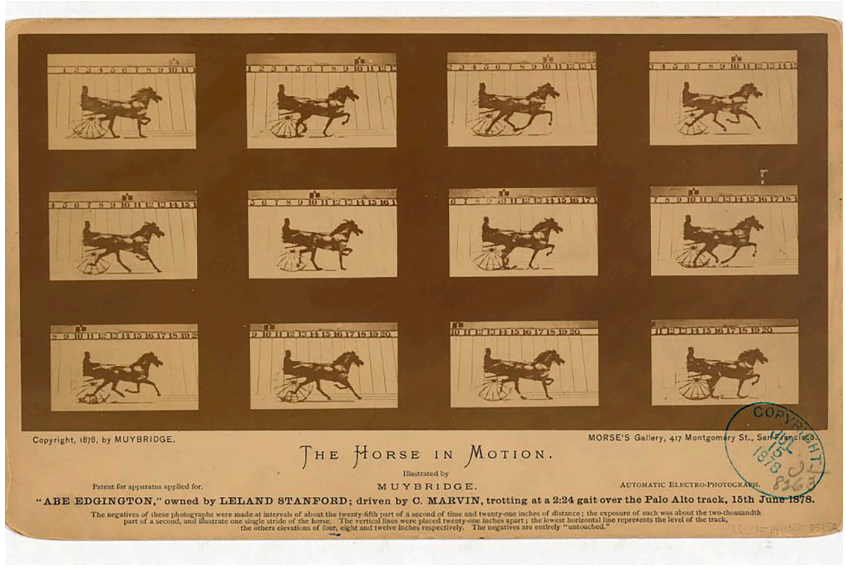


Figura 5. *Locomoción Animal. Caballo en movimiento, Abe Edgington, propiedad de Leland Stanford.* Eadweard Muybridge, 15 de junio de 1878.
https://en.wikipedia.org/wiki/The_Horse_in_Motion

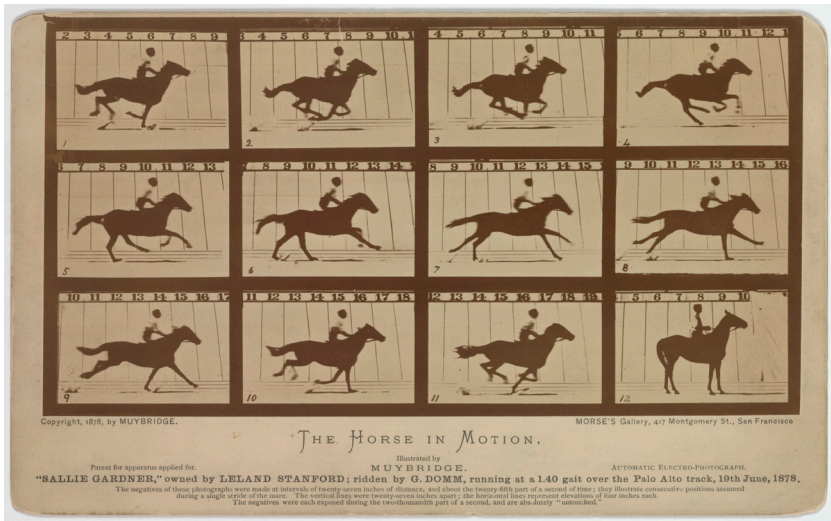


Figura 6. *Locomoción Animal. Caballo en movimiento, Sallie Gardner, propiedad de Leland* Stanford. Eadweard Muybridge, 19 de junio de 1878.
https://smarthistory.org/eadweard-muybridge-the-horse-in-motion/

entusiasmo por la vida moderna y la velocidad influyó en el arte; se condenaron todas las formas de imitación, las escenas costumbristas y la belleza clásica del *buen gusto*. La estética funcional contribuyó a la valoración de la fotografía y exigió su dinamismo a otras expresiones artísticas. Los críticos comenzaron a elogiar fotografías que parecían fotografías, carentes de manipulación.

Las fotografías de Muybridge contradecían las observaciones *exactas* de los artistas de la época, revelaban fases de movimiento que no estaban al alcance del ojo humano. La discrepancia entre el dato fotográfico y la norma convencional artística provocó dificultades, Auguste Rodin y Jean-Auguste-Dominique Ingres pusieron en duda la veracidad de las fotografías y señalaron que la cámara fotográfica "veía" las cosas falsamente.

> Auguste Rodin formuló un inteligente y perspicaz argumento contra el «muybridgismo». En una conversación que tuvo con Paul Gsell, este comparó la estatua de Rodin *San Juan Bautista* con fotografías instantáneas de figuras en movimiento. Gsell mismo describe cómo detienen el movimiento esas fotografías: «Nunca aparecen avanzar. En general, dan la impresión de estar inmóviles, apoyadas en una pierna o saltando con un pie». Y Rodin se mostró de acuerdo, indicando que su *San Juan* anda con ambos pies apoyados en la tierra, lo que no coincide con la veracidad fotográfica, aunque, desde el punto de vista artístico, transmite mejor la idea de un proceso progresivo de movimiento (Scharf, 1994, pp. 237-238).

En este sentido, el registro secuencial de movimiento reveló detalles invisibles para el ojo humano; fascinó al público, la representación precisa de la imagen científica renovó la credibilidad en las imágenes, pero a su vez fue cuestionada por la expresión artística. Incluso los futuristas rechazaron la fotografía como forma de arte, considerándola "muy estática" al *congelar* un instante de tiempo.

> El significado de la expresión «fidelidad de la naturaleza» perdió fuerza: lo que era fiel no siempre estaba al alcance del ojo, y lo que estaba al alcance del ojo no siempre era fiel. Una vez más, la fotografía demostraba que, para muchos artistas, la *fidelidad a la verdad* no era otra cosa que un sinónimo más de *regla o norma convencional* (Scharf, 1994, pp. 223).

Los registros fotográficos de Muybridge culminaron con la publicación de un por-

tafolio de 11 volúmenes, que contenía más de 20,000 cronofotografías de diversas especies realizando diversas acciones, que contribuyeron a la conformación de un extenso inventario de estudios comparativos de locomoción, que trascendieron en la ciencia e inspiraron la experimentación artística del siglo XX, como *Mujer bajando escalones* (1887) cronofotografías, que probablemente incidieron en obras como *Las señoritas de Aviñón* (1906-1907) de Pablo Picasso; *Secuencia fotográfica de desnudos* (1966) de Ray K. Metzkar y *Homenaje a Muybridge* (1972) de Pierre Cordier, entre otras.

La obra pictórica *Desnudo bajando una escalera n.º 2* (1912), realizada por Marcel Duchamp, representa los intereses del arte moderno, formas cubistas fragmentadas, cuerpos en movimiento e instantes efímeros detenidos por una cámara, que nos hacen pensar en los estudios realizados por Eadweard Muybridge y por Étienne-Jules Marey.

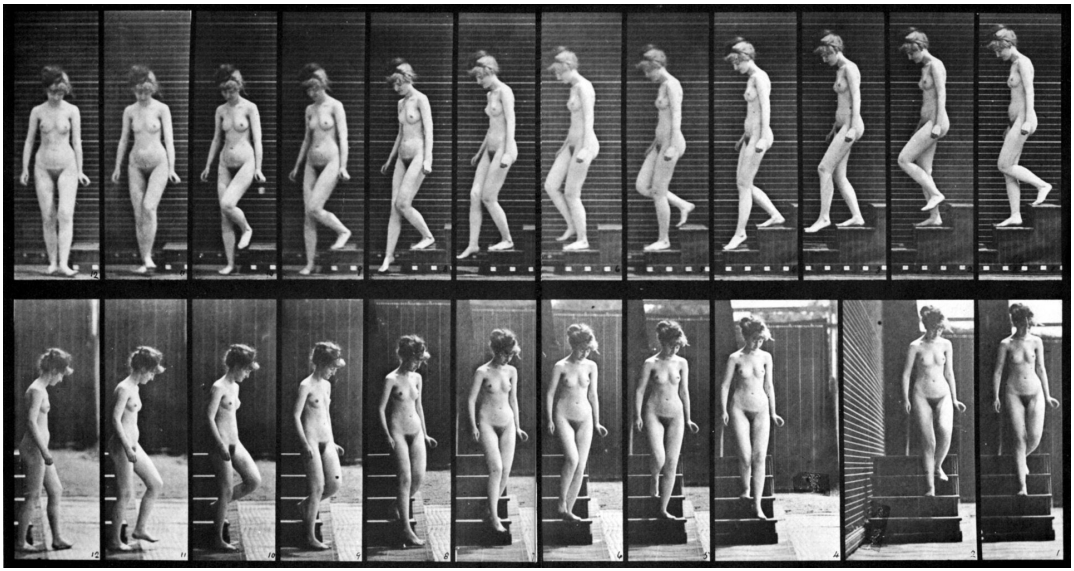


Figura 7**.** *Locomoción Animal. Mujer bajando escalones,* 1887. Eadweard Muybridge. https://www.repro-tableaux.com/a/muybridge-eadweard/womandescendingstepsplate.html

El registro secuencial de movimiento y las aportaciones de Étienne-Jules Marey

Étienne-Jules Marey, fisiólogo francés especializado en el problema de la locomoción, estaba interesado en procedimientos científicos que permitieran registrar patrones de articulación, es decir, signos gráficos mesurables del movimiento. Sin embargo, también revelaron posturas corporales momentáneamente estabilizadas en la transición de un movimiento a otro, fases intermedias que requerían una adaptación articular y muscular para mantener el equilibrio y la agilidad, anatomía funcional y límites físicos del cuerpo humano que un modelo de artista, para la práctica del dibujo, la escultura o la pintura, difícilmente podía mantener o replicar con naturalidad debido a la tensión biomecánica.

Los postulados realizados por Marey desde 1863, utilizando aparatos y métodos científicos, les otorgaron credibilidad y objetividad a sus observaciones, así que influyeron en los estudios del movimiento de Muybridge, ambos intercambiaron influencias y utilizaron procesos de experimentación ordenados y precisos.

> Los resultados publicados en *La Machine Animale* (1873) despertaron mucho interés y llevaron a Leland Stanford y a Eadweard Muybridge a proseguir sus propias investigaciones, por medio de la fotografía, en el movimiento de los caballos (Mayor, 2008, p. 412).

Al leer el artículo de Muybridge, Marey consideró que la fotografía era el medio más eficaz para progresar en sus investigaciones y escribió una carta en la que solicitaba que se le pusiera en contacto con el fotógrafo. La obra de Marey, *La machine animale, locomotion terrestre et aérienne* (1873), había inspirado a Muybridge a resolver los problemas de la locomoción equina. La carta de Marey fue enviada a California y de ella surgió una correspondencia que culminó en una visita de Muybridge y Stanford a Francia en 1881.

Aunque Marey y Muybridge compartieron su interés por el registro fotográfico del movimiento y realizaron sus investigaciones de manera simultánea pero independiente, cada uno tenía intenciones distintas. Marey buscaba la precisión científica y fisiológica; Valentín Vallhonrat (2025) menciona que "… llevó las técnicas a otro nivel, integrando la fisiología y la mecánica en sus estudios" (p. 5). Muybridge, por su cuenta, estaba interesado en la demostración visual y en la narrativa "con su

enfoque de secuencias fotográficas múltiples, proporcionó las primeras imágenes detalladas que descomponían el movimiento animal en sus fases constitutivas" (p. 4).

Gracias a la adaptabilidad de la técnica fotográfica, se realizaron imágenes que satisfacían tanto a la *verdad literaria* como a la *verdad óptica*, pero también a la *verdad artística*. Animado por la experiencia de Muybridge, el doctor Marey decidió continuar con sus trabajos de investigación, pero en lugar de obtener varios fotogramas consecutivos, buscó la manera de obtener en una sola placa el desarrollo del movimiento y realizó varios registros de un mismo modelo en diferentes posturas disparando la cámara a intervalos regulares.

Marey parecía estar más interesado en los signos gráficos mensurables del movimiento que en los cambios internos de la estructura anatómica del modelo. Desarrolló su *método gráfico*, que permitió los *autorregistros* de trayectorias de desplazamientos de humanos y animales, convirtiéndolas en ondas o diagramas. El *método gráfico* consistía en transcribir, registrar y visualizar gráficamente fenómenos físicos y biológicos, especialmente aquellos invisibles o demasiado rápidos para el ojo humano.

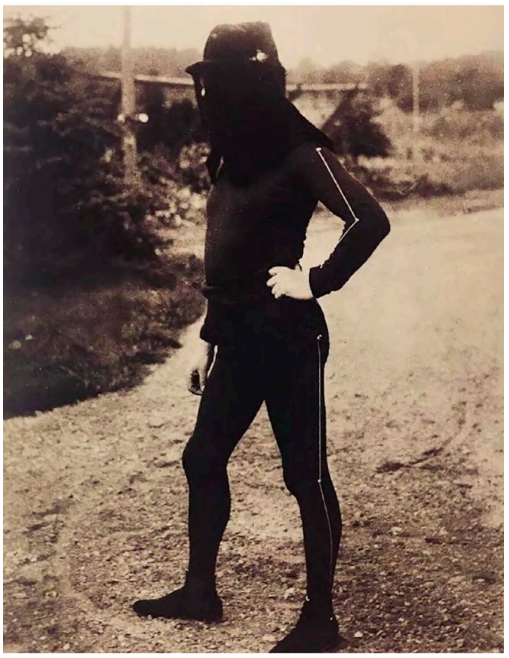


Figura 8. *Gilbert Demenÿ, asistente de Étienne-Jules Marey, con un hilo blanco prendido a cada articulación, utilizado para revelar trayectorias de movimiento en cronofotografías,* Étienne-Jules Marey, 1894. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357034X241262176

Su informe sobre la *Locomotion del´homme*, presentado en la Academia de Ciencias el día 2 de junio de 1885, estaba ilustrado con su *método gráfico*: fotografías de trayectorias lineales realizadas a carrera lenta por modelos vestidos de negro con líneas blancas pintadas lo largo de brazos y piernas, el resultado eran gráficas lineales con el movimiento de brazos y piernas; y registros de un punto brillante fijo en una figura vestida de negro que se movía a través de un campo también negro, realizados con el obturador abierto de la cámara fotográfica.

Estos signos abstractos se convirtieron en los esquemas visuales de una nueva representación científica del movimiento, ya que en la imagen como documento la belleza no era importante. En el Quinto Congreso Internacional de fotografía, celebrado en Bruselas en 1910, se definió que "Cualquier imagen puede ser documental, pero debe incluir el máximo detalle posible" (Frizot, 1998, p. 401). Esta idea estableció las bases de la fotografía documental y los límites con la fotografía pictorialista.

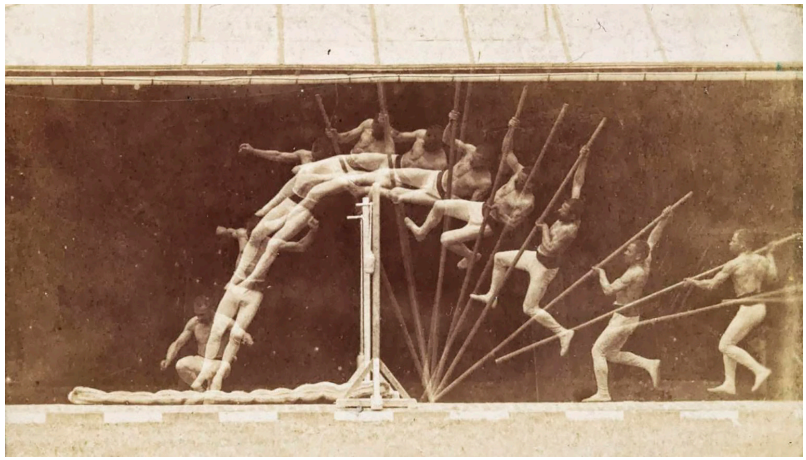


Figura 9. *Cronofotografía. Estudio de un hombre saltando con garrocha,* Étienne-Jules Marey, 1890. https://proyectoidis.org/etienne-jules-marey-1880s/

A través de su *método gráfico*, Marey realizó diagramas de registro mecánico y con sus cronofotografías, consiguió fijar tanto la trayectoria de la figura que se movía como la trayectoria de los patrones de oscilación de su movimiento, que inspiraron investigaciones positivistas, como el estudio comparativo del comportamiento humano a través del registro de secuencias en movimiento realizado por Félix Louis Regnault en 1895 y aunque el etnógrafo francés abogó por la precisión

de las cronofotografías para el registro de secuencias en movimiento como herramienta científica, Pogliano (2021) menciona que "… esta reciente invención seguía considerándose solo una forma de entretenimiento popular, que ninguna sociedad científica se inclinaba a tomar en serio" (p. 503).

Los trabajos de Marey demuestran la importancia de la fotografía para la investigación científica de finales del XIX, no solo como ilustraciones o como testimonios precisos, sino como un medio de análisis de trayectorias de movimiento, de la mecánica del cuerpo y de las funciones de los organismos vivos representadas en líneas, que reemplazaron la observación humana por la inscripción mecánica.

> … las imágenes de Marey representaban una gama completa de movimiento en una sola imagen: ya sea como líneas geométricas de la biomecánica corporal, abstraídas del cuerpo corpóreo, … o como un ciclo de movimiento, en el que se hacía visible la forma borrosa del cuerpo en movimiento… Es así, en la obra de Marey donde vemos por primera vez el movimiento descompuesto en una serie de pasos discretos que posteriormente podían medirse y examinarse... (Stephens, 2024, p. 10).

Algunos adelantos tecnológicos que convirtieron el movimiento en gráficos y números que no solo influyeron en la medicina y en la investigación científica, sino también en otras disciplinas como la zoología, la botánica, la antropología física y la etnografía, son las máquinas perfeccionadas por Marey como el esfigmógrafo (1860) para registrar gráficamente la fuerza, frecuencia y variaciones del pulso arterial; el cardiógrafo (1860) para registrar mecánicamente el movimiento del corazón y el pulso; el fusil fotográfico (1882) para "capturar" secuencias de imágenes de alta velocidad; el cronofotógrafo de placa fija (1888) para registrar en una sola placa fotográfica los movimientos rápidos de animales y humanos; el cronofotógrafo de película móvil (1890) para estudiar la biomecánica humana y animal y, el túnel de viento (1900-1904) para hacer visible el flujo de aire alrededor de cuerpos sólidos. Estas máquinas propiciaron el desarrollo de nuevas estéticas y convenciones visuales.

La visualización del movimiento estableció los fundamentos para que los artistas plasmaran la velocidad, el dinamismo, la tecnología y la representación desde múltiples puntos de vista simultáneamente. Así, estos resultados contribuyeron a la descomposición del movimiento y del tiempo, expresada en la vanguardia cu-

bista (1907-1914); los futuristas, aunque rechazaron la fotografía como forma de arte, se interesaron por la obra fotográfica de Marey, que mostraba las posiciones sucesivas de una figura en una sola placa, porque introducía la noción de tiempo continuo en un espacio fijo. Las múltiples líneas para representar el movimiento, observadas en las fotografías, están presentes en obras pictóricas como *Perfume* (1910), realizada por Luigi Russolo; *Dinamismo de un perro con correa* (1912), de Giacomo Balla; *Estados de la Mente: Aquellos que se van* (1911), de Umberto Boccioni; entre otras.

> El primer Manifiesto futurista fue publicado en *Le Fígaro* de París en 1909. Y en dicho texto aparece la conocida fórmula futurista según la cual un caballo al trote no tenía cuatro patas sino veinte, junto con la observación de una «forma triangular del movimiento», que no se especifica más. Ya en 1855 había presentado Marey cronofotografía de caballos con el citado número de patas, y en tales diagramas de movimientos también aparecen elementos triangulares (Stelzer, 1981, p. 111).

Los fotógrafos profesionales y los aficionados

A finales del siglo XIX, el registro instantáneo reemplazó los largos tiempos de exposición y la cuidadosa puesta en escena de la fotografía decimonónica, despreocupándose de las imágenes prefabricadas e impulsando el fotorreportaje y la fotografía de aficionados.

Las élites políticas, económicas y culturales se interesaron en la fotografía por diversión, curiosidad científica o placer personal; estos fotógrafos no profesionales, nombrados *aficionados*, realizaron instantáneas de actividades al aire libre sin fines de lucro, "… fuera de las lógicas productivas del sector profesional y artístico" (Rius, 2024, p. 168).

Las publicaciones especializadas incrementaron el número de interesados en la fotografía, difundiendo los avances técnicos y estéticos, como la placa seca de gelatina y los ideales pictorialismo que buscaron reconocer a la fotografía como arte; asimismo el aumento de asociaciones y agrupaciones fotográficas, interesadas en el registro de las experiencias como medio de expresión.

> … en estos años aparecieron las sociedades fotográficas, muchas veces asociadas a grupos de excursionistas y de viajeros-turistas, aficionados que compartían sus «experimentos» y las noticias de las revistas internacionales de fotografía para conocer nuevos materiales y procedimientos. En esta época se crearon también los Salones donde se exhibían sus realizaciones (Boisset, 2008a, p. 329).

Los aficionados a la fotografía impulsaron el registro *instantáneo* de la vida placentera. Anotaciones inmediatas de paisajes, viajes, excursiones, eventos sociales, bailes y deportes recreativos que, imitando a la pintura, se presentaban en exposiciones formales y certámenes artísticos organizados por las agrupaciones para promover la fotografía como una de las *bellas artes*. Entre esas agrupaciones se encontraban la *Linked Ring* (1892) fundada en Londres por Henry Peach Robinson, la *Société française de photographie* (1854) iniciada por aficionados, artistas, empresarios y científicos,[1] la Sociedad Artístico-Fotográfica *Los Treinta*, constituida en Madrid (1904) que junto con otras agrupaciones, impulsó el desarrollo de la práctica fotográfica como divertimento y medio de expresión artístico, a través de actividades lúdicas, formativas y de divulgación, como exposiciones, cursos y concursos. Sánchez Vigil (2022) menciona que:

> Las principales aportaciones de todas estas instituciones fueron el intercambio de experiencias, la organización de salones y concursos, y la difusión de sus trabajos desde los boletines y revistas creados al efecto como cauce informativo y dinamizador. Sus obras, en general, fueron exponentes de la corriente pictorialista dominante, aderezadas con las técnicas y procedimientos empleados en la época, fundamentalmente las gomas, los carbones o el flou (p. 498).

En la última década del siglo XIX, en Estados Unidos, la *Eastman Kodak* lanzó al mercado las cámaras plegables de rollo, la *Folding No. 4* formato 4x5” y la *No. 5* formato 5x7”. Las clases pudientes de Norteamérica tomaron fotografías de los paseos en bicicleta; de las demostraciones y contiendas en balnearios al aire libre; de los juegos de tenis; incluso la vida social en los clubes hípicos se registró por las primeras cámaras portátiles, al igual que las regatas de vela y las competencias en los clubes remo, como el máximo símbolo de estatus para las familias más ricas. Las mujeres jugaron un papel muy importante en estas actividades, primero frente a la cámara, proyectando independencia, libertad y desafío, posteriormente como operadoras de los dispositivos de captura compactos y ligeros.



Figura 10. *Fotografía circular realizada con una cámara Kodak*, Fotógrafo no identificado, c. 1890. https://collection.sciencemuseumgroup.org.uk/objects/co8727205/collection-of-photographs-taken-with-the-kodak-camera

Las cámaras de fuelle frontal pronto se popularizaron en Europa gracias a su portabilidad; los aficionados acaudalados "capturaron" imágenes en exteriores con cámaras compactas y ligeras como la *Bob Ernemann I*, la *Hüttig*, la *Emil Wünsche Nixe Universal*, *ICA Icarette,* fabricadas en Dresde; la *Dr. Krügener Delta*, en Frankfurt, y la *Goerz Tenax***,** hecha en Berlín.

La fotografía se hizo popular a nivel mundial y los aficionados contribuyeron, en gran medida, a convertirla en una práctica de consumo masivo y a los registros de acciones en fracciones de segundo, como pruebas mecánicas infalsificables, que se interpretaron como verdades de la cotidianidad. Así, adquirió importancia lo irrelevante, insignificante e inútil, alejado de las rígidas puestas en escena realizadas en los suntuosos gabinetes, de la fotografía científica y de las pretensiones pictorialistas. Desde los *errores fotográficos*, los aficionados registraron lo banal de la rutina diaria en espacios íntimos o en la calle.

> En una nota publicada en El Mundo Ilustrado de 1899 en la Ciudad de México, se hace referencia, con un dejo de burla, a la "monomanía" de la instantánea, enlistando los nuevos temas de interés que generó la cámara portátil: perros, gatos, caballos, jumentos, borrachos, mendigos y gente fea (Massé, 2005, p. 7).

La compañía Eastman Kodak Company, fundada en Estados Unidos por George Eastman en la década de 1880, introdujo la famosa figura publicitaria conocida como la *Chica Kodak*, una mujer joven e independiente que promocionaba los modelos compactos y ligeros en 1893. Así, las mujeres se interesaron por la fotografía; muchas olvidadas por la historia, pasaron de ser retratadas a retratistas. Con prendas de vestir más ligeras y prácticas para el registro instantáneo, también impulsaron su emancipación. Las mujeres modernas en Europa y las *Gibson Girl* en los Estados Unidos, de finales del XIX a la primera década del XX, representaron un cambio social, con aspecto atlético, sofisticación, elegancia y aristocrática. La *Nueva Mujer*, activa, independiente y educada, practicaba deportes como ciclismo, tenis, natación, patinaje o equitación, aunque mantenían código de vestimenta influido por la mirada heteropatriarcal de la aristocracia europea que impuso el uso del corsé.

La *Chica Kodak* fue un icono publicitario creado por la compañía *Eastman Kodak* en 1893 para promocionar sus cámaras y rollos de película. Más que una simple modelo, representó una revolución social al presentar la fotografía como una actividad accesible, moderna e independiente para las mujeres.

> En la Feria Mundial de 1893, Eastman presentó a la Chica Kodak, una atractiva modelo que sostenía la cámara Kodak más reciente. Apareció primero como un grabado y luego, a medida que mejoraba la producción de periódicos y revistas, como el producto de una instantánea veraniega aparentemente informal. Parecía abierta a la aventura y al progreso. Sus conjuntos de moda estaban diseñados para informar e inspirar a las jóvenes de la época (Gustavson, 2009, p. 160).

Annie Cohen Kopchovsky, llamada comúnmente Annie *Londonderry*, ciclista, periodista y aventurera, especialmente conocida por ser la primera mujer en recorrer el mundo en bicicleta y por escribir para el periódico *New York World*, bajo el seudónimo "La nueva mujer", se convirtió en un ícono de la emancipación femenina.



Figura 11. *Cartel de la chica Kodak, sosteniendo una cámara plegable de bolsillo n.° 3A,* John Hassall 1910. https://en.wikipedia.org/wiki/Kodak_Girl

> "La nueva mujer", expresión que se popularizó en esa época para definir al nuevo tipo de fémina que subvertiría la identidad femenina tal y como la conocíamos.
>
> El auge de la bicicleta a finales del siglo XIX coincidió con el del feminismo. Justo en el cambio de siglo surgieron los primeros movimientos organizados de mujeres que reclamaban, entre otros, su derecho al voto en una sociedad que todavía las consideraba ciudadanas de segunda, relegadas a su condición de madres y esposas. Esta "nueva mujer", educada, reivindicativa y consciente de su valor, encontró en la bicicleta a una aliada perfecta (Iglesias, 2020).

Annie Londonderry fue retratada en el Estudio fotográfico Towne, probablemente por la Sra. Clara Ober-Towne o por su esposo Willis Towne, antes de partir de Boston el 27 de junio de 1894, en la fotografía Annie posa orgullosa con su bicicleta de mujer que pesaba más de veinte kilos, falda larga con enaguas, chaqueta con hombros voluminosos, sombrero tipo *boater*, también conocido como *canotier*, ícono de la moda clásica veraniega, caracterizado por su copa recta y plana, ala corta y rígida, adornado con una cinta de *grosgrain* y como signo de estatus social, guantes de piel. Durante su recorrido cambió su bicicleta por un modelo más

ligero, pero con diseño para hombres; su vestimenta, poco práctica para pedalear, fue reemplazada por pantalones bombachos o *bloomers*, que causaron gran controversia por desafiar los roles de género y la modestia tradicional.



Figura 12. *Annie Cohen Kopchovsky «Annie Londonderry», Gabinete fotográfico, Estudio Toune, Boston*. 1896. https://www.bloomberg.com/news/articles/2013-04-16/in-1894-the-new-woman-was-a-bicyclist-who-changed-history

Las cámaras *Photo-Jumelle*, patentadas en 1892 por Jules Carpentier, eran robustas con un sistema de 12 placas que se cambiaban con una manivela de manejo sencillo, caracterizadas por su forma compacta con dos lentes, similar a unos binoculares, aunque solo uno se utilizaba para tomar fotografías y el otro era el visor, formaba una sola imagen de 4.5 x 6 cm, estos modelo, considerados tipo “detective”, eran discretos y rápidamente se volvieron muy populares entre las damas de la época para documentar sus viajes, hasta la I Guerra Mundial. “Es decir, muy manejables e idóneos para cubrir las necesidades de la legión de nuevos adeptos a la afición fotográfica” (Boisset, 2008a, p. 89).

Las cámaras de caja o cajón como la *Brownie* (1900) y la *Brownie No. 2* (1901) fueron introducidas al mercado por Kodak. Con un diseño muy simple y mínimos controles, por lo tanto, casi cualquier persona podía realizar fotos ya que los rollos se llevaban a revelar a los laboratorios locales y por contacto se obtenían imágenes impresas en papel fotográfico de 2¼ x 2¼ pulgadas o 2 ¼ x 3 ¼ pulgadas, con la *Brownie No. 2***.** Registros que irrumpieron la cotidianidad con el afán de construir recuerdos para conservarlos en los *álbumes familiares*, finalidad opuesta al trabajo documental de los profesionales, que describían los acontecimientos con *instantáneas* o las impresiones nobles y desenfoques suaves o efecto *flou*, de los pictorialistas que deseaban posicionar a la fotografía en la jerarquía del arte.

Una marcada diferencia entre los que hacían imágenes fotográficas en sus ratos de ocio y los que hacían de la fotografía su trabajo. Entre estos últimos surgió la figura del reportero gráfico, aunque en el siglo XIX ya se habían realizado testimonios gráficos de la guerra de Crimea (1853-1856) documentada por Roger Fenton o los registros bélicos durante la Guerra Civil estadounidense (1861-1865), realizados por Mathew Brady. Los "nuevos" reporteros gráficos cubrieron conflictos, eventos sociales y deportivos de manera ágil y rápidamente se adaptaron a las exigencias de los diarios y de las revistas ilustradas. La fotografía deportiva, en las dos primeras décadas del siglo XX, evolucionó de retratos posados a "capturar" la acción dinámica, impulsada por mejoras técnicas y la prensa ilustrada.

Joseph Jules Beau fue uno de los primeros fotoperiodistas deportivos. Colaboró en la revista ilustrada *La Bicyclette* de 1895 a 1898, una época en la que se desarrollaba en París todo un panorama deportivo y social en torno a velódromos, escuelas de equitación, carreras de ruta, fabricantes y distribuidores de bicicletas. Posteriormente, de 1898 a 1913, realizó fotografías de diversas actividades como atletismo; boxeo; carrera de autos y de motos, ciclismo en diversas modalidades, pista, en tándem y en tres ruedas femenil y varonil; fútbol, lucha libre, polo en bicicleta, remo, rugby y polo sobre patines femenil que se practicaba en el *Molino Rojo*[2], para la famosa revista deportiva francesa *La Vie au grand air*, dirigida por el periodista Pierre Lafitte. Jule Beau tomó fotografías durante los Juegos Olímpicos de 1900 en París, en los que se presentaron 477 eventos distintos, entre los que

2. Una primicia en el Moulin Rouge: El primer encuentro tuvo gran repercusión en la prensa. Se celebró el domingo 16 de abril de 1899 en el Moulin Rouge; entonces estaba dirigido por el Sr. Oller. Las patinadoras actuaron en la sala principal bajo la dirección de la capitana Irma. Al día siguiente, el Journal des Sports «17 de abril de 1899» informó que el evento había sido un éxito y que se incluiría en la programación del local durante tres semanas o un mes. (Alfathor, 11 de febrero de 2025, https://www.rollerenligne.com/dossier/le-skating-polo-pratique-ephemere-en-1899/)

se encontraban algunos deportes que ya no son oficiales por el Comité Olímpico Internacional. Por su valor documental y estético, algunas de sus fotografías se presentaron en la Exposición Universal de París en 1900 o pertenecieron a la Colección Félix Potin.



Figura 13. *Las cinco patinadoras del equipo de polo sobre patines*, *Molino Rojo*, Jules Beau, 1899. https://pouruneimage.fr/le-sport-images-a-travers-lhistoire-2-2/

El diario deportivo francés *L'Auto-Vélo*, es una pieza clave en la historia del periodismo deportivo, fundado en 1900 por el fabricante de automóviles y organizador de pruebas deportivas Jules-Albert de Dion y por el ciclista Henri Desgrange. El diario tuvo que cambiar de nombre después de una posible demanda de Pierre Giffard, director del periódico deportivo *Le Vélo*.

> Cuatro años después, *Le Vélo* desapareció de los quioscos, dejando el camino libre a *L'Auto*, su nuevo título, que se convirtió en el principal periódico deportivo y lo siguió siendo hasta su desaparición el 17 de agosto de 1944 (Caritey, 2020, p. 10).

Para impulsar sus ventas, *L'Auto* fundó en 1903 la carrera ciclista más famosa del mundo, el Tour de Francia. El éxito del evento fue tal que las ventas de *L'Auto*

aumentaron considerablemente, pasando de unos pocos miles de ejemplares a cientos de miles, logrando que su competidor *Le Vélo* cerrara en 1904.

L'Auto promovía el automovilismo, ciclismo, atletismo, navegación a vela, vuelo en globo aerostático, esgrima, carreras de caballos, entre otros deportes, con artículos realizados por una red de corresponsales locales que, por la baja remuneración, realizaban colaboraciones múltiples en varios medios impresos y radiofónicos; por lo tanto, firmaban con seudónimos.

Un ejemplo de actividades simultáneas en medios de comunicación son las crónicas y análisis técnicos realizados por Charles Faroux, pionero en el periodismo de automovilismo; en 1900 colaboró en *L'Auto*, simultáneamente, entre 1909 y 1956, fue director de *La Vie Automóbile*, redactor jefe de *La Technique Automóbile* y colaborador de *L'Intransigeant*, *Le Conseiller des Touristes* y *L'Exportateur français*.

Aunque es innegable la hegemonía de la fotografía, al menos en *L'Auto* desde 1906, los medios impresos también fueron ilustrados por una gran variedad de caricaturas, dibujos y grabados, realizados por colaboradores anónimos o pertenecientes a compañías especializadas, como la *Agencia Meurisse* que se estableció en París en 1909, iniciada por el fotógrafo belga Louis Meurisse. La *Agencia Rol*, creada por Marcel Rol, fotógrafo deportivo y de noticias, fue una de las más importantes y se especializaba en reportajes deportivos, aviación y eventos de la vida parisina. *l'Agence universelle de reportage Henri Manuel*, creada en 1910 por el famoso retratista de personalidades del mundo de la política, el arte y el deporte, Henri Manuel. *Wide World Photos* fundada por *The New York Times* en 1919 para gestionar y comercializar su creciente archivo de imágenes periodísticas. Durante las décadas de 1920 y 1930, se convirtió en una de las agencias líderes a nivel mundial, compitiendo con agencias como *Keystone View Company* para proveer imágenes a la prensa ilustrada de la época.

> Caricaturistas, fotógrafos y agencias proliferaron en las primeras décadas del siglo XX y, especialmente, durante el período de entreguerras. Al igual que otros periódicos, *L'Auto* tuvo que recurrir a los servicios de agencias internacionales emergentes (NYT, Wide World, etc.) (Caritey, 2020, p. 198).

A los siete años Jacques Henri Lartigue comenzó a tomar fotografías, en la navidad su padre le regaló una cámara *Block-Notes* y fotografió escenas en movimiento como barcas con remos, carreras de bicicletas y de trineos con ruedas; en 1905

tomó la imagen *Mi prima Bichonnade,* una joven saltando por unas escaleras en la calle Cortambert de París, Lartigue capturó la espontaneidad y parece que detuvo el tiempo; a los doce tomó fotos de los primeros aeroplanos. “La fotografía era para él algo enteramente personal, que se hacía por su satisfacción y su deleite” (Newhall, 2002, p. 219).

En 1912, a los 18 años, captó la fotografía de *Grand Prix de l’Automobile Club de France*, en el Gran Premio de Dieppe. La foto no muestra un coche nítido y estático, sino un coche *deformado por la velocidad*. La imagen capturó la velocidad y el movimiento, con una visión dinámica del automóvil oblicuo hacia adelante, las ruedas elípticas y los espectadores y árboles inclinados, efecto óptico producido por el obturador de plano focal de la cámara y el movimiento rápido del vehículo de carreras. Aunque la imagen es asombrosa por la claridad de los detalles del conductor y su mano agarrando el volante, Lartigue se sintió decepcionado por su foto borrosa, recortada y distorsionada; la guardó en sus álbumes personales y se olvidó de ella por décadas.

> En esa época, Lartigue estimó que el resultado era insatisfactorio. En efecto, según las reglas de la ortodoxia fotográfica entonces vigentes, la imagen podía considerarse fallida, e incluso bastante fallida por tres razones: estaba fuera de foco, la imagen principal no se encontraba centrada y además presentaba deformaciones. Varios errores, perfectamente conocidos e inventariados en esa época, conducían a un fracaso catastrófico… Lartigue anotó en sus cuadernos el 22 de julio de 1911 y el 7 de octubre de 1912 que las fotos de otros dos autos, igualmente truncados, habían sido “mal tomadas”. El auto se encuentra reducido, completamente arrugado, como si acabara de chocar en el margen de la imagen. Se trata claramente de un accidente, tanto para la fotografía como para el auto. (Chéroux, 2009, p. 57)

Aunque Jacques Henri Lartigue comenzó como un joven aficionado a la fotografía, motivado por la diversión y la velocidad del movimiento, su obra es precursora de la estética de la instantánea y del instante decisivo.

Los avances tecnológicos desarrollados a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX, como la construcción de cámaras compactas con altas velocidades de obturación, lentes con mayor abertura de diagrama, películas más rápidas en formato 24 x 36 mm, el desarrollo de fuentes lumínicas portátiles, el papel para



Figura 14. *Gran Premio del Automóvil del Club de Francia*, Jacques Henri Lartigue, 1912.
https://www.parexcellenceny.com/news/the-eye-of-the-artist-jacques-henri-lartigue/

impresión y el positivado por proyección, impulsaron el registro de las actividades deportivas.

Técnicamente era posible tomar instantáneas, incluso en condiciones de bajos niveles de iluminación, pero este proceso representó otra discusión sobre la ética en la impresión de un fragmento del negativo frente a la impresión del negativo completo, que agudizaba los posicionamientos encontrados por las intenciones de aficionados, reporteros gráficos, fotógrafos de estudio y la expresión artística, dividida por los defensores del trabajo manual frente a los opositores de retoques y manipulaciones. Ent 1916, Alfred Stieglitz organizó una exposición individual de Paul Strand en la *Little Galleries of the Photo-Secession* —Galería de Arte 291—, ubicada en el número 291 de la quinta avenida de Nueva York. Strand presentó una serie de fotografías directas, nítidas, sin manipulaciones del negativo, registró la vida cotidiana en movimiento; la revista *Camera Work* publicó las fotografías y la exposición marcó la transición del pictorialismo hacia la fotografía directa y la modernidad.

La estética funcional influyó en la fotografía, además de medio de expresión artística se reconoció como una *instantánea* de la realidad social que en ese momento acontecía. Los fotógrafos favorecían la espontaneidad y la influencia del reportaje gráfico alentó propuestas con encuadres y angulaciones poco habituales, actitudes naturales, alejadas de las rígidas poses y la valoración del instante fugaz e irrepetible, presente en el trabajo fotográfico de Brasaï, André Kertész, Robert

Doisneau, Robert Capa, Gerda Taro, Henri Cartier-Bresson, Manuel Álvarez Bravo, entre otros fotógrafos que documentaron las calles de Europa, América y el mundo. Sin embargo, la crítica no siempre favoreció la espontaneidad fotográfica:

> Cuando la obra hecha por el fotógrafo francés Henri Cartier-Bresson con cámaras en miniatura se expuso primeramente en la *Julien Levy Gallery* de Nueva York, en 1933, se le calificó, de manera bastante curiosa, como «fotografía antigráfica». Surgió la impresión de que estas fotos habían sido realizadas casi automáticamente y que debían al azar su extrañeza y provocativa belleza; fueron descritas como «equivocas, ambientales, antiplásticas, accidentales». (Newhall, 2002, p. 225)

El siglo XX significó para la fotografía un cambio radical al sustituir las largas exposiciones y las puestas en escena rígidas por el registro instantáneo. Avances tecnológicos que permitieron el alejamiento de las imágenes prefabricadas, dando paso al fotorreportaje y a la fotografía de aficionados. Así, las élites económicas y culturales interesadas en la cámara por diversión o curiosidad científica impulsaron prácticas que operaban fuera de las lógicas comerciales, “capturando” el movimiento en fracciones de segundo.

La luz artificial de destello, conocida como *flash*, representó un avance para la fotografía, no solo para el registro en condiciones de poca luminosidad, sino también para *congelar* el movimiento. El polvo de *flash*, una mezcla de magnesio y clorato de potasio que permitía un destello instantáneo, creada por Adolf Miethe y Johannes Gaedicke, fue utilizado por un gran número de fotógrafos, Jacob Riis documentó los interiores oscuros y calles nocturnas de los barrios marginales de Nueva York a finales del XIX; en 1895, Arthur Mason Worthington publicó el estudio científico *El chapoteo de una gota*, que significó un análisis de la mecánica y las formas geométricas complejas producidas por la caída de gotas de líquidos.

En 1925, Paul Vierkötter patentó un método de destello de luz, mediante una mezcla inflamable colocada en una bombilla; en 1929, Johannes Ostermeier perfeccionó la bombilla destello, la puso a la venta en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos y fue adoptada de inmediato por los fotógrafos periodísticos.

Pronto, la sincronización de la luz de destello con la cámara a través de una descarga de corriente eléctrica impulsó la movilidad del fotógrafo; asimismo, la técnica de sincronización de flash múltiple brindó la posibilidad de coordinar dos o

más lámparas simultáneamente con el obturador de la cámara. Barbara Morgan utilizó esta técnica de sincronización múltiple en sus fotografías para congelar el movimiento fluido y mostrar la tensión muscular de los bailarines. También experimentó con el registro lumínico para crear "dibujos de luz", con el fotomontaje y con las exposiciones múltiples. Entre 1935 y 1945, Morgan fotografió a más de 40 bailarines y coreógrafos considerados como pioneros de la danza moderna.

Los intereses científicos de Harold Eugene Edgerton, también conocido como *Doc*, lo llevaron a experimentar con los flujos intermitentes de la luz de destello. En 1926 desarrolló un tubo de luz de destello de elevada intensidad lumínica con una velocidad de 1/1,000,000 de segundos.



Figura 15. Barbara Morgan, *Carta la mundo, Martha Graham*, 1940. https://trescientosveinteglosarioarte1945.wordpress.com/2018/05/25/modern-dance-martha-graham/



Figura 16. Barbara Morgan, *American Document (Trio)*, *Martha Graham*, 1938. https://www.rit.edu/artoncampus/american-document-trio



Figura 17. Barbara Morgan, *Cadenza, Dibujo de luz*, 1940. https://www.moma.org/collection/works/52340

> Con su nuevo *flash*, Edgerton pudo fotografiar fenómenos como gotas de leche cayendo en un platillo, una raqueta de tenis golpeando una pelota y balas impactando una placa de acero o viajando a velocidades de hasta 853 metros por segundo (2800 pies). Las imágenes resultantes a menudo poseían una belleza artística, además de su valor para la industria y la ciencia. (Editores de Britannica, 1 de enero de 2026)

Las fotografías de alta velocidad realizadas por Edgerton, encuentran sus límites entre la expresión artística y el registro científico relacionado con una máquina, revelan realidades que el ojo humano no puede percibir, registran un instante preciso como *Corona de gota de leche* (1936) y *Patada de salida de Wes Felser* (1934); otras fotografías de Harold Edgerton son estudios de las dinámicas del movimiento realizados con técnica estroboscópica de exposición múltiple, para diseccionar la complejidad de una acción física común.

Danny MacFayden, lanzador de grandes ligas que jugaba para los Bravos de Boston, visitó el laboratorio de Edgerton en 1938. El fotógrafo lo envolvió en una túnica negra que cubría su cuerpo y le tomó instantáneas con destellos de luz extremadamente rápidos y regulares. Cada destello “congeló” una fracción de segun-

do del movimiento sobre el mismo negativo. El besibolista se observa como una masa oscura y borrosa, la estela blanquecina, repetida y semicircular que deja el brazo del lanzador describe perfectamente el arco de potencia desde que el brazo está atrás hasta el momento de soltar la pelota de besibol, que se distingue claramente, suspendida en el aire, en cuatro posiciones que muestran su trayectoria lineal; *Drum majorette* (1953), muestra el rastro del cuerpo en movimiento de una bastonera, pero también las diferentes fases del movimiento del bastón.

Otras fotografías de Edgerton exploran, con *flashes* estroboscópicos y en un solo negativo, la trayectoria completa del movimiento realizado por deportistas en diferentes fases, como el *Swing de golf de Bobby Jones* (c. 1938); las vueltas del clavadista Peter Desjardin (1940); o el saque de la campeona de tenis Gussie Moran, entre otras.

> En 1952, Edgerton llevó sus flashes y demás equipo a Longwood para fotografiar a las estrellas del tenis que estaban de gira. Le concedieron unos minutos con cada jugador antes de que salieran a la cancha para un partido. Moran accedió encantada a complacer a Edgerton, lanzando la pelota con una parábola perfecta para un saque potente. Pero como era conocida por su estilo elegante, se negó a usar el kimono negro que Edgerton solía utilizar para evitar que la ropa de la retratada interfiriera con la fotografía.

Aunque Edgerton no se consideraba artista, sus fotografías formaron parte de la exposición *El instante exacto*, organizada por Edward Steichen en el MoMA en 1949. “El propio Edgerton se escandalizó al ser llamado artista. «No me hagan pasar por un artista. Soy ingeniero. Me interesan los hechos. Solo los hechos»” (Dowling, 2014).

El instante decisivo queda fragmentado en un momento de tiempo, sin un antes ni un después. Así, la imagen se descontextualiza del espacio-tiempo en el instante del registro y se interpreta comparando los signos propios de la imagen con otros externos, incluso ajenos al espacio-tiempo de la imagen. “Se inicia, por lo tanto, otra realidad, la del documento: la segunda realidad, autónoma por excelencia” (Kossoy, 2014, p. 49).

La imagen adquiere una historia propia, alejada del instante registrado o de las intenciones del retratista y de los retratados, de aquellos que no realizaron determi-

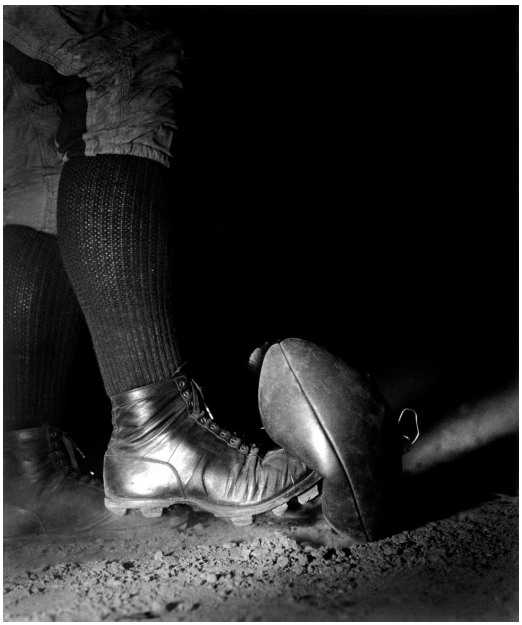


Figura 18. *Football Kick, Wes Fessler*. Harold Edgerton, 1934. https://www.danzigergallery.com/exhibitions/harold-edgerton/selected-works?view=slider#12



Figura 19. *Lanzamiento de béisbol, pitcher MacFayden*, Harold Edgerton, 1938. https://www.danzigergallery.com/exhibitions/harold-edgerton

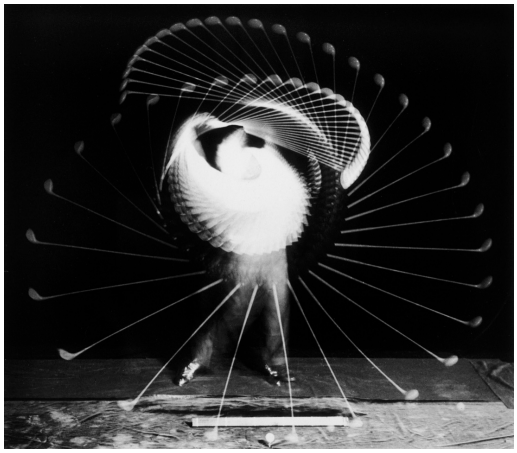


Figura 20. *Swing de golf de Bobby Jones*, Harold Edgerton, c. 1938. https://www.danzigergallery.com/exhibitions/harold-edgerton?view=slider#3



Figura 21. *Peter Desjardin Diving*, Harold Edgerton, 1940. https://www.danzigergallery.com/exhibitions/harold-edgerton?view=slider#9

nada acción para ser fotografiados; sin embargo, están presentes en el fragmento de realidad contenido en la propia fotografía. Las imágenes fotográficas describen un suceso y a su vez contienen información del instante del registro, pero también de la tecnología disponible, de las influencias visuales, de las creencias y emociones del operador de la cámara, y de los valores estéticos de la imagen. Esta situación las coloca entre el documento y la expresión estética, alejada del registro mecánico.

Hacia 1947, los fotógrafos Robert Capa, Henri Cartier-Bresson, George Rodger, David *Chim* Seymour, William Vandivert, Maria Eisner y Rita Vandivert, fundaron en París la agencia *Magnum Photos***,** como una cooperativa que logró independencia frente a los editores de publicaciones, con un enfoque fotográfico humano, directo e imaginativo, reflejaron la realidad sin las limitaciones del encargo editorial tradicional e impulsaron que los derechos de autor pertenecerían a los fotógrafos, no a las revistas que publicaran el trabajo. *Magnum Photos* impulsó una revolución estructural y artística que transformó el papel del fotógrafo en la sociedad.

Fotografía y documentación creativa

La primera parte del proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" inició en el 2006, con estudiantes de la licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, de la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas UNAM y concluyó en el 2010. La observación de fotografías en revistas deportivas como *RÉCORD*, *Mediotiempo*, *ESPN México*, en los diarios como *La Afición*, el *Esto* "El diario de los Deportistas" y el *Ovaciones*, en las noticias en la televisión, así como en algunas plataformas multimedia de información deportiva, indujeron a que el proyecto se orientara a identificar los fundamentos para el registro fotográfico de encuentros deportivos de fútbol y baloncesto, con el propósito de publicar las imágenes en la prensa nacional y para promoción de los propios equipos, torneos y ligas. Fotografías que, desde el imaginario tradicional de la fotografía deportiva y siguiendo el modelo de los medios de comunicación, pretendían realizar narrativas de competitividad, captar el momento culminante de la acción, mostrar expresiones de triunfo y transmitir la pasión por el encuentro deportivo, es decir, representar la vida cotidiana en el deporte y registrar lo más fiel posible la realidad.

En ese sentido, el proyecto permitió que los estudiantes desarrollaran las habilidades propias de los fotógrafos deportivos y satisfizo las expectativas: las fotogra-

fías mostraban el instante preciso del gol, la canasta o las expresiones de esfuerzo y competitividad, asimismo, cumplían con los estándares técnicos de nitidez, enfoque y exposición; por lo tanto, fueron publicadas en medios impresos y digitales de circulación nacional. Sin embargo, el interés por realizar propuestas creativas para comunicar emociones, la observación de los desenfoques por el movimiento de las fotografías del XIX y las cronofotografías de Eadweard Muybridge, inspiraron la experimentación en los registros fotográficos, aunque no se tenían los controles científicos, realizamos secuencias fotográficas múltiples que pretendían revelar las fases sucesivas del movimiento de jugadores y de porristas o animadoras, así mismo registros de rastros velados de los jugadores en movimiento.

Las fases de movimiento y los desenfoques no fueron de interés para los editores de las publicaciones porque, de acuerdo con sus lineamientos, “no registraban fielmente” las actividades que se realizaban en los encuentros deportivos, sin embargo; para el grupo de investigación significaron la oportunidad de acentuar los movimientos dinámicos realizados por los deportistas en situaciones de juego y transmitir velocidad, energía y tensión visual a través del desenfoque.

Estas propuestas de representar y documentar los partidos, que procuraban transmitir emociones y ampliar los regímenes de verdad, belleza, semejanza y realidad en las fotografías deportivas, fueron interpretadas como “errores fotográficos” y se les atribuyó a la falta de experiencia del colectivo.



Figura 22. *Porristas, secuencia, Fotografía e instantes efímeros en el deporte 2006 -2010, Secuencia fotográfica*, Salvador Salas Zamudio, 2008.



Figura 23. *Fútbol 2, secuencia, Fotografía e instantes efímeros en el deporte 2006 -2010, Secuencia fotográfica*, Salvador Salas Zamudio, 2008.



Figura 24 y 25. *Fútbol 3, experimentación con el movimiento, Fotografía e instantes efímeros en el deporte 2006 -2010, Desenfoque por movimiento*, Salvador Salas Zamudio, 2008.

Después de casi quince años, en el 2025, un grupo de estudiantes mujeres mencionó que, a pesar del aumento en la participación femenina en el fotoperiodismo, la diferencia es significativa entre la cantidad de fotógrafas deportivas mujeres y hombres. La afirmación de que la fotografía deportiva y el fotoperiodismo en general siguen siendo profesiones con una fuerte mayoría masculina se sustenta en trabajos realizados principalmente en el extranjero. Mayoral y Vera (2017) señalan que: "La mayor parte de esas investigaciones ha constatado que los medios de comunicación consideran a la mujer un actor secundario –cuando no invisible– de la información deportiva" (p. 188).

Es así que el proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" se retomó con el objetivo de conformar un *semillero de investigación-creación* con estudiantes mujeres, no exclusivamente, del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato (DAV, UG), con el interés de compartir experiencias e impulsar el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias específicas para realizar fotografías de momentos breves pero significativos, testimonios gráficos de acciones instantáneas "invisibles" para el ojo humano en tiempo real y que Walter Benjamin (2011) denomina como "inconsciente óptico", solo visible gracias a las mediaciones técnicas como cámaras fotográficas, de video o videovigilancia, que su vez influyen en la apariencia de las imágenes y en sus significados. En este sentido, la tecnología fotográfica permite captar detalles ocultos y revelar aspectos de la realidad que escapan a la percepción humana consciente, es decir, los movimientos exactos para lanzar una pelota, patear un balón o realizar acciones en una fracción de segundo, indetectables para la vista normal.

En la ciudad de Guanajuato hay poca difusión de las actividades deportivas realizadas por mujeres, en las que puede participar la comunidad universitaria y la población en general. La UG, por medio del DAV y del presente proyecto, pretende coadyuvar con acciones que promuevan la vida saludable, el bienestar físico, mental y social, a través del deporte y de la fotografía. En ese sentido, un acuerdo del semillero fue dar prioridad a los encuentros deportivos en los que participan mujeres.

Es evidente que los medios de comunicación promueven la sexualización y cosificación de las atletas, donde se utiliza su apariencia física para atraer audiencia o patrocinadores, dejando su talento deportivo en un segundo plano (véase por ejemplo Mary Jo Kane 2013; Elizabeth Daniels 2009; Emma Wensing y Toni Bruce

2003; Gallego noche 2009), patrones donde se resalta la feminidad o belleza de la atleta para "compensar" su éxito en un ámbito tradicionalmente masculino, ante el modo en que son representadas las mujeres en la prensa deportiva, el semillero buscó desarrollar las habilidades técnicas para hacer visible el protagonismo de las mujeres deportistas y congelar momentos efímeros de máxima intensidad y rendimiento físico, pero fundamentalmente, captar detalles inesperados en la movilidad femenina, transformando nuestra comprensión sobre la fortaleza y la motilidad del cuerpo de las mujeres deportistas.

El proyecto "Fotografía e instantes efímeros en el deporte" se circunscribe a las líneas de generación y aplicación del conocimiento Teorías estéticas y producción artística (LGAC del cuerpo académico) y Teoría, historia y producción de la imagen fotográfica (LGAC individual), con un enfoque transdisciplinario de investigación – creación que fusiona la investigación con la práctica artística para generar nuevo conocimiento, explora la subjetividad, la experimentación y la reflexión estética como métodos, donde las imágenes fotográficas deportivas son el resultado fundamental.

El objetivo general del proyecto es conformar un *semillero de investigación – creación* para realizar investigaciones y ejecutar acciones de atención a la juventud; generar estrategias y programas orientados a favorecer, fortalecer, potenciar, promover, difundir y fomentar el deporte y la recreación, asimismo, difundir la fotografía como patrimonio documental y artístico. Los objetivos particulares son:

- Desarrollar las habilidades técnicas para hacer visible el protagonismo de las mujeres deportistas;
- Creación de un acervo fotográfico deportivo como patrimonio cultural;
- Incentivar las prácticas fotográficas que promuevan la vida saludable, bienestar físico, mental y social para todos, a través del deporte y de la fotografía;
- Promover exhibiciones colaborativas que registren y difundan el trabajo generado por las y los alumnos de la Universidad y las actividades de portivas en Guanajuato capital;
- Impulsar las investigaciones sobre fotografía en las y los estudiantes de la UG;

- Fortalecer los lazos entre la academia y el sector público, generando oportunidades de aprendizaje, investigación, desarrollo en el ámbito del deporte y la fotografía.

El proyecto se enmarca en el convenio de colaboración 077/2025, firmado entre la Comisión Municipal del Deporte de Guanajuato (COMUDEG) y la Universidad de Guanajuato, el 01 de septiembre de 2025, y que expresa lo siguiente:

> Este CONVENIO tiene por objeto establecer las bases para una colaboración estratégica que permita a "LAS PARTES" en el ámbito de sus respectivas competencias y padrones, realizar investigaciones y ejecutar acciones de atención a niñas, niños, jóvenes y adultos en materia deportiva; generar estrategias y programas orientados a favorecer, fortalecer, potenciar, promover, difundir y fomentar el deporte y la recreación, así mismo difundir a la fotografía como patrimonio documental y artístico. (Convenio 077/2025, 2025, p. 4)

La inserción laboral de las artistas visuales es compleja. El auge tecnológico, las inteligencias artificiales, la falta de financiamiento para el desarrollo de proyectos creativos y la inestabilidad del mercado del arte son algunos de los factores que ocasionan la reducción del campo laboral. Para cubrir sus necesidades económicas, las artistas desarrollan actividades emergentes asociadas a los métodos de creación en el campo laboral, como son las industrias del entretenimiento, el diseño, la publicidad, la elaboración de objetos utilitarios o la documentación.

> Las principales profesiones de los medios de comunicación y la cultura son: periodistas, editores, escritores, agentes, diseñadores y fotógrafos; músicos, cantantes, actores y bailarines; técnicos, productores y directores de cine, televisión y espectáculos en directo; y encargados de vestuario, maquillaje, escenografía, efectos especiales y demás personal. (OIT, 2014, p. 3 en Sánchez, Romero y Reyes, 2029, p. 89).

En este sentido, la fotografía y su desarrollo tecnológico, como un medio de documentación, se presentan como un área de oportunidad laboral. La fotografía deportiva en el estado de Guanajuato se encuentra centralizada en agencias especializadas o en plataformas digitales de fotógrafos independientes; sin embargo, representa una opción de ingresos económicos y un medio de difusión de formas de vida saludables a través del deporte.

Las fotografías como documento de registro y de creación artística se realizan en la ciudad de Guanajuato capital, en las instalaciones deportivas que forman parte del programa de la Comisión Municipal del Deporte y Atención a la Juventud de Guanajuato que tiene una duración de 1 año, del 01 de septiembre de 2025 al 30 de septiembre de 2026. Con el debido distanciamiento y entusiasmados por las experiencias de *Magnum Photos*, en el colectivo decidimos trabajar como una cooperativa profesionalizante, compartiendo recursos técnicos y buscando oportunidades para exhibir nuestro trabajo de manera colaborativa, con una organización autogestionada donde el grupo se une voluntariamente para satisfacer necesidades laborales, formativas o técnicas, operando bajo principios de equidad, democracia interna y propiedad conjunta, en este sentido, el proyecto de investigación – creación está enfocado a la realización de las siguientes acciones:

- Registro fotográfico de las actividades deportivas promovidas por COMUDEG;
- Edición del material;
- Entrega digital del material generado;
- Creación y participación en exposiciones fotográficas;
- Creación y participación en publicaciones digitales e impresas;
- Creación y participación en una lotería fotográfica;
- Textos de reflexión relacionados a la teoría crítica y a la producción fotográfica.

Estas acciones tienen la finalidad de promover reflexiones sobre la práctica fotográfica y difundir el resultado del trabajo generado por las estudiantes de la Universidad de Guanajuato, para fortalecer los lazos entre la academia y el sector público, asimismo, proponer oportunidades de aprendizaje, investigación y desarrollo en el ámbito de la fotografía y del deporte. La fotografía deportiva es un posible nicho laboral para nuestras egresadas; sin embargo, no hay escenarios profesionalizantes que les permitan realizar prácticas para desarrollar sus habilidades técnicas y artísticas con una actitud crítica ante el medio, ya que las agencias de fotografía deportiva desdibujan la importancia de las fotógrafas y dan paso al intercambio económico que solo beneficia a unos cuantos.

Los medios de comunicación “permiten” la participación de las mujeres en un sistema productivo opresivo y deshumanizante, ocultando la desigualdad estructural bajo una fachada. Theodor W. Adorno (2006) menciona que “En el consentimiento a las mujeres de todas las actividades controladas posibles se esconde la permanencia en su deshumanización. En la gran empresa siguen siendo lo que fueron en la familia: objetos” (p. 633).

En el registro fotográfico se establecen comportamientos y normas de poder; por lo tanto, desde la teoría crítica, el proyecto analiza las estructuras de jerárquicas, las ideologías dominantes y las desigualdades sociales, para realizar una producción y exhibiciones fotográficas que fomenten la emancipación y el cambio social.

Otras problemáticas detectadas se relacionan con los imaginarios sociales que identifican al deporte y la fotografía como actividades lúdicas y recreativas que no constituyen fuentes de ingresos; por lo tanto, no se requiere una capacitación o preparación formal y sus prácticas son realizadas por aficionados que no exigen un salario o compensación económica. En el caso de los centros laborales de fotógrafos profesionales en los ámbitos deportivos, un mayor porcentaje es desempeñado por hombres entre 25 y 34 años de edad, en el DAV las egresadas representan un indicativo mayoritario y estos espacios laborales se encuentran reducidos por la disparidad de género, así mismo, a pesar del creciente interés por el futbol femenil en nuestro país, el deporte practicado por mujeres tiene de escasa a nula visibilidad, esta cobertura mediática insuficiente y sesgada, confirma la persistencia de estereotipos de género que restan valor a la competencia femenina y contribuyen a la desigualdad de recursos y oportunidades. Las fotógrafas y mujeres en medios deportivos luchan por ganar terreno y obtener la proyección necesaria para desarrollarse profesionalmente.

El proyecto propone que las estudiantes desarrollen competencias profesionales en la producción, edición y distribución de fotografías deportivas como un medio de obtención de recursos económicos, esto se constituye como un compromiso conjunto de las instituciones participantes con la formación académica, la generación de conocimiento y la responsabilidad social y cultural, que se expresa en el marco de funciones esenciales del convenio de colaboración entre la UG y COMUDEG, de acuerdo con lo ordenado por el artículo 5 de la ley orgánica de la Universidad de Guanajuato:

> I. La educación en los niveles que ella determine;
>
> II. La investigación científica, tecnológica y humanística en cualquier área del conocimiento con relación a las necesidades locales, regionales, nacionales y del saber universal; y
>
> III. La creación, promoción y conservación de las expresiones del arte y la cultura; la preservación, la difusión y el acercamiento de los valores, así como la extensión a la sociedad de los beneficios de la ciencia y la tecnología.

Se reconoce que el arte se mira como una fuente de conocimientos y representación transformadora del mundo humano, frente a estructuras sociales, económicas y culturales que generan alienación. Theodor W. Adorno (1970) aborda la relación entre el arte y la sociedad; menciona que las obras de arte reflejan las luchas sociales y las relaciones de clase. Conciencia conceptual del mundo racionalizado donde el arte auténtico es autónomo (independiente de la sociedad) y, precisamente por esa autonomía, refleja profundamente las luchas sociales, las relaciones de clase y las contradicciones del capitalismo. Esta relación entre arte y sociedad nos ubica en la teoría crítica que reflexiona ante el autoritarismo y la proliferación de la cultura de masas; en este sentido, el arte no debe reflejar la sociedad de manera pasiva o realista, sino que su función crítica radica en su capacidad para oponerse a ella.

Aunque el arte se vincula a la visión particular, subjetiva y emocional del artista, no es una verdad universal objetiva porque la experiencia individual es limitada; el sujeto mira su propia subjetividad, pero no necesariamente la realidad objetiva o social fuera de él. El arte corre el riesgo de ser meramente expresivista o subjetivista.

> La mimesis ata el arte a la experiencia individual, que solo es la experiencia del ser-para-sí. Que no se pueda permanecer en este punto no se debe sólo a que ahí la obra de arte pierde la alteridad en que se objetiva el sujeto estético (Adorno, 1970, p. 37)

Es así como las reflexiones se realizan de manera conjunta y el proceso de producción de las imágenes parte de la observación y análisis de la realidad, un registro objetivo de las actividades deportivas y la edición digital de las imágenes para su exhibición, bajo los principios de *verdad*, *libertad*, *respeto*, *respon-*

sabilidad y *justicia*. Las imágenes fotográficas realizadas representan una crítica ante los medios de comunicación y las industrias culturales que ofrecen productos estandarizados que fomentan comportamientos automáticos de "imitación" para encajar en patrones establecidos

> La industria cultural está modelada por la regresión mimética, por la manipulación de impulsos reprimidos de imitación. A tal fin se sirve del método consistente en anticipar la imitación que de ella hacen los espectadores, creando la impresión de que el acuerdo que desea lograr es algo ya existente. (Adorno, 2006, p. 743)

Las fotos propuestas no buscan encajar en patrones establecidos; pretenden salir de los estándares que reflejan el atractivo físico o la sexualidad como una expresión de poder, alejarse de las imágenes que registran la acción deportiva asociada a la sexualización. Nuestro compromiso como artistas es ofrecer imágenes que inviten a reflexionar.

El registro fotográfico del semillero se enfoca en la fuerza, en los momentos efímeros de máxima intensidad y rendimiento físico, pero fundamentalmente, en detalles inesperados en la movilidad femenina, ocultos por las limitaciones biológicas en la velocidad de procesamiento de imágenes del cerebro y la mecánica del propio ojo.

Las metas buscan fortalecer la investigación–creación en el DAV UG, por lo tanto, son:

Conclusión de 1 trabajo de tesis;

Fotografías para la promoción de actividades de COMUDEG;

Creación de una lotería de fotografía deportiva;

Presentar 2 conferencias;

Publicar 1 capítulo de libro;

Realización de 2 exposiciones fotográficas colectivas con la participación de estudiantes y;

Tutoría de 1 servicio social.





Figura 26 y 27. *Softbol 1 motilidad de las deportistas, fotografía deportiva*, 2025.
Semillero de investigación - creación Fotografía e instantes efímeros, DAV, UG.



Figura 28. *Softbol 2 motilidad de las deportistas, fotografía deportiva*, 2026. Semillero de investigación - creación Fotografía e instantes efímeros, DAV, UG.



Figura 29. *Softbol 3 experimentación con el movimiento, fotografía deportiva*, 2026. Semillero de investigación - creación Fotografía e instantes efímeros, DAV, UG.



Figura 30. *Baloncesto 2, experimentación con el movimiento, fotografía deportiva*, 2025. Semillero de investigación - creación Fotografía e instantes efímeros, DAV, UG.



Figura 31. Softbol 3 secuencia, fotografía deportiva, 2025. Semillero de investigación - creación Fotografía e instantes efímeros, DAV, UG.

Conclusiones

Las primeras representaciones deportivas del movimiento influyeron en las prácticas de representación posteriores y construyeron percepciones e imaginarios que los diarios del siglo XIX transmitieron como emociones populares. Estas representaciones estuvieron condicionadas por el desarrollo técnico e influenciadas por decisiones económicas, sociales, políticas y simbólicas que se transformaron en su uso.

Las cronofotografías de Muybridge y de Marey que aunaban las virtudes de la imagen borrosa y la imagen instantánea, sensación temporal que no sólo fue producida por los patrones laterales de la continuidad de las cronofotografías, sino también por las inevitables superposiciones y transparencias que se producían en la toma fotográfica, permitiendo el desarrollo de modos de producir que repercutieron en el futurismo y el pictorialismo, significaron un punto de partida para las propuestas visuales del proyecto “Fotografía e instantes efímeros en el deporte”.

La cooperación entre la Universidad de Guanajuato y la Comisión Municipal del Deporte no solo fomenta el deporte y la fotografía, sino que también abre caminos hacia oportunidades laborales en estas áreas. Este enfoque integral empodera a las estudiantes mediante un compromiso con la formación y el desarrollo profesional.

Los registros instantáneos del movimiento realizados en el proyecto “reviven” las dicotomías entre el propósito artístico y el deseo documental científico, la imagen para la contemplación estética contra la imagen utilitaria y la verdad que se revela en el instante fotográfico.

La cualidad estética de las fotografías deportivas se fundamenta en la técnica, en su valor documental y en el verismo de imagen, es decir, en la capacidad de “capturar” la realidad con la máxima fidelidad. Así, los registros fotográficos del proyecto “Fotografía e instantes efímeros en el deporte”, en su segunda fase, son testimonios visuales de actividades realizadas por seres humanos, sin manipulaciones o alteraciones; asimismo, construyen un inventario de las capacidades físicas y motrices que desarrollan las mujeres por las habilidades atléticas. Estos registros contribuyeron al registro perpetuo del instante efímero, a la ausencia y presencia simultáneas de algo que ya no existe. Al reemplazo de lo material por la imagen fotográfica.

Las fotografías realizadas con un enfoque crítico ante las desigualdades de género en el deporte contribuyen a un cambio social positivo, con énfasis en el trabajo colaborativo y en el intercambio de conocimientos en la formación de nuevas generaciones de fotógrafas y deportistas.

En el proceso de creación fotográfica del proyecto “Fotografía e instantes efímeros en el deporte”, se relacionan aspectos tecnológicos, documentales y estéticos, envueltos en un aura de veracidad. La motivación personal para realizar la serie consiste en realizar el registro de movimientos imperceptibles, contorciones corporales que se alejan de la movilidad cotidiana; por lo tanto, hay situaciones inesperadas que salen del control o de la planeación.

Las dos etapas del proyecto 2006 – 2010 con estudiantes del programa académico Diseño y Comunicación visual y 2025 – 2026 con las estudiantes del programa académico Artes Visuales, encuentran algunas diferencias debido a los intereses de las y los participantes, entre los que se encuentran el registro de instantes claves en el desarrollo de los encuentros deportivos, teniendo como modelo las revistas, los diarios, las plataformas especializadas de fotografía deportiva y las agencias de imágenes; el desaliento que causó el rechazo de los medios ante la experimentación, el interés por la publicación de las fotos y el reconocimiento de la autoría individual en las imágenes fotográficas, es decir como creadores únicos y la exigencia de que su nombre aparezca siempre asociado a los créditos de la imagen.

Para las participantes en la segunda etapa, aunque conocían las fotografías publicadas en los medios editoriales y de comunicación deportiva, decidieron tener como referentes visuales a las cronofotografías de Muybridge y Marey, las fotografías del siglo XIX realizadas por fotógrafos no profesionales y por Joseph Jules Beau, uno de los primeros fotoperiodistas deportivos, así como las propuestas de los Futuristas; el interés por experimentación y por proponer fotografías creativas y críticas ante su entorno; exponer las fotografías en espacios públicos y de libre acceso para todas las personas. Las estudiantes optaron por no firmar sus fotografías de manera individual para resaltar la autoría conjunta, diluir el ego personal en favor de una visión compartida y fortalecer el mensaje político y estético del semillero. Esta acción busca que las fotos realizadas se entiendan como un “dispositivo creativo” unificado, donde la colaboración es más importante que la reputación individual de sus miembros.

Es conveniente mencionar que el proyecto sigue vigente, pero queda pendiente continuar la experimentación a partir de observación de la obra de Barbara Morgan y de Harold Eugene Edgerton.

Otra diferencia es el enfoque en los dos periodos: en el segundo se orienta a empoderar a las mujeres estudiantes y a visibilizar sus contribuciones al deporte, así como a contrarrestar la cosificación de las deportistas en los medios, ya que en el fotoperiodismo, persiste una notable desigualdad de género en el ámbito de la fotografía deportiva, donde las fotógrafas son a menudo subrepresentadas.

En la etapa de 2025 – 2026, las estudiantes buscan transformar la percepción del deporte femenino, “capturando” su intensidad y dinamismo a través de la fotografía y generando un legado cultural que resalte las habilidades de las mujeres deportistas. La imagen fotográfica sugiere un papel crucial para revelar aspectos de la realidad que podrían pasar desapercibidos.

El proyecto sienta las bases para una reflexión crítica sobre la imagen femenina en el deporte y en la fotografía de los medios de comunicación. La práctica artística es fundamental para cuestionar estructuras sociales y mantener una actitud crítica ante los estereotipos culturales.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos VI
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm

Referencias

Adorno, Theodor W. (1970). *Teoría estética*. Trad. Jorge Navarro Pérez. Minicaja.

Adorno, Theodor W. (2006). *Minima Moralia: Reflexiones desde la Vida Dañada*. Trad. Rolf Tiedemann. Akal.

academiAlfathor (11 de febrero de 2025),. Le skating-polo, spectacle éphémère en 1899. https://www.rollerenligne.com/dossier/le-skating-polo-pratique-ephemere-en-1899/

Boisset, F. & Ibáñez, S. (2008b). Kodak 1900-1930: Innovaciones y Difusión de la Fotografía Doméstica. *Kodak Anniversary Camera, Sombras. Foto, 117, 327-343*. Real Sociedad Fotográfica de Zaragoza. https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/37/13/27boissetibanez.pdf

Caritey, B. (2020). La fabrique de l'information sportive: L'Auto (1900-1944). *Sport, acteurs et représentations núm. 11*. Reims: ÉPURE.

Castellanos, P. (1999). *Diccionario histórico de la fotografía*. Istmo.

Chéroux, C. (2009). *Breve historia del error fotográfico*. Fundación Televisa

Convenio 077/2025 (2025). *Comisión Municipal del Deporte de Guanajuato y la Universidad de Guanajuato*.

Dowling, S. (22 de julio de 2014). Harold Edgerton: El hombre que congeló el tiempo. https://www.bbc.com/future/article/20140722-the-man-who-froze-the-world

Editores de Britannica (1 de enero de 2026). Harold Edgerton. *Enciclopedia Británica*. https://www.britannica.com/biography/Harold-Edgerton

Frizot, M. (1998). *A New History of Photography*. Könemann.

Gustavson, T. (2009). *Camera. A History of photography from daguerreotype to digital*. Sterling Signature.

Hirsch, R. (2017). *Seizing the light. A Social & Aesthetic History of Photography*. Routledge.

Iglesias, Eulàlia. (01 May 2020). *La nueva mujer va en bicicleta: Annie*. VOLATA https://volatamag.cc/articulo/la_nueva_mujer_va_en_bicicleta:_annie_londonderry/

Kossoy, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Cátedra.

Lefebvre T. (2005). *Marey and chronophotography*. Les Bibliothèques De L'université Paris Cité. https://numerabilis.u-paris.fr/medica/bibliotheque-numerique/presentations/marey/03-en.php

Leslie, M. (2001). The Man Who Stopped Time. Photographer Eadweard Muybridge stunned the world when he caught a horse in the act of flying. *Stanford Magazine, mayo/junio de 2001*. Universidad de Stanford. https://stanfordmag-org.translate.goog/contents/the-man-who-stopped-time?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

Massé P. (2005). La exagerada práctica de la fotografía en México. *Alquimia, 24*, (8) 7-15. INHA

Mayor, J. (2008). El vínculo del arte griego con los tratados sobre morfología artística. *Congreso Internacional "Imagines". La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales 22-24 de octubre de 2007, 405-414*. Universidad de La Rioja. file:///Users/salas/Downloads/Dialnet-ElVinculoDelArteGriegoConLosTratadosSobreMorfologi-2663445.pdf

Mayoral, J. & Mera, M. (2017). La imagen de la mujer en la prensa deportiva digital: análisis de las portadas de as.com y marca.com. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, vol. 22, 187-201, 2027*. Universidad Complutense. https://www.redalyc.org/pdf/935/93552794014.pdf

Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. Gustavo Gili.

Pogliano, C. (2021). A Tricky Start. The First Decade of Ethnographic Cinema. *Nuncius: annali di storia della scienza*, vol. 36, núm. Extra-3, 2021, 568-610. University of Pisa.

Rius, N. (2024). Una historia de la fotografía desde las prácticas amateurs. Posibilidades epistemológicas y metodológicas. *FOTOCINEMA, Revista Científica de Cine y Fotografía, núm. 28, 167–194*. Universidad de Málaga. https://doi.org/10.24310/fotocinema.28.2024.17691

Rouillé, A. (2017). *La fotografía. Entre documento y arte contemporáneo***.** Herder**.**

Sánchez Vigil J. M. (2022). La Sociedad Artístico-Fotográfica "Los Treinta". Un paradigma del amateurismo. *Revista General de Información y Documentación*, *32*(2), 495-515. https://doi.org/10.5209/rgid.85290

Sánchez, G., Romero, J. & Reyes, J. (2019). Los artistas y sus condiciones de trabajo. Una aproximación a su situación en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 7, núm. 21, 69-89*. UNAM. DOI:https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2019.21.69464

Scharf, A. (1994). *Arte y fotografía*. Alianza.

Sougez, M. (1996). *Historia de la fotografía.* Cátedra.

Stelzer, O. (1981). *Arte y fotografía. Contactos, influencias y efectos*. Gustavo Gili.

Stephens, E. (2024). Efficiency and the Productive Body: The Gilbreths' Photographic Motion Studies of Work. *Sage Journal, Volume 30, Issue 3. September 17, 2024*. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1357034X241262176

Vallhonrat V. (2025). Eadweard Muybridge: Fotografía y movimiento. *Cuadernos coleccionables del museo #60, 2 de abril – 24 de agosto de 2025*. Museo Universidad de Navarra.



De la Caja Negra al Rizoma: modelos metodológicos en el arte digital y el diseño

Cynthia Patricia Villagómez Oviedo

Toda práctica creadora se encuentra vinculada
a las condiciones culturales de su tiempo
Juan Acha (1988).

Resumen

La metodología del diseño es aplicable, y por tanto, vincula varias disciplinas, tales como el arte, el arte digital y el propio diseño. Propone un diálogo y colaboración entre ambas disciplinas, dada su afinidad en procesos de investigación, planificación y comunicación, buscando superar las fronteras rígidas. Se analizan enfoques metodológicos clave, incluyendo los conceptos de "caja negra" y "caja transparente" de Christopher Jones (creación intuitiva vs. consciente). Se aborda el método proyectual de Bruno Munari como un proceso estructurado esencial para la complejidad del AD. También se presentan los principios fácticos de Morris Asimov y diversos modelos metodo-

Abstract

Design methodology is applicable and therefore serves as a link between multiple disciplines, including art, digital art, and design itself. It proposes a dialogue and collaboration between these two disciplines, given their affinity in research, planning, and communication processes, seeking to overcome rigid boundaries. Key methodological approaches are analyzed, including Christopher Jones's concepts of "black box" and "transparent box" (intuitive vs. conscious creation). Bruno Munari's design method is addressed as an essential structured process for the complexity of DA. Morris Asimov's factual principles and various methodological models by Albert Esteve de Quesada (normative,

lógicos de Albert Esteve de Quesada (normativos, casuísticos, cibernéticos, comunicativos, estocásticos, holísticos, analógicos). Se destaca el Modelo Rizomático de Deleuze y Guattari, aplicable al AD por su flexibilidad, conexión y multiplicidad. La investigación busca fomentar una colaboración integradora que derive en nuevas formas de conocimiento, acordes con el lenguaje de nuestro siglo.

Palabras clave: Metodología, Transdisciplina, Diseño, Arte digital, Modelos

casuistic, cybernetic, communicative, stochastic, holistic, and analogical) are also presented. Deleuze and Guattari's Rhizomatic Model is highlighted as applicable to DA due to its flexibility, interconnectedness, and multiplicity. The research aims to foster integrative collaboration that leads to new forms of knowledge, in accordance with the language of our century.

Keywords: *Methodology, Transdisciplinarity, Design, Digital art, Models*

Introducción

El capítulo se propone abordar la metodología del diseño desde una perspectiva transdisciplinar, buscando vincularla con otras áreas de estudio, específicamente el arte digital. ¿Es posible que la metodología del diseño aplicada al arte digital cree nuevos campos que vinculen ambas áreas de estudio? De ser así, la vertiente transdisciplinar tendría cabida en nuestro enfoque de investigación. El objetivo es contribuir a la discusión entre arte y diseño, ofreciendo reflexiones que permitan el surgimiento de nuevas perspectivas de conocimiento en los contextos actuales.

La transdisciplina es un concepto desarrollado por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin. Surge de la necesidad de romper con la rigidez de las disciplinas tradicionales, aspirando a un conocimiento lo más completo posible que pueda dialogar con una diversidad de saberes. Para Morin, la transdisciplina no implica la desaparición de las disciplinas, sino la posibilidad de establecer diálogos y transferencias de conocimiento entre ellas para abordar fenómenos complejos que no pueden comprenderse desde una sola perspectiva. A diferencia de la multidisciplina, donde varias disciplinas trabajan de manera paralela, o de la interdisciplina, donde existe intercambio metodológico entre campos específicos, la transdisciplina busca generar marcos de comprensión que trasciendan las fronteras disciplinares. Desde esta perspectiva, el arte digital constituye un espacio particularmente propicio para el encuentro entre saberes provenientes del arte, el diseño, la ciencia, la tecnología, la comunicación y las humanidades.

Un enfoque transdisciplinar como el que aquí se propone, implica diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, de tal manera que, trasciende el mismo. (Morin, 2016). Es así que actualmente, las fronteras entre disciplinas en ocasiones están muy diluidas y es posible establecer cruces metodológicos.

A pesar de que las instituciones educativas aún tienden a formar a los estudiantes en una sola disciplina, incluso en áreas naturalmente transdisciplinares como las ciencias, este trabajo de investigación busca reflexionar sobre cómo dos campos

aparentemente disímiles, el AD y el diseño, pueden confluir. Por lo que, será deseable encontrar aquellas coincidencias que permitan posteriores reflexiones en torno al cómo se produce el trabajo creativo.

Antecedentes y conceptos

Se tiene la preconcepción de que el diseño surge a partir de la Revolución Industrial, considero es correcto pues como afirma el reconocido teórico Juan Acha, los diseños surgen de la "masa" como personaje histórico y se empiezan a reconocer como disciplinas independientes o autónomas en 1851, posterior a la primera exposición mundial de 1851, llevada a cabo en el Palacio de Cristal de Londres. Donde se mostraron una gran variedad de productos industriales, que generaron críticas por la "fealdad" de muchos de ellos, lo que impulsó el surgimiento de los primeros talleres dedicados al embellecimiento de productos. (Acha, 1990). Por lo que se percataron que, no solo la función era importante, también la estética se convirtió en una necesidad.

Aunado a lo anterior, una de las diferencias esenciales entre el diseño y el arte, es en el caso del diseño, la intención de comunicación de mensajes de un tercero (cliente), versus, la necesidad de comunicación de mensajes polisémicos por parte de un colectivo artístico o de un artista en particular. El influyente historiador Phillip Meggs, tuvo a bien destacar en su libro "Historia del diseño Gráfico" (1991), que las pinturas rupestres fueron los antecedentes de la comunicación visual, más que de la concepción del arte moderno, donde había un predominio de expresión del propio artista; fundamenta lo anterior argumentando que las pinturas rupestres tenían una función de comunicación de rituales o estrategias de caza a un grupo, es decir, no fueron hechas como expresión de sentimientos o emociones personales.

En el caso del arte digital, sus orígenes se encuentran en la propia evolución tecnológica de mediados del siglo XIX y XX, donde por supuesto, la computadora irrumpe con fuerza en los años sesenta, masificándose a mediados de los años ochenta, proveyendo al arte de nuevos escenarios, lindes y cruces. Los primeros artistas digitales en los años sesenta fueron científicos que, deseosos de experimentar con el nuevo recurso, comenzaron a crear gráficos digitales. Así que podemos decir que, dentro del amplio concepto sombrilla de las artes visuales, al que pertenece el arte contemporáneo, se gestó el arte con el uso de ciencia y tecnología, donde a su vez se insertó el arte electrónico y dentro de éste, el arte digital. De

tal forma que, el arte digital contempla todas las manifestaciones artísticas que se realizan con una computadora u ordenador, donde un código binario compuesto por una serie de unos y ceros queda implícito, es importante mencionar que la computadora puede tener participación durante el proceso de la obra y/o en la obra final; de ahí que esta rama artística sea extensa.

Semejanzas metodológicas

Es fundamental preguntarse por qué es necesario encontrar semejanzas entre el diseño y el arte digital. La necesidad radica en establecer coincidencias para fomentar la colaboración, lo que a su vez puede generar nuevas formas de comunicación o nuevas disciplinas más inclusivas y adaptadas al entorno tecnológico actual; aunque puedan parecer campos distintos, metodológicamente comparten similitudes.

No obstante lo anterior, podemos afirmar que tanto el diseño como el arte digital, comparten las fases del proceso de creación[1], a saber, la preparación en temas que son de interés, que en el caso del diseño son de interés para un cliente, y en el caso del AD de interés para el propio artista, hay también un proceso de incubación y aparición de la idea, su posterior evaluación, así como elaboración, para pasar a la comunicación del propio proceso o la idea en una pieza de diseño o en una obra artística.

En la concepción del arte moderno, al apreciar una obra se tiene en consideración, que las más de las veces, lo que ahí se representa son las visiones, memorias, sentimientos o emociones personales de cada artista, su muy particular cosmovisión y opinión sobre diversos temas. En el caso del diseño, podemos apreciar estéticamente uno de sus productos, empero, rara vez veremos al diseñador como autor del mensaje, en lugar de esto será un tercero quien tenga una necesidad de comunicación que requiera la codificación a forma, color, tipografía y en ocasiones movimiento de un mensaje determinado por parte de un diseñador.

En la actualidad la irrupción de la tecnología, particularmente de las computadoras, la realidad virtual, la realidad aumentada, así como la inteligencia artificial, entre otros recursos, han ocasionado que tanto el AD como el diseño compartan ciertos hilos metodológicos, como veremos más adelante.

1. La autora escribió más a este respecto en su Tesis doctoral titulada, “Análisis de procesos de producción artística digital en México: Artistas digitales mexicanos y su obra”, editada en 2017 por la Universidad Politécnica de Valencia, disponible en: https://www.lalibreria.upv.es/portalEd/UpvGEStore/products/p_5836-1-1

Metodología para el arte digital y el diseño

La investigadora Sylvain Giroux, señala que la metodología está integrada por diferentes formas de ver o llevar a cabo los métodos de investigación existentes, así como las técnicas que hay para recolectar y analizar los datos. (Giroux y Tremblay, 2004). Lo que es importante para el arte digital, pues las más de las veces requiere de una preparación previa a la elaboración de la obra, ya sea sobre el propio tema, en el software, en el lenguaje de programación que se utilizará, entre otros aspectos que requieren la investigación por parte del artista o de su equipo de trabajo. En el caso del diseño, no hay problema que no se deba resolver primero a través de la investigación, pues cada mensaje precisa de cierta certidumbre en lo comunicado, lo que la convierte en una disciplina con exigencia en ese sentido, el análisis previo de los colores, formas, textos y composiciones a utilizarse, serán la clave para la correcta comunicación de los mensajes. De ahí que en ambas disciplinas los métodos de investigación sean necesarios. De ahí que, un método de investigación o la mezcla de estos y sus técnicas de recolección y análisis de datos sean necesarios e indispensables en ambas disciplinas.

Interesante son los distintos enfoques que sobre la metodología tienen diversos autores, en especial aquellos vinculados al arte y al diseño. El profesor y teórico Albert Esteve de Quesada hace una distinción entre los métodos, que para él son las técnicas para resolver un problema y la metodología que involucra un proceso de la mente en el cual se aborda el problema a resolver, Steve se plantea que es necesario responder preguntas clave en cualquier proyecto, tales como, la postura filosófica desde la que se abordará el problema (metodología), cómo abordarlo (estrategia) y cómo resolverlo (método). (De Quesada, 2001). Es debido a la experiencia personal que, se considera que la postura filosófica puede determinar el cómo se aborda y resuelve un problema determinado. Abonando a lo anterior, para el pionero de la metodología en las artes y el diseño Christopher Jones, la metodología no debe ser rígida o que limite las posibilidades del creador, antes bien, debe ser un diálogo (Jones, 1985), un camino que se adapte ante lo emergente, de tal forma que amplíe las ramificaciones de lo planteado al inicio, da tal manera que promueva la experimentación y la flexibilidad.

Con relación a la metodología a la que se refiere Quesada, tenemos que existen varias corrientes filosóficas a las cuales se puede recurrir, esencialmente se trata de dilucidar con cuál corriente somos afines, de acuerdo a nuestras más profun-

das creencias y convicciones. Hernández Sampieri habla de corrientes del pensamiento, y sin adentrarnos a cada una de ellas porque no es el objetivo de este texto, tenemos el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, y otros marcos de interpretación que parten desde la etnografía hasta el constructivismo, los cuales son la base de dos enfoques de investigación, a saber, el cualitativo y el cuantitativo. (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Es Christopher Jones, en su libro *Design Methods: Seeds of Human Futures* (1970), propone dos conceptos que desde entonces a la fecha han sido citados en múltiples ocasiones debido a lo innovador de la propuesta, estos son: la caja negra y la caja transparente, con ello establece una suerte de explicación a el por qué un creador produce resultados exitosos sin ser capaz de explicar cómo llegó a ellos, o por el contrario estando en plena consciencia de cómo alcanzó los resultados obtenidos,

> a) Caja negra: el enfoque es intuitivo, “creo qué”, “siento que”, donde el creador no puede explicar bien a bien cómo llegó a tal o cual solución. Es el resultado de experiencias previas, la consigna *creatio ex nihilo* no tiene cabida en la caja negra. No hay tanta presión para crear porque se relajan las inhibiciones, por lo que la experimentación se ve incentivada durante el proceso
>
> b) Caja transparente: el proceso de creación es racional, los objetivos son claros debido a que se fijan de manera clara de antemano, hay un proceso de trabajo razonado que, por tanto, se puede explicar. Antes de buscar soluciones, hay un análisis del problema y su valoración es lógica y verbal. Las estrategias implementadas siguen ciertos pasos que incluyen la retroalimentación de los resultados.

Estos métodos son más conscientes y programados. Según Mario Bunge (1975), la caja transparente está iluminada por el conocimiento sobre cómo hacer las cosas, por el contrario, la caja negra está envuelta en el oscurantismo, lo que refuerza el mito del genio creador suyos procesos de creación son un misterio.

Para la teórica mexicana Luz del Carmen Vilchis, la metodología en las artes y el diseño abarca varias disciplinas y se enfoca en la concepción y desarrollo de proyectos que permitan anticipar resultados e idear los instrumentos adecuados para los objetivos trazados. De acuerdo con Vilchis (2002), es gracias a la metodología que el orden de las acciones, su contenido y los procedimientos específicos se

determinan. Las proposiciones metodológicas son instrumentos intelectuales, no "recetarios" o rutinas rígidas; implican conocimientos técnicos que deben adaptarse a las circunstancias y los fines. Contrastando con lo anterior, en este caso, Vilchis hace una referencia a lo que Jones llama caja transparente.

Cabe hacer mención que, en el arte digital también se encuentra eco de dichas metodologías, debido a que los artistas digitales realizan una planificación y desarrollo de proyectos artísticos, porque las más de las veces ocupan equipos de trabajo integrados por profesionales de diversas áreas que requieren de instrucciones precisas. No obstante, en dichos procesos de trabajo no se excluye la serendipia y se da lugar a los accidentes afortunados que llevan a soluciones novedosas. Es el caso de *Bakterias* (1996 – a la fecha) del pionero del Net.art Arcángel Constantini, quien a lo largo de los años, tras enterarse por un artículo científico que los seres humanos estamos formados por millones de bacterias, ha dibujado diversas formas de *Bakterias* llegando a sumar más de tres mil, sus dibujos han trascendido el vector, llegando a usar realidad aumentada, entre otros recursos tecnológicos para su realización; por lo que, si hubo un plan inicial para su realización, este ha ido adaptándose a los nuevos tiempos.

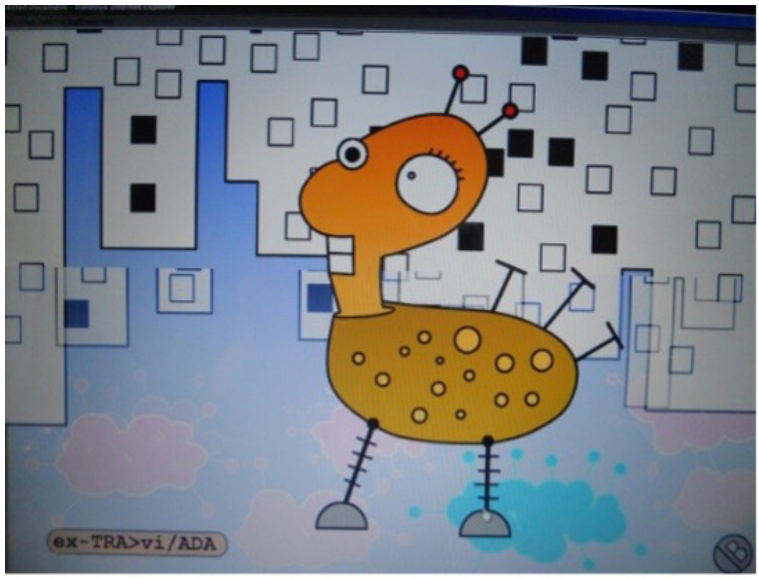


Figura 1. *Bakteria* (1996 – a la fecha), Arcángel Constantini.
Fuente: https://www.lalibreria.upv.es/portalEd/UpvGEStore/products/p_5836-1-1



Figura 2. *Body Movies,* Arquitectura Relacional, 6-2002.
Fuente: https://www.lozano-hemmer.com/body_movies.php

Debido a lo anterior puedo anticipar que, amén de otros procesos de obras artísticas digitales[2] estudiados, la metodología del arte digital no es exclusivamente de caja oscura o de caja transparente, como propone Jones, ya que por un lado cuentan con un proceso de pasos y planificación, como también de sucesos azarosos (ver proceso de creación *Body Movies,* 2002, de Rafael Lozano-Hemmer)[3]. De ahí que infiero que la caja del arte digital no es ni clara, ni oscura, sino translúcida.

Por su parte el artista y diseñador Bruno Munari, dejó como uno de sus legados, un método documentado de método proyectual, el cual describe como diversas operaciones o acciones en secuencia lógica muy efectivo para alcanzar objetivos de manera práctica (Munari, 2004). Si bien este método puede adaptarse si se desea aplicarlo al arte digital, cuando el trabajo implica la planeación razonada de pasos para llegar a un fin (la caja transparente de Jones), da cabida también a la experimentación creativa.

2. Ver Villagómez, 2017.

3. Ver Villagómez, 2017, 225-226.

Sus pasos son los siguientes, y serán marcados también con iniciales para su posterior aplicación a una gráfica (fig.1). Primero está el reflexionar sobre los aspectos inherentes a la definición del problema y qué elementos lo componen [P]. Dichos elementos del problema se circunscriben a la detección de más ramas que se deriven del problema central, lo que ayudará a su mejor comprensión, Munari propone el método cartesiano, —cuyas normas sugiere trabajar por evidencias, analizando, sintetizando y enumerando los elementos [EP]. Recopilar datos y estudiarlos, es decir, enriquecer la fase preparatoria del proceso de creación [RD]. Analizar los datos obtenidos [AD]. Para Munari, derivado del análisis de datos está la solución creativa que reemplaza la idea intuitiva (a saber, lo que Jones llama caja negra) [C]. La creatividad recopila más datos sobre las posibilidades que otorgan a cada proyecto los distintos materiales [MT]. La experimentación con materiales e instrumentos [E] y la creación de modelos, prototipos y propuestas diversas [M]. La verificación de la funcionalidad de los modelos [V]. La elaboración de posibles dibujos constructivos que hacen posible la realización de la solución [DC]. Y finalmente la solución del problema [S]. (Munari, 2004).

Este proceso descrito por Munari es viable no solo en diseño, sino también en el arte digital, como se ha mencionado, las condicionantes específicas del AD, como el uso de dispositivos electrónicos, fuentes de energía y la computadora, exigen una planificación previa. En el AD, la complejidad de los elementos participantes en una pieza hace que sea difícil que el resultado sea una improvisación; se requieren fases de trabajo más puntuales y específicas, a menudo demandando el trabajo en equipos de profesionales en ambas disciplinas.

Por otra parte, Albert Esteve de Quesada subraya la necesidad del trabajo colaborativo en arte y diseño, afirmando que cualquier creador debería recuperar un carácter “proteiforme”, abriéndose a otras disciplinas. Esta apertura permite no solo ver desde otros puntos de vista, sino también enriquecer considerablemente el bagaje formal y construir artefactos más complejos y acordes con las sensibilidades actuales, sin perder la visión crítica. (De Quesada, 2001). Esta idea es plenamente aplicable al AD y al diseño y converge con la visión transdisciplinar.

Coincido con De Quesada cuando reflexiona en torno a que muchas metodologías y métodos tienen “…un proceso excesivamente lineal que no tiene en consideración el funcionamiento real de la mente”, (De Quesada, 2001, p. 31). Esto sugiere la necesidad de que los procesos de producción sean flexibles, adaptables a cada

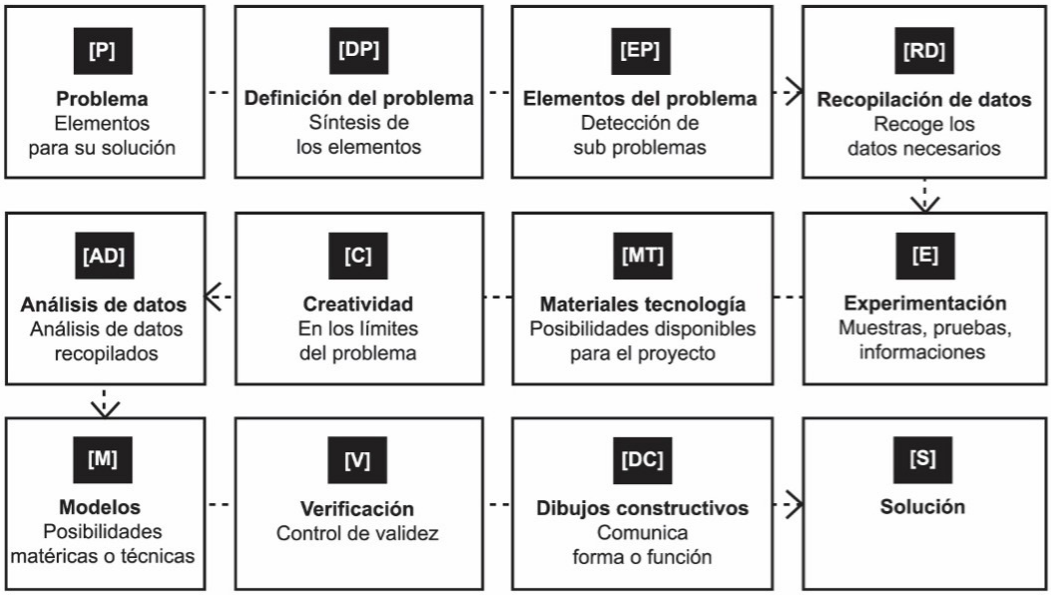


Figura 3. Método Proyectual de Bruno Munari.
Elaboración propia con base a De Quesada, (2001).

caso y en constante movimiento. Por lo tanto, no existen metodologías ni métodos definitivos, únicos o exclusivos de un área determinada.

Los principios de Morris Asimov, —quien es considerado un referente clásico en la teoría del diseño-, propone principios fácticos que constituyen las bases de cualquier proceso de producción creativa (De Quesada, 2001), en dicho proceso se observa lo siguiente:

1. El proyecto se va definiendo progresivamente pasando de lo abstracto, posiblemente la idea, a lo concreto, el proyecto finalizado.

2. Durante el proceso donde se resuelven los problemas, hay una visión de aquello que se encuentra al margen, pero que tiene potencia para contribuir a la solución.

3. No se pierde de vista el eje principal para la resolución del problema,

4. Hay una reducción del margen de incertidumbre en la resolución de un proyecto.

5. Si se tienen datos suficientes para tomar una decisión en la ejecución, se debe valorar la conveniencia de realizar el proyecto.

6. Cada proyecto debe de acompañarse de las indicaciones que contribuyan a su producción y comunicación.

Los pasos referidos por Asimov, reflejan evidentemente una metodología de caja transparente, racional y lógica.

Modelos o estrategias metodológicas

De Quesada (2001), desglosa los principios de Asimov desde diferentes aproximaciones o estrategias, así se tiene que,

a) Modelos normativos, de raigambre en la teoría de proyectos, como en la tratadística de Vitruvio

EN VITRUVIO	EQUIVALENTE ACTUAL
Utilitas	Uso
Firmitas	Tecnología
Venustas	Estética
Construcción	Proyecto

Figura 4. Modelo de Vitruvio. Elaboración propia con base a De Quesada, (2001).

b) Modelo Casuístico: Con tradición lógico-deductiva (desde Platón a los metodólogos de los años sesenta). Un ejemplo es el método proyectual de Bruno Munari, que sigue una relación A -> B (problema -> solución), esquema común en diseño.

ARCHER	FALLON	SIDAL
programación	preparación	definición del problema
		examen de los diseños posibles
recogida de datos	información	límites
análisis	valoración	análisis técnico
síntesis	creatividad	optimización
		cálculo
desarrollo	selección	prototipos
		comprobación
comunicación	proyecto	modificaciones
		finales

Figura 5. Modelo casuístico. Elaboración propia con base a De Quesada, (2001).

c) Modelo Cibernético: Una variante del modelo casuístico, también lineal, pero que introduce el feedback o retroalimentación. Su premisa reside en la cibernética y su importancia en prever conductas en sistemas hombre-máquina. (De Quesada, 2001, p. 111).

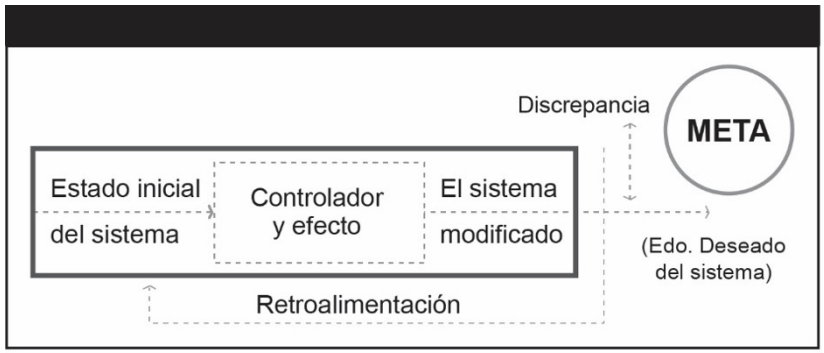


Figura 6. Modelo Cibernético. Elaboración propia con base a De Quesada, (2001).

d) Modelo Comunicativo: Surge de la influencia mediática y se centra en signos como el lenguaje, con aportes de la teoría de la información, la semiótica y la teoría de la comunicación. La diferencia clave que aquí se incorpora al usuario en el proceso del proyecto; sin embargo, se cuestiona si realmente se da un proceso comunicativo bidireccional más allá de la mera transmisión de información o el feedback. (De Quesada, 2001).

e) Modelo Estocástico: papel preponderante del azar, siendo opuesto a los modelos casuísticos y lógico-deductivos. En el ámbito proyectual, se encuentra más en la generación de ideas. El artista o diseñador selecciona variables aleatoriamente, y la solución formal resultante genera un número indefinido de interpretaciones según los usuarios. Un ejemplo es la "indeterminación" de John Cage, donde el azar determina la obra, como en su pieza musical 4'33". (De Quesada, 2001).

f) Modelo Holístico: parte de una visión global del problema a resolver. De Quesada critica la prevalencia de métodos analíticos de las ciencias exactas en el ámbito creativo, señalando que las operaciones lógicas son parciales, mientras que la percepción es global y contextualizada. Nuestra educación, además, nos prepara para un pensamiento analítico-deductivo en lugar de creativo o sintético. (De Quesada, 2001).

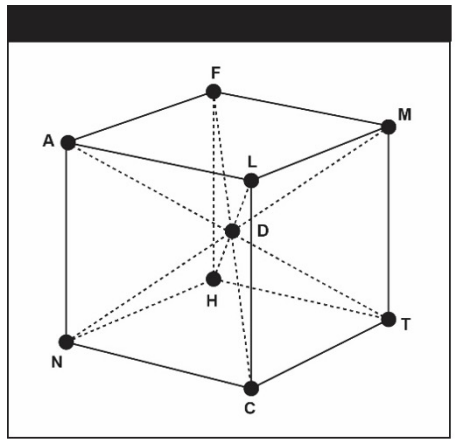


Figura 7. Modelo Holístico. Elaboración propia con base a De Quesada, (2001).
F = forma. A = atributos. M = materiales. L = legislación. H = historia, teorías, conceptos, cultura, tipologías. N = necesidades individuales y sociales. C = comercio, mercado, distribución, mantenimiento, imagen de marca. T = tecnología y producción.

g) Modelo Analógico: Implica un proceso de investigación que proyecta a partir de la transferencia de imágenes o datos de un campo diferente al objeto diseñado. Se ejemplifica con la relación entre “máquina” y ciertas obras de arte, entendiendo la máquina no solo como imagen visual, sino como una estructura funcional. (De Quesada, 2001).

Además, está el Modelo Rizomático propuesto por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (en su libro *Rhizome* de 1976), que permite establecer un lenguaje narrativo en el arte digital y se convirtió en el antecedente de la lógica de redes, sirviendo de base para las teorías sobre Internet y el hipertexto. (Montalvo, 2003). Las obras con estructura rizomática se ubican en una “segunda fase de lo digital”, con software y hardware más desarrollados, que llevan la estructura formularia a la multiplicidad. La idea de la metáfora del “rizoma” no presupone un observador separado de la realidad, sino que concibe al observador (o comunidad de observadores) inmerso en una red en constante flujo y cambio de relaciones de interdependencia. En esta red, las “operaciones de observación” no están separadas del resto de las operaciones que mantienen y desarrollan el rizoma total de la materia. Esto aplica a obras donde el observador determina y define la obra misma. (Deleuze & Guattari, 2009).

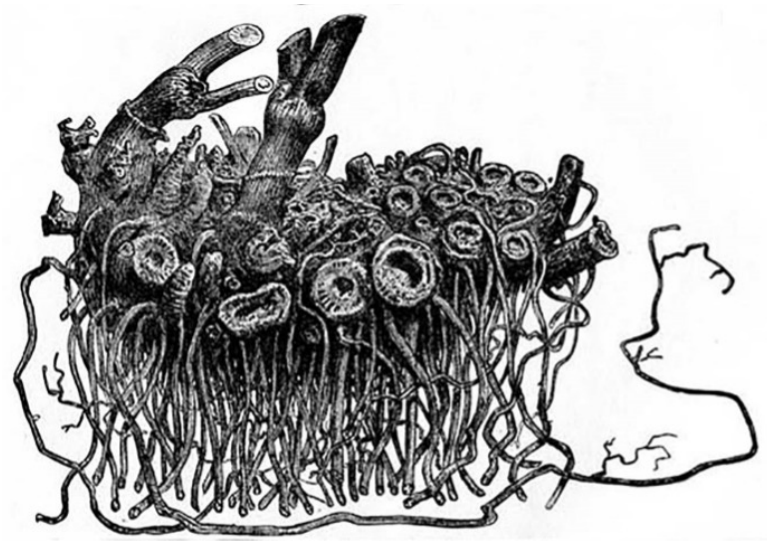


Figura 8. Rizoma fresco de *Cimicifuga Racemosa.* Fuente: https://tinyurl.com/23m92zys

De acuerdo a Blanca Montalvo (2003), la estructura rizomática desarrolla varios principios que pueden caracterizar las piezas artísticas: Conexión y Heterogeneidad, fragmentos de naturaleza múltiple se conectan con diversas formas de codificación. Lo múltiple entendido como algo sin un centro, un rizoma puede romperse o interrumpirse en cualquier parte, pero siempre comienza según alguna de sus líneas.

El Rizoma puede ser roto, alterado como un mapa, el rizoma tiene múltiples entradas, límites en movimiento sin centro, lo que impide el calco, que siempre requiere un modelo a imitar. (Montalvo, 2003). Las acciones del público en una obra artística con esta estructura son efímeras e irrepetibles. Estas características del Modelo rizomático confieren un fuerte interés y conexión con las obras de arte digital, constituyéndose también en un método de trabajo artístico.

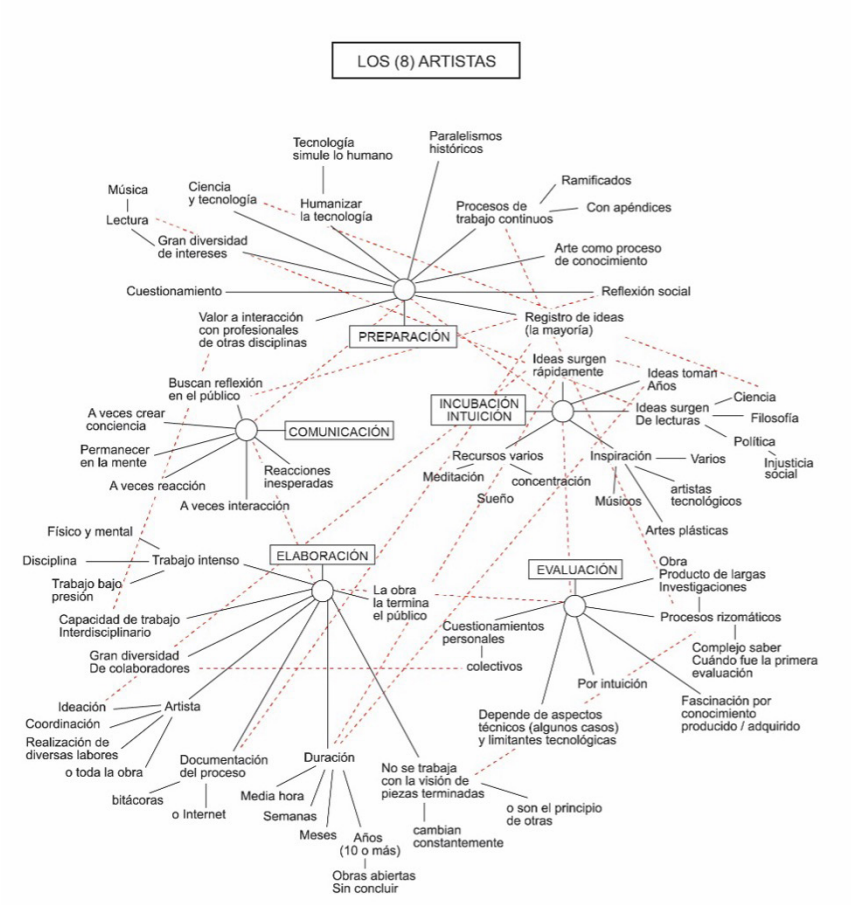


Figura 9. Modelo Rizomático. Elaboración propia.

Diversas obras de net.art e instalaciones interactivas ejemplifican la lógica rizomática descrita por Deleuze y Guattari. Es el caso de *My Boyfriend Came Back from the War* (1996) de Olia Lialina, cuya estructura hipertextual permite múltiples recorridos de lectura, o de *The File Room* (1994) de Antonio Muntadas, que construye una red abierta de información alimentada por distintos participantes. En ambos casos, la obra no se presenta como una secuencia lineal cerrada, sino como una estructura abierta, múltiple y en constante expansión.

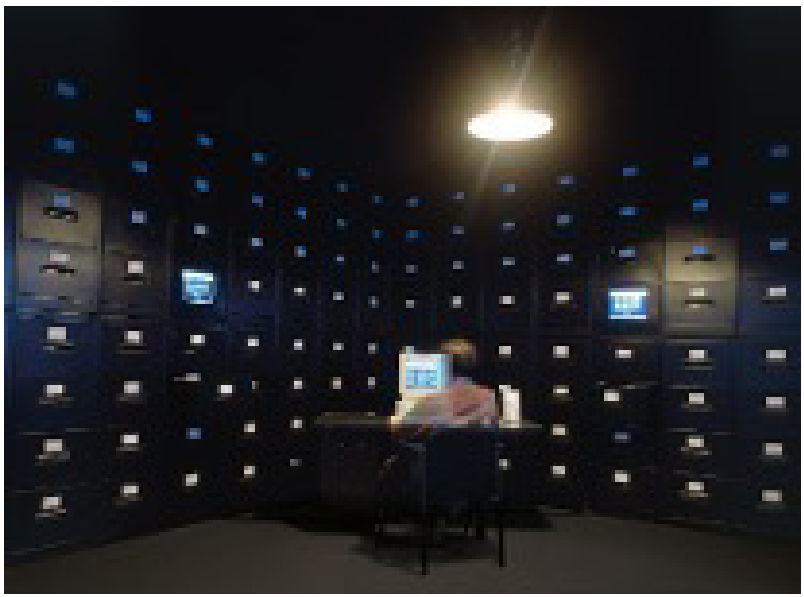


Figura 10. The File Room (1994) de Antonio Muntadas.
Fuente: https://artsandculture.google.com/project/saving-internet-art

El usuario en el diseño y la colaboración futura

En el diseño, la reflexión es que el usuario no es un ente estático que asimila el mensaje, debido a que lo filtra a través de su propia experiencia y de sus características intrínsecas (edad, sexo, origen, entre otros). Los procesos metodológicos de diseñadores y artistas en lo que a la parcela del arte digital se refiere, son similares. La diferencia principal es que el diseñador no es dueño del mensaje que emite, mientras que el artista digital lo es, siendo fiel a sus creencias e intereses específicos. Lo que abre la posibilidad a la colaboración conjunta.

Esta colaboración, está centrada en las similitudes más que en las diferencias, lo que deja en claro las afinidades entre estas disciplinas, derivando no necesariamente en una nueva disciplina, sino en una nueva forma de agrupar el conocimiento acorde con el lenguaje del siglo XXI. Edgar Morin vislumbró esta forma de trasladar y regresar el conocimiento entre disciplinas, conformando nuevas o ampliadas áreas de estudio dentro del concepto de la Transdisciplina.

Conclusiones

De acuerdo a los hallazgos en torno a los procesos metodológicos en el arte y el diseño, se tiene que, la metodología del diseño es un puente transdisciplinar clave para vincularlo con el arte digital, siguiendo la visión de Edgar Morin sobre la necesidad de romper barreras disciplinarias y construir un conocimiento más integral, acorde con los cambios del siglo XXI. El diálogo entre ambas áreas permite trascender límites formales y conceptuales, generando un terreno fértil para la innovación. Aunque diseño y arte digital puedan parecer distantes en su origen, comparten un núcleo metodológico común que abarca preparación, ideación, evaluación, elaboración y comunicación. Esta coincidencia facilita su convergencia, especialmente en entornos tecnológicos donde la creación implica investigación, planificación, procesos complejos y un trabajo de naturaleza colectiva.

Esta afinidad no solo favorece colaboraciones productivas, sino que abre la posibilidad de dar forma a disciplinas híbridas más amplias e inclusivas, capaces de responder a las exigencias del siglo XXI. La aproximación al tema que aquí se hace, analiza diversas propuestas metodológicas que pueden nutrir este diálogo, desde los modelos de “caja negra” y “caja transparente” de Christopher Jones, que oscilan entre lo intuitivo y lo programado, hasta el método proyectual de Bruno Munari, caracterizado por su secuencia lógica y su capacidad de adaptarse a procesos digitales que requieren precisión y planificación. A ello se suman los principios fácticos de Morris Asimov y las estrategias señaladas por Albert Esteve De Quesada, que incluyen enfoques normativos, cibernéticos, comunicativos, probabilísticos, holísticos y analógicos, ofreciendo un repertorio amplio y flexible para la creación.

En este panorama, el Modelo Rizomático de Deleuze y Guattari destaca como un enfoque especialmente afín al arte digital. Su carácter no lineal, múltiple y abierto posibilita obras en las que el espectador se convierte en agente activo, definiendo

y transformando la pieza en tiempo real. Esta dinámica responde a la naturaleza efímera e irrepetible de muchas creaciones digitales, donde el azar, la interacción y la multiplicidad enriquecen el sentido final de la obra. El rizoma, al permitir conexiones imprevisibles y heterogéneas, ofrece un marco conceptual potente para proyectos que buscan expandir los límites de la experiencia artística.

Finalmente, el estudio subraya que la metodología no debe entenderse como un recetario rígido, sino como un conjunto de instrumentos intelectuales adaptables a las circunstancias y objetivos de cada proyecto. Adoptar una actitud colaborativa e integradora entre artistas y diseñadores implica dejar atrás posturas obsoletas, permitiendo el fluir natural del conocimiento y la creación.

En síntesis, el análisis realizado permite afirmar que diseño y arte digital comparten fundamentos metodológicos que hacen posible su articulación desde una perspectiva transdisciplinaria. Los modelos revisados muestran que los procesos creativos contemporáneos combinan planificación, experimentación, colaboración e incertidumbre, mientras que el modelo rizomático ofrece un marco especialmente pertinente para comprender las dinámicas abiertas, interactivas y no lineales propias del arte digital. En este sentido, la metodología deja de ser un conjunto rígido de procedimientos para convertirse en una herramienta flexible capaz de generar nuevas formas de producción de conocimiento y creación artística.

Referencias

Acha, J. (1990). *Introducción a la teoría de los diseños*. Trillas.

Bunge, M. (1975). *Teoría y realidad*. Ariel.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *Rizoma*. Fontamara.

De Quesada, A. E. (2001). *Creación y proyecto: El método en diseño y otras artes*. Institució Alfons el Magnànim-Diputació de València.

Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill Educación.

Jones, J. C. (1985). *Diseñar el diseño*. Gustavo Gili.

Meggs, P. B. (2000). *Historia del diseño gráfico*. McGraw-Hill Interamericana.

Montalvo, B. (2003). *La narración espacial: Una propuesta para el estudio de los lenguajes narrativos en el arte multimedia* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. https://riunet.upv.es/entities/publication/79eb9cff-52d5-4bfa-9bb9-453b53f97e24

Munari, B. (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Gustavo Gili.

Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 17 de junio de 2026, de https://www.rae.es

Rodríguez Morales, L. (2010). *Diseño: Estrategia y táctica*. Siglo XXI Editores.

Universidad Multidiversidad Edgar Morin. (2025). ¿Qué es la transdisciplinariedad? https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html#:~:text=La%20transdisciplina%20en%20la%20evoluci%C3%B3n,como%20pregunta%20y%20como%20aspiraci%C3%B3n

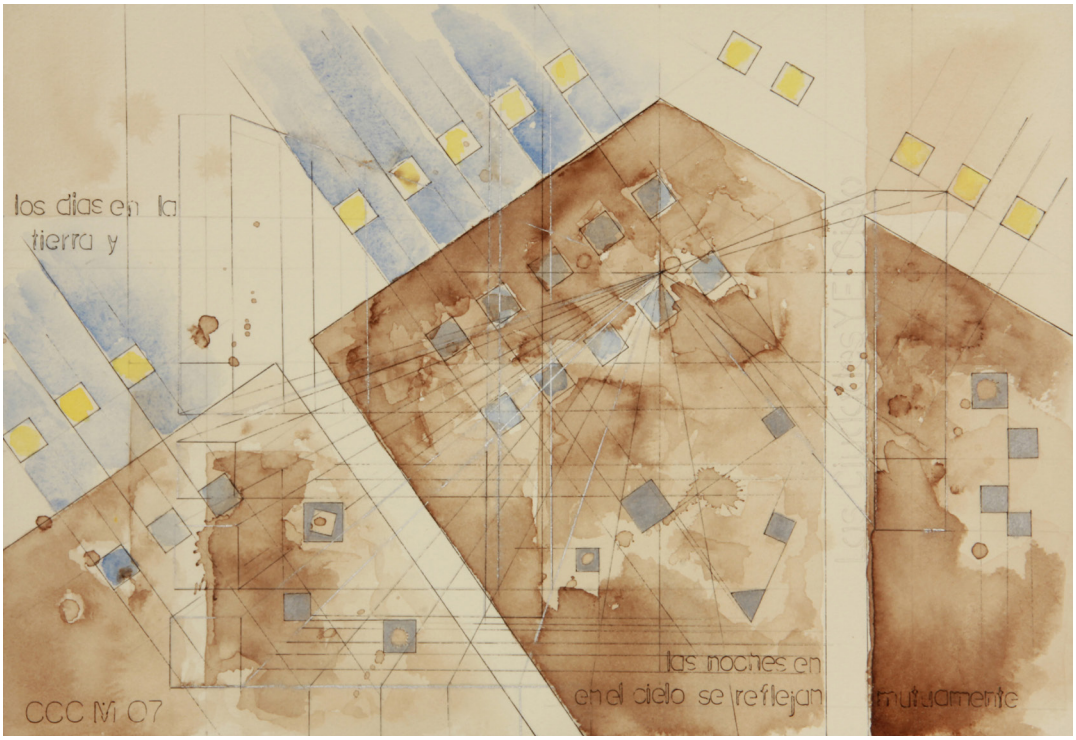
Vilchis, L. C. (2002). *Metodología del diseño: Fundamentos teóricos*. Claves Latinoamericanas.

Villagómez, C. P. (2017). *Análisis de procesos de producción artística digital en México: Artistas digitales mexicanos y su obra*. Editorial Universitat Politècnica de València. https://www.lalibreria.upv.es/portalEd/UpvGEStore/products/p_5836-1-1



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos XII
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm

Capítulo 2.
Proyectos
y Aprendizajes



Intervención y animación sociocultural: arte desde las disidencias

Paula Sofía Reyes Pérez

Cuando la investigación plantea las relaciones entre sectores populares y hegemónicos sólo en términos de enfrentamiento da una visión sesgada e inverosirnil de lo real para los propios sujetos.

(García Canclini, 1990, p. 259)

.

Resumen

La inclusión y visibilización de grupos históricamente marginados, como mujeres y personas de la comunidad LGBTQ+, en el ámbito de la enseñanza de las artes, es un tema ampliamente discutido en los ámbitos académico y cultural, aunque aún presenta importantes desafíos para su implementación efectiva. La propuesta de intervención aquí presentada buscó integrar a la comunidad local en un modelo colaborativo mediante un taller teórico-práctico, que promueva la producción artística colectiva y el aprendizaje activo. Basada en la animación sociocultural, se empleó un enfoque metodológico participativo, que combinó el análisis de las prácticas tradicionales en la educación ar-

Abstract

The inclusion and visibility of historically marginalized groups, such as women and people from the LGBTQ+ community, in the field of arts education, is a widely discussed topic in the academic and cultural spheres, although it still presents important challenges for its effective implementation. The intervention proposal presented here sought to integrate the local community in a collaborative model through a theoretical-practical workshop, which promotes collective artistic production and active learning. Based on sociocultural animation, a participatory methodological approach was used, which combined the analysis of traditional practices in artistic education (specifically in the

tística (específicamente en el contexto universitario local) con un modelo que favorece el protagonismo estudiantil. La intervención integró tanto a la comunidad universitaria como a personas externas a ella en un pequeño grupo que colaboró durante siete meses de trabajo. Los resultados preliminares de esta experiencia señalaron que adaptar las actividades a los intereses y contextos de las personas participantes fue clave para generar una mayor implicación y sentido de pertenencia. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones educativas con enfoque inclusivo y participativo no solo enriquecen el aprendizaje artístico, sino que también contribuyen a establecer vínculos más profundos entre arte, identidad y comunidad, ampliando las posibilidades de transformación social desde el aula.

Palabras clave: Artes Visuales, Cultura, Igualdad De Género, Inclusión Social, Comunidad.

local university context) with a model that favors student protagonism. The intervention integrated both the university community and people from outside it in a small group that collaborated for seven months of work. The preliminary results of this experience indicated that adapting the activities to the interests and contexts of the participants was key to generating greater involvement and a sense of belonging. These findings suggest that educational interventions with an inclusive and participatory approach not only enrich artistic learning, but also contribute to establishing deeper links between art, identity and community, expanding the possibilities of social transformation from the classroom.

Keywords: *Visual Arts, Culture, Gender Equality, Social Inclusion, Community.*

Introducción

A pesar de los avances en igualdad y visibilidad, individuos y comunidades *disidentes*, como las mujeres, la comunidad LGBTQ+, neurodivergencias y diferencias sexo-genéricas siguen encontrando barreras en el reconocimiento de sus aportes artísticos, tal vez no en una práctica artística comunitaria, pero sí dentro de ciertos espacios institucionales, como la escuela o el museo (Nochlin, 1971). Con frecuencia, la historia del arte se enseña desde una perspectiva que invisibiliza a numerosos creadores y creadoras, pese a que sus aportes resultan fundamentales para comprender la diversidad de las prácticas artísticas y culturales. Es fundamental que las instituciones educativas promuevan una educación artística que no solo traspase los conocimientos que por siglos han sido parte de un canon, sino que también incluya las voces y experiencias de sujetos que han sido históricamente marginados (De la Villa, 2013).

Dentro del contexto nacional, si bien en la currícula de algunas universidades con oferta de licenciatura en artes, existen materias dedicadas al estudio de la historia contemporánea de las artes plásticas y visuales, en casi ninguna se explicita alguna materia con un enfoque de perspectiva de género. La Universidad de Guanajuato, en su Modelo educativo establecido en el año 2021, propone que su comunidad estudiantil (estudiantes y egresados) se desarrolle no sólo dentro de los espacios académicos sino fuera de ellos también, de modo que se desenvuelvan como agentes de crecimiento y transformación de la sociedad, respondiendo a las necesidades y demandas sociales y culturales del entorno. (Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, 2021).

La presente intervención tiene como propósito generar espacios de intercambio de conocimientos en los que el estudiantado de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato y artistas locales colaboren en la producción de arte inclusivo y crítico, por medio de la aplicación de un curso teórico práctico de historia del arte con perspectiva de género. Se propone este taller de modo que

las personas participantes puedan tejer redes de trabajo entre ellas, o fortalecer las ya existentes, (Castellano, 2003) y que a largo plazo puedan incluir a la comunidad educativa universitaria.

La investigación aquí presentada se concreta en la búsqueda de los siguientes objetivos:

1. Impartir un taller con perspectiva inclusiva que visibilice las contribuciones de las mujeres en la historia del arte contemporáneo,
2. Crear un espacio seguro donde estudiantado y artistas locales participen activamente en la producción artística inclusiva mediante el desarrollo de proyectos propios, y
3. Promover competencias críticas que permitan cuestionar el canon artístico e integrar las contribuciones de la comunidad local y global en los procesos creativos.

Centrada en una educación artística inclusiva y desde una teorización sociocultural, esta intervención pretende responder a la necesidad de un cambio que valore la diversidad, promoviendo un diálogo inclusivo, intergeneracional e intercultural. La pregunta que orienta este trabajo es: ¿de qué manera una intervención basada en la animación sociocultural y la investigación-acción puede contribuir a la enseñanza de la historia del arte con perspectiva de género en una comunidad artística universitaria? El objetivo general de este artículo es analizar los alcances y limitaciones de una intervención educativa basada en la animación sociocultural para promover una enseñanza más inclusiva de la historia del arte.

Es relevante para esta investigación definir algunos términos e instrumentos utilizados en el trabajo, así como contextualizar el panorama artístico local con el que nos encontramos previo a la intervención aquí presentada.

La animación sociocultural

La animación sociocultural es una metodología de trabajo que busca resolver conflictos o cuestionamientos, así como generar mecanismos de coordinación entre los individuos orientados al cambio social y al mejoramiento de la calidad de vida (Castellano, 2003). Dentro de esta metodología de trabajo se busca fortalecer la identidad cultural de un grupo social. Llevándolo al contexto guanajuatense, se

puede identificar la necesidad que ha existido en diferentes individuos que propusieron en distintos formatos de proyectos que buscaban precisamente esto: el reforzamiento de una identidad colectiva desde trincheras específicas, como desde diferencias sexo-genéricas. Posteriormente hablaré de manera más particular de algunos de estos proyectos su importancia en el contexto de la ciudad.

Se entiende por currículum oculto todos los conocimientos, comportamientos o normas sociales en el espacio académico que no se presentan de manera explícita en la currícula escolar, en este caso en particular, en la universidad. Las intervenciones socioculturales suelen asociarse con espacios externos a las instituciones educativas, como si éstas fueran el antónimo de una integración social o de un espacio cultural inclusivo. Sin embargo, el hecho de estar en un espacio y contexto académicos no debería impedirnos cuestionar sus estructuras; al contrario, estas también constituyen escenarios fundamentales para la transformación social. Es necesario conocer en profundidad su realidad, abordando tanto el currículo visible como el oculto (Lovering & Sierra, 1998). Existe gran relación entre lo que se aprende en los espacios escolares fuera de la currícula y cómo permea en la socialización de los individuos, puede determinar si los individuos se socializan con o sin prejuicios, y la manera en la que se insertan en sus círculos y contextos sociales.

La perspectiva de género constituye una herramienta de análisis que permite identificar las desigualdades históricas y estructurales que han afectado a distintos grupos sociales, especialmente a las mujeres, así como los mecanismos mediante los cuales estas desigualdades se reproducen en diferentes ámbitos de la vida social (Maceira, 2005). En el campo artístico, esta perspectiva posibilita cuestionar los criterios tradicionales de valoración y legitimación cultural, visibilizando las contribuciones de creadoras que han sido excluidas o minimizadas dentro de los relatos dominantes de la historia del arte. Desde esta postura, la enseñanza de la historia del arte no se limita a incorporar nombres de mujeres artistas, sino que implica revisar críticamente las estructuras que han definido qué producciones culturales son consideradas relevantes y cuáles permanecen invisibilizadas.

El canon artístico puede entenderse como el conjunto de artistas, obras y discursos que han sido históricamente legitimados por instituciones como museos, universidades, academias y publicaciones especializadas. Sin embargo, diversos estudios han señalado que este canon ha sido construido desde perspectivas

parciales que privilegian determinadas experiencias culturales, geográficas y de género. Como señala Linda Nochlin (1971), la ausencia de mujeres dentro de la historia del arte no responde a una falta de producción artística, sino a condiciones estructurales que limitaron su reconocimiento y acceso a espacios de legitimación. En este sentido, cuestionar el canon implica revisar críticamente los criterios mediante los cuales se construye el conocimiento artístico.

Inclusión

En este trabajo, la inclusión se entiende como la creación de condiciones que permitan la participación activa y significativa de personas con experiencias, trayectorias e identidades diversas dentro de los procesos educativos y culturales. Más allá de la representación simbólica, la inclusión implica generar espacios donde distintas perspectivas puedan dialogar y contribuir a la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta visión, la inclusión se relaciona con la posibilidad de ampliar los referentes artísticos revisados en el aula y reconocer la diversidad de experiencias presentes dentro de la comunidad.

El concepto de espacio seguro hace referencia a entornos de aprendizaje en los que las personas pueden expresar ideas, experiencias y cuestionamientos sin temor a ser discriminadas o descalificadas. En el contexto de esta intervención, la construcción de un espacio seguro buscó favorecer la participación activa, el intercambio respetuoso de opiniones y la reflexión crítica sobre temas relacionados con género, representación e identidad. Esta condición resultó fundamental para promover dinámicas colaborativas entre las personas participantes y facilitar procesos de aprendizaje compartido.

Proyectos y propuestas locales

Si bien existen antecedentes de iniciativas, programas, talleres, intervenciones y eventos que promovieron en la comunidad artística de la capital una integración social y cultural desde perspectivas distintas, no fueron desde lugares académicos casi en ningún momento, o si lo fueron, estos proyectos no tuvieron la necesidad de realizar escritos o investigaciones académicas. Por lo tanto, comentaré de momentos distintos dentro del panorama local artístico en los que se han llevado a cabo proyectos individuales o por parte de colectivos los cuales proponían la muestra y producción artística desde lugares externos a la norma.

Comenzando el análisis desde los espacios institucionales, tenemos como primer referente la Bienal Olga Costa. Este formato convoca a artistas mujeres provenientes de cualquier parte de la república que trabajen en las disciplinas de pintura y escultura; después de una selección desde un eje curatorial específico a la edición, se realiza una muestra en el museo que lleva el mismo nombre que la Bienal, en Guanajuato capital. En algún momento la convocatoria era únicamente para artistas del estado de Guanajuato. En cuanto a la convocatoria en sí, el hecho de llevarse a cabo dentro de la institución conlleva el hecho de que no se aceptan propuestas políticas o de temas "controversiales" (Secretaría de Cultura, 2023), lo cual puede interpretarse como la imposición de un tipo de producción que hable de problemáticas desde lo particular y no lo colectivo, cuidando la imagen de la institución en sí para evitar controversias. Este es uno de los principales problemas que muchos y muchas artistas locales tienen con el arte dentro de los espacios institucionales: el sentimiento de que hay una supresión de temáticas, lo cual es limitante para la producción artística.

Otra instancia dentro de lo institucional es la exposición de Mujeres Artistas Guanajuatenses, conocida por sus siglas MuAG. Esta muestra se realiza anualmente desde hace quince años en recintos del Instituto Estatal de la Cultura (desde 2019), y tiene como propósito mostrar obra plástica de mujeres originarias y residentes del estado (Secretaría de Cultura, 2019). Es importante recalcar que, como en el caso mencionado con anterioridad de la Bienal Olga Costa, hay una exclusividad de las disciplinas aceptadas en la muestra , lo cual también puede ser una restricción para la forma de trabajar para muchas y muchos otros artistas. Para la muestra sólo se aceptan disciplinas plásticas como pintura, escultura, grabado (Secretaría de Cultura, 2019), y la excepción es fotografía. Las disciplinas que son consideradas fuera de lo tradicional, como el videoarte, el performance, la instalación y etcétera, históricamente han sido medios de trabajo fuertemente ligados a discursos alternos a los hegemónicos de la Historia del arte.

Por otro lado, ya no refiriendo al espacio institucional museístico sino al universitario, existe un antecedente de inclusión de temas de género: los Seminarios Permanentes titulados "Reflexiones universitarias desde el género y los feminismos", los cuales comenzaron a llevarse a cabo en el año 2021 y que constan de programas que ofrecen acceso libre a conferencias, ponencias y programas artísticos y culturales alrededor de incorporar la perspectiva de género en los programas educativos de la Universidad de Guanajuato (Universidad de Guanajuato, 2021). Las

conferencias toman un área de estudio en específico cada año (hasta ahora, sobre arquitectura, arte, diseño, derecho e historia) y se buscan a exponentes dentro de dicho ámbito, especialmente egresadas y docentes de la misma institución.

En cuanto a lo que se puede nombrar como el trabajo fuera de lo institucional (espacios de exposición, circuitos de arte, colectivos y proyectos independientes), existen varios referentes que han funcionado a lo largo de los años, solo por mencionar algunos que funcionaron entre 2014 hasta la actualidad. El Circuito Independiente de Arte, el cual consistía en tomar casas de estudiantes de artes o egresados como sedes de muestras que duraban uno o dos días, y Efímeras, con un funcionamiento similar de exposiciones cortas pero en este caso en lugares públicos. Martillo Amarillo, Obra Negra Espacio y Espacio Mutante, los tres ya desintegrados pero que funcionaron como albergues de proyectos artísticos conceptuales, tanto con muestras como con programas de producción. La Neotortillería, uno de los primeros espacios independientes en la capital que no se encontraba en el área del centro histórico, que ya no funciona con sede física pero sí como proyecto curatorial. Espacio Sin Nombre y El Terreno, que también trabajan en formato de muestras de 1 a 2 semanas de duración en el caso de ambos lugares, y el primero también se dedica a ofrecer programas de producción de proyectos.

Las tensiones observadas entre las prácticas artísticas institucionales e independientes pueden analizarse también desde perspectivas internacionales que estudian la participación comunitaria y el arte colaborativo. Autores como Grant Kester (2011) y Claire Bishop (2012) han señalado que las prácticas artísticas participativas constituyen espacios de negociación social que cuestionan estructuras tradicionales de legitimación cultural.

No es que ninguno de los espacios mencionados no se haya visto implicado con la institución en varias ocasiones; muchos han albergado exposiciones de titulación de estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de Guanajuato, o en unas pocas ocasiones algunos pudieron participar como agentes curatoriales para espacios de museo. Asimismo, muchos de sus fundadores y gestores han sido invitados a impartir charlas, ponencias o talleres en la misma universidad. Sin embargo, esto más que nada surge por la iniciativa de los mismos espacios, o por el interés particular de unas cuantas personas con propuestas particulares. La naturaleza de esta misma intervención sucede de esa manera. En general, este es el funcionamiento el ámbito artístico: se tienen que buscar medios y recursos

alternativos para mantenerse a flote y llevar a cabo las propuestas que se tienen en mente, para seguir abonando al ecosistema cultural. Estas dinámicas abonan a la creación de las redes colaborativas para la sostenibilidad de los proyectos artísticos comunitarios (Kester, 2011).

Contexto institucional

Existe un antecedente relacionado con el interés por la integración de perspectiva de género dentro de la LAV. La idea fue una propuesta de Unidad de Aprendizaje adecuada a los formatos solicitados por la normativa de la Universidad de Guanajuato, de acuerdo con los criterios específicos de la licenciatura, enfocada a la inclusión de contenidos guiados por una perspectiva de género interseccional (Reyes, 2021). En una recopilación sobre datos duros acerca de la equidad de contenidos revisados en la licenciatura en el periodo 2017-2019, divididos por la categoría de sexo (hablando del sexo como una característica biológica y que socialmente a veces confundimos con el género), dieron como resultado que los contenidos en las UDAs dedicadas a la historia del arte contaban con menos de un 35 por ciento de referentes de artistas mujeres, si analizamos los datos de cada materia por sí sola. En términos globales, en todas las materias se revisó apenas un 21 por ciento de artistas mujeres. De igual manera, la mayoría de los y las artistas revisados en las clases de historia del arte son ya fallecidos, que trabajaron antes del siglo XXI o en la primera mitad de este, y provenientes de países europeos, o de los Estados Unidos (Reyes, 2020).

De acuerdo al Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato, se busca una educación superior centrada en la formación integral, en la que los estudiantes sean agentes activos de su propio aprendizaje (Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, 2021). En este enfoque, el docente es un facilitador y acompañante, mientras que el estudiante participa de forma activa en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, posterior al aula de clases, la Universidad propone que sus egresadas y egresados se construyan no sólo dentro de los espacios académicos sino fuera de ellos también, de modo que se desarrollen como agentes de crecimiento y transformación de la sociedad en la que se encuentren.

Metodología de la animación sociocultural

Para esta propuesta se trabajó desde un estudio de investigación-acción, guiado por la metodología de la animación sociocultural. Existe un proceso usual de este

tipo de intervención, el cual es cíclico y sobre todo sistémico, es decir, influenciado constantemente por el sistema en el que va a ser aplicada la intervención. (Castellano, 2003).

El proceso consta de cuatro etapas:

1. análisis de la realidad,
2. planificación,
3. gestión,
4. evaluación y control.

Estas etapas están determinadas por los dos principios clave de esta metodología: la *vivencia* y la *participación*. Las relaciones interpersonales son la base de la animación sociocultural, que vienen determinadas por actitudes de escucha, redes de comunicación grupal, momentos de comunicación y de incomunicación, actitudes generadas y sentimientos experimentados y expresados**.**

La intervención se llevó a cabo con la comunidad artística de la LAV y la comunidad artística en general. El taller no tiene costo y no hay valor curricular para los estudiantes inscritos a algún programa de estudios de la universidad, pero se les toma como válido para sus horas de actividades extracurriculares; también está abierto a egresados de la universidad y al público en general.

Los asistentes al taller fueron en total cinco personas, dos hombres y tres mujeres, de entre 35 y 21 años de edad. Tres de los participantes tienen ya concluidos sus estudios de licenciatura, los otros dos actualmente se encuentran inscritos en la LAV. Uno de los integrantes desertó del curso después de dos sesiones. Todas las personas participantes fueron informadas acerca de los objetivos educativos del taller y de la posible utilización de información derivada de cuestionarios y actividades para fines académicos. Para proteger su identidad, las respuestas recuperadas durante la intervención fueron anonimizadas mediante claves alfanuméricas: E1, E2, E3 y E4.

La información se obtuvo mediante la investigación-acción, complementada con observación participante, grabaciones de audio y transcripciones de las sesiones.

Desde la investigación-acción, la propia docencia se observa de manera crítica (Cacho, 2012), y la autobiografía es la herramienta fundamental para recuperar

información valiosa que nutra la investigación. En la etnografía, el papel del docente-investigador consiste en tomar distancia crítica de su práctica (Mercado, 2012). Es por esto que de este método podemos recuperar el uso de herramientas como la elaboración de registros y diarios de trabajo, con el fin de recuperar los hechos de nuestra práctica docente, para utilizarlo como materia prima que nos llevará posteriormente a problematizarla y reconstruirla. Se trata de hacer extraño lo que ya creemos conocer en su totalidad.

Durante la fase diagnóstica también se identificó una percepción compartida entre las personas participantes de la división entre la muestra de arte dentro de los espacios, conocimientos y contextos institucionales, y las propuestas que se consideran alternativas en discurso y en formato. Realizando un sondeo previo, se realizó la difusión del taller de boca en boca y por medio de redes sociales; se despertó un interés en general de la comunidad por aprender conceptos desde una teoría crítica de género que abone a sus propios procesos de producción de arte.

La información obtenida fue analizada mediante un proceso de categorización temática. Las respuestas abiertas fueron revisadas para identificar patrones relacionados con tres ejes principales: ampliación de referentes artísticos, desarrollo de procesos de reflexión crítica y relación entre los contenidos revisados y la producción artística personal. Este análisis permitió interpretar las experiencias compartidas por las personas participantes más allá de los niveles de satisfacción reportados en la encuesta final.

Tomando como modelo la animación sociocultural, el proyecto se desarrolló en las cuatro etapas previamente mencionadas, las cuales se desarrollaron de la siguiente manera.

1. Análisis de la realidad. Se realizó un sondeo del interés del posible público en la comunidad de Guanajuato mediante un cuestionario de preguntas abiertas sobre los temas específicos que enlazaran el arte y la perspectiva de género que les interesaba aprender o reforzar con sus conocimientos previos; de igual manera, dentro del cuestionario se le pidió al público interesado si les resultaba más conveniente el taller en un formato virtual o presencial. Con base en las respuestas recibidas, se concluyó que el formato adecuado sería el presencial, en una sede conocida por la comunidad artística de la ciudad.

2. Planificación. Los materiales didácticos pensados para el curso, previamente elaborados en un proyecto de material educativo a nivel licenciatura (Reyes, 2021), fueron reestructurados para un periodo de cinco a seis lecciones, considerando una periodicidad semanal. La propuesta fue entonces discutida con la coordinación de actividades extracurriculares de la LAV, la cual se dedica a organizar y calendarizar talleres, ponencias, y otras actividades para la comunidad universitaria. La coordinación se encargó de realizar la difusión del taller por medio de sus redes sociales, indicando un contacto para inscribirse.

Cronograma de actividades

Semana	Actividades	Modalidad
1-2	Impartición del curso Introducción y sensibilización sobre el arte inclusivo. Revisión de referentes personales.	Presencial
3-4	Impartición del curso Investigación y análisis de artistas y obras internacionales y locales.	Presencial
5	Impartición del curso Investigación y análisis de artistas y obras internacionales y locales. Discusión de propuestas, ideas, proyectos en desarrollo de cada participante del taller.	Presencial
6-7	Coordinación con espacios independientes y consulta de disponibilidad para muestra. Trabajo de propuestas, ideas, proyectos en desarrollo de cada participante del taller.	Virtual
8	Exhibición final y retroalimentación conjunta con la comunidad local y el grupo de trabajo.	Híbrida

Tabla 1. Cronograma por semanas de la intervención. Elaboración propia.

Actividades por realizar:

- Discusión y análisis de material audiovisual: portafolios de artista, páginas web, videos y documentales cortos.
- Lecturas de textos.

- Mesas de discusión en grupo y pareja.
- Elaboración de piezas artísticas.
- Exposición de piezas artísticas.

De acuerdo a la disponibilidad del Edificio de las Artes de la UG, se estableció el taller en las fechas de 23 y 30 de septiembre, 7, 14 y 21 de octubre de 2024, en total cinco sesiones presenciales con tres horas de duración cada una. A continuación se presenta una planeación de acuerdo a las actividades y objetivos del proyecto.

Planeación de las sesiones por momentos

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Bienvenida al taller	Bienvenida	Bienvenida	Bienvenida	Bienvenida
Contextualización del curso	Revisión de textos de tarea	Revisión de obra y conceptos clave	Revisión de textos de tarea	Discusión de ideas y proyectos 1
Intenciones de los estudiantes. Actividad de revisión de referentes	Las prácticas no tradicionales. Revisión de obra y conceptos clave	Apropiación de actividades de mujer: disciplinas Revisión de textos de tarea	Revisión de obra y conceptos clave	Comunicación y narrativa de realidades y ficciones. Revisión de obra y conceptos clave
Inicio de bloque 1: Producción del siglo XX. Los antecedentes	Apropiación de actividades de mujer: materiales	Revisión de video	Lo personal en la producción artística	Discusión de ideas y proyectos 2
Los feminismos en la producción artística de los 60s y los 70s	Revisión de obra y conceptos clave	Lo cotidiano y lo doméstico	Revisión de video	Revisión de obra y conceptos clave
Revisión de video y conceptos clave	Actividad de rescate de palabras clave	Revisión de video	Actividad de rescate de palabras clave	Discusión de ideas y proyectos 3
Cierre de sesión	Cierre de sesión	Cierre de sesión	Cierre de sesión	Cierre de taller

Tabla 2. Desglose de las sesiones de clase con los nombres de los momentos. Elaboración propia.

3. Gestión. Ya con la planificación realizada (considerando que es posible un ajuste basado en las necesidades de los integrantes del grupo), se impartió el curso como se planeó, en el Edificio de las artes de la UG. A lo largo de las cinco sesiones, se integró una participante nueva, y uno de los alumnos iniciales dejó de asistir. Así, el curso tuvo un total de cuatro estudiantes que completaron el proceso de trabajo teórico, así como el proceso de proyectos de producción.

Impartición del curso

En la primera sesión, se realizó un cuestionario de preguntas abiertas como diagnóstico, con el propósito de recopilar información sobre el tema con las personas participantes, que en total al momento eran tres personas. El cuestionario se formuló a manera de preguntas detonantes al inicio de la sesión.

La propuesta para el grupo fue trabajar en proyectos mediante sesiones estructuradas de dos horas cada una, por medio de la plataforma de Google Meet. Durante la primera hora, cada artista comparte el inicio de su proceso creativo, abordando temas de interés específicos a partir del material revisado durante el curso. Se discutieron referencias concretas, materiales a utilizar y enfoques iniciales. Posteriormente se destinó tiempo para la retroalimentación colectiva, permitiendo que los participantes intercambiaran ideas y trabajaran directamente en sus piezas. Estas sesiones se realizaron de manera quincenal para dar a los participantes tiempo suficiente para avanzar y aportar contenido significativo en cada reunión.

De forma paralela, se coordinó la logística del espacio para la exposición. La muestra de resultados se propuso al espacio independiente Terreno Mx, un lugar expositivo coordinando por Gabriel Lengeling, artista local y también egresado de la LAV.

El proceso de trabajo posterior a las lecciones teóricas fue con énfasis en promover el aprendizaje y trabajo de las artes mediante procesos de investigación-creación. Del mismo modo, se buscó que los asistentes lograran desarrollar habilidades para buscar, procesar y analizar información que les permitan tener una visión crítica a partir de los principios formales y conceptuales de las obras de arte, al mismo tiempo que enriquezcan su bagaje de referentes que retroalimenten y aporten para su producción artística personal.

4. Evaluación y control. Posterior a la impartición del taller, las sesiones híbridas de trabajo de proyectos y la muestra artística, se elaboró una rúbrica compartida al alumnado, con el fin de que este expresara su satisfacción con el curso, la forma de trabajo y los conocimientos adquiridos, así como la metodología y el modelo de trabajo de la docente. Los cuatro participantes que participaron en la muestra completaron el cuestionario, el cual se presentará a detalle en la sección de resultados.

Resultados

La información que aporta a los resultados de esta intervención está presentada en el orden de las distintas etapas del proceso. En cuanto a la etapa inicial del taller, como cuestionario de diagnóstico se realizaron tres preguntas para averiguar los conocimientos previos del estudiantado, así como las razones por las que ellos identificaron relevante el participar en el curso.

Cuestionario de diagnóstico

	¿Cuáles son tus principales referentes de artistas mujeres?	¿Cómo te enteraste de su trabajo?	¿Por qué te interesa tomar este curso?
Estudiante 1	Mary Heilmann Lee Bul	Revisión en la escuela Investigación propia	Conocer nuevos referentes e información para investigación personal
Estudiante 2	Eva Hesse Hijadeperra Doris Salcedo	Revisión en la escuela Investigación propia Revisión en la escuela	Nutrir su acervo de información para los programas de producción del espacio independiente que dirige
Estudiante 3	Tania Pérez Córdova Susan Sontag Toba Khedoori	Investigación propia Investigación propia Investigación propia	Aprender sobre un tema de su interés en un formato similar al escolar

Tabla 3. Recopilación de respuestas de participantes como diagnóstico del panorama de conocimientos previos, discutido en la primera sesión. Elaboración propia.

Con el cuestionario de diagnóstico es posible identificar dos puntos clave: en primer lugar, existe una diferenciación en el conocimiento previo sobre artistas. En el análisis de las respuestas a las preguntas detonantes, se evidenció que las artistas más reconocidas dentro de la historia del arte tienden a ser mujeres blancas, anglosajonas o europeas. En contraste, el conocimiento sobre artistas provenientes de otras regiones, especialmente de América Latina, parece estar más vinculado a esfuerzos de búsqueda independiente, fuera del marco institucional. En segundo lugar, se destaca un interés particular en cada persona participante. Este aspecto ofrece una oportunidad significativa para que la intervención pueda adaptarse a las necesidades, intereses y contextos específicos de cada asistente, favoreciendo una experiencia más personalizada y enriquecedora. Estos resultados sugieren que el acceso a referentes artísticos diversos continúa dependiendo en gran medida de iniciativas de búsqueda personal, lo que evidencia limitaciones en la formación artística institucional respecto a la inclusión de perspectivas no hegemónicas.

Posterior a la muestra de resultados, se solicitó a los asistentes que completaran una encuesta para evaluar su nivel de satisfacción con el formato, los contenidos del taller y la relevancia del conocimiento adquirido. Esta encuesta fue llevada a cabo por medio de Google Forms.

La primera pregunta, "¿Consideras que lo aprendido en el curso fue diferente a las materias de historia del arte que llevaste/llevas en la escuela?", se manejó en una escala del 1 al 5, donde 5 corresponde a una opinión positiva. La totalidad de las personas participantes respondió con una puntuación de 5. En la segunda pregunta, "¿Qué tan relevantes a los temas consideras los materiales visuales y artistas mostradas en las sesiones?", todas las personas participantes contestaron que les resultaron muy relevantes e interesantes. La tercera pregunta fue si creían que la cantidad de material revisado durante las sesiones fue suficiente; tres participantes contestaron de manera afirmativa, uno de ellos contestó que le resultó poco el material. La cuarta pregunta fue si consideraron relevantes a los temas las lecturas asignadas y revisadas dentro de las sesiones. Todos los participantes contestaron que les resultaron muy relevantes e interesantes.

La siguiente parte de la encuesta fueron cinco preguntas abiertas, en las que se le pedía al estudiantado su interés personal en alguna artista revisada, así como que reflexionaran en sus procesos de aprendizaje en las artes por medio de la investigación, la reflexión y crítica de obra.

Respuestas a cuestionario de evaluación

¿Cuál artista que discutimos te gustó más conocer o revisar, y por qué?	E4: Maria Ezcurra, es una artista que me sorprendió por su serie fotográfica, ya que en ella se muestra de manera creativa y de reflexión el papel de la "ama de casa". Tambien es una obra que funciona como un registro perfomatico y de fotografía, lo cual me interesa para mi producción artistica. Me hizo reflexionar también, sobre cómo los materiales utilizados en la cotidianidad y en las expresiones artísticas vienen acompañados de cargas sociales y de la construcción de una identidad para la sociedad, por lo cual es interesante ver estos objetos cotidianos explorados de otras maneras para ser objetos de reflexión social y artística.
¿Cuál lectura o autora que discutimos te gustó más conocer o revisar, y por qué?	E1: El texto que me gustó más revisar es Feminismo Decolonial porque complementa la lectura que estaba haciendo en esos días, entendiendo que existen diversos feminismos y también diversas miradas para explicar la opresión de las mujeres, es decir, no sólo atendiendo al género, también raza, clase, etc.
¿Cuál es el mayor aprendizaje que te llevas del curso taller?	E2: Me gusta la forma de Cuestionar las obras y desde como empezamos con la pregunta ¿Qué estamos viendo?
¿Cómo se nutrió tu proceso de interpretación y crítica de obra a partir del taller?	E3: Se nutrió bastante porque al no venir de la carrera de artes plásticas no es algo a lo que este habituada, sin embargo al hacerlo de manera grupal y encontrarme con otras opiniones, enriqueció la manera en que concibo el arte.
¿Cómo se nutrió tu propio proceso creativo a partir del taller?	E4: Fue interesante que a partir del taller, comencé a reflexionar sobre los materiales que utilizaba y sobre todo los vínculos familiares en los que cuales quise reflexionar más acerca de mis vínculos paternos. Gracias a ello cree una obra con materiales de construcción, ya que mi padre es albañil pero también con mis vínculos maternos por medio del hilo.

Tabla 4. Recopilación de algunas de las respuestas de participantes como evaluación de la intervención. Elaboración propia.

Transformaciones observadas en los procesos de aprendizaje

Las respuestas de las personas participantes sugieren una apropiación inicial de estrategias de análisis crítico, particularmente mediante el cuestionamiento de las formas tradicionales de observar e interpretar las obras de arte. A lo largo del taller, las discusiones sobre artistas y producciones históricamente excluidas de los relatos canónicos propiciaron reflexiones en torno a los criterios mediante los cuales ciertas obras adquieren legitimidad y visibilidad dentro de la historia del arte. Esto permitió que las personas participantes no sólo ampliaran su conocimiento sobre referentes artísticos diversos, sino que también comenzaran a problematizar los procesos de selección y exclusión presentes en los discursos artísticos dominantes.

Asimismo, las respuestas obtenidas muestran indicios de una relación entre los contenidos revisados y los procesos creativos personales de las y los participantes. Varias de las reflexiones expresadas al finalizar el taller hacen referencia a cambios en la manera de concebir sus propias prácticas artísticas, así como al interés por explorar nuevos materiales, temáticas y formas de representación. Estas observaciones sugieren que los contenidos abordados trascendieron el plano informativo y favorecieron procesos de apropiación y resignificación vinculados con la experiencia creativa individual.

En este sentido, la intervención no se limitó a la transmisión de conocimientos sobre historia del arte con perspectiva de género, sino que promovió espacios de diálogo en los que las personas participantes pudieron relacionar los contenidos revisados con sus propias inquietudes artísticas y experiencias personales. Lo anterior coincide con los planteamientos de hooks (1994), quien señala que el aprendizaje adquiere mayor significado cuando las personas participan activamente en la construcción del conocimiento y logran establecer conexiones entre los contenidos académicos y su realidad cotidiana. De manera similar, los resultados sugieren que la incorporación de metodologías participativas favorece una aproximación más reflexiva y crítica a los procesos de creación artística.

A partir de la investigación del panorama sociocultural previo podemos encontrar un elemento central: la falta de representatividad y enfoque inclusivo en el ámbito del aprendizaje de las artes (De La Villa, 2013). A través de un enfoque participativo, se buscó integrar a la comunidad local artística en una propuesta educativa que fomente el diálogo y la producción, visibilizando estas voces marginadas. La producción colectiva desarrollada durante el taller puede entenderse como una práctica artística participativa en la que el diálogo y la colaboración adquieren un papel central en la construcción de significado.

Es evidente la necesidad de transformar la dinámica en la enseñanza de la historia del arte para pasar de un aprendizaje pasivo a uno más activo y colaborativo, donde los estudiantes sean protagonistas de su formación. Esto se alinea con los principios del modelo educativo de la Universidad de Guanajuato, que promueve la construcción conjunta del conocimiento (Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, 2021).

Los hallazgos coinciden con los planteamientos de hooks (1994), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando las personas estudiantes participan ac-

tivamente en la construcción del conocimiento. El proceso también favoreció la conformación de una comunidad de práctica en torno a intereses compartidos relacionados con el arte y la inclusión.

La intervención responde a una necesidad crítica en el ámbito de la educación artística. Su implementación constante, así como su posible integración a la currícula de la LAV, puede contribuir a:

1. Promover la equidad y diversidad en los espacios educativos.
2. Fortalecer la identidad cultural local, al incorporar las producciones artísticas de la comunidad en el proceso educativo.
3. Transformar la práctica docente, pasando del rol tradicional de transmisor de conocimiento a facilitador de experiencias significativas.
4. Desarrollar habilidades críticas en los estudiantes, quienes no solo aprenden sobre arte, sino que lo experimentan y producen activamente.

Esta propuesta tiene el potencial de ser un modelo replicable en otras instituciones interesadas en fomentar prácticas educativas inclusivas (Maiceira, 2005, p. 210).

Conclusiones

La presente intervención permitió identificar que la incorporación de una perspectiva de género en la enseñanza de la historia del arte favorece la ampliación de referentes artísticos, la reflexión crítica sobre los procesos de representación y la construcción de espacios de aprendizaje más participativos. A partir de los cuestionarios diagnósticos, la observación participante y las evaluaciones finales, se encontraron indicios de que las personas participantes desarrollaron una mayor conciencia sobre la diversidad de prácticas artísticas y sobre la manera en que los procesos de legitimación cultural han influido en la conformación del canon artístico.

Asimismo, la experiencia evidenció que la combinación de la animación sociocultural y la investigación-acción constituye una estrategia pertinente para promover la participación activa, el intercambio de experiencias y la producción artística colaborativa. Las respuestas obtenidas durante la evaluación final sugieren que los contenidos revisados no sólo ampliaron el conocimiento de las personas participantes sobre artistas y perspectivas poco representadas en los programas

tradicionales de historia del arte, sino que también contribuyeron a procesos de reflexión sobre sus propios intereses creativos y formas de interpretar las obras artísticas.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio. La intervención se desarrolló con un número reducido de participantes y en un periodo de tiempo acotado, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse a otros contextos educativos o comunitarios. Del mismo modo, los resultados obtenidos permiten identificar indicios positivos respecto a la recepción y pertinencia de la propuesta, pero no son suficientes para afirmar transformaciones profundas o sostenidas en las prácticas artísticas, educativas o comunitarias de las personas participantes.

En este sentido, futuras investigaciones podrían realizar evaluaciones de seguimiento que permitan analizar el impacto de este tipo de intervenciones a mediano y largo plazo, particularmente en relación con la construcción de perspectivas inclusivas, el desarrollo de pensamiento crítico y la permanencia de redes de colaboración entre las personas involucradas. Asimismo, sería pertinente ampliar la muestra de participantes e incorporar perfiles diversos que permitan comprender de manera más amplia las posibilidades y desafíos de este tipo de propuestas.

Finalmente, también resultaría valioso explorar la adaptabilidad interdisciplinaria del modelo, examinando su posible implementación en otras áreas artísticas y educativas, como la música, las artes escénicas o los estudios culturales. La visibilización de perspectivas históricamente excluidas no busca únicamente ampliar contenidos curriculares, sino contribuir a la construcción de espacios educativos donde las distintas experiencias, identidades y formas de producción cultural puedan dialogar en condiciones de mayor equidad, favoreciendo procesos continuos de cuestionamiento, aprendizaje y transformación colectiva.

Referencias

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.

Boletines Guanajuato. (2024). *Trazan el camino Mujeres Guanajuatenses*. https://boletines.guanajuato.gob.mx/2024/02/28/trazan-el-camino-mujeres-guanajuatenses/

Cacho Alfaro, M. (2012). La formación de profesores y la Investigación–acción**.** En M. Cacho Alfaro (Coord.), *Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa* (p. 89-115). Publicaciones de la Noche.

Castellano Puchol, J. (2003). La Animación Sociocultural y la Intervención Educativa. En González Gil, Francisca; Calvo Álvarez, María Isabel; Verdugo Alonso, Miguel Ángel (Coords.), *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo: Actas V del Congreso Internacional de Educación.* (p. 101-112). INICO.

CIFE, Centro Universitario. (2017). *Taxonomía socioformativa*. https://issuu.com/cife/docs/taxonom__a_socioformativa

De La Villa, R. (2013). Crítica de arte desde la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas. 4,* 10-23. https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/download/41874/39892/

García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Grijalbo.

Hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.* Capitán Swing Libros.

Kester, G. H. (2011). *The One and the Many: Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv11smfch

Lovering Dorr, A. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educar. 7,* 8-19.

Maceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, *3*(21), 187-227.

Maceira Ochoa, L. (2005). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista*. [tesis de maestría, Colegio de México]. Repositorio institucional COLMEX.

Mercado Cruz, E. (2012). *Antropología simbólica y etnografía: Aportes en la formación de docentes.* En M. Cacho Alfaro (Coord.), *Enfoques metodológicos de la Investigación Educativa*. (p. 59-88). Publicaciones de la Noche.

Nochlin, L. (1971). *Why Have There Been No Great Women Artists?* https://www.writing.upenn.edu/library/Nochlin-Linda_Why-Have-There-Been-No-Great-Women-Artists.pdf

Reyes Pérez, P. S. (2020). *Propuesta de unidad de aprendizaje "Producción Artística de Mujeres SS. XX y XXI". Proyecto de trabajo de titulación bajo la modalidad de producción de materiales educativos* [trabajo de licenciatura no publicado, Universidad de Guanajuato].

Reyes Pérez, P. S. (2021). *Trabajo de titulación bajo la modalidad de producto de investigación inciso III. Material didáctico. Producción de materiales educativos: propuesta de Unidad de Aprendizaje "Seminario de Producción Artística de Mujeres siglos XX y XXI".* [tesis de licenciatura no publicada, Universidad de Guanajuato].

Sánchez, M. (2019). Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación. En J. M. Vásquez-Antonio (coord.), *Reflexiones sobre la Evaluación Socioformativa.* Centro Universitario CIFE. https://www.researchgate.net/publication/330185545_Taxonomia_Socioformativa_Un_Referente_para_la_Didactica_y_la_Evaluacion_Socioformative_Taxonomy_A_Referent_for_Didactics_and_Evaluation

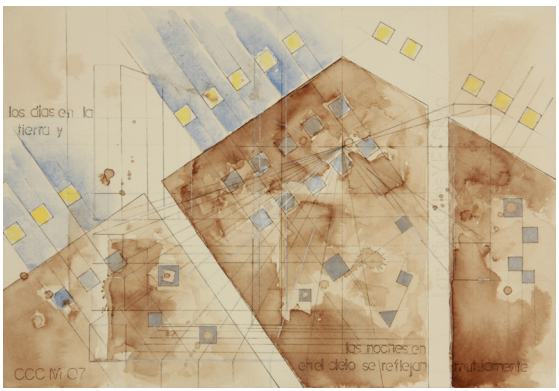
Secretaría de Cultura (2019). *Mujeres pintoras exhiben obras en Guanajuato*. https://www.gob.mx/cultura/prensa/mujeres-pintoras-exhiben-obras-en-guanajuato

Secretaría de Cultura. (2023). *III Bienal Olga Costa. Pintura y Escultura 2023.*. https://convocatorias.cultura.gob.mx/vencidas/detalle/3714/iii-bienal-olga-costa-pintura-y-escultura-2023

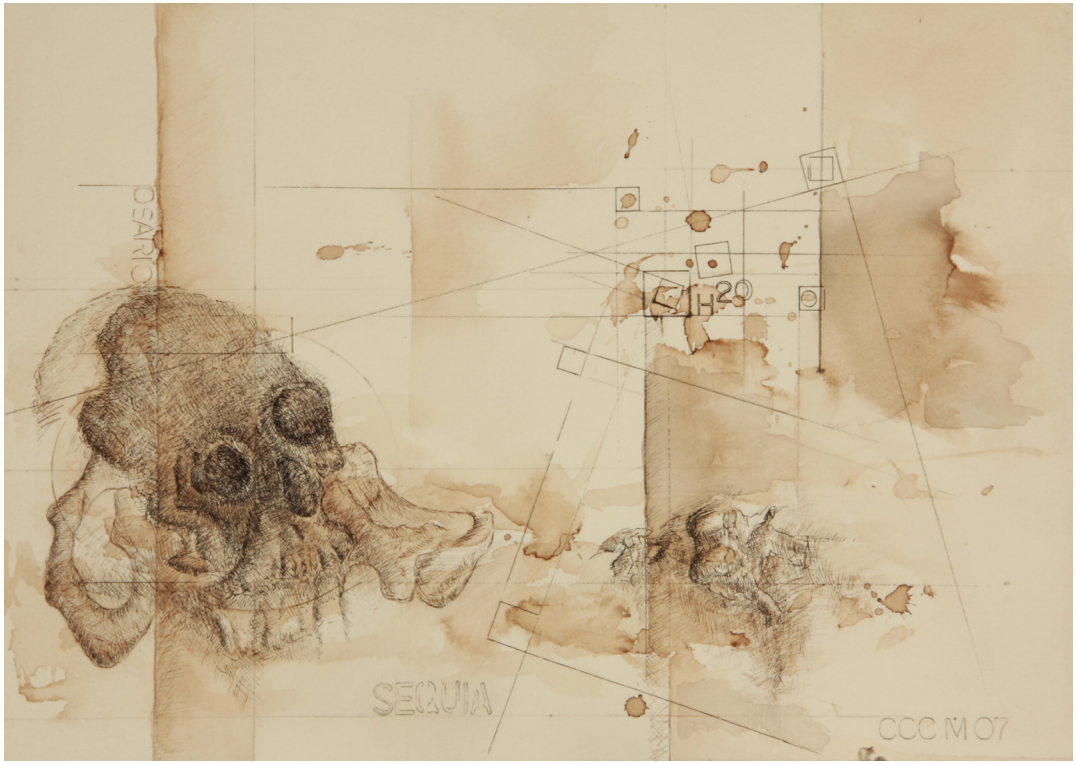
Universidad de Guanajuato (2021). *Comienzan en la Universidad de Guanajuato los seminarios desde el Género y los Feminismos 2021.* https://www.ugto.mx/noticias/quehacer-institucional/100-quehacer-institucional/16676-comienzan-en-la-universidad-de-guanajuato-los-seminarios-desde-el-genero-y-los-feminismos-2021

Universidad de Guanajuato. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato y su Modelo Académico.* https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf

Valdivia Yllades, D., HA, M., Yllades, E., Alba, F., Solórzano R., C., García González, G. N. (2020). *Guanajuato en el siglo XX: la escena local de las artes visuales.* Editorial Mandorla.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Las ciudades y el cielo
(Serie ciudades invisibles)
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



Una Mirada Constructivista en el Aprendizaje del Dibujo en Diseño de Interiores

Nanhoel Manriquez Ledezma

"Percibir es pensar"
Rudolf Arnheim 2006, p. 20

Resumen

El presente texto reflexiona sobre la enseñanza del dibujo en la licenciatura en Diseño de Interiores desde una mirada constructivista y fenomenológica, situando la experiencia como eje central del aprendizaje. Se propone que el dibujo no sea concebido únicamente como una destreza técnica, sino como una forma de pensamiento visual, emocional y cognitiva que permita comprender y transformar el espacio. A partir de los aportes de diferentes teóricos se plantea una didáctica del dibujo basada en la experiencia, la percepción y el pensamiento crítico, donde el error y la exploración se asumen como parte legítima del proceso formativo. El autor integra su propia práctica docente y trayectoria

Abstract

This text reflects on the teaching of drawing in the Interior Design degree program from a constructivist and phenomenological perspective, placing experience at the heart of learning. It proposes that drawing should not be conceived solely as a technical skill, but as a form of visual, emotional, and cognitive thinking that allows for the understanding and transformation of space. Drawing on the contributions of various theorists, it proposes a drawing methodology based on experience, perception, and critical thinking, where error and exploration are considered legitimate parts of the learning process. The author integrates his own teaching practice and artistic background to hi-

artística para resaltar la importancia de un enfoque humanista que vincule cuerpo, emoción y conocimiento. En suma, el ensayo defiende el dibujo como un medio de desarrollo personal y profesional que fomenta la sensibilidad, la creatividad y la conciencia del entorno en los futuros diseñadores de interiores.

Palabras Clave: Dibujo, Constructivismo, Fenomenología, Pensamiento Crítico, Enseñanza.

ghlight the importance of a humanistic approach that connects body, emotion, and knowledge. In short, the essay defends drawing as a means of personal and professional development that fosters sensitivity, creativity, and environmental awareness in future interior designers.

Keywords: *Drawing, Constructivism, Phenomenology, Critical Thinking, Teaching.*

Introducción

El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del dibujo en la licenciatura en Diseño de Interiores, a partir de una mirada fenomenológica que sitúa la experiencia como eje fundamental del conocimiento. Lejos de concebir el dibujo únicamente como una habilidad técnica, se propone abordarlo como una forma de expresión personal, perceptiva y cognitiva, profundamente ligada al desarrollo humano y a las trayectorias individuales de quienes lo practican.

Un aspecto clave que se quiere fortalecer en la planeación es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El pensamiento crítico puede entenderse como la capacidad de analizar, evaluar y mejorar el propio pensamiento (Paul & Elder, 2013). Desde la práctica docente, esto implica que los estudiantes no solo aprendan a representar objetos en perspectiva, sino que también sean capaces de diagnosticar problemas espaciales, analizar soluciones y tomar decisiones fundamentadas en función del usuario y del contexto. Desde la infancia, el dibujo forma parte del crecimiento y constituye un lenguaje visual primario mediante el cual representamos y comprendemos el mundo. A medida que maduramos, este lenguaje puede transformarse, inhibirse o refinarse, dependiendo de las experiencias escolares, familiares y personales. En este sentido, comprender el recorrido gráfico de los estudiantes permite al docente establecer diagnósticos más cercanos a la realidad de sus grupos, reconocer sus motivaciones, bloqueos o vínculos con el dibujo y construir propuestas didácticas pertinentes.

Este texto se dirige tanto a docentes como a personas que han tenido experiencias significativas con el dibujo, ya sea desde el ámbito artístico o desde el diseño. Ambas áreas comparten conceptos clave como la intención, que en el caso del diseño interior se orienta a la funcionalidad y representación de espacios habitables. La enseñanza del dibujo en este campo requiere una atención especial al desarrollo perceptivo y al pensamiento visual, pero también a los factores emocionales y experienciales que acompañan al aprendizaje.

Para ello, se propone integrar los aportes de Lowenfeld (1982), quien analizó el desarrollo del dibujo infantil como expresión emocional y cognitiva, así como los enfoques sobre neuroarquitectura donde se destaca el papel de los sentidos y del espacio en los procesos de aprendizaje (Mombiedro, 2021). Desde su perspectiva, elementos como la iluminación, las proporciones del aula o las condiciones ambientales no solo influyen en el bienestar del estudiante, sino también en su comprensión del volumen, la forma y la sombra, aspectos fundamentales en la enseñanza del dibujo.

El constructivismo sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que es construido activamente por el estudiante a partir de sus experiencias previas y de su interacción con el entorno. Piaget (1975) explica que el aprendizaje implica procesos de reorganización cognitiva mediante los cuales el sujeto interpreta y transforma la realidad. Por su parte, Vygotsky (1979) destaca la importancia de la interacción social y de la mediación docente en la construcción del conocimiento, mientras que Ausubel (2002) subraya que el aprendizaje adquiere significado cuando los nuevos contenidos logran relacionarse con saberes previamente adquiridos. Aunque estos autores parten de perspectivas distintas, coinciden en reconocer que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de significado. En lugar de concebir al estudiante como un receptor pasivo de información, lo entienden como un sujeto que interpreta, reorganiza y resignifica sus experiencias. Esta convergencia resulta especialmente relevante para la enseñanza del dibujo, donde cada representación gráfica es resultado de procesos perceptivos, cognitivos y culturales singulares.

Estos planteamientos permiten comprender que cada estudiante desarrolla formas propias de representación espacial, las cuales se construyen progresivamente a partir de sus experiencias, prácticas y procesos de reflexión. Finalmente, este trabajo busca articular estos enfoques con las teorías del aprendizaje cognoscitivo, sociocultural y constructivista para proponer una didáctica del dibujo centrada en la experiencia, que combine la percepción, la creatividad y la técnica. A través de este enfoque, se pretende diseñar estrategias que no solo enseñen a representar, sino que generen retos significativos que fomenten el pensamiento crítico, el descubrimiento y la expresión personal en el contexto del diseño de interiores. Se sostiene que la enseñanza del dibujo en interiorismo puede enriquecerse mediante una articulación entre constructivismo y fenomenología, entendiendo el dibujo no

solo como una habilidad técnica, sino como una experiencia formativa capaz de desarrollar pensamiento crítico, sensibilidad perceptiva y capacidad proyectual.

Desarrollo del dibujo desde la infancia

El aprendizaje del dibujo, tanto en el nivel infantil como en la educación superior, no puede ser reducido a la adquisición de técnicas. Dibujar implica una experiencia compleja que involucra percepción, emoción, memoria, motricidad y pensamiento simbólico. En el aula de diseño, estas dimensiones se entrelazan con los procesos creativos, donde el estudiante no solo representa lo que observa, sino que construye sentido a partir de sus vivencias, referencias y deseos expresivos. Para comprender mejor esta experiencia, resulta pertinente revisar enfoques teóricos que han influido en la pedagogía contemporánea: el cognitivismo, el enfoque sociocultural y el constructivismo. Desde la perspectiva cognitivista, Piaget (1975) sostiene que el aprendizaje implica procesos de construcción y reorganización de estructuras mentales. En el caso del dibujo, ello se relaciona con el desarrollo de capacidades como la coordinación motriz, la percepción espacial y la categorización de formas. Sin embargo, este enfoque puede resultar limitado si no considera la dimensión emocional, social y cultural de quien aprende.

El enfoque sociocultural, promovido por Vygotsky (1979), enfatiza que el conocimiento se construye en interacción con otros y con el entorno. El dibujo, desde esta mirada, es una actividad dialógica, se aprende observando, compartiendo, comparando e interpretando. El docente entonces no solo transmite saberes, sino que actúa como mediador en una zona de desarrollo próximo donde el estudiante puede avanzar gracias al acompañamiento y a la retroalimentación. Ambos enfoques convergen en el constructivismo, el cual propone que el aprendizaje significativo se construye activamente a partir de la experiencia. Desde esta perspectiva, Piaget (1975) señala que el conocimiento se desarrolla mediante procesos continuos de ajuste y reorganización cognitiva, en los que el error constituye una oportunidad para revisar esquemas previos y construir nuevas comprensiones. Esta visión resulta especialmente valiosa para la enseñanza del dibujo en diseño, ya que reconoce que cada estudiante posee una historia gráfica particular, una relación subjetiva con el acto de dibujar y una manera propia de observar y representar el mundo. En este sentido, Bruner (1997) señala que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente en el descubrimiento de

soluciones. Desde esta perspectiva, los errores no representan interrupciones del aprendizaje, sino oportunidades para ensayar nuevas estrategias de representación y construir comprensiones complejas. En consecuencia, los errores o dificultades que surgen durante la práctica no deben interpretarse como fracasos, sino como indicadores de aspectos que aún pueden fortalecerse. Identificar estas áreas de oportunidad permite al docente orientar al estudiante en la búsqueda de estrategias personales de representación, favoreciendo soluciones acordes con su intención comunicativa y proyectual. De este modo, la exploración, el ajuste constante y la reflexión sobre el propio proceso se convierten en herramientas para el descubrimiento, ayudando a prevenir bloqueos, frustraciones o el desinterés hacia la práctica del dibujo.

Una enseñanza constructivista del dibujo puede diseñar experiencias que despierten la curiosidad, movilicen la percepción y generen vínculos entre el cuerpo, la imagen y el pensamiento. Dibujar es pensar gráficamente, y pensar gráficamente es una forma de interpretar el mundo. Arnheim (1986) sostiene que la percepción visual constituye una forma de pensamiento. Desde esta perspectiva, dibujar no implica únicamente reproducir una imagen, sino organizar relaciones espaciales, interpretar formas y construir significados. El dibujo se convierte así en una herramienta cognitiva mediante la cual el estudiante analiza y comprende el espacio antes de transformarlo en una propuesta de diseño. El aprendizaje ocurre cuando el estudiante logra vincular lo que ve con lo que siente, lo que sabe con lo que imagina y cuando reconoce en el dibujo una herramienta para proyectar sus ideas, analizar problemas y construir espacios significativos.

Esta propuesta encuentra un sólido respaldo en las teorías del desarrollo gráfico infantil. Lowenfeld (1982) propone que el dibujo en la infancia responde a la experiencia subjetiva del niño, este no representa la realidad como es, sino como la vive. Identifica etapas evolutivas del garabateo al realismo que reflejan no solo avances técnicos, sino también maduración emocional y simbólica. Luquet (1972), por su parte, introduce el concepto de realismo progresivo, mostrando cómo el niño evoluciona desde representaciones accidentales hasta intentos más estructurados de captar el mundo visual. Machón (2009), en cambio, pone énfasis en la dimensión motriz del garabateo, destacando cómo la coordinación y el ritmo emergen en los primeros trazos. Aunque estas etapas fueron formuladas para comprender el desarrollo gráfico infantil, sus aportaciones continúan siendo relevantes en la educación superior. Reconocer la historia gráfica de los estudiantes

permite comprender sus niveles de confianza, sus formas de representación y las experiencias previas que influyen en su relación actual con el dibujo.

Estos enfoques coinciden en que el dibujo es un lenguaje que combina acción, símbolo y expresión, que su desarrollo está íntimamente ligado al juego, la emoción y la construcción de sentido. Esta lectura resulta especialmente relevante al pensar en los estudiantes de diseño de interiores, aunque llegan con trayectorias diversas, todos han tenido en algún momento de su infancia una relación con el dibujo. Algunos lo abandonaron en la adolescencia, otros lo mantuvieron como pasatiempo o como vía para expresarse. Algunos provienen de áreas técnicas, otros de bachilleratos artísticos. Entender este pasado gráfico permite diseñar actividades de diagnóstico que reconecten al estudiante con su niño interior, con su necesidad de comunicar, de imaginar, de dejar una huella.

A partir de esta comprensión, es posible crear ejercicios que vinculen intereses pasados con los desafíos actuales, que den sentido a la práctica del dibujo y que la resignifiquen como herramienta creativa y proyectual. El dibujo en diseño no es un fin en sí mismo, sino un medio para pensar y transformar el espacio. Por ello, su enseñanza debe considerar tanto las habilidades técnicas como las dimensiones sensoriales, simbólicas y cognitivas del proceso

En algunos planes de estudio, el dibujo aparece como una técnica aislada, sin conexión con los intereses del estudiante ni con su entorno cotidiano. Esta desconexión genera desinterés, frustración y abandono de la práctica. Por ello, se hace urgente replantear la enseñanza del dibujo como una experiencia integral, donde se combine el desarrollo técnico con la expresión personal, la percepción con la interpretación, la emoción con el pensamiento. Desde esta visión, enseñar dibujo no es formar dibujantes perfectos, sino despertar la capacidad de ver, de sentir, de imaginar y de comunicar a través de la línea, el trazo y el espacio. Mientras el constructivismo permite comprender cómo los estudiantes construyen conocimiento a partir de la experiencia y la interacción con su entorno, la fenomenología ofrece herramientas para explorar cómo esa experiencia es vivida, interpretada y dotada de significado. Ambas perspectivas coinciden en reconocer al estudiante como un sujeto activo, cuya comprensión del mundo emerge de la relación entre percepción, acción y reflexión.

Fundamentos fenomenológicos para comprender la experiencia del dibujo en el aula

Comprender el aprendizaje del dibujo como una experiencia vivida implica desplazar la mirada educativa del plano técnico al ámbito de lo existencial y perceptivo. La fenomenología, como enfoque de las ciencias humanas, no busca explicar la realidad a través de variables medibles, sino comprender el sentido profundo de los fenómenos tal como son vividos por los sujetos. En este marco, el aula deja de ser un espacio neutro de transmisión para convertirse en un escenario de encuentro, donde estudiantes y docentes experimentan el saber con sus cuerpos, emociones y biografías.

Esta aproximación se distancia de enfoques positivistas, que fragmentan la realidad en datos cuantificables, y propone una mirada comprensiva orientada a captar la riqueza subjetiva y simbólica de las vivencias educativas. Como afirma Dilthey (1976), explicamos la naturaleza, pero comprendemos la vida humana. Esta distinción resulta fundamental para la enseñanza del dibujo, ya que permite desplazar la atención desde los resultados técnicos hacia los significados que los estudiantes construyen durante el proceso de aprendizaje. Desde esta premisa, la investigación educativa fenomenológica busca acercarse a la experiencia tal como es sentida, interpretada y compartida por quienes la viven, articulando así fenomenología, hermenéutica como formas expresivas del pensamiento.

Autores como Max van Manen (2003) sostienen que la pedagogía debe partir de las experiencias vividas por los estudiantes y docentes, interpretadas desde una actitud de cuidado y apertura. La investigación, en este sentido, se convierte en un acto pedagógico en sí mismo, en tanto que comprender es también transformar. Como señala Levinas (1981), el vínculo con el otro, en este caso, el estudiante, no puede ser neutral ni técnico, sino que implica una responsabilidad ética, reconocer su vulnerabilidad, su humanidad y su singularidad.

Este enfoque encuentra resonancias en la neuroarquitectura, la cual plantea que aprendemos con el cuerpo, a través de los sentidos y en relación con los espacios. Elementos como la luz, el sonido, la temperatura o las proporciones espaciales influyen en el sistema nervioso y en las emociones, por lo tanto, en los procesos cognitivos. Aplicado al aula de dibujo, esto significa que las condiciones ambientales pueden facilitar o dificultar el desarrollo perceptivo. La iluminación deficiente,

por ejemplo, puede alterar la comprensión del volumen y la sombra, afectando el aprendizaje técnico y la vivencia de ese momento.

A través de la fenomenología hermenéutica, se comprende que el análisis no debe quedarse en lo observable, sino que debe explorar en lo que se siente y se vive. Generar cuestionamientos del tipo ¿cómo vive un estudiante el momento en que no logra resolver una consigna?, ¿cómo percibe la corrección del docente?, ¿qué significa para él estudiante el trazo, el error o el logro?, estas preguntas llevan a reconocer el aula como un espacio cargado de sentido.

Desde esta perspectiva, el modelo técnico ya no es solo una instrucción, sino una forma de presencia simbólica; el contenido no es solo información, sino una fuente de descubrimiento, angustia o entusiasmo. El error deja de verse como fallo, y se reinterpreta como parte legítima del proceso de construcción del sentido. Esta nueva mirada no solo transforma la forma de investigar, sino también el rol docente. Se lleva a observar con mayor sensibilidad cómo los estudiantes se enfrentan a cada ejercicio, cómo expresan frustración o satisfacción y cómo viven el proceso de aprender. Enseñar dibujo deja de ser únicamente transmitir conocimientos técnicos, para convertirse en un acto profundamente humano, donde cada experiencia incluso la equivocación se vuelve significativa.

Aplicar la fenomenología en la práctica permite no solo analizar la clase, sino releerla desde dentro, considerando afectivamente con lo que ocurre en el aula. Esta implicación lleva a cuestionar ciertos supuestos dominantes en la enseñanza del dibujo, la idea del aprendizaje como lineal, acumulativo, o del error como síntoma de fracaso. Por el contrario, la experiencia vivida revela que el aprendizaje es discontinuo, emotivo, incierto y profundamente formativo. Este enfoque se acerca al concepto de *Bildung*. Desde la tradición pedagógica alemana, este término alude a un proceso de formación integral mediante el cual el individuo construye su identidad a través de la experiencia, la cultura y la reflexión. Más allá del aprendizaje de habilidades específicas, implica una transformación personal que articula conocimiento, sensibilidad y desarrollo humano. Esta idea resulta pertinente para comprender el dibujo como una práctica formativa que involucra tanto al estudiante como al docente. Reflexionar sobre la práctica docente desde esta perspectiva se comprende que cada trazo, cada dificultad y cada avance tiene una historia detrás, que acompañar ese proceso requiere atención, escucha y sensibilidad. Desde la fenomenología, investigar no es observar al otro desde la

distancia, sino abrirse al encuentro, implicarse y construir desde allí una pedagogía ética, humana y consciente de lo que realmente ocurre en el acto de enseñar y aprender.

La formación en Artes Visuales permite comprender el dibujo no solo como una técnica, sino como una forma de pensamiento, de exploración y de construcción simbólica. En el ámbito artístico, el dibujo se enseña de manera intuitiva, a partir del interés por la observación, la práctica constante y la intención expresiva. Las universidades de artes expanden el panorama gráfico del individuo, se convive con múltiples lenguajes visuales, cada uno con sus códigos, con formas diversas de usar el color, la línea y el gesto. Se transita de lo figurativo a lo abstracto, del boceto al proyecto final, comprendiendo que el dibujo es una herramienta central en la creación de obras pictóricas, de escultura, grabado, cine o instalación, el dibujo es la base desde donde se dialoga con las ideas, se registran las primeras intuiciones, se planifican los procesos y se proyectan los resultados.

En este enfoque de formación, el dibujo al natural es una práctica recurrente, estos ejercicios muchas veces breves, con poses de duración limitada entrenan la observación, la toma de decisiones para registrar no tanto la fidelidad formal del modelo, sino la interpretación que se hace de él. No siempre se busca un resultado parecido al objeto o a la figura, sino que se valora el aprendizaje mismo del proceso, identificar estrategias de representación, asumir riesgos gráficos, conocer los propios límites. El uso de distintos materiales como grafito, carboncillo, tinta, acuarela permite experimentar con las posibilidades expresivas de cada uno, pensar el color desde la herramienta, desarrollar texturas, contornos, proporciones y composiciones. Todo esto contribuye a ejercitar el trazo, la sensibilidad y la intención.

En contraste, en la enseñanza de Diseño de Interiores, se observa que el aprendizaje del dibujo sigue una lógica distinta. Aunque existe también la práctica del dibujo al natural, esta se enfoca en ejercicios de representación arquitectónica, con la finalidad de ejercitar puntos de fuga, proporciones volumétricas, identificación de sistemas constructivos y análisis espacial. La función del dibujo en diseño no es tanto la expresión subjetiva, sino la planificación de espacios construidos. El dibujo se convierte en una herramienta proyectual, que acompaña, visualiza ideas funcionales, materiales y técnicas. Se intentan traducir algunas estrategias del dibujo artístico hacia el ámbito del diseño, por ejemplo, los ejercicios de bocetaje rápido ayudan a que los estudiantes reconozcan formas con mayor inmediatez.

Dibujar mobiliario en isométrico permite comprender sus procesos de ensamblaje al trabajar sobre los ejes, los estudiantes pueden identificar las partes fundamentales como asiento, respaldo, descansabrazos, calcular proporciones, imaginar materiales y proyectar sus usos. Dibujar con conciencia del propósito de quién usará el mobiliario, como ocupa el espacio y la interacción con el usuario, esto permite que los ejercicios adquieran sentido y se articulen con otras disciplinas. Esta transferencia metodológica permite ampliar las posibilidades pedagógicas del dibujo en diseño, al incorporar ejercicios que fortalezcan la observación, la exploración y la confianza gráfica de los estudiantes.

Esta diferencia evidencia que el dibujo cumple funciones pedagógicas distintas según el contexto disciplinar. Mientras en Artes Visuales favorece la exploración expresiva y la construcción simbólica, en Diseño de Interiores se orienta principalmente a la representación, análisis y proyección del espacio. Sin embargo, ambas aproximaciones comparten la capacidad de desarrollar observación, pensamiento visual y sensibilidad hacia el entorno.

En la enseñanza del dibujo técnico, los estudiantes de diseño llegan con una historia gráfica diferente a la de quienes ingresan a artes visuales. En general, los alumnos de artes ya tienen una motivación por el dibujo, y su trayectoria gráfica no ha sido interrumpida, han dibujado desde la infancia, adolescencia, y llegan con el deseo de perfeccionar su técnica. En cambio, los estudiantes de diseño pueden venir de áreas más técnicas o administrativas y su elección de carrera responde a otros intereses, como el diseño arquitectónico, la gestión de espacios o el trabajo con herramientas digitales. Esto hace que, en ocasiones, el dibujo sea percibido como un requisito más que como una herramienta de pensamiento. Esta diferencia ha llevado a replantear el enfoque pedagógico, es importante generar un diagnóstico gráfico al inicio del curso, para conocer el nivel de desarrollo de cada estudiante, sus motivaciones, sus intereses y sus bloqueos. Esta información permite diseñar actividades que reconecten al estudiante con su experiencia pasada del dibujo, que despierten su gusto por representar, que vinculen su trayectoria personal con los objetivos de la materia.

Una de las tareas del docente es tejer conexiones entre el dibujo y el resto del plan de estudios. Mostrar cómo el trazo no es solo técnica, sino pensamiento creativo; cómo la práctica del dibujo fortalece la motricidad fina, la percepción espacial, el análisis compositivo. A través del dibujo es posible también aprender sobre el co-

lor, sobre materiales, sobre atmósferas. Cuando esta práctica se asume como una experiencia, no solo se mejora la técnica, sino que se desarrolla el estilo propio, la confianza, la capacidad de proyectar ideas con mayor claridad.

Conclusiones

Finalmente, se considera que la práctica del dibujo ofrece una base sólida para el trabajo digital. Solo quien ha dibujado a mano entiende la lógica interna de las formas, sus proporciones, sus ritmos y puede trasladar esa experiencia al entorno digital con mayor seguridad. Por eso, el dibujo no es una práctica obsoleta, sino un fundamento irremplazable para una educación integral en diseño.

Reflexionar sobre la enseñanza del dibujo en el campo del diseño de interiores permite reconocer la necesidad de articular diferentes saberes, trayectorias y formas de observar. A partir de una mirada fenomenológica, se puede defender que dibujar no es solamente reproducir una imagen con precisión técnica, sino involucrar una experiencia perceptiva, sensorial y significativa. En este sentido, el dibujo no puede enseñarse únicamente como un conjunto de reglas o procedimientos, sino como una práctica que se construye en el cuerpo, en la memoria, en el deseo y en la relación con los otros. La integración de ejercicios provenientes de las artes visuales como el dibujo al natural, el bocetaje libre o el uso expresivo del color puede enriquecer profundamente la enseñanza del dibujo en el diseño.

Estos ejercicios fortalecen la observación, generan seguridad en el trazo y permiten desarrollar un lenguaje gráfico personal. El mejor escenario para aprender a dibujar no es aquel que impone resultados inmediatos, sino el que fomenta el gusto por la práctica, el disfrute del proceso, la conexión entre lo que se percibe y lo que se desea expresar.

En este proceso, el dibujo deja de ser un requisito académico para convertirse en una herramienta viva, una forma de pensar los proyectos, de imaginar soluciones, de visualizar ideas y de comunicar propuestas. Dibujar es tomarse el tiempo para elegir con cuidado los colores, las texturas, las proporciones; es también aprender a ver lo que se necesita en un espacio, lo que puede transformarse, lo que genera bienestar. Desde esta visión, el dibujo no solo construye formas, sino significados. Por ello, se propone una estrategia didáctica centrada en el enfoque constructivista, donde el aprendizaje del dibujo se realice de forma gradual, progresiva y significativa. Esta estrategia reconoce que cada estudiante parte de un lugar

distinto, con historias gráficas únicas, y plantea una serie de retos o niveles que más que imponer exigencias técnicas, inviten a la exploración y al descubrimiento personal.

A partir de estos planteamientos, es posible diseñar experiencias de aprendizaje como las siguientes:

- Ejercicios de observación desde lo cotidiano (dibujar objetos familiares desde ángulos inusuales);
- Actividades que combinen dibujo y memoria sensorial (dibujar un espacio que evoque una experiencia personal);
- Prácticas con materiales diversos que estimulen la percepción táctil y visual (grafito, tinta, collage, texturas naturales);
- Análisis de referentes visuales de diseño y arte para descubrir estilos gráficos y experimentar con ellos.

La intención es que cada estudiante encuentre, a través de la práctica, su propio estilo de dibujo, que el dibujo no sea un obstáculo, sino un aliado en su formación como diseñador. Es fundamental trabajar con las emociones que surgen durante el proceso. La frustración ante un trazo que no se parece a lo que imaginamos puede transformarse si cambiamos la pregunta, no se trata de copiar fielmente, sino de comunicar lo esencial. Aprender a dibujar implica desarrollar una relación consciente y reflexiva con los propios procesos de aprendizaje. Esa actitud de cuidado hacia la propia producción es clave para el desarrollo creativo y la confianza profesional. La enseñanza del dibujo desde esta perspectiva no busca formar ilustradores perfectos, sino personas capaces de ver, imaginar, transformar espacios con sensibilidad y con conciencia del entorno. Apostar por esta pedagogía del dibujo es, en el fondo apostar por una pedagogía humanista.

En un contexto donde las herramientas digitales ocupan un lugar cada vez más relevante en la formación profesional, el dibujo continúa siendo una práctica insustituible para desarrollar observación, pensamiento visual y sensibilidad espacial. Desde esta perspectiva, el dibujo también constituye una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, al exigir procesos continuos de observación, interpretación, toma de decisiones y evaluación de resultados. Entenderlo desde una perspectiva constructivista y fenomenológica permite reconocer que aprender a dibujar no consiste únicamente en dominar una técnica, sino en construir una forma particular de comprender, interpretar y transformar el mundo.

Referencias

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Dilthey, W. (1976). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (1981). *Ética e infinito*. Visor.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1982). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Trillas.

Luquet, G.-H. (1972). *El dibujo infantil*. Kapelusz.

Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños: Génesis y naturaleza de la representación gráfica: Un estudio evolutivo*. Cátedra.

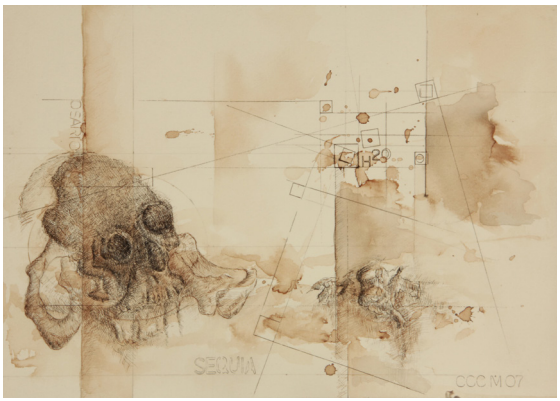
Mombiedro, A. (2021). *Neuroarquitectura: Aprendiendo a través del espacio*. Khaf.

Paul, R., & Elder, L. (2013). *Pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Pearson.

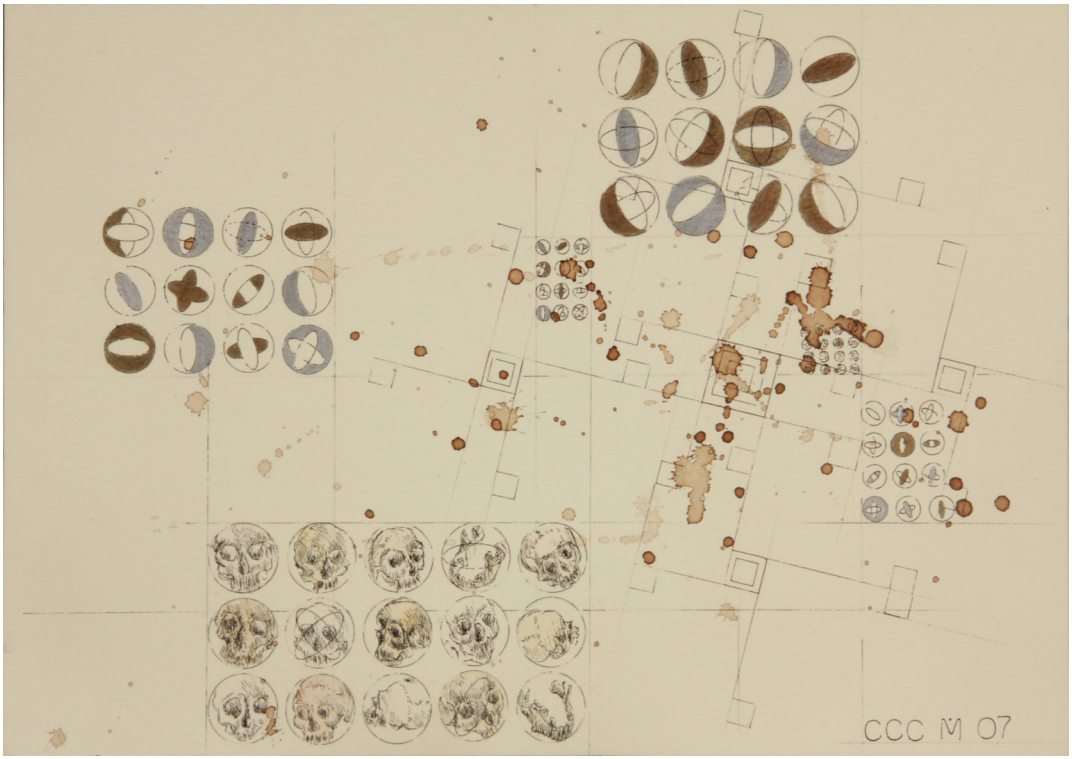
Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Ariel.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Investigación humanística para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Sequía (Serie ciudades invisibles)
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



Aquí está el sonajero Juegos, juguetes y arte popular: construcción de identidad y aprendizaje en contextos culturales

Gabriel Medrano de Luna
Javier González García

El arte es la expresión de los más profundos pensamientos,
por el camino más sencillo.
Albert Einstein

Resumen

El presente capítulo analiza el juego y los juguetes tradicionales como expresiones culturales y herramientas pedagógicas, destacando su papel en la construcción de la identidad, el aprendizaje significativo y la transmisión intergeneracional de valores. Desde las perspectivas clásicas de Piaget, Vygotsky, Montessori y Huizinga hasta los enfoques contemporáneos de la neuroeducación y la pedagogía culturalmente situada, se examina cómo el juego constituye un espacio de mediación entre lo individual y lo colectivo, lo tradicional y lo innovador. El texto aborda el arte popular y los juguetes tradicionales como patrimonio vivo, su valor educativo y su potencial para fortalecer la

Abstract

This chapter analyzes traditional games and toys as cultural expressions and pedagogical tools, highlighting their role in identity construction, meaningful learning, and the intergenerational transmission of values. From the classical perspectives of Piaget, Vygotsky, Montessori, and Huizinga to contemporary approaches such as neuroeducation and culturally situated pedagogy, it examines how play constitutes a space of mediation between the individual and the collective, the traditional and the innovative. The text addresses folk art and traditional toys as living heritage, their educational value, and their potential to strengthen local identity in the face of globalization. This chapter also discus-

identidad local frente a la globalización. Asimismo, se discuten experiencias recientes en México, América Latina y Europa que integran el juego en procesos educativos, comunitarios y tecnológicos, destacando su impacto en la motivación, la creatividad y la ciudadanía cultural. Finalmente, se reflexiona sobre los retos y oportunidades que plantea la era digital para diseñar pedagogías lúdicas inclusivas, híbridas y culturalmente relevantes, capaces de equilibrar las dimensiones tecnológicas y humanas del aprendizaje. En conjunto, el capítulo propone una visión del juego como eje articulador entre cultura, educación y desarrollo humano, reafirmando su vigencia como herramienta de innovación pedagógica y cohesión social.

Palabras clave: Juego, identidad cultural, Educación lúdica, Pedagogía culturalmente situada, Juguetes tradicionales, Arte popular.

ses recent experiences in Mexico, Latin America, and Europe that integrate play into educational, community, and technological processes, highlighting its impact on motivation, creativity, and cultural citizenship. Finally, it reflects on the challenges and opportunities the digital age presents for designing inclusive, hybrid, and culturally relevant play-based pedagogies capable of balancing the technological and human dimensions of learning. Overall, the chapter proposes a vision of play as a central element connecting culture, education, and human development, reaffirming its relevance as a tool for pedagogical innovation and social cohesion.

Keywords: *Play, Cultural Identity, Playful Education, Culturally Situated Pedagogy, Traditional Toys, Folk Art.*

Introducción

Con el tiempo, el juego ha trascendido la mera actividad lúdica, también ha sido espacio de construcción de identidad, motor de aprendizaje significativo y mediador cultural de primer orden. Desde Piaget, Vygotsky y Montessori hasta investigaciones recientes en neurociencia y psicología cultural, se ha constatado que el juego es condición indispensable del desarrollo humano (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Montessori, 1967; Diamond, 2013).

El juego estimula las funciones cerebrales, como las funciones ejecutivas, la memoria y la atención, y facilita un aprendizaje más profundo y significativo. En la dimensión socioemocional, regula afectos, fomenta la empatía y consolida vínculos. Culturalmente, el juego transmite y actualiza tradiciones, promoviendo la identidad y la creatividad.

En este texto se revelará que la continuidad entre el arte popular, los juguetes tradicionales y las prácticas lúdicas contemporáneas han demostrado que la cultura y la educación se encuentran profundamente interconectadas, ofreciendo oportunidades únicas para la creatividad, la inclusión y la formación integral de los individuos.

Para comprender este tema entre los juegos, juguetes y el arte popular como construcción de identidad y aprendizaje en contextos culturales, consideramos pertinente exponer el contexto sociohistórico del juguete popular mexicano y cómo se fueron conformando algunas instituciones dedicadas a su estudio, difusión y salvaguarda.

Las artes populares han cobrado importancia en la creación del nacionalismo mexicano, la conformación de la identidad nacional, además de ser un digno exponente del patrimonio histórico y cultural. Para constatarlo, presentaremos fugazmente parte del proceso sociohistórico de la tradición y diversidad artesanal.

Examinando la inmensa diversidad mexicana, donde encontramos variadas tradiciones, usos, expresiones artísticas, etnias e ideologías, lo que figuró una contri-

bución para la formación de lo que ahora conocemos como México, un proceso sociohistórico que ha llevado muchos años; en el siglo XVI se encontraron dos culturas que eran muy diferentes entre sí. Por un lado, estaba la cultura europea, representada por los españoles, y por el otro, la cultura mesoamericana, simbolizada por las comunidades indígenas.

Estas dos esferas se combinaron o se les combinaron, adaptando estructuras políticas, métodos de representación y estilos de vida cotidianos. Este proceso, que ocurrió durante la época colonial y duró casi 300 años de mestizaje, lo que dio lugar a una nueva cultura en la que la influencia española preponderó sobre la indígena, resultando en una cultura particular que, aunque distinta de sus raíces, llevaba la huella de ellas.

Los indígenas sobresalieron por tener gran habilidad manual y poder aprender rápidamente los oficios que los españoles les enseñaron y les asignaban. Los talleres artesanales durante la Nueva España se organizaron en gremios y los mismos fueron abolidos a principios del siglo XIX; otro aspecto a destacar fue que posterior a la Guerra de Independencia se acrecentó el interés por revalorar lo "mexicano", y las artes populares tuvieron un papel significativo en ese contexto sociohistórico, ya que a través de éstas se evidenciaba la riqueza del pasado indígena. En esta revaloración por lo mexicano, empieza a emerger un nacionalismo que se fue enraizando en el discurso oficial a través del tiempo. Para mostrar la riqueza del pasado indígena y la cultura mexicana, un espacio idóneo fueron las exposiciones realizadas a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Las exposiciones de arte popular mexicano

Las expresiones tradicionales tuvieron un reconocimiento durante el porfiriato, mencionemos por caso la exposición de París en 1889 donde el gobierno mexicano anhelaba mostrar objetos que manifestarán la riqueza de las tradiciones populares mexicanas y que al mismo tiempo fueran de interés para los europeos.

Estas exposiciones fueron espacios significativos para mostrar parte del patrimonio y la riqueza cultural de México, tanto a nivel nacional como internacional. Esa valoración se acrecentó al final de la Revolución Mexicana, sobre todo, en la etapa posrevolucionaria cuando se realizó una exposición a nivel internacional en las ciudades de México y Los Ángeles, California.

Las exposiciones fueron encomendadas a Roberto Montenegro, Jorge Enciso, Javier Guerrero, Adolfo Best Maugard y Gerardo Murillo (Dr. Atl). El propio presidente de la República, General Álvaro Obregón fue quien celebró la inauguración durante el mes de septiembre de 1921.

Un aspecto significativo de estas exposiciones fue la publicación del libro *Las Artes Populares en México* realizado por el Dr. Atl en 1922, que dio un reconocimiento mundial a las artesanías mexicanas, no sólo por reconocerlas como "artesanía" y lograr ser motivo de exposiciones tanto en México como el extranjero, sino también porque propició un auge para el estudio e investigación en torno a las artes populares mexicanas, de hecho, algunos artistas y reconocidos intelectuales comenzaron a incluirlas en su trabajo, tal fue el caso de Diego Rivera, Alfonso Caso, Manuel Toussaint y Gabriel Fernández Ledesma.

El estudio del arte popular mexicano

En ese contexto posrevolucionario el gobierno mexicano promovió programas sobre el fomento y rescate de las artesanías, se crearon diversas instituciones académicas y culturales.

Porfirio Martínez Peñaloza señala que en el ámbito internacional el conocimiento sistemático del arte popular se inició en 1928 cuando en Praga se celebró el Primer Congreso Internacional de las Artes Populares, donde se consideraron a las artes populares como "el trabajo tradicionalista del artesano (formas, materias, técnicas) que agregan un elemento de belleza o de expresión artística al carácter utilitario del objeto o su función en la vida social" (Martínez, 1981, p. 12).

Posteriormente hubo un gran auge en el estudio del arte popular mexicano, uno de los autores fue Daniel F. Rubín de la Borbolla, para él

> … el arte popular es una expresión de creatividad que impregna y fecunda la vida común [...] está más compenetrado con todos los componentes y estructuras de la cultura y de la vida de la comunidad, tanto en su pasado como en su proyección hacia el futuro, por ello comparte más directamente los usos diarios a los que se le destina, sin desnudarse de su singularidad en ningún momento. (Rubín de la Borbolla, 1974, p. 15)

Alfonso Caso, destacado intelectual, refiere el arte popular como “aquellas manifestaciones estéticas que sean un producto espontáneo de la vida cultural del pueblo mexicano, las obras de arte en las que el pueblo manifiesta por su inspiración y por su técnica, que es un portavoz del espíritu artístico del pueblo” (en Monsiváis, 1996, p. 23).

Como podemos observar, los autores van aportando desde su óptica ciertas particularidades afines al arte popular, que en conjunto nos brinda un horizonte más completo de lo que sería el arte popular.

Tal es el caso del Dr. Atl quien en su libro *Las artes populares en México* refiere que en la “denominación de artes populares están comprendidas todas las manifestaciones del ingenio y la habilidad del pueblo de México” (1980, p 11).

Porfirio Martínez Peñaloza, citando a Jas Reuter, señala que el arte popular es el conjunto de obras realizadas por personas fuertemente arraigados a la tradición estética de su comunidad, obras en las que casi siempre es una finalidad estética –o sea el deseo de satisfacer una necesidad común de formas, colores, armonías, expresiones- con un objetivo práctico, utilitario (Martínez, 1980, p. 68).

Para otros autores, el arte popular y artesanía son géneros diferentes, aunque se ha mostrado el vínculo entre ambos conceptos; en el texto *Tres notas sobre el arte popular mexicano* (1980), escrito por Porfirio Martínez Peñaloza, se presentan otras particularidades entre el arte popular y la artesanía, ahí se expone que el concepto de artesanía engloba la idea de taller colectivo en el cual la artesanía tiende a una producción en serie, en tanto que en el arte popular trabaja un solo hombre, y su actividad va a la par de sus ocupaciones cotidianas.

Cabe aludir que no hay una frontera para delimitar hasta donde es arte popular y artesanía, como lo refiere el propio Martínez Peñaloza al mencionar que la artesanía es el género y el arte popular es la especie, es decir, no hay una distinción tajante y señala que lo característico de la artesanía es la realización manual.

Al hablar sobre arte popular se alude a algo más general. En tanto al referirse a la artesanía se apunta a algo más particular, pero también sucede lo contrario y al apreciar una artesanía se le señala como arte popular, algunas acepciones afines serían lo tradicional, manual, popular, local y el anonimato.

Para ahondar sobre las artesanías y su vínculo con lo comercial, se retoman las aportaciones de Isabel Marín de Paalen plasmadas en su libro *Historia general del arte mexicano: Etno-artesanías y arte popular* (1974) donde señala que el arte popular tiene su origen en la necesidad creadora del hombre, en la necesidad de producir objetos útiles y bellos, y considera como expresiones del arte popular todo lo que representa su canto y sus sueños, sus anhelos y sus realizaciones y como parte de esas expresiones sitúa a las artesanías.

Eduardo Uribe Ahumada expone que actualmente el arte popular no es una continuación del que creaban las civilizaciones prehispánicas, pero tampoco es un arte europeo o asiático; es una fusión de la cultura española con la indígena, la mestiza, la china y algo de africana.

Con el transcurso de los siglos, los simbolismos prehispánicos, como tales, se perdieron, aunque no totalmente; las estructuras y diseños europeos se aglutinaron al tronco indígena; las formas, símbolos y oficios se transmitieron de artesano a artesano, creando en cada generación objetos originales, de diseño personalizado, pero, en general, de manufactura anónima.

Algunos emblemas del México antiguo permanecen y son repetidos tradicionalmente como formas o decoraciones, aunque no en su significado o trascendencia. (Uribe, como se citó en Arte del Pueblo, 2005, p. 143)

Es provechoso señalar el proceso de resignificaciones por el que ha pasado el arte popular, y que la riqueza artesanal está precisamente en esa fusión de culturas donde hubo contribuciones en el diseño, color, materiales, técnicas, formas y un largo etcétera, aspectos que gracias a la tradición se pueden observar actualmente en las artesanías mexicanas y por ende, también en la artesanía guanajuatense.

El arte popular de Guanajuato

Hablar de Guanajuato en torno al arte popular es muy peculiar, por la geografía misma del estado, por la división geográfica representada en sus cuatro zonas: el bajío, la sierra central, los altos y la sierra gorda donde cada territorio tiene sus propias peculiaridades acorde a su cultura y geografía

José N. Iturriaga describe que “en las artesanías guanajuatenses inciden las culturas indígenas otomí, purépecha o tarasca y chichimeca- jonaz, amén de las de los pueblos mestizos” (Iturriaga, como se citó en Arte del Pueblo, 2005, p. 580).

Daniel F. Rubín de la Borbolla en su libro *Las Artes Populares Guanajuatenses* (*1961)*, muestra que Guanajuato presenta un caso particular ya que algunas de sus artesanías preservan mayor influencia europea, como la cerámica de tipo mayólica, el sarape, el rebozo, la hojalata, la herrería y la platería entre otras manufacturas artesanales, pero que su riqueza está precisamente en la mezcla artesanal "indoespañola" que se fraguó desde el siglo XVI y comienzos del XVII.

Este autor señala que en Guanajuato la mayoría de los artesanos se dedican casi únicamente a la rama artesanal que trabajan y es un número reducido de personas que alternan la actividad artesanal con la agrícola.

En los distintos municipios de Guanajuato se elaboran una gran diversidad de artesanías, algún ejemplo sería Coroneo donde se elaboran cestos; Apaseo el Grande la madera; Acámbaro la loza; Celaya cartonería y lámina; Juventino Rosas juguetes, muñecas y cartonería; Salamanca la cerería y forja; Manuel Doblado el cinto piteado; Pénjamo el ixtle; San Francisco del Rincón los sombreros; León la talabartería; Silao las máscaras de la Danza del Torito y los juguetes; Dolores Hidalgo la alfarería mayólica y loseta; Comonfort la piedra volcánica; San Miguel de Allende la orfebrería, lámina, latón y cobre; y en Guanajuato la alfarería mayólica, juguete de arroz, cartonería, cantería, forja, orfebrería, juguetes de barro, madera y alfeñique, entre otros.

Además de lo ya mencionado, Lilian Scheffler señala que:

> Guanajuato es uno de los estados productores de juguetes populares más importantes de la República, ya que se hacen distintos tipos de ellos. Por ejemplo, en Silao, Celaya y Santa Cruz de Juventino Rosas se hacen juguetes de barro, alambre enrollado y pelo de conejo, como tarántulas, calaveras, diablos y brujas, a los que se da el nombre de 'temblorosas', debido a que tiemblan al ser movidas con un hilo. Por otro lado, en Santa Cruz de Juventino Rosas se sigue produciendo una de las cerámicas más tradicionales del país, en lo que a juguete popular se refiere: los animalitos que mueven la cabeza y la cola con un gozne de alambre. En la ciudad de Guanajuato se elaboran juguetes de barro, con forma de pequeños utensilios de cocina; y también se fabrican juguetes de barro en Dolores de Hidalgo, Acámbaro, Celaya, Salamanca e Irapuato. (1996, p. 27)

No es una lista que abarque todo el estado, a sabiendas que en la mayoría de las regiones se elaboran distintos tipos de artesanías y se puede constatar la riqueza artesanal que posee el Estado de Guanajuato al visitar sus municipios. En cada comunidad es factible encontrarse con algunos artesanos que en sus obras

> imprimen los rasgos de su temperamento y los matices de su sensibilidad en sus diversas artesanías: alfarería, textiles, talabartería, talla de madera cestería, máscaras, juguetes y platería, sin ignorar lo relativo al cartón, la cera, el aluminio, el latón, la cantera, el papel y el azúcar. (*Artesanías de Guanajuato*, 1995, p. 12)

No es nuestro designio hacer un estudio exhaustivo de las artesanías guanajuatenses, es decir, de cada rama artesanal y de cada región geográfica, sería una gran labor que no podría contener este texto, lo meritorio es que lo aquí plasmado puede servir para futuras investigaciones.

El panorama general sobre el arte popular mexicano expuesto líneas arriba nos consiente en comprender la riqueza y diversidad de la artesanía guanajuatense incluyendo el juguete popular.

El juguete popular reviste un caso particular en Guanajuato, sobre todo por la creación de diversos artesanos donde es indudable la imaginación y creatividad que conlleva no sólo el juguete tradicional, sino también los juegos en que participan los niños y les permite fomentar los valores humanos, la sociabilización y la ejercitación del cuerpo.

Los juegos tradicionales

Para adentrarnos al estudio de los juegos, creemos oportuno retomar las contribuciones hechas por Oreste Plath cuando diserta sobre el origen y significado de los juegos, lo que nos permitirá comprender desde otra óptica el desarrollo de éstos en diversos pueblos del mundo.

> El origen de los juegos es contemporáneo al de las sociedades. En épocas lejanas, en lugar de ser propiedad de los niños, constituían el bien personal del mago, del chamán, que al utilizarlos con fines religiosos atribuían su invención y su primer uso a los dioses.

> Desechados por el sacerdote para sus prácticas, en lugar de extinguirse cambiaron de destino y emprendieron un nuevo rumbo.
>
> Se ha comprobado que los ritos del culto, una vez en desuso, no desaparecen de un golpe.
>
> Después quedaron relegados a juegos de los hombres, luego de las mujeres y finalmente de los niños (Plath, 2014: 15).

El texto de Oreste Plath nos permite adentrarnos a los juegos desde otra mirada, logrando un sentido más profundo. Cuando en la infancia jugábamos u observábamos a los chavales jugar, no imaginábamos que detrás de esos esparcimientos había toda una concepción simbólica sobre diversos ritos y representaciones vinculadas con la astrología, la magia, la religión y la muerte, entre otras creencias más, no sólo de México o Chile, sino de otros pueblos del mundo:

> Aquí está el sonajero que, antes de ser el primer juguete infantil, fue el talismán mágico, para apartar y ahuyentar con su ruido a los malos espíritus.
>
> La muñeca, cuando no era objeto destinado a entretener a las niñas, se utilizaba como ídolo, también para magia negra y maleficios.
>
> Los zancos ocupaban una parte importante en las danzas para espantar a los espíritus malignos.
>
> La rayuela representaba la vida terrena del hombre hasta su entrada al cielo; el columpiarse era una ceremonia mediante la cual liberábanse almas del purgatorio.
>
> […] Están los romances, las canciones, poesías, adivinanzas, las frases que tienen implicaciones históricas y poéticas, que llegan a explicar estas razones lúdicas (Plath, 2014: 15).

A sabiendas que los juegos tradicionales son universales y que sería aventurado señalar que pertenecen a un país en específico, como nos lo demuestra Oreste Plath, asimismo, su hija Karen Plath Müller Turina refiere que los juegos son “adoptados y adaptados”, y se juega lo mismo en diferentes partes del mundo:

> Considero que, desde siempre, niñas y niños de todas las culturas han sentido el impulso de jugar. Me parece una verdad irrebatible. Los

> juegos tradicionales han sido transmitidos oralmente desde antiguo y sus orígenes dan una enseñanza inimaginable y una proyección pedagógica de suma importancia que incluye el arte, la educación física, la filatelia, la geografía, la historia, diferentes idiomas, aprendizaje de lenguaje, las matemáticas y la sociabilidad. (Plath, O. URL: https://www.facebook.com/losjuegosenchile)

Karen Plaht señala que los juegos son del mundo, simplemente cambia el nombre y puede haber diferencias en la manera de practicarlo, pero lo fundamental es que existe el juego y la alegría de jugar.

Los juegos ancestrales perduran en la infancia de distintas culturas, su mérito reside en la capacidad de integrarlos en su ámbito social, es decir, cómo los críos logran transformar y adaptar esos juegos a su contexto sociohistórico para hacerlos propios y al mismo tiempo cómo van forjando espacios de identidad y aprendizaje.

El juego como espacio de construcción de identidad y aprendizaje

Como hemos visto en los apartados anteriores, el panorama del arte popular mexicano y la riqueza artesanal de regiones como Guanajuato muestran cómo los juguetes no solo cumplen una función estética o utilitaria, sino que también transmiten tradiciones, símbolos y valores culturales (Rogoff, 2003; Cole, 1998; Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Cada pieza, desde los juguetes de barro hasta las figuras articuladas, es un testimonio de la creatividad colectiva y de la historia social del lugar donde se produce.

El trabajo de Oreste Plath y de su hija Karen Plath Müller Turina nos recuerda que los juegos tradicionales no son exclusivos de un país o cultura; por el contrario, son universales y se adaptan a distintos contextos geográficos e históricos (Schwartzman, 1978; Cross, 1997). Así, los sonajeros, muñecas, peonzas o rayuelas, más que simples objetos de entretenimiento, representan prácticas rituales, simbolismos cósmicos y aprendizajes sociales que se transmiten de generación en generación (Schwartzman, 1978).

Este reconocimiento de los juguetes y juegos como vehículos de transmisión cultural nos permite conectar directamente con los estudios sobre el juego en la infancia, abordando no solo su dimensión lúdica, sino también su función educativa,

social y de desarrollo integral. La infancia se convierte, entonces, en un espacio donde el juego actúa como mediador entre la historia cultural, la creatividad individual y la formación de habilidades cognitivas y socioemocionales (Schunk & DiBenedetto, 2020).

A partir de esta base cultural, podemos profundizar en los enfoques teóricos clásicos del juego, revisando cómo Piaget, Vygotsky y Montessori conceptualizan la actividad lúdica, no solo como entretenimiento, sino como instrumento de aprendizaje y construcción identitaria, coherente con la tradición y la creatividad observada en los juguetes populares (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Montessori, 1967).

El juego constituye un objeto de estudio complejo y polisémico que, lejos de reducirse a un mero pasatiempo infantil, se erige como un espacio privilegiado para la construcción de identidad, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del ser humano (Huizinga, 1949; Caillois, 2001; Sutton-Smith, 1997). En las últimas décadas, el interés multidisciplinario por el juego ha crecido de manera exponencial, articulando aportaciones de la psicología evolutiva, la pedagogía crítica, la neurociencia, la antropología cultural y las ciencias de la educación. En este marco, comprender el juego exige un enfoque que trascienda la dicotomía entre ocio y trabajo para situarlo en la intersección entre experiencia, cognición, cultura y subjetividad (Immordino-Yang & Damasio, 2007).

El presente apartado examina el juego como espacio de construcción identitaria y aprendizaje desde una perspectiva integradora, que conecta teorías clásicas con investigaciones contemporáneas. El texto se desarrolla de manera continua para ofrecer un análisis exhaustivo en el que se entrelazan fundamentos teóricos, hallazgos empíricos y reflexiones prospectivas. A través de esta aproximación se pretende mostrar cómo el juego no solo acompaña el desarrollo humano, sino que lo posibilita y lo configura, constituyendo un laboratorio simbólico donde los sujetos ensayan roles, exploran emociones, construyen vínculos y consolidan saberes (Erikson, 1968).

Fundamentos clásicos del juego educativo

El interés sistemático por el juego en la teoría educativa se remonta a las contribuciones de Jean Piaget, Lev Vygotsky y María Montessori, quienes, desde distintos ángulos, situaron la actividad lúdica en el centro del desarrollo infantil. Para Piaget, el juego constituye una forma de asimilación funcional de la realidad, donde los

niños integran experiencias en esquemas mentales acordes a su etapa de desarrollo (Piaget, 1962). Su clasificación entre juegos de ejercicio, simbólicos y de reglas ha marcado profundamente la pedagogía moderna y sigue siendo utilizada como marco para analizar actividades en la educación preescolar y básica (Berk, 2018). En esta visión, el juego no es un mero entretenimiento, sino un medio de estructuración cognitiva que prepara al niño para la comprensión de reglas sociales y lógicas.

La perspectiva vygotskiana introduce un giro decisivo al destacar la dimensión social y cultural del juego. Según Vygotsky (1978), el juego es la fuente principal de desarrollo porque crea la Zona de Desarrollo Próximo, espacio donde los niños pueden desempeñar roles más allá de sus capacidades actuales mediante la interacción con pares y adultos. El lenguaje se convierte aquí en herramienta central de mediación, y el juego sociodramático, donde los niños adoptan papeles adultos, es comprendido como ejercicio fundamental de enculturación. Estudios contemporáneos han validado esta perspectiva, mostrando que la interacción social en contextos lúdicos potencia la autorregulación, la capacidad narrativa y la adquisición de competencias socioemocionales (Bodrova & Leong, 2015).

Montessori, por su parte, concibe el juego como el trabajo del niño, destacando la manipulación de objetos y la experimentación autónoma como formas naturales de aprendizaje (Montessori, 1967). Su método pedagógico, basado en materiales didácticos y libertad estructurada, subraya que el juego no se opone a la educación formal, sino que constituye su expresión más genuina. Hoy en día, diversas investigaciones en educación temprana han retomado sus aportaciones, demostrando que la exploración autónoma mediante actividades lúdicas favorece la motivación intrínseca y la creatividad (Lillard, 2019; Marshall, 2017).

Aportaciones contemporáneas: neurociencia, psicología cultural e innovación educativa

En las últimas décadas, la neurociencia ha aportado evidencias contundentes sobre la relevancia del juego en el desarrollo cerebral. Se ha demostrado que las experiencias lúdicas activan el sistema de recompensas, favoreciendo la liberación de dopamina y consolidando memorias a largo plazo (Howard-Jones, 2010). La neuroimagen ha revelado que el juego estimula regiones asociadas con funciones ejecutivas como la planificación, la flexibilidad cognitiva y la creatividad (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Bouchard et al., 2021). Estos hallazgos confirman que

la alegría, la significatividad y la interacción social características del juego constituyen condiciones óptimas para el aprendizaje profundo (Singer & Singer, 2005).

La psicología cultural amplía este panorama al destacar que el juego se configura en contextos socioculturales específicos, transmitiendo valores, normas y símbolos de cada comunidad (Cole, 1998; Göncü & Gaskins, 2011). Los juegos infantiles reproducen y a la vez transforman patrones culturales, funcionando como espacios de socialización y enculturación. Investigaciones recientes han demostrado que los juegos tradicionales en comunidades indígenas y rurales no solo preservan identidades colectivas, sino que también sirven de puentes hacia la educación intercultural (Rogoff, 2003; Fleer, 2020).

La innovación educativa contemporánea ha llevado estas comprensiones al diseño de metodologías activas basadas en el juego. La gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) se han consolidado como estrategias eficaces para aumentar la motivación, fomentar la participación y desarrollar competencias del siglo XXI como creatividad, colaboración, alfabetización digital y pensamiento crítico (Deterding et al., 2011; Hamari et al., 2016). Estas prácticas han demostrado su efectividad tanto en educación básica como superior, convirtiéndose en un recurso pedagógico con impacto global. Incluso en educación superior y formación profesional, se ha observado que la gamificación incrementa la retención de contenidos y favorece la resolución colaborativa de problemas (Su & Cheng, 2015; Fotaris & Mastoras, 2019).

Dimensiones cognitivas, socioemocionales y culturales del aprendizaje lúdico

El juego activa complejos mecanismos cognitivos que potencian la memoria, la atención y la resolución de problemas. Estudios recientes han mostrado que los niños que participan en actividades lúdicas presentan mayor capacidad de transferencia de aprendizajes y mejor desempeño en tareas que requieren pensamiento crítico (Schunk & DiBenedetto, 2020). El carácter iterativo del juego, que permite probar, errar y ajustar estrategias, fortalece habilidades de autorregulación y flexibilidad mental (Bruner, 1972; Hirsh-Pasek et al., 2020). Además, investigaciones con neurociencia educativa han confirmado que la práctica del juego libre en la infancia temprana estimula la plasticidad cerebral, favoreciendo el desarrollo de la función ejecutiva (Diamond, 2013).

En el plano socioemocional, el juego funciona como regulador afectivo y catalizador de competencias interpersonales. Los niños ensayan roles, negocian reglas, expresan emociones y desarrollan empatía al situarse en la perspectiva de otros (Erikson, 1968; Denham et al., 2020). Estas experiencias contribuyen a la construcción del autoconcepto y a la consolidación de la autoestima. En investigaciones recientes, se ha señalado que el juego colaborativo en entornos escolares inclusivos promueve la aceptación de la diversidad y fortalece la cohesión grupal (O'Connor, 2017).

Culturalmente, el juego es vehículo de transmisión de valores, tradiciones y narrativas colectivas. Las dinámicas lúdicas reproducen convenciones sociales y, al mismo tiempo, permiten a los niños reinterpretarlas, generando formas híbridas de identidad cultural (Huizinga, 1949; Caillois, 2001). En estudios etnográficos, se observa que los niños reinterpretan mitos, canciones y relatos a través del juego, resignificando el patrimonio cultural (Gaskins, 2021). Esta doble dimensión —reproductiva y creativa— convierte al juego en un espacio privilegiado de construcción identitaria.

Evidencias empíricas en contextos educativos

En México, investigaciones recientes han mostrado que la gamificación y el aprendizaje lúdico en la educación básica tienen un impacto positivo no solo en la motivación estudiantil, sino también en la comprensión de contenidos curriculares complejos. Por ejemplo, en Guanajuato, un estudio sobre la enseñanza de la historia mediante dinámicas de juego demostró que los alumnos lograban establecer relaciones más significativas entre hechos históricos y su contexto cultural, incrementando así la capacidad crítica y la retención a largo plazo (Gurieva et al., 2019). Estos hallazgos se vinculan con la propuesta de *aprendizaje situado*, en la que el conocimiento se adquiere en contextos significativos para los estudiantes (Brown et al., 1989).

En educación inicial, el juego ha sido reconocido como un medio privilegiado para promover la autonomía, la autoestima y la creatividad. Investigaciones de Bodrova y Leong (2015) muestran que los programas basados en juego estructurado potencian la autorregulación y las habilidades socioemocionales en niños de tres a cinco años. En este sentido, los resultados mexicanos se alinean con hallazgos internacionales que destacan cómo el juego favorece tanto el aprendizaje cognitivo como la formación de la personalidad (Pellegrini, 2009).

En el ámbito internacional, los videojuegos educativos y las aplicaciones digitales gamificadas han demostrado ser herramientas eficaces para incrementar la motivación y mejorar el aprendizaje en áreas como matemáticas, ciencias y lenguas extranjeras (Wouters et al., 2013; Hamari et al., 2016). Un metaanálisis europeo subrayó que, más allá del rendimiento académico, los videojuegos educativos también fortalecen la cooperación, la resolución de problemas y la creatividad (Clark et al., 2016). Asimismo, se ha evidenciado que el juego dramático en educación infantil potencia habilidades expresivas, el pensamiento narrativo y la imaginación, constituyéndose como un recurso pedagógico central para el desarrollo integral (Fleer, 2020; Podlozny, 2000).

Juego, identidad y autonomía

El juego se constituye como un espacio fundamental para la exploración de la identidad personal y colectiva. A través del juego simbólico, los niños no solo imitan conductas observadas, sino que también experimentan con futuros posibles y construyen narrativas que refuerzan su autoconcepto (Singer & Singer, 2005). Desde una perspectiva sociocultural, el juego es además un espacio donde se negocian significados, valores y roles sociales (Rogoff, 2003).

La identidad de género ha sido un tema ampliamente estudiado en contextos lúdicos. Thorne (1993) demostró cómo los juegos sociodramáticos operan como espacios en los que se ensayan, cuestionan o reproducen etiquetas culturales vinculadas al género. Investigaciones más recientes confirman que el juego ofrece a los niños un “laboratorio social” donde ensayan comportamientos y roles de manera flexible, lo que favorece tanto la adaptación cultural como la creatividad personal (Fisher et al., 2011).

En cuanto a la autonomía, el juego potencia la toma de decisiones y el desarrollo de la autoconfianza. La literatura muestra que la participación sistemática en experiencias lúdicas fortalece competencias como la autorregulación emocional, la resiliencia y la independencia en actividades cotidianas (Denham et al., 2020; Diamond, 2013). Estudios longitudinales señalan que las experiencias de juego libre y estructurado tienen un impacto positivo en la vida adulta, influyendo en el liderazgo, la resolución de conflictos y la adaptabilidad (Harter, 2012).

Finalmente, el juego intergeneracional se presenta como una vía para la transmisión cultural. Investigaciones en familias mexicanas muestran que la socialización

mediante juegos tradicionales se asocia con el desarrollo del lenguaje, la identidad cultural y la pertenencia comunitaria (Gaskins, 2021). Estos hallazgos son consistentes con estudios realizados en otras regiones del mundo que destacan la importancia del juego como puente entre generaciones y como espacio de transmisión de saberes, valores y memorias colectivas (Rogoff, 2003; Erikson, 1968).

Proyectos e intervenciones en México, América Latina y Europa

El reconocimiento del valor educativo y cultural del juego ha impulsado numerosos proyectos en los últimos años. En México, iniciativas como los programas de Fundación RobotiX han capacitado a miles de docentes en metodologías activas que emplean el juego como detonante de aprendizajes significativos. Estas propuestas han mostrado ser eficaces para transformar la enseñanza tradicional en experiencias centradas en el estudiante (Gurieva et al., 2019). Otro ejemplo es el proyecto de ludotecas escolares implementado en la Ciudad de México, que busca crear espacios lúdicos comunitarios para favorecer la inclusión y la cohesión social (Secretaría de Cultura, 2021).

En América Latina, la Ludoteca Latinoamericana ha promovido el uso del juego como herramienta de inclusión en aulas multiculturales. Este enfoque ha contribuido al reconocimiento de la diversidad cultural en países como Colombia, Brasil y Chile, donde se han incorporado juegos tradicionales y materiales manipulativos en currículos escolares para fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia (Fundación La Niñez Primero, 2020). En Chile, por ejemplo, la gamificación ha sido utilizada para promover la valoración del territorio, vinculando el aprendizaje con las tradiciones locales (Valdés, 2022).

En Europa, el proyecto Erasmus+ *LearnEU* ha desarrollado videojuegos y animaciones educativas dirigidas a jóvenes para enseñar sobre la Unión Europea, fomentando la ciudadanía activa a través de la gamificación (AIJU, 2023). Asimismo, iniciativas en países como Finlandia y Suecia han explorado la implementación de metodologías lúdicas en entornos escolares inclusivos, resaltando cómo el juego fortalece la equidad educativa y el bienestar socioemocional (Kangas, 2014).

Estos proyectos, aunque diversos en sus contextos, comparten el objetivo de usar el juego como herramienta de transformación educativa, promoviendo la motivación, la identidad cultural y la participación activa.

Juego dramático y artes populares

El juego dramático, entendido como improvisación colectiva en torno a temas de interés, constituye un recurso pedagógico privilegiado para la expresión creativa y la construcción identitaria. Según Heathcote y Bolton (1995), esta modalidad fomenta la reflexión crítica, la empatía y la colaboración. Cuando se vincula con artes populares —como danzas, leyendas, música y artesanías—, el juego dramático se convierte en un puente entre la tradición cultural y las nuevas generaciones (Taylor, 2003).

En México, experiencias educativas que integran leyendas prehispánicas, danzas regionales y música popular en actividades de juego dramático han mostrado mejoras en la comprensión lectora, el autoconcepto y la valoración del patrimonio cultural (Gaskins, 2021). En Guanajuato, por ejemplo, se han desarrollado proyectos escolares que utilizan el juego teatral para revitalizar historias locales y artes populares, fortaleciendo así la identidad regional en niños y jóvenes.

Este tipo de prácticas híbridas permiten que la tradición se mantenga vigente en un marco contemporáneo, actualizándola y adaptándola a los intereses de los estudiantes (Cross, 1997). Además, investigaciones recientes señalan que la integración de juego dramático y artes populares favorece la resiliencia cultural y la creatividad, generando experiencias de aprendizaje profundamente significativas (Fleer, 2020).

Pedagogía lúdica culturalmente situada

La pedagogía lúdica culturalmente situada propone articular contenidos académicos con experiencias lúdicas contextualizadas. Este enfoque reconoce que los mecanismos básicos del juego son universales, pero que sus manifestaciones y significados se configuran en contextos culturales específicos (Fleer, 2020; Rogoff, 2003). La integración de prácticas lúdicas culturalmente pertinentes ha demostrado aumentar la motivación de los estudiantes, fortalecer su identidad cultural y mejorar los aprendizajes en diversas áreas, desde la lengua hasta las ciencias sociales y la educación artística (Sutton-Smith, 2017; Zosh et al., 2018).

La implementación de esta pedagogía requiere capacitación docente, desarrollo de materiales pertinentes y participación activa de la familia y la comunidad (González Rey, 2016; OECD, 2016). La evaluación del aprendizaje lúdico debe

contemplar indicadores cognitivos, socioemocionales y culturales, utilizando metodologías mixtas que capten la complejidad de estas experiencias (Whitebread et al., 2019).

En México destacan proyectos como *Aprendizaje Basado en Juegos para la Preservación del Patrimonio Cultural*, impulsado por instituciones guanajuatenses, o la iniciativa *Games for Change Latam*, que conecta desarrolladores con proyectos educativos internacionales. En América Latina, experiencias de gamificación orientadas a la construcción de ciudadanía global han involucrado a cientos de jóvenes en dinámicas participativas y colectivas (Mejía, 2019; Rojas, 2016). Estas experiencias muestran que la pedagogía lúdica, cuando se contextualiza culturalmente, contribuye a que los aprendizajes sean significativos y a que los estudiantes desarrollen sentido de pertenencia y participación social.

Perspectivas de futuro: juego, identidad y era digital

La era digital está transformando profundamente las formas de jugar y aprender. Videojuegos, realidad aumentada y realidad virtual permiten entornos inmersivos donde los niños y jóvenes construyen identidades digitales, desarrollan competencias emergentes y exploran narrativas globalizadas (Merchant et al., 2014; Zosh et al., 2017). La globalización cultural plantea un desafío: equilibrar la circulación de contenidos universales con la preservación de identidades locales. En América Latina, los conceptos de mestizaje e hibridación ofrecen un marco valioso para pensar estas tensiones, permitiendo que las prácticas educativas integren lo global y lo local de manera creativa (García Canclini, 1990; Hannerz, 1996).

La coexistencia de juguetes artesanales y productos industriales en contextos como Guanajuato ilustra la tensión entre tradición y estandarización global. Sin embargo, esta interacción puede ser productiva, generando procesos de hibridación que enriquecen la creatividad, las habilidades motoras y cognitivas de los niños, y fortalecen su identidad cultural (Scheffler, 2010).

El futuro del juego educativo estará marcado por la integración de tecnologías digitales, la construcción de ciudadanía global y la revalorización de identidades locales. Los desafíos incluyen garantizar equidad digital, diseñar marcos éticos y actualizar la formación docente. Las oportunidades se encuentran en la creación de redes internacionales de colaboración y en la posibilidad de “globalizar lo local” mediante proyectos lúdicos culturalmente relevantes (UNESCO, 2015; OECD, 2016).

La hibridación entre lo tradicional y lo digital ofrece nuevas posibilidades pedagógicas. Juegos interactivos, realidad aumentada y entornos inmersivos permiten vincular narrativas locales con aprendizajes globalizados, potenciando la identidad cultural, la creatividad y el pensamiento crítico (Deterding et al., 2011; Fleer, 2020). Esta integración requiere un diseño educativo consciente, donde la tecnología complemente, pero no sustituya el juego libre ni los aprendizajes intergeneracionales (Bodrova & Leong, 2015; Lillard, 2019). Evaluar estas experiencias debe considerar criterios de creatividad, cooperación, resolución de problemas, autorregulación y apropiación cultural (Schunk & DiBenedetto, 2020; Zosh et al., 2018).

Conclusión

El análisis desarrollado permite afirmar que el juego constituye mucho más que una actividad recreativa: es un espacio de construcción de identidad, motor de aprendizaje significativo y mediador cultural de primer orden. Desde Piaget, Vygotsky y Montessori hasta investigaciones recientes en neurociencia y psicología cultural, se confirma que el juego es condición indispensable del desarrollo humano (Piaget, 1962; Vygotsky, 1978; Montessori, 1967; Diamond, 2013).

En su dimensión cognitiva, potencia funciones ejecutivas, memoria, atención y aprendizaje profundo. En la dimensión socioemocional, regula afectos, fomenta la empatía y consolida vínculos. Culturalmente, el juego transmite y actualiza tradiciones, promoviendo la identidad y la creatividad. Las evidencias empíricas muestran que metodologías lúdicas mejoran la motivación, la comprensión de contenidos y la apropiación de la cultura local (Fleer, 2020; Gurieva et al., 2019).

En la era digital, el juego se proyecta como espacio para la construcción de identidades híbridas y globales, al tiempo que permite revalorizar lo local. El reto consiste en diseñar pedagogías lúdicas culturalmente situadas que integren tecnologías emergentes sin perder la riqueza de los contextos específicos. La educación del futuro pasa por reconocer y potenciar el juego como motor de aprendizaje, construcción identitaria y mediación cultural. La continuidad entre el arte popular, los juguetes tradicionales y las prácticas lúdicas contemporáneas demuestra que la cultura y la educación se encuentran profundamente interconectadas, ofreciendo oportunidades únicas para la creatividad, la inclusión y la formación integral de los individuos.

Referencias

Arte del Pueblo. Manos de Dios. Colección del Museo de Arte Popular. (2005). Gobierno del Distrito Federal- CONACULTA – INBA - Museo de Arte Popular.

Artesanías de Guanajuato. (1995). Gobierno de Estado de Guanajuato.

Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan*. Pearson.

Dr. Atl. (1980). *Las Artes populares en México*. Instituto Nacional Indigenista.

Gaskins, S. (2021). Children's play in cultural context. *Annual Review of Anthropology, 50*, 421–437. https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-101819-110324.

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). Guilford Press.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.

Howard-Jones, P. (2010). The teacher and the brain. *Educational Research, 52*(2), 123–133. https://doi.org/10.1080/00131881.2010.482733.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.

Marín de Paalen, I. (1974). *Historia General del Arte Mexicano. Etno-artesanías y arte popular*. Editorial Hermes, S.A.

Martínez P. (1981). *Arte popular de México. La creatividad artística del pueblo mexicano a través de los tiempos*. Panorama Editorial.

_____. (1980). *Tres notas sobre el arte popular mexicano*. Miguel Ángel Porrúa.

Monsiváis, C., Paso, F. del, & Pacheco, J. E. (1996). *Belleza y Poesía en el Arte Popular mexicano*. Circuito Artístico Regional.

Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books. (Original work published 1909).

O'Connor, D. (2017). The impact of play-based learning on academic and developmental outcomes in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood, 42*(4), 69–78. https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.08.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. W. W. Norton.

Plath, O. https://www.facebook.com/losjuegosenchile. Consultado el 9 de agosto de 2022.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Rubín de la Borbolla, D. (1974). *Arte Popular Mexicano*. FCE.

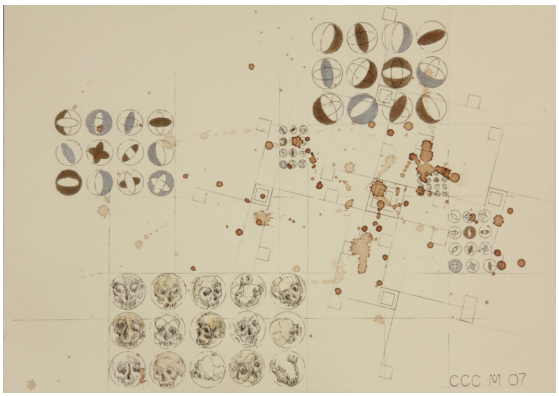
_____. (1961). *Las Artes Populares Guanajuatenses*. Gobierno del Estado de Guanajuato.

Scheffler L. (1996). *La cultura popular de Guanajuato*. La Rana.

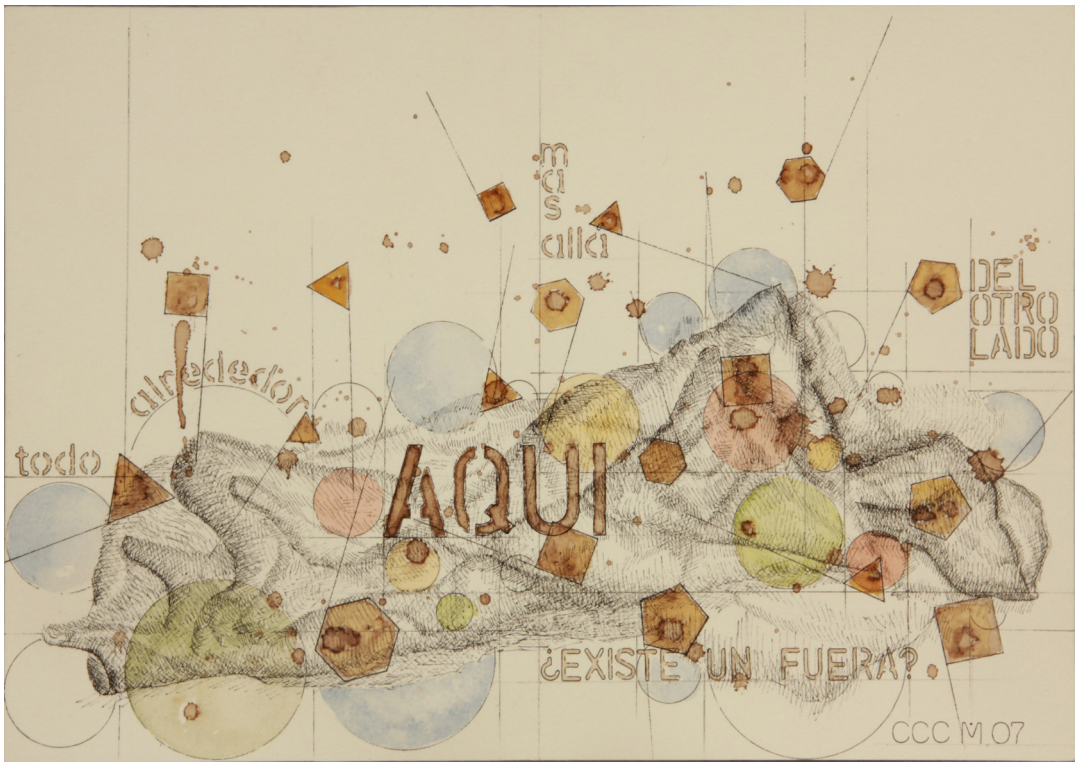
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social-emotional learning: Theory, research, and practice. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101830. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101830.

Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.

Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Tzompantli (Serie ciudades invisibles)
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



Cuerpos que danzan, cuerpos que piensan / Una perspectiva de la corporalidad desde la fenomenología de la danza

Laura Paloma Monzón Rojas

Cualquier percepción y cualquier acción que la suponga, en una palabra, cualquier empleo de nuestro cuerpo es ya expresión primordial
(Merleau-Ponty 1969, p. 124).

Resumen

Este capítulo explora la fenomenología de la danza como una forma de pensamiento corporal, en la que el movimiento no se limita a la técnica ni a la presencia escénica, sino que constituye acción intelectual y poética. A partir de la obra pionera de Maxine Sheets-Johnstone (1966), se plantea la danza como unidad inseparable de mente y cuerpo, diluyendo los binarismos tradicionales y reconociendo el movimiento como motivo esencial del fenómeno dancístico.

Se examina la persistente confusión entre pensar y razonar, heredada de la tradición cartesiana y racionalista, que ha favorecido la instrumentalización

Abstract

This chapter explores the phenomenology of dance as a form of embodied thinking, where movement is not limited to technique or stage presence but constitutes intellectual and poetic action. Building on the pioneering work of Maxine Sheets-Johnstone (1966), dance is conceived as an inseparable unity of mind and body, dissolving traditional dualisms and recognizing movement as the essential motive of the dance phenomenon.

The persistent confusion between thinking and reasoning, inherited from Cartesian and rationalist traditions, has contributed to the instrumentalization of the body in arts. In contrast, the phe-

del cuerpo en las artes. Frente a ello, la propuesta fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty ofrece un giro paradigmático: la percepción es esencialmente corporal y el cuerpo es ser-en-el-mundo, lo que permite comprender la danza como síntesis entre pensamiento y acción.

Finalmente, se subraya la relevancia de los procesos de investigación-creación en danza, donde la práctica artística se convierte en producción de conocimiento perceptual y sensorial. La danza se presenta, así como un fenómeno que genera saberes tanto en el ámbito artístico como en el académico, reafirmando que bailar es también pensar.

Palabras clave: Cuerpo, Artes Visuales, Fenomenología, Danza, Epistemología.

nomenological proposal of Maurice Merleau-Ponty offers a paradigm shift: perception is essentially embodied, and the body is being-in-the-world. This perspective allows dance to be understood as a synthesis of thought and action.

Finally, the chapter highlights the importance of research-creation processes in dance, where artistic practice becomes a mode of knowledge production through perceptual and sensory experience. Dance thus emerges as a phenomenon that generates knowledge both in the artistic and academic fields, reaffirming that to dance is also to think.

Keywords: *Body, Visual Arts, Phenomenology, Dance, Epistemology.*

Introducción

Afirmar que los cuerpos que danzan son cuerpos que piensan, es una apuesta sobre la unión corporal y la forma fenomenológica de comprender al cuerpo que danza, ese cuerpo que no es solamente presencia escénica, sino también, es pensamiento hecho acción.

El cuerpo fenomenológico es una forma de comprender al cuerpo desde lo poético, desde el *leib*,[1] fenomenológico entendido como la corporalidad en los imaginarios posibles de lo que es un cuerpo y en relación constante con la vida, en un continuo devenir de ser cuerpos inmersos en el mundo. Al hablar históricamente de una fenomenología de la danza, es imprescindible reconocer la obra de Maxine Sheets-Johnstone de 1966 en Estados Unidos, ya que es precursora de esta forma de abordar y teorizar sobre danza, al estudiar la concepción corporal desde Husserl y proponer al movimiento como el motivo esencial dancístico, en un devenir constante que no deslinda al pensamiento de la acción de bailar. La obra emblemática de Maxine *The Phenomenology of Dance* (1966), aporta a la teoría de la danza un estudio profundo sobre la concepción de unidad corporal, en el fenómeno reconocido como danza, diluyendo la dicotomía mente-cuerpo, desde la concepción del cuerpo como unidad, rompiendo con binarismos sobre la corporalidad.

A pesar de este giro teórico y los esfuerzos de Sheets-Johnstone para comprender a la danza como una forma de ejercicio fenomenológico, todavía persiste en pleno siglo XXI, una insistencia en la instrumentalización del cuerpo en las artes danzarias. Esta tradición suele presentarse a raíz de una confusión sobre las definiciones de categorías, como lo es la razón, en su forma más hegemónica, frente a la categoría pensamiento. Dicha confusión reside en la manera indiscriminada de su uso y significado, confundiendo razonar con ser lo mismo que pensar, siendo que ambas categorías no son exactamente lo mismo, aunque es posible que estén

1. Término alemán acuñado por Edmund Husserl (2005) en su obra *Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, Libro Segundo*, para dar cuenta del cuerpo fenomenológico o cuerpo vivido, el cual se relaciona con la memoria, la imaginación y la experiencia de mundo, que hace una diferencia del concepto *Körper*, que significa el cuerpo material o tangible, aportando dos momentos para hablar de la corporalidad.

estrechamente relacionados. Esta diferenciación tiene implicaciones directas en la forma en que se comprende el cuerpo en la danza. Desde la lógica del razonamiento se llega a insistir que al hacer danza se afirme la no necesidad de pensar y que lo más importante es la técnica, o quien piensa por los demás, es quien realiza la coreografía en su título de coreógrafo, más allá de la reflexión o pensamientos que circundan a los procesos dancísticos en todos los involucrados, incluyendo a las y los bailarines, como si al bailar el movimiento corporal prescindiera de la reflexión intelectual de quien danza.

El pensar es un acto que abarca varios procesos cognitivos como son la imaginación, la percepción, la memoria, entre otras formas de pensamiento, por ejemplo: la motricidad con un sentido artístico "(Del lat. *pensāre*, pesar, calcular, pensar). 1. tr. Imaginar, considerar o discurrir. 2. tr. Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen" (Real Academia Española, s.f.) en cambio el razonar, se comprende como una forma de pensamiento, pero atiende a la tradición de la modernidad y del Racionalismo marcando una diferencia en la historia del pensamiento occidental "tr. Exponer razones para explicar o demostrar algo. Razonar una teoría, una respuesta. Sin.: argumentar, justificar, probar, demostrar, explicar" (Real Academia Española, s.f.). Razonar entonces, atiende a una comprobación del argumento, a una capacidad de justificación sobre una idea que usualmente es relacionada al lenguaje verbalizado o escrito, con la finalidad, de la búsqueda de certezas.

La diferencia entre ambos conceptos parece desdibujada, sin embargo, se puede comprender que el pensamiento es integrador de diversidades cognitivas y por otra parte, el razonamiento atiende a una tradición lógica de la duda cartesiana, así como posibilita la separación entre las ideas y otras formas de pensar que se viven a nivel perceptivo y en el cuerpo, desde una tradición heredada del proyecto de la Ilustración, que ha permeado gran parte del pensamiento occidental durante siglos. Esto trae como consecuencias, el afianzamiento de la separación entre lo que se piensa y lo que se experimenta físicamente en el cuerpo. La confusión sobre razón y pensamiento sitúa a la tradición inaugurada por Descartes, donde la premisa "yo pienso, luego soy**"** (Descartes, 2010, p. 60) es el punto de partida de toda actividad cognoscente.

Frente a esta separación, la postura fenomenológica que soporta a la unidad corporal entre pensamiento y cuerpo tangible y la propuesta de Maurice Merleau-Ponty, será un giro paradigmático desde la premisa cartesiana hacia el cuerpo, con

una interpretación sobre su ser del mundo, en un posible pienso, soy y también existo, fenomenológico. Esta nueva perspectiva, afecta y abraza la idea de que el cuerpo poético, es parte de esa materia a la que reconocemos como cuerpo en sí mismo, además de ser una actividad intelectual. La danza es una síntesis excepcional de dicha unidad entre pensamiento y acción.

> La idea central de Merleau-Ponty acerca de la percepción es que no es únicamente contingente pero esencialmente un fenómeno corporal. La percepción no es un evento exclusivamente mental, no es el cuerpo tan sólo un objeto material más colocado junto a otros. Nosotros perdemos de vista a la percepción en sí misma cuando la colocamos en otro lado agudamente distinto entre las experiencias inter subjetivas y los hechos externos objetivos. En su forma más concreta, la percepción se manifiesta a sí misma mostrándose tan sólo como un aspecto de nuestro ser corporal en el mundo.[2] (Carman, 2008, p. 108). [Traducción propia].

La concepción fragmentada sobre el cuerpo, supone una división de sus partes. Esto fomenta una de las dicotomías primordiales, que sustentan la supremacía de la mente para describir los procesos cognitivos, diferenciándolos de los corporales. La propuesta de la danza como un ejemplo de que dicha dicotomía es ilusoria, desde la perspectiva fenomenológica, apoya a entender al momento de bailar también como una forma de pensamiento. Los procesos dancísticos requieren un compromiso intelectual de diversas formas, tanto en la fisicalidad del movimiento, como en la planeación y composición coreográfica y las resoluciones en su interpretación, sin olvidar a los procesos de investigación en danza, los cuales tienen diversos formatos como son la investigación-creación, que se puede comprender de la siguiente manera en las artes escénicas.

> […] la *perspectiva performativa* la entendemos como el proceso de investigación-creación; es decir, se da a partir de un proceso creativo que da como resultado una creación en la que se inscribe un nuevo conocimiento en términos de los elementos perceptuales y sensoriales. (Beltrán-Luengas & Villaneda, 2020, p. 252).

2. *Experiences and external objective facts. In its most concrete form, perception manifests itself instead as an aspect Merleau-Ponty´s central original idea about perception is that it is not just contingently but essentially a bodily phenomenon. Perception in not a private mental event, nor is the body just one more material object set alongside others. We lose sight of perception itself when we place it on either side of a sharp distinction between inner subjective expert of our bodily being in the world.* (Carman, 2008, p.108.).

Cabe mencionar, que esta manera de generar conocimiento tiene diversas vertientes, que para la investigación en artes puede ser una manera eficaz de dar cuenta de la generación de conocimiento, a partir de una producción artística o en formatos de tesis y publicaciones. Todos estos universos forman parte del fenómeno danza.

Danza como episteme

La perspectiva fenomenológica posibilita ampliar la discusión hacia la búsqueda de nuevos paradigmas sobre la corporalidad que den cuenta del cuerpo como unidad. El paradigma de la cognición corporeizada, funciona como una actualización de lo que en algún momento se abordó sobre fenomenología del cuerpo con Merleau-Ponty. La sorpresa surge de la potencia del discurso del fenomenólogo francés, hacia nuevas investigaciones sobre el cuerpo, algunas de corte norteamericano, algunas otras siguiendo la forma tradicional francesa. Los alcances de la cognición corporeizada llevan hacia un acercamiento todavía breve hacia las ciencias cognitivas, como puede ser, la comprensión del fenómeno de las neuronas espejo que propone el neurocientífico, Vittorio Gallese (2007).

Vislumbrar encuentros entre el giro corporal en la fenomenología y las prácticas disciplinarias de la danza como fuentes epistemológicas, es crucial para la fenomenología de la danza. La oportunidad de abordar al cuerpo como problema en sí mismo, invita a viajar entre disciplinas que confluyen en lo enunciado como experiencia estética, en su forma más general, pero mostrando oportunidades para relacionar en lo particular a la fenomenología de la danza como una perspectiva cognitiva y también como una forma de episteme para nuevas formas de concebir a la danza.

Cuerpo/pensante

Cuando pensamos, estamos pensando en algo, si pensamos en danza podemos bailar, reflexionar y hacer investigación en torno a ella, desde una forma de pensamiento verbalizada y expresada en la escritura o de manera coreográfica y creativa en el movimiento. Al hacer danza, se abre una posibilidad de pensamiento desde el cuerpo mismo, donde el discurso es cognitivo al formar parte del cuerpo como arco intencional del pensamiento en acción, en el cual, el cuerpo entra en juego, estas maneras de pensar danza pueden formar parte de un mismo proyecto intelectual y de producción sensible, enfocada en el objeto de estudio.

Una extensión contemporánea de esta perspectiva se encuentra en la cognición corporeizada, se reflexiona en la unión ineludible entre mente y cuerpo, como lo abordan Varela, Thompson y Rosh (1992), en el texto revelador *La mente encarnada, las ciencias cognitivas y la experiencia humana,* en el cual se profundiza en el concepto clave de enacción para comprender a la actividad corporal como una forma de pensamiento. A continuación, se menciona como explican este concepto, los autores antes referidos.

> Al usar el término acción queremos enfatizar una vez más que los procesos sensoriales y motores, la percepción y la acción, son fundamentalmente inseparables en la cognición vivida. De hecho, los dos no están simplemente vinculados de manera contingente en los individuos; también han evolucionado juntos. Ahora podemos dar una formulación preliminar de lo que entendemos por enacción. En pocas palabras, el enfoque enactivo consta de dos puntos: (1) la percepción consiste en una acción guiada perceptivamente y (2) las estructuras cognitivas emergen de los patrones sensoriomotores recurrentes que permiten que la acción sea guiada perceptualmente. (Varela/Thompson/Rosch, 1997, p. 203).

Esta propuesta nos sitúa en la importancia del cuerpo en los procesos cognitivos, como una fuente no solamente de movimiento y acciones o de procesos biológicos relacionados al cuerpo, sino también a su interrelación con experiencias estéticas y de reflexión artística, a través de los hilos conductores de la percepción, que suceden en el cuerpo vivo.

Partiendo de esta perspectiva, mi emplazamiento hacia la danza genera un nuevo elemento en este discurso, que tiene que ver con la poética y la metáfora del *Leib*, fenomenológico propuesto por Maurice Merleau-Ponty, en el cual la danza coexiste con la corporalidad misma, pero ejerciendo dicha corporalidad sin un sentido instrumental como puede suceder en el movimiento cotidiano pedestre,[3] sino más bien, el movimiento visto no necesario, pero presente de la producción artística de la danza, en la que el cuerpo piensa, se mueve, pero también está en quietud como parte de un mismo fenómeno.

El pensamiento en danza, no atiende a un pensamiento computacional, sino más bien a un pensamiento fenomenológico. La importancia de lo problemático entre

3. Posteriormente integrado como motivo dancístico en la danza posmoderna.

lo computacional y lo fenomenológico, se centra en cómo se relacionan la intencionalidad y la conciencia en el acto de hacer danza. Nuestros vínculos con el mundo suceden en nuestra toma de conciencia sobre él. Podemos decir que el mundo tiene una dimensionalidad, un color, una forma ya que lo percibimos de manera experiencial y fenomenológica, como un mundo vivido, estas impresiones pueden ser también un mundo pensado, cuando se baila, todas estas dimensiones están presentes de una manera extra cotidiana, el vínculo con el mundo se realiza de una manera simbólica y presente en el acto de la danza misma.

Danza y experiencia estética

Desde esta comprensión del cuerpo que baila, Mark Johnson en su capítulo del libro sobre la estética de la vida "Aesthetics and the embodied mind: beyond art theory and the Cartesian mind-body dichotomy" texto compilado por Alfonsina Scarinzi (2015), profundiza en la experiencia estética, como una experiencia cognitiva en la sensibilidad del cuerpo, esta posible estética cognitiva enfatiza en las experiencias corporales como una vía de acceso donde sucede y se accede a las experiencias de arte.

> Al menos desde la Ilustración, la estética ha sufrido de lo que Gadamer llama un 'subjetivismo' que relega la estética a una teoría de los juicios basada en el sentimiento, donde los sentimientos se consideran no cognitivos, no racionales y privados. Sostengo, por el contrario, que la estética se encuentra en el corazón de nuestra capacidad de experiencia significativa. La estética se refiere a los patrones, imágenes, sentimientos, cualidades y emociones mediante las cuales el significado nos es posible en todos los aspectos de nuestra vida. La investigación empírica de la ciencia cognitiva refuerza esta imagen de la omnipresencia de las condiciones estéticas que surgen de la naturaleza de nuestros cuerpos, nuestros cerebros y los entornos estructurados que habitamos.[4] (Johnson, 2015, p. 23). [Traducción propia].

4. At least since the Enlightenment, aesthetics has suffered from what Gadamer calls a 'subjectivism' that relegates aesthetics to a theory of judgments based on feeling, where feelings are regarded as non-cognitive, non-rational, and private. I argue, to the contrary, that aesthetics lies at the heart of our capacity for meaningful experience. Aesthetics concerns the patterns, images, feelings, qualities, and emotions by which meaning is possible for us in every aspect of our lives. Empirical research from cognitive science reinforces this picture of the pervasiveness of aesthetic conditions that emerge from the nature of our bodies, our brains, and the structured environments we inhabit (Johnson, 2015, p. 23).

Cabe mencionar, que este acercamiento teórico no intenta competir con las ciencias cognitivas, ni radicalizar una cognición generalizada en el cuerpo, ese no es el tema de esta premisa, aun cuando será importante revisar los aportes de estudios desde la cognición para contar con un panorama más amplio de lo que podemos conocer como pensamiento. Los intereses van más bien de los imaginarios corporales en danza, por ejemplo, los propuestos por Welch S. (2022), que refieren a una cognición fenoménica corporal, pero también, al sensualismo y poética que existe en el arte, así como la potencia de la sensibilidad estética pensada desde el cuerpo mismo y en relación con el mundo, como una forma de pensamiento.

No todas las experiencias estéticas emergen del cuerpo, sin embargo, todas las experiencias son vividas corporalmente. Así es como se piensa la experiencia al comprenderla como episteme, desde la perspectiva fenomenológica de diversos autores herederos de la forma merleaupontiana (1986) como son Jean Luc Nancy (2010) con su libro *Corpus*, así como Henry Michell y el concepto de encarnación. Sin embargo, la falsa dicotomía mente-cuerpo persiste hasta nuestros días, contaminando también al arte. Cuando una comunidad artística se olvida del cuerpo o solamente cree que es un motivo con fines instrumentales, como la representación corporal en su forma más clásica, limita su discurso y su potencia, esto también condiciona sus recursos para la generación de nuevo conocimiento en general, que pueden surgir a través del arte y las posibilidades de nuevos discursos que se viven intrínsecamente de manera corporal, sea desde la danza o no necesariamente. La dicotomía mente-cuerpo es un obstáculo para la posibilidad de nuevos paradigmas de producción e investigación artísticas en pleno siglo XXI.

Una nueva danza

Desde la perspectiva histórica, los motivos de la ruptura que implicó el movimiento de las Vanguardias de Occidente en las artes visuales, fueron producto de la crisis y el conflicto de entre guerras, en la búsqueda de sentido y de nuevas formas de expresión artística que dieran cuenta del estado de cosas que los artistas vivían en ese momento. Dicha crisis, fue parte de la consecuencia del giro hacia la interdisciplina en las artes visuales. Como producto de esta *Avant-garde*, comenzaron a reconocer que había un problema en la forma de la representación en el arte que estaba inconexa a su realidad circundante. Este problema será tan potente que posteriormente ya entrados los años sesenta, se volcará hacia un paradigma en la danza, cuestionando también la idea de representación en la

coreografía, retornando al cuerpo mismo como principio generador de episteme e inspiración coreográfica, surge entonces, la danza posmoderna que emerge de ese paradigma sobre las artes visuales tradicionales, esta hipótesis es propuesta por Olvera Rabadán y Rabadán Villalpando (2017).

Al pensar en ejemplos de la influencia de este giro paradigmático en la danza hacia el cuerpo como fuente creativa, existen muchas referencias en la tradición de la danza nacida en Nueva York y que comenzaron a generar formas dancísticas que descolocaron al lenguaje dancístico soportado en la idea de modernidad. En esta ocasión me alejaré de la comunidad de la Judson Church, ya que me interesa mencionar el caso de Pina Baush, a quien no se le considera como parte del mismo movimiento de la danza posmoderna, pero quien regresando a Alemania después de sus estudios en la Juilliard School, comienza a hacerse las mismas preguntas sobre la danza como es su sentido, formas y posibilidades de producción.

Un ejemplo paradigmático de la transformación sobre la comprensión del cuerpo, fue su danza teatro, la cual nos muestra un retorno a la corporalidad, desde lo que somos, es decir, cuerpo y condición humana. Una de las premisas de esta coreógrafa que funda el concepto revolucionario de danza-teatro que señala Pina Bausch en diversas entrevistas y testimonios, “no me interesa cómo se mueve el ser humano, sino aquello que lo conmueve”, esta cita ha sido mencionada en varios textos y entrevistas sobre el trabajo de Pina Bausch. En una de las entrevistas se encuentra la pregunta sobre esta idea que es una síntesis de su trabajo a lo cual ella contesta lo siguiente:

> *Una vez dijiste que, en el fondo, no te interesa cómo se mueve la gente, sino más bien qué es lo que mueve a la gente. ¿Cómo es que alguien que defiende esa máxima acaba dedicándose al teatro de danza?*
>
> Bueno, ¿por qué lo hacemos? ¿Por qué bailamos, en primer lugar? Hay un gran peligro en la forma en que se están desarrollando las cosas en este momento y en cómo se han ido desarrollando en los últimos años. Todo se ha convertido en rutina y ya nadie sabe por qué utiliza esos movimientos. Lo único que queda es una extraña especie de vanidad que se aleja cada vez más de la gente real. Y creo que deberíamos volver a acercarnos unos a otros.

> Cuando dices «nosotros», ¿te refieres a la danza, a la coreografía?
>
> Sí, y a los bailarines también (Bausch, citado en Huxley & Witts, 2003, p. 58).[5]

Este planteamiento permite comprender que la práctica coreográfica de Pina Bausch se desplaza de la construcción formal del movimiento hacia una indagación sobre las condiciones humanas que lo originan. En su trabajo, el cuerpo no se limita a ejecutar una técnica, sino que se constituye como un espacio de experiencia en el que emergen memorias, afectos y relaciones con el mundo vivido. Desde esta perspectiva, el proceso creativo se articula como una forma de investigación encarnada, donde el movimiento es la manifestación de aquello que atraviesa al sujeto. Así, la danza deja de ser únicamente un lenguaje escénico para configurarse como una episteme corporal, en la que el conocimiento se produce a partir de la experiencia sensible y situada del cuerpo. En este sentido, la práctica coreográfica se convierte en un modo de pensar desde el hacer, donde bailar implica también construir sentido desde la corporalidad misma.

A continuación, abro cita de Adolfo Vázquez Rocca, quien parafrasea esta idea en una revista chilena de arte, sobre la obra de esta coreógrafa.

> Las obras de Pina Bausch no siguen una estructura narrativa ni una progresión lineal. Se construyen más bien a partir de una serie de episodios. Múltiples acciones escénicas simultáneas, imágenes impactantes, la utilización de las experiencias específicas de sus bailarines, de actividades cotidianas, de textos dirigidos a menudo al público y de una gran variedad de músicas en la banda sonora son elementos que llevan el sello reconocible de Bausch y que han pasado a formar parte de un léxico de la danza-teatro en Europa (Vázquez, 2006, p. 3).

El contexto de Bausch se sitúa en el periodo de la posguerra y en un momento crítico de reestructuración sociocultural en Alemania durante la década de 1960.

---

5. *You once said that basically you aren´t interested in how people move, that you are more interested in what moves people. How does someone who holds that maxim come to be in dance theater?*
Well, why do we do it? Why do we dance in the first place? There is a great danger in the way things are developing at the moment and have been developing in the last few years. Everything has become routine and no one knows any longer why they´re using these movements. All that´s left is just a strange sort of vanity which is becoming more and more removed from actual people. And I believe that we ought to be getting closer to one another again.
When you say 'we', you mean dance, choreography?
Yes, and the dancers too" (Bausch, citado en Huxley & Witts, 2003, p. 58).

Este escenario implicó una búsqueda de sentido frente a una nueva realidad marcada por la necesidad de transformación en diversos ámbitos, incluida la práctica artística.

En este marco, emerge una ruptura con las formas convencionales de concebir la danza como un lenguaje especializado, vinculado principalmente a estructuras formales heredadas. Desde esta condición de ruptura, Pina Bausch cuestiona los cánones idealizados de la danza y del arte en general, proponiendo nuevas formas de abordaje del cuerpo y el movimiento.

El giro de la danza hacia el teatro generó una nueva forma de comprender lo dancístico, identificada como danza-teatro, que reconfiguró tanto la relación con el cuerpo danzante como los temas coreográficos. La figura 1., nos muestra cercanía entre la coreógrafa Pina Bausch y los bailarines en su compañía, puesto que es poco común encontrar a coreógrafos dando las gracias colocándose al mismo nivel del cuerpo de baile.



Figura 1. *Pina Bausch con sus bailarines después de una función en el espectáculo de Wiesenland*, 2009. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pina_Bausch.jpg. CC-BY-SA-3.0.

Pina Bausch con su cuerpo de baile tras la función, dispuesta corporalmente en un mismo nivel que los intérpretes, lo que permite leer una relación menos jerárquica y más cercana a un plano compartido de creación.

Es notable, cómo su interés no reside sobre la forma del movimiento, sino en qué es lo que mueve a dicho cuerpo, más allá de la técnica dancística. Bausch enfatiza sobre el cuerpo mismo como eje conductor de sus temas, la cotidianidad, lo que mueve a los bailarines, sus historias personales, así como su pensamiento sobre el mundo se ven impresas en las puestas en escena dirigidas por la coreógrafa. El cuerpo, la música, el discurso, el movimiento, el gesto entre otras formas compositivas de Bausch, nos llevan a un comentario sobre la danza, y ha dado lugar a diversas investigaciones sobre su obra. Tomar este ejemplo, nos demuestra el giro corporal en la danza misma y cómo el expresionismo tiene repercusiones en diversas disciplinas artísticas, como sucedió particularmente con la danza, al ser Pina Bausch, estudiante del coreógrafo Kurt Jooss, pionero del movimiento expresionista en danza en Alemania y quien orgánicamente fue encontrando su propia manera de hacerla.

El punto de encuentro entre la producción coreográfica emblemática que representa Pina Bausch, en la danza y la propuesta sobre cuerpos que danzan, cuerpos que piensan, se encuentran en el giro paradigmático del retorno al cuerpo mismo para realizar composición dancística, como ella lo hace. Los cuerpos de bailarines entrenados en técnicas hegemónicas y tradicionales como es la danza clásica y su manera de romper con la manera instrumentalizada del cuerpo, plantean a su obra como pensamiento en movimiento, más que a una forma de obedecer a la tradición, o siguiendo indicaciones de quien dirige y sabe cómo bailar y hacer coreografía, en relación jerárquica hacia los bailarines.

En el caso de esta coreógrafa, se desdibujan las relaciones distintivas, para poner en juego lo que en fenomenología será denominado como experiencia de mundo. La caminata, el paso del tiempo, la comunicación verbal, las situaciones cotidianas, incluso las disrupciones y situaciones críticas, son el material de trabajo de Pina Bausch, quien citó constantemente al mundo de la vida o *Lebenswelt* fenomenológico.

Este ejemplo es rescatado para dar cuenta, que, desde el estudio de obras de danza en específico, se pueden encontrar formas fenomenológicas de reconocernos cuerpo y de la manera en que la unidad corporal permea a la creación artística, logrando una perspectiva sobre el pensamiento y la coreografía, como mo-

mentos de lo que se constituye como fenómeno dancístico, el cual es un ejercicio intelectual y motriz en su esencia y en las posibilidades de su análisis formal. Las posibilidades estéticas, conceptuales, sensibles, técnicas, creativas y compositivas, forman parte del cuerpo de quien baila, son parte de la materia y el imaginario de lo corporal y sus infinitas reflexiones posibles.

El caso de Pina Bausch permite comprender de manera concreta los postulados fenomenológicos desarrollados en este texto, al situar el movimiento como expresión de la experiencia vivida del cuerpo. Su enfoque, centrado en lo que mueve al sujeto, se articula con la noción de la danza como episteme corporal, en la que el conocimiento emerge desde la percepción y la experiencia. Esta perspectiva encuentra continuidad en los proceso de investigación-creación desarrollados en la Universidad de Guanajuato, donde el cuerpo se configura igualmente como espacio de producción de conocimiento.

El Laboratorio de Profesionalización (fenomenología de la danza) en la Licenciatura de Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato

Estas reflexiones encuentran aplicación concreta dentro de la oferta educativa de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, se le ha dado oportunidad a una Unidad de Aprendizaje, sobre Fenomenología de la danza, en el marco de sus Laboratorios de Profesionalización de los últimos semestres de esta Licenciatura. La gran oportunidad de guiar desde mi autoría, a partir del marco conceptual, la construcción y gestión de imaginarios en torno a la danza y a la fenomenología corporal, posibilita una ventana más para el trabajo y reflexión dancística desde la no dicotomía mente-cuerpo, así como del trabajo colaborativo desde el método de la investigación-creación y la transdisciplina entre licenciaturas y sus intereses.

En este sentido, el Laboratorio de Profesionalización (Fenomenología de la danza) parte de la premisa del trabajo teórico-práctico como plataforma para investigar, generar, sensibilizar la práctica y producción de danza, desde lugares no hegemónicos, es decir, alejados y reconociendo a aquellas formas que puedan atender a reglas eugenésicas[6] sobre los cuerpos y sobre posibles requisitos excluyentes en los procesos de aprendizaje y producción de la danza, delimitados en el supuesto lenguaje dancístico.

6. Del fr. *eugénésie,* y este del gr. εὖ *eû* 'bien' y *-génésie* '-génesis'.1.f. Med. Estudio y aplicación de las leyes biológicas de la herencia orientados al perfeccionamiento de la especie humana. RAE, 2014.

Una de sus cualidades más notables es la participación transdisciplinar en los contenidos teóricos-prácticos, así como la participación de las y los estudiantes de manera activa y autogestora. Los temas que se revisan, van desde la historia de la fenomenología y las diversas fenomenologías del cuerpo, hasta algunas diversidades de la danza, sobre todo, de la contemporánea, también a través de su historia, iniciando desde las vanguardias artísticas en las artes visuales, hacia la danza posmoderna, y el giro performativo. Este recorrido es propicio para desplegar ejercicios corporales, desde diversas técnicas de la danza y somáticas, para posteriormente llevarlo a un producto artístico de la autoría de las y los estudiantes involucrados.

La diversidad de estudiantes también es transdisciplinar, contando con la participación de algunos de la Licenciatura en Artes Escénicas, Artes Visuales tanto de la Universidad de Guanajuato, así como la participación de una estudiante de intercambio de la Universidad de Valencia, España. Cabe mencionar que se han llevado a cabo dos Veranos de la Ciencia de la Universidad de Guanajuato, con el tema del Cuerpo y Fenomenología Aplicada a las Artes, contando con la participación igualmente transversal de estudiantes de las Licenciaturas de Artes Escénicas, Artes Visuales, Diseño Gráfico y Arquitectura, fomentando también, la internacionalización institucional con la participación de dos estudiantes de la Universidad del Valle de Cali, Colombia. Esto sucediendo también en un trabajo colaborativo con un profesor del programa de Diseño de Interiores de la Universidad de Guanajuato.

Mencionar estas colaboraciones y posibilidades docentes y de investigación-creación, es importante para este texto, precisamente para explicar la construcción de posibles imaginarios corporales desde la danza, para una comunidad en específico como lo es la de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato, para la Construcción y gestión de imaginarios, discursos y memorias en las artes. La forma de desarrollar la comunicación y la pertinencia de la teoría y la práctica para hacer una fenomenología de la danza actual y situada en el contexto de la Universidad de Guanajuato, nos brinda un ejemplo de una forma de realizar investigación en las artes. Las exploraciones y reflexiones en torno al cuerpo, fueron enriquecidas gracias al trabajo transversal educativo, así como la perspectiva fenomenológica de ser cuerpo al pensar y que el movimiento es una forma de pensamiento.

La siguientes Figuras 2 y 3, nos muestran un ejemplo de las prácticas performativas y el trabajo teórico desde una fenomenología de la danza con estudiantes de la División de Arquitectura Arte y Diseño y de universidades extranjeras en intercambio con la de Guanajuato.



Figura 2. *Práctica de improvisación de contacto sobre el movimiento y la quietud.* Elaboración propia: Laura Paloma Monzón Rojas, (2025).



Figura 3. *Práctica de nociones teóricas sobre la danza y las vanguardias en Nueva York de 1960 para el XXX Verano de la Ciencia de la Universidad de Guanajuato.* Elaboración propia: Laura Paloma Monzón Rojas, (2025).

La siguiente figura muestra el registro de uno de los ensayos para la muestra de productos entregados para el Laboratorio de Profesionalización sobre fenomenología de la danza, en el cual se trabajaron las piezas performativas *in situ* para el Museo de la Universidad de Guanajuato el pasado mes de junio de 2025.



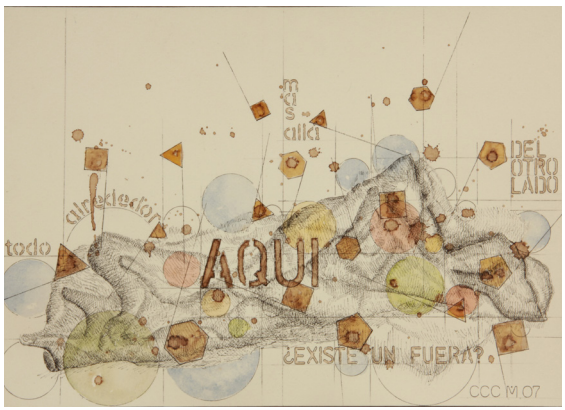
Figura 4. *Estudiantes del Laboratorio de Profesionalización (Fenomenología de la Danza) en ensayo sobre la muestra de sus ponencias performativas en la terraza del Museo de la Universidad de Guanajuato, durante el mes de mayo de 2025.* Elaboración propia: Laura Paloma Monzón Rojas, (2025).

Conclusiones

En conjunto el desarrollo de este acercamiento fenomenológico y de la cognición corporeizada, es el cuerpo el que está en juego, el darse cuenta del entrelazamiento entre pensamiento y danza como un problema que es posible plantear desde la filosofía y en las artes corporales como lo es la danza. Un gran reto de esta perspectiva está en no perder el énfasis en la danza, justamente a partir del cuerpo y su conocimiento e integrar los nuevos saberes desde las artes visuales de la vanguardia. Estudiar los textos de Varela, Thompson y Rosch, así como especialmente el de Mark Johnson, quien explica maneras en que se ha proliferado y extendido el pensamiento de Merleau-Ponty en la actualidad, así como la perspectiva transdisciplinar para propiciar vínculos detallados con la ciencia y con la experiencia del arte.

En la búsqueda de ejemplificar a una danza vivida y que emerge del pensamiento crítico sobre las formas tradicionales de la danza, como sucede en la danza-teatro propuesta por Pina Bausch, se pone a discusión la propuesta de un giro corporal desde la vida de los bailarines, podemos dar cuenta de que los cuerpo que bailan, son cuerpos que piensan y no son solamente ejecutantes que desempeñan un lugar determinado por quien crea una danza, pueden y son parte de la narrativa, en donde también toman decisiones importantes en la propuesta conceptual así como en la acción de bailar, en un devenir bailado y por lo tanto pensado.

Estas reflexiones desde la teoría del cuerpo en fenomenología, la diferencia entre la categoría pensamiento y razón, así como el ejemplo claro de Pina Bausch, intuyo que desde el giro paradigmático sobre el cuerpo, es una nueva era para las artes y son casos que impulsan a proyectos como, el Laboratorio de Profesionalización (Fenomenología de la Danza) y en los Veranos de la Ciencia UG titulados Cuerpo y Fenomenología Aplicada a las Artes, para divulgar, producir y reflexionar sobre la potencia del cuerpo para la producción de nuevas investigaciones desde una posible episteme corporal, que visibilice la equivocación de la dicotomía mente-cuerpo, pero también, la posibilidad de binarismos en las prácticas artísticas, que separan la investigación de la producción artística y por consecuencia al fenómeno corporal de la danza.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Paisaje (Serie ciudades invisibles)
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm

Referencias

Beltrán-Luengas, E. M., & Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: Perspectivas, debates y definiciones. *Índex, revista de arte contemporáneo*, *(10)*, 247–267. https://doi.org/10.26807/cav.vi10.339

Carman, T. (2008). *Merleau-Ponty*. Routledge.

Descartes, R. (2010). *Discurso del método* (D. García Morente, Trad.). Espasa Calpe. (Obra original publicada en 1637).

Gallese, V. (2007). The "shared manifold" hypothesis, from mirror neurons to empathy. Journal of Consciousness Studies, 8(5–7), 33–50 https://www.researchgate.net/publication/287856543

Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica: Libro segundo* (C. A. Zirión Quijano, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Huxley, M., & Witts, N. (Eds.). (2003). *The twentieth-century performance reader* (2nd ed.). Routledge.

Johnson, M. (2015). The aesthetics of embodied life. En A. Scarinzi (Ed.), *Aesthetics and the embodied mind: Beyond art theory and the Cartesian mind-body dichotomy* (pp. 23–38). Springer.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes, Trad.). Planeta-De Agostini.

Nancy, J.-L. (2003). *Corpus* (P. Bulnes, Trad.). Arena Libros.

Real Academia Española. (s.f.). *Pensar*. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/pensar?m=form

Real Academia Española. (s.f.). *Razonar*. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/razonar?m=form

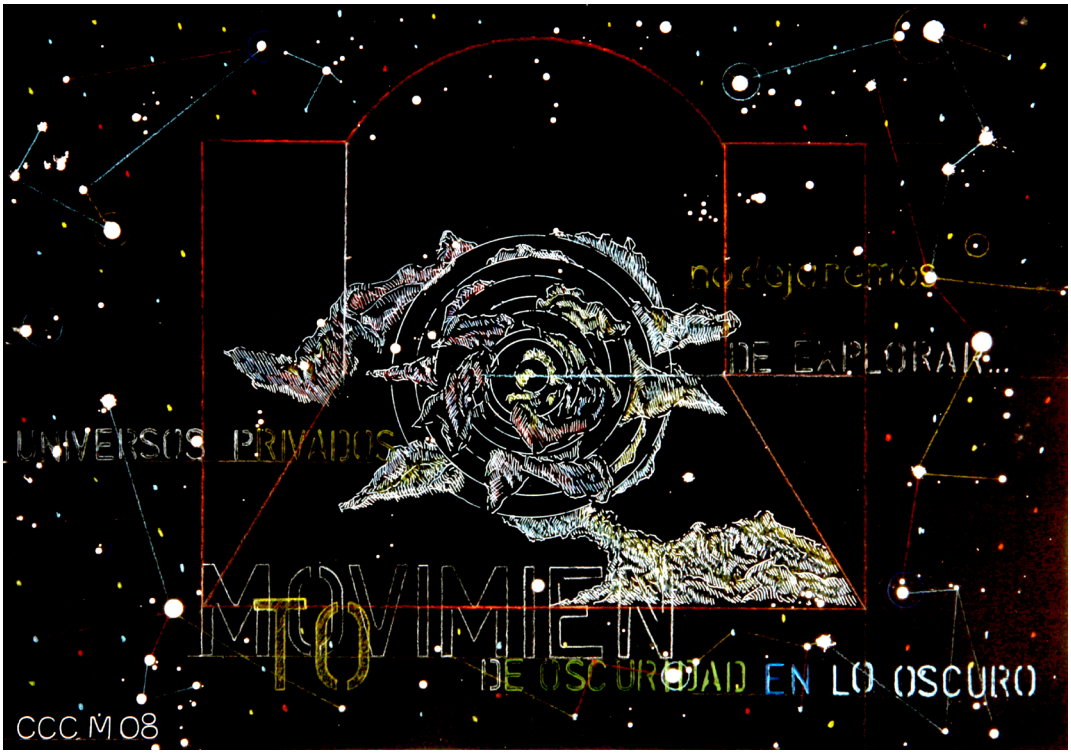
Sheets-Johnstone, M. (1966). *The phenomenology of dance*. The University of Wisconsin Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana* (C. Gardini, Trad.). Gedisa.

Vásquez Rocca, A. (2006). Pina Bausch: Danza abstracta y psicodrama analítico. *Revista Observaciones Filosóficas*, *3*. https://www.observacionesfilosoficas.net/artpinabau.html

Welch, S. (2022). Dancing: Phenomenology and embodied cognition. En *Choreography as embodied critical inquiry* (pp. 1–30). Palgrave Macmillan.

Capítulo 3.
Crónicas de la Producción



Un acercamiento etnomusicológico al Manuscrito Uno y Manuscrito Siete novohispanos. Análisis sobre la iconografía de músicos e instrumentos musicales de los siglos XVI y XVII

José Rafael Rodríguez López
Alfonso Pérez Sánchez

La música es producto del ser humano y tiene estructura, pero su estructura no existe fuera del comportamiento humano musical existe, debemos entender cómo y por qué se genera el comportamiento humano que la produce
(Alan P. Merriam, 1964)

Resumen

Desde una perspectiva histórica y con un enfoque etnomusicológico, este breve texto de carácter aproximativo contempla un análisis crítico a las imágenes que representan sujetos, artefactos e instrumentos musicales contenidos en el Manuscritos Uno (1650-1696), resguardado en el Archivo General de la Nación y en el Manuscrito Siete (1545), perteneciente al fondo Chamacuero y custodiado por el Colegio de Michoacán. Ambos Manuscritos contienen imágenes iconográficas del caudillo Pedro Martín de Toro, así como soldados chichimecas y españoles manipulando objetos armamentísticos y sonoros en contextos geográficos, rituales, religiosos y belicosos de las hoy entidades fe-

Abstract

From a historical perspective and with an ethnomusicological approach, this brief approximative text provides a critical analysis of the images representing subjects, artifacts, and musical instruments contained in Manuscript One (1650-1696), kept in the General Archive of the Nation, and Manuscript Seven (1545), belonging to the Chamacuero collection and kept by the Colegio de Michoacán. Both manuscripts contain iconographic images of the leader Pedro Martín de Toro, as well as Chichimeca and Spanish soldiers handling weapons and musical instruments in geographical, ritual, religious, and warlike contexts in what are now the states of Michoacán, Guanajuato, and Que-

derativas de Michoacán, Guanajuato y Querétaro. Las fuentes estudiadas ponen de manifiesto que hacia el primer tercio del periodo novohispano de México, teponaztlis, arco, carcaj y flechas, de origen prehispánico, junto a campanas, clarines, pífanos, chirimías tambores, arcabuces, pistoletes, alabardas, dagas y espadas, de origen europeo, tuvieron un espacio de interacción musical y belicoso que poco a poco fueron fraguando la conquista y pacificación de la extensa región fronteriza del norte, que a lo largo de todo el virreinato fue conocida como la Gran Chichimeca.

Palabras clave: Etnomusicología, Chamacuero, Manuscrito uno y Manuscrito siete, Organología, Iconografía

rétaro. The sources studied show that towards the first third of the New Spain period in Mexico, teponaztlis, bows, quivers, and arrows of pre-Hispanic origin, along with bells, bugles, fifes, shawms, drums, arquebuses, pistols, halberds, daggers, and swords of European origin, had a space for musical and military interaction that gradually forged the conquest and pacification of the extensive northern border region, which throughout the viceroyalty was known as the Great Chichimeca.

Keywords: *Ethnomusicology, Chamacuero, Manuscript One and Manuscript Seven, Organology, Iconography*

Introducción

Desde un punto de vista diacrónico, el presente texto es una aproximación de la disciplina etnomusicológica al tema de los estudios iconográficos e iconológicos de sujetos, interpretados como músicos e instrumental sonoro en documentos pictográficos novohispanos que abarcan los estados de Guanajuato y Querétaro, los cuales forman parte de una investigación de largo aliento con un desarrollo a lo largo de varios años.

Desde un enfoque etnomusicológico y a partir de un punto de vista crítico, se realiza el análisis de imágenes con instrumentos musicales en los Manuscrito Uno (1650-1696) ubicado en el Archivo General de la Nación y del Manuscrito Siete (1545) del fondo "Chamacuero", resguardado en el Colegio de Michoacán, que en conjunto contienen información iconográfica de imágenes humanas, manipulando objetos sonoros en contextos rituales, festivos, religiosos, belicosos y geográficos[1].

Los códices que en adelante se abordarán, fueron producidos entre mediados del segundo tercio del siglo XVI y mediados del XVIII, por lo que al haber sido elaborados en dichas centurias, cumplen con el requisito de antigüedad requerido y su estudio está limitado a la descripción de las imágenes que representan artefactos sonoros y sujetos que hacen uso de estos, generalmente asociados a estadios políticos, religiosos y de hechos de armas[2]. Esto última, como brazo ejecutor de las acciones de conquista y pacificación de multitud de grupos chichimecas, de la región de San Juan del Río, Querétaro y San Miguel el Grande (hoy de Allende), Guanajuato, mencionados en el Manuscrito Uno y Manuscrito Siete. No obstante, si bien este breve trabajo es un vistazo a vuelo de pájaro a la iconografía de ins-

1. Manuscrito Uno es arbitrario y es el mismo que el "primer documento", ubicado en el Archivo General de la Nación (AGN). Ramo de Tierras, vol. 1783, exp. 1, ff. 16r – 24r (Wright, 1988, pp. 16-17); Otra colocación en el mismo AGN, folio Chichimecas, libro 1, documento 9, Mercedes, fojas 209-212v. México, 1558 (Groenewold y López-Eguía, 2010, p. 74); El nombre del Manuscrito Siete es arbitrario, aunque de manera relativa Silvia Gómez lo llama manuscrito. Ficha 7.- 573.- [1630 aprox.]. F.Ch.C5. Doc2.M30X20Cms.F413-438 (Gómez, 1998, pp. 35-38).

2. El origen del término *códice*, según la *Real Academia Española*, se encuentra en la palabra latina de *codex*, concepto asociado a "libro manuscrito de cierta antigüedad" (Real Academia Española, 2022).

trumentos musicales que reflejan una época y lugares, no deja de tener su propio valor, puesto que resulta ser el primer acercamiento etnomusicológico a dichos Manuscritos novohispanos.

El presente trabajo representa un esfuerzo encaminado a extender los estudios sobre organología iconográfica existentes en códices novohispanos, que iniciaron con la cultura p'urhépecha en el estado de Michoacán y que ahora, se orientan hacia las entidades federativas de Guanajuato y Querétaro.

A manera de antecedentes

En una primera etapa, los procesos de interpretación y análisis realizados sobre los pictogramas del códice "Relaçión de las çeremonias y rrictos y población y gobernación de los yndios de la provinçia de Mechoacan hecha al ylustrísimo señor don Antonio de Mendoça, virrey y gobernador desta Nueva España por su majestad, etc.", abreviada como "Relación de Michoacán", aparecen en investigaciones iconológicas sobre sujetos e instrumentos musicales del periodo novohispano (Alcalá, 2001; Rodríguez, 2011). En una segunda etapa, a partir del reciente abordaje de los códices "Manuscrito Uno" y "Manuscrito Siete", referentes a la conquista y pacificación de los territorios encuadrados en lo que fueron conocidos como la Gran Chichimeca, llevada a cabo por el conquistador otomí Pedro Martín de Toro, fue cuando el paradigma tomó un nuevo giro, porque trajo consigo un enriquecimiento conceptual, de objetivos, preguntas rectoras y supuestos hipotéticos. Por los rasgos tipográficos, estilísticos, pictográficos y narrativos a nivel visual de dichos documentos, además de su relevancia histórica y regional que consigo llevan, se consideró pertinente incluirlos en el corpus de estudios sobre la organología iconográfica e iconológica referentes al estado de Michoacán[3].

La Relación de Michoacán está compuesta en cuarto de 20 por 15 cm, escrita en español y con 44 cuadros de dibujos pintados a colores. Es de origen anónimo, elaborado entre 1539 y 1541, conformado por 153 fojas sobre papel europeo y encuadernado con piel de becerro en color natural, decorado con la parrilla de San Lorenzo, según normativas de el Escorial del siglo XVI (Espejel, 2008, p. 57). Aunque es un documento anónimo, no obstante, debido a los sólidos argumentos que Benedic Warren publicó en 1971, se tiene por válido que fue el fraile francis-

3. Los Manuscritos Uno y Siete se encuentran escritos en lengua castellana y otomí, para más información sobre sus aspectos históricos, codicológicos, paleográficos, traducción del otomí al español, consúltese investigaciones y paleografías ya realizadas por Wright (1988) y Gómez (1998), respectivamente.

cano Jerónimo de Alcalá a quien se le debe atribuir su autoría (Warren, 2000, pp. 37-56). En tanto no aparezca alguien que con la misma solidez argumentativa derribe tal aseveración, hoy día es ampliamente aceptada la autoría del religioso franciscano. El códice original se encuentra en la biblioteca del ex monasterio de San Lorenzo de El Escorial, Madrid, España, pero hasta ahora, se desconoce el cuándo, ni el cómo fue que llegó hasta allí, por lo que para efecto del estudio iconográfico de instrumentos sonoros, se realizó desde la reproducción facsimilar que los gobiernos de Michoacán y de España, en colaboración publicaron en 2001 (Alcalá, 2001).

Las viñetas polícromas de la Relación de Michoacán muestran variadas escenas que aluden actividades socio culturales, instrumentos sonoros operados por sacerdotes, guerreros y músicos. Se sabe que es una rica fuente de información organológica y organográfica de presumibles instrumentos musicales mesoamericanos, pictográficamente representados, donde destaca de manera particular el idiófono que en p'urhépecha del siglo XVI, tiene el nombre de *cuiringua* (Rodríguez, 2011, pp. 64-66). En dicho trabajo se pone en práctica la taxonomía organológica propuesta por Mantle Hood, dando como resultado un esquema y simbología organológica aplicada a la uirhinkua histórica de Michoacán. también se discute la hipótesis sobre la posibilidad de que la lanza que exclusivamente porta el *petámuti*, "sacerdote mayor", es una lanza sonaja, idiófono de sacudimiento (Rodríguez, 2011, pp. 46-63, 64-66, 67-79 y 90-106).

Breviario histórico de los códices objeto de estudio

Del corpus de códices objeto de estudio, mismos que presentan composiciones pictóricas de sujetos, agrupaciones musicales y dotaciones instrumentales operando en diferentes contextos socioculturales y geográficos, constituyen el análisis de documentos visuales, también propios de la preocupación del quehacer etnomusicológico.

1. Manuscrito uno

El original del Manuscrito Uno, que narra hechos fundacionales y hereditarios de la entonces cabecera y provincia, Chapa o Chiapa de Mota de 1520, escrito entre 1650 y 1696 por el cacique otomí, Francisco Martín de la Puente, posiblemente nieto del conquistador del siglo XVI, también del mismo grupo lingüístico, Pedro

Martín de Toro, es un expediente compuesto por un total de 17 páginas en papel europeo y medidas de 31 por 21cm, redactadas en español y otomí, de las cuales, seis, se encuentran densamente pictografiadas, relatando las acciones militares realizadas por el citado guerrero indígena, personaje central que, entre otros actores, aparece en dichos pictogramas (Wright, 1988, pp. 16, 17, 29)[4]. Cabe destacar que, probablemente, las seis fojas con pictogramas y algunas otras manuscritas, sin imágenes, son copia de documentos más antiguos elaborados hacia finales de la quinta década del siglo XVI (Wright, 1988, p. 17). Pero, además, en el mismo expediente, contiguo al Manuscrito Uno, se ubica un "Trasunto", una especie de copia del Manuscrito y una traducción libre del otomí al español con demasiadas libertades y sin pinturas, conformado por siete fojas de papel y dimensiones iguales al primero, pero escrito en 1703, firmado y traducido por el cacique hablante de la misma lengua indígena, Domingo García de Mendosa (sic) Motecsuma[5]. No obstante, pese a que entre especialistas el documento no goza de valor histórico, para el fin que se persigue resulta relevante, porque de manera general, la traducción sigue el contenido de las seis fojas con pinturas, situación que favorece la interpretación de los sujetos y objetos sonoros que aquí se analizan (Wright, 1988, p. 18).

Ambos, Manuscrito Uno y Trasunto, son fuentes importantes para la historiografía de la antes existente y extensa "Provincia de Jilotepec" (perteneciente al ahora Estado de México), del hoy estado de Querétaro, Apaseo, San Miguel el Grande y San Francisco Chamacuero (pertenecientes a la actual entidad federativa de Guanajuato), así como de la región norte, la cual era entendida como la frontera de la "civilización novohispana" entre los siglos XVI y XVII (Wright, 1988, p. 13)[6].

El Manuscrito Uno, junto con el Trasunto y otros papeles sueltos, conforman un voluminoso legajo de más de 70 fojas, de cuyo origen de aparición se remonta a un proceso criminal que los "yndios de Totltepeque" y Joseph Aguado Chacón levantaron ante la Real Audiencia de la Nueva España en 1705, en contra del

4. Xilotepec, en nahuatl. En 1519, Imexáyac, era señor de Xilotépec (Anales de Cuauhtitlan. 2011, p. 219); "Al N. del Valle de Toluca se encontraba en el riñón de los otomíes: la región de Xillotepec y Chiapan. La llamada 'provincia de Xillotepec' tenía por centro el pueblo del mismo nombre habitado por gran mayoría de otomíes. […] pobladas también por otomíes, Amealco, Cimapantonco y Calpulalpan. La Provincia de Xilotepec lindaba con los chichimecas, los pueblos de frontera que tenían guarnición [militar] eran Teuczauhtla, Ueychiapan, Atlan, Tleculutla ycatzia, Acuetzinco, Techatitla y Titlmepa (Timilpan)" (Carrasco, 1979, pp. 30-31).

5. Tierras, vol. 1783. Expediente 1, ff. 26r - 32r (Wright, 1988, pp. 17-18, 41).

6. Por Decreto número 53 del 11 de diciembre de 1874, Chamacuero fue elevado a "Villa Chamacuero de Comonfort y más tarde, por Decreto número 299 del 29 de diciembre de 1933, fue elevado a "Ciudad Comonfort" (Rodríguez, 1996, p. 68).

cacique otomí de Pachuca y de Azcapotzalco, Diego García de Mendosa (sic) Motecsuma, quien ejercía el "oficio de justicia", por el delito de falsificación de un mapa, títulos y otros papeles (Wright, 1988, p. 13). A lo largo del proceso judicial imputado a dicho cacique, fueron presentados dos manuscritos originales, el Manuscrito Uno y el Trasunto, mismos que hablan de los conquistadores otomíes, de los cuales, el primero era propiedad del cacique Mathías de Sausedo Toro y Motecsuma, donde se asienta que el contenido "no mira a tierras sino a descendencia" (Wright, 1988, p. 14).

Este tipo de códices pintados, como el Manuscrito Uno, eran de incalculable valor en la época virreinal, porque la legitimidad de los privilegios de quienes ejercían alguna especie de cacicazgo, se basaba en este tipo de documentos históricos, en consecuencia, se podría deducir que aunque son valorados como auténticos, no pueden dejar de ser tendenciosos, ello si consideramos que dicho códice fue elaborado para dejar patente que algunos derechos hereditarios se originaron en las conquistas del caudillo otomí, don Pedro Martín de Toro (Wright, 1988, p. 15). Así, el cacique Francisco Martín de la Puente, narra la historia de armas de su probable abuelo, el caudillo conquistador de chichimecas del siglo XVI, el ya mencionado conquistador, personaje protagonista y central en las pictografías del manuscrito, pero también lo es del Manuscrito Siete, del fondo Chamacuero, que poco más adelante abordaremos.

El códice Manuscrito Uno habla de una amplia extensión territorial, que desde los comienzos del periodo novohispano se le denominó como la Provincia de Jilotepec, *Mandexei*, en otomí (Brambila, 2013, p. 15). Tal Provincia, siempre funcionó como región de doble frontera y en la época en que se escribieron estos compendios de crónicas escritas y dibujadas, era una extensa unidad territorial reconocida como centro del universo otomí y junto con la población, también otomiana de Acolhuacan, sumaba más de un millón de habitantes (Brambila, 2013, pp. 13, 15; Carrasco,1979, pp. 30-31). La Provincia de Jilotepec o reino de otomíes, como también fue conocida, era una gran extensión territorial que abarcó el noroeste del Estado de México, el sureste de Hidalgo, el sur de Querétaro y parte del bajío de Guanajuato (Wright, 1988, p. 13).

En el Archivo General de la Nación, el volumen 1783, donde se encuentra el Manuscrito Uno y el Trasunto, es posible leer lo siguiente:

> Lugar de expedición: San José, Toluca (Estado de México). Alcance y contenido: Juicio sucesorio a los bienes de José Aguado Chacón, Diego Barón de Lara, curador y tutor de los hijos de Chacón de Lara contra albaceas Juan de Somoza y García Navarrete, por malversación de los bienes de la sucesión. Se cita el ingenio del Espíritu Santo. En el volumen 1783, hay dibujos que representan a los naturales y caballeros armados (Archivo General de la Nación, 2025).

En cuanto a la paleta de colores que componen el Manuscrito Uno, solo contiene tinta en café sepia, que fue utilizada para todos los trazos, como para iluminar la totalidad de los dibujos que representan personas y objetos.

2. Manuscrito Siete del fondo documental Chamacuero

El fondo Chamacuero es un amplio compendio documental de un total de 574 fojas manuscritas, contando recto y vuelta, que en su mayor parte provienen de San Francisco Chamacuero, en p'urhépecha, "donde se cayó el cercado", hoy Comonfort, Guanajuato, los menos, de Celaya, de San Miguel el Grande y de la Ciudad de México, catalogado en cinco secciones y resguardado en el fondo reservado de la biblioteca Luis González del Colegio de Michoacán, (Groenewold y López-Eguía, 2010, p. 51)[7]. El fondo se encuentra compuesto por documentos "originales, copias y copias validadas" y la organización documental se encuentra clasificada, en: 1) Conquista, 2) Cofradías, 3) Parroquia, 4) Devotos y 5) Sociedad, pero de todos los rubros, el primero resulta ser de particular interés, debido a que es aquí donde se encuentra integrado el Manuscrito Siete; aunque, de manera general, el fondo Chamacuero concentra el total de documentos que hablan de los conquistadores, pacificadores y fundadores de pueblos indígenas, como don Nicolás de San Luis, don Pedro Martín de Toro, conquistador de chichimecas de San Francisco Chamacuero, Bartolomé Ximénez Vega y Fernando de Tapia, entre otros (Gómez, 1998, 9, pp. 11, 13)[8].

7. El nombre asignado de fondo Chamacuero, es arbitrario. Así es llamado desde que, bajo la presidencia de Andrés Lira y Carlos Herrejón en el Colegio de Michoacán, fuera comprado. En 1990, el códice fue cedido en calidad de préstamo al Archivo Histórico de la biblioteca Luis González, posteriormente, en 1992, "El fondo fue comprado al párroco Agustín Ayala, quien a su vez lo obtuvo de manos de los nativos del lugar". […] Los criterios de ordenamiento y catalogación adoptados por el Colegio de Michoacán para una fácil localización y consulta, corresponden a los de un índice onomástico y toponímico (Gómez, 1998, pp. 7, 11).

8. Los Códices Chamacuero, ubicados en la biblioteca del Colegio de Michoacán, son copia de originales resguardados en el Archivo General de la Nación (Groenewold y López-Eguía, 2010, p. 76).

Los manuscritos referentes a la Conquista, son copias validadas en san Miguel el Grande, hoy de Allende, Guanajuato, correspondientes a los años 1731 y 1745, donde dichas copias se realizaron ante el escribano público y de cabildo, don Juan Enríquez Carrega, a petición de don Juan Bautista de Toro, indio cacique, con el fin de que le siguieran siendo reconocidos sus privilegios, enajenación de bienes y títulos ganados por sus antepasados, así mismo, solicita le sean enviadas "copias de todos los autos al señor gobernador y al real acuerdo de la Ciudad de México para que tengan conocimiento de ello" (Gómez, 1998, p. 15).

Merced y Cédula Reales del fondo Chamacuero

Estos documentos resultan de suma importancia, porque proporcionan datos que dan cuenta de las razones por las que aparecen los instrumentos musicales, tanto para el Manuscrito Uno, como para el Manuscrito Siete. Existen dos documentos elaborados en México, Tenochtitlán, fechados el 2 de enero de 1548, ambos, otorgados por el virrey don Luis de Velazco (el viejo), donde el primero, trata de una Merced Real a favor del cacique, Pedro Martín de Toro, con la cual fue elevado al rango de general de frontera y el segundo, es una Cédula Real que da nombramiento con el mismo rango, a favor del cacique Bartolomé Jimenes Vega[9]. Hasta antes de los nombramientos de dichos caciques como generales de las frontera de San Francisco Chamacuero, la Villa de Zelaya, Culiacán, Xalpa, San Miguel el Grande, San Phelipe de Analco, Valle de San Francisco, San Luis Río Verde, Salinas, Nuevo Reino de la Vizcaya, Buenavista Jurica y Nueva Galicia, ostentaban la "vara de capitán", pero a partir del nombramiento de sus nuevas condiciones militares, estas se traducen en mejores privilegios, como el permitirles portar al pecho las insignias propias al rango, por *ende* mayor autoridad y mayor acceso a equipamientos de guerra, junto con todos los instrumentos musicales propios de las ordenanzas militares: "cajas", "clarines sonoros de guerra" y "pífano", "en señal de derramamiento de sangre" (Gómez, 1988, pp. 32, 38).

El Manuscrito Siete, catalogado con la ficha 7.- 573 y fecha de aproximadamente 1630, con medidas de 31cm de alto por 21.3cm de ancho, es original, no obstante, algunos de los documentos tienen marcas de agua de finales del siglo XVI y

9. Merced Real. Ficha 1.- 355 – 1548 Enero 2. F.Ch.C4.L1.Doc9.M30X20cms.F209-212v. Cédula Real. Ficha 8.-. 435.- 1548, enero 2. F.Ch.C3.Doc6.M32X21cms.F 311-312 (Gómez, 1998, pp. 32, 33, 38, 39); AGN. Folio Chichimecas. Libro 1. Documento 9. Mercedes. Fojas 209-212v, México, 1558 (Groenewold y López-Eguía, 2010, pp. 74, 75); El virrey Luis de Velasco (el viejo) "Era un aristócrata, pero al mismo tiempo amaba a los indios" (Benítez, 2013, p. 185).

principios del XVII, se compone de 52 fojas sin foliación original, escritas con letra procesal en tinta negra y dibujos a color sobre papel arroz, en lengua castellana y otomí, procedente del pueblo de San Francisco Chamacuero (Gómez, 1998, pp. 16, 18, 35). El Manuscrito, valioso por su denso contenido pictográfico, casi en su totalidad se refiere a las hazañas de conquista y pacificación de grupos chichimecas, llevadas a cabo por el otomí Pedro Martín de Toro (Gómez, 1998, p. 16).

Los colores a la acuarela que componen la paleta de tonalidades de dicho manuscrito son: el verde pasto, ocre, café tabaco y tinta negra para los trazos como para algunas grafías, también aparecen matices de gris y las figuras humanas, al igual que los objetos, están iluminadas con los colores mencionados.

Marco teórico, conceptual y metodológico

El uso de los métodos iconológico e iconográfico, desarrollados por Erwin Panofsky (1987), es fundamental para estudiar el contenido visual en el marco de la historia del arte. También, se realiza el presente acercamiento, con base en los criterios de análisis utilizados por Hans Roskamp para abordar las láminas de la Relación de Michoacán (Roskamp, 2000, pp. 235-264). En cuanto a la disciplina etnomusicológica, se amplía el concepto de "universo musical", original de Mantle Hood (1971) y retomado por Arturo Chamarro para el estudio organológico de ideogramas que representan instrumentos musicales plasmados en códices y lienzos novohispanos en contextos michoacanos (Chamorro, 1986, pp. 149-169; Chamorro, 1997, pp. 239-256). Respecto a los preceptos organológicos *per se*, José Pérez de Arce (2013, pp. 42-88) resulta ser el idóneo para tales objetivos. Todos ellos, constituyen los antecedentes, conceptos, planteamientos teóricos y metodológicos necesarios que dan soporte al presente trabajo, correspondiente a los códices de una vasta región que comprende parte de los estados de Guanajuato y Querétaro.

La iniciativa de analizar los escenarios pictográficos plasmados en los códices que dibujan acciones sonoras de culturas musicales indígenas virreinales, permite elaborar la pregunta rectora ¿qué beneficio se puede obtener el conocer las características y particularidades de instrumentos musicales del temprano periodo novohispano, registrados en códices del estado de Guanajuato y Querétaro? Es que, con dichas investigaciones, se podría aportar conocimiento sobre los instrumentos y la música de los siglos XVI y XVII de la región centro-norte de México.

Posteriormente, podría guiar la praxis de trabajo de campo que, invariablemente, llevaría a confirmar la supervivencia o inexistencia de instrumentos idiófonos y aerófonos de uso indígena y probable origen prehispánico en el estado de Guanajuato.

El análisis

De entre las viñetas policromáticas de los códices, Manuscrito Uno y Manuscrito Siete, es posible advertir que aparecen claras figuras humanas masculinas, algunas, las menos, pintadas en negro y la mayoría en blanco portando armas y estandartes, mostrando posturas en ejecución de artefactos sonoros, todos, conformando escenas que parecen interactuar en eventos rituales, festivos, religiosos, políticos y bélicos entre españoles e indígenas, de mediados del siglo XVI y finales del XVII[10]. Es necesario comentar que, para la elaboración de documentos novohispanos, era práctica regular la intervención de diferentes manos, probablemente indígenas, ya sea con los escribanos que redactaban las cajas de texto o con los dibujantes, quienes realizaban los trazos iconográficos. En consecuencia, es probable que nuestros Manuscritos no fueran la excepción, sobre todo, cuando a simple vista, es observable que, en ambos existe la intervención de diferentes manos de especialistas escribanos y dibujantes, quienes, para aquellos tiempos, aún eran conocedores de convencionalismos en la elaboración de códices con técnicas de tradición prehispánica, pero por la temática y espacio de este trabajo, es un aspecto estructural del análisis que no debemos dejar de lado.

Análisis de las láminas 2 a la 6 del Manuscrito Uno

De manera general, el Manuscrito Uno, como ya fue mencionado, contiene ocho fojas, de las cuales, la 1 (f. 16r.) y 8 (f. 26r.) son manuscritos en otomí sin pictogramas, de la 2 (f. 19r.) a la 7 (f. 21v.) contienen dibujos que, de manera visual, en su totalidad narran hechos de armas, políticos y festivos[11], pero la 4 (f. 20r.) y 6 (f. 21r.) integran importantes escenas musicales interactuando en contextos varios.

10. Para cotejar las imágenes digitalizadas del Manuscrito Uno aquí analizadas, consúltese: AGN. Ramo de tierras, vol. 1783, exp. 1, ff. 16r – 24r; También Wright (1988, pp. 86-91; Para cotejar las imágenes digitalizadas del Manuscrito Siete, consúltese Corrales (2012); En el presente análisis, para ilustrar las descripciones de sujetos músicos e instrumentos musicales en el Manuscrito Uno y el Manuscrito Siete, se utilizan dibujos guía al carbón que el autor principal realizó a mano alzada, cuyas fotografías se ubican en los anexos 1, 2 y 3.

11. En su texto, Wright (1988, pp. 85-92) se enfoca principalmente en los hechos de armas, políticos y festivos, en consecuencia, el aspecto de los músicos presentes en algunas de esas láminas se convierte en un área de estudio abordada aquí. Valga decir que en dicho texto también aparece una tabla de equivalencias entre el Trasunto y el Manuscrito Uno (p. 25).

De acuerdo con Wright (1988, pp. 35, 48, 86), en la lámina 2 aparece “una pintura que según demuestra está un rio y a su orilla arboledas y peñeríos con un rótulo que dice” “San Juan del Río - adelante el Río de Medina junto a Sombrerete y Guadiana en la tieradentro”, “El rio tieradentro”. La narrativa visual es en extremo belicosa. Al extremo izquierdo, se encuentra dibujado un nopal, enredado por una serpiente y atravesado por un par de flechas y en seguida, de pie, armado con carcáj, arco y flechas en posición de batalla, aparece “El capitán general don Pedro Martín de Torro y señor de los indios conquistador guachichile”, vestido con camisa acolchada a manera de armadura, enfrentando al guerrero con el rostro rayado, “Capitán don Masandín”, en secuencia visual, a los pies de don Pedro, tendido en el suelo, atravesado por dos flechas, dice el rótulo “Cayó muerto don Mazadin”, derrotado en franca batalla, quien con sus huestes rebeldes, rechazaban la pacificación de la región y debajo del nopal, aparece una nota que dice “Caballo de gierra bevia con” para describir a un jinete indígena anónimo y bajo de él, un indígena portando una bandera. Todos los guerreros guachichiles dibujados frente al jinete y el que porta la bandera, están vestidos de armadura, quizá acolchada, tal vez de escamas, es difícil saberlo con precisión; la lámina representa una batalla exclusivamente hecha entre indígenas, todos armados con arco y flecha.

En la foja 3 (f. 19v.), observamos que la plana se encuentra partida en la mitad por una línea, donde el extremo superior de la composición, los dibujos se centran en un número de diez guerreros “mascorro bellaco”, “chichimecas enemigos”, entendiéndose por rebeldes y por debajo del trazo, diez de “los uachichile”, “chichimecas aliados” que le acompañaban a don Pedro Martín de Toro; todos suman veinte figuras humanas en representación de dos numerosos ejércitos indígenas, armados con carcaj, arco y flechas (Wright, 1988, pp. 35, 48, 87).

La lámina 4 coloca en la esquina superior izquierda, un fuerte o castillo y por debajo, un soldado con espada y escudo redondo (rodela); al centro, la imagen en dimensión mayor a todas las demás, del capitán español, don Marcos Felípez, armado con espada y en la mano derecha bastón de mando y rodeado de un séquito de dos pares de músicos, de sus soldados, equipados con armas de fuego, como arcabuz y pistolete, armas punzocortantes, como, espada y alabarda; todos vestidos de ropaje español de época, es decir, de librea y gorguera (véase Wright, 1988, p. 88)[12]. A la izquierda del capitán, se encuentran pintados dos músicos, uno

12. La librea era una indumentaria de origen morisco de gala para festejos públicos. La gorguera era un ornamento de tela con olanes generalmente en forma de “8” que se colocaba alrededor del cuello, era de uso masculino como femenino.

blanco, ejecutando un pífano de cuatro orificios de obturación y otro, un negro tocando una caja o tambor con tensores en "Y". En la esquina inferior, también se encuentran plasmadas las figuras de dos hombres músicos, uno negro con caja o tambor batiente y otro, blanco con pífano en ejecución (véase la figura 1)[13]



Figura 1. *Músicos: pífanos y cajas. Manuscrito Uno, L. 4. F. 20r. (Fragmento)*

La foja 5 (f. 20v.) está dedicada a visualizar quince soldados como representación de un numeroso ejército español armado con arcabuz, espada y vestidos de uniforme español de época, que "salieron a la conquista y descubrimiento de aquellas tierras entre los cuáles iba don Marcos Felipe" (*cf*. Wright, 1988, p. 89).

La lámina 6 muestra la "coronación de don Pedro Martín de Toro" armado de espada y daga, acto solemne, político y ritual en el que es elevado a capitán general de las tres provincias y con ello, conferirle mayores privilegios y autoridad militar (Wright, 1988, p. 90), pero, es visualmente relevante por aparecer rodeado de un mayor número de músicos blancos e instrumentos musicales, que de soldados. Al centro de la parte superior de la lámina, don Pedro Martín de Toro se encuentra

13. Los dibujos y fotografías de los mismo fueron realizados por el Autor 1 a partir del documento fuente.

flanqueado por dos soldados, quienes le calan una corona en la cabeza y le entregan un bastón de mando, representando con ello el nombramiento de capitán general (Wright, 1988, p. 90) y a los extremos de ambos soldados está plasmado un músico ejecutando un pífano. Por debajo del músico del extremo derecho de la lámina, se encuentra dibujado un tamborilero, con su tambor de tensores en "Y" y a su altura, al extremo izquierdo, un soldado con una bandera y por debajo de este, un músico tocando un pífano, acompañado de otro tocando un tambor. Al lado del tamborilero, otro soldado armado de alabarda. Al extremo inferior derecho, bajo los pies de alabardero, formados en media luna, aparecen siete músicos (véase la figura guía 2), cuatro tocando clarín y tres ejecutando chirimía y por detrás de ellos, en la esquina inferior derecha, un músico y guerrero indígena, de pie, con un par de baquetas que el dibujante trazó ejecutando un teponaztli de dos lengüetas, mismo que parece estar interactuando en el contexto musical.



Figura 2. *Músicos: pífanos, cajas, clarines, teponaztli y chirimías. Manuscrito Uno, L. 6. F. 21r. (Fragmento)*

Finalmente, al centro de la lámina 7, un hombre no identificado vestido a la usanza española del siglo XVI y montado a caballo, aparece protagonizando una “lidia de toros en la Plaza de San Francisco en Querétaro” (Wright, 1988, p. 91). En esta lámina, hacia la esquina inferior derecha, encontramos tres campanas, dos de pequeño tamaño y una de mayor dimensión.

Descripción de las láminas del Manuscrito Siete

Sin duda, todas y cada una de las láminas con pictogramas merecen una descripción y explicación de las características de sus contenidos en detalle, pero por la naturaleza del tema, se limita a las que tienen artefactos o se relacionan con eventos sonoros, dejando las demás para otro momento, por ejemplo, la foja 19r, contiene elementos de heráldica.

Descripción de sujetos músicos, instrumentos musicales, sonoros y algunos objetos que se ubican en las ocho fojas de las 17 conteniendo pictogramas, el resto, 33, solo contienen cajas de texto con grafías en otomí y castellano, de un conjunto total de 50 que componen el Manuscrito Siete. Puesto que el documento carece de numeración original, la utilizada es arbitraria, contándolas como sigue: de la foja 1r a la 8r, únicamente contienen texto en otomí y algunas palabras en castellano rústico; de la 8v a la 10v, contienen texto por la mitad superior y pictografías a la mitad inferior; la foja 11r, solo es texto; las fojas 11v y 12r, contienen texto por la mitad superior y pictografías a la mitad inferior, la última está fragmentada; las fojas 12v y 13r, son solo texto; las 13v y 14r, pictogramas de soldados a toda plana; las 14v, 15r y 15v, solo grafías; las fojas 16r, 16v, 17r, fragmentos de hojas que contienen texto en la parte superior y dibujos en la inferior; las 17v y 18r, únicamente grafías; las fojas 18v, 19r y 19v, pictogramas de soldados a toda plana; las fojas 20r, 20v, contienen texto en la parte superior y dibujos en la inferior, la última se encuentra fragmentada; de la 21r a la 25v, solo grafías. De las 17 láminas con pictogramas, solo ocho contienen composiciones musicales, es decir, las 8v, 10r, 10v, 12r, 13v, 14r, 16r, 16v, son de particular interés.

La foja 8v contiene una composición por cuadrantes que encasillan a 20 sujetos interactuando a las márgenes de un templo católico, de los cuáles, dos son músicos y uno, de pie, está ejecutando un teponaztli y el otro, una caja o tambor (véase la figura 3). El templo con torre y campana tiene un rótulo que dice “Templo San Lucas que poblo capitan don Juan” y el atrio contiguo la anotación “años 10079 años”.



Figura 3. *Músico: teponaztli y caja. Manuscrito Siete, F. 8v, Chamacuero. (Fragmento)*



Figura 4. *Músicos: clarín y teponaztli. Manuscrito Siete, F. 10r, Chamacuero. (Fragmento)*

En la composición de la foja 10r, es posible observar que tiene párrafos de glosas verticales, como horizontales y de entre estas, se encuentran plasmados y distribuidos 14 individuos, de los que es posible identificar a tres mujeres y un sujeto, a la esquina inferior derecho, en mayor tamaño, portando entre sus manos un rosario, lo que podría indicar que se trata de una autoridad religiosa novohispana. A la mitad de la plana, de manera solitaria el pintor colocó a un músico blanco, quizá europeo, ejecutando un clarín sonoro de guerra y al calce, al extremo izquierdo de un templo católico con un rótulo que dice “Iglecia San Agustin Obispo”, se encuentra un músico, posiblemente indígena, sentado sobre un banquillo de tres patas, percutiendo un teponaztli con un par de baquetas (véase la figura 4).

La iglesia tiene dos campanas unidas por una cuerda, que penden de dos torres y al lado derecho de la construcción, aparece otra campana que pende de una rama de un árbol y a su derecha, una figura cuadrúpeda enigmática para nuestra época, porque es difícil interpretar si se pudiera tratar de un teponaztli o algún otro objeto de uso agrícola.

La foja 10v se encuentra seccionada en cuatro fracciones, la primera es un bloque de texto y por debajo, una viñeta cargada de pictografías, bajo de esta, otro bloque de grafías y por debajo, otra profusa viñeta con imágenes. La primera viñeta compuesta por trece individuos que representan a cuatro mujeres y nueve hombres y al centro, una iglesia erigida a “San Pedro” y a su extremo derecho, un músico ejecutando un clarín sonoro de guerra con el pabellón orientado hacia la construcción religiosa (véase la figura 5).

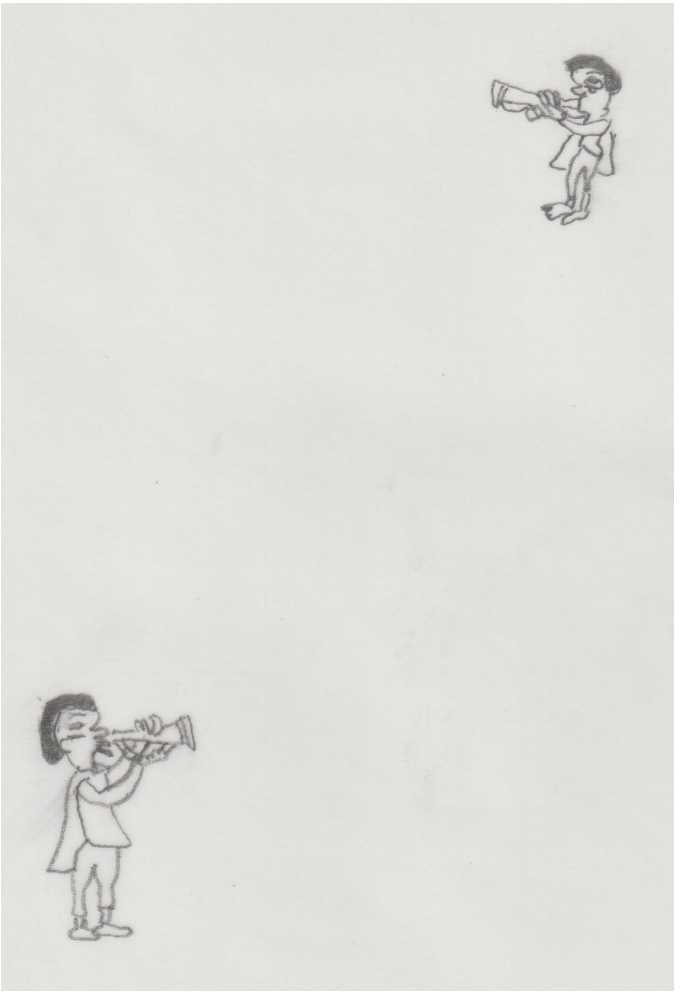


Figura 5. *Músicos: clarín y clarín. Manuscrito Siete, F. 10v, Chamacuero. (Fragmento)*

A su vez, dicha iglesia divide a la parte izquierda un grupo de cuatro indígenas masculinos, quizá rebeldes mazcorros, con los rostros rallados, vestidos de faldellín y armados de carcaj, arco y flechas y al extremo derecho, a diez hombres, entre hombres y mujeres, quizá guachichiles aliados de los españoles, incluyendo a nuestro músico, donde el sujeto bajo el clarinero, empuñando una espada en ademán de defensa, que comanda al grupo de guerreros, seguidos de sus mujeres, vestidos a la usanza española y armados de aco y flechas, quienes parecen querer iniciar una escaramuza.

Saltando la fracción glosada, se ubica otra profusa viñeta con pictogramas que reflejan una franca batalla con caídos atravesados por flechas. El que no aparezcan armas de fuego en ambas viñetas, podría ser indicativo de que la inexistente participación de español alguno. En dicho escenario pictórico, vemos que se encuentra compuesta por catorce personas, donde, de izquierda a derecha, la primera figura es un músico ejecutando un clarín, a quien le sigue otro hombre y por delante de él, una mujer en proporción mayor a todos los demás y por delante de ella, una iglesia rotulada con las palabras “San Bartolome Avazallante” con su torre y campana, por delante de la construcción, el escenario de un campo de una cruenta batalla a arco y flecha.



Figura 6. *Músico: clarín. Manuscrito Siete, F. 12r, Chamacuero. (Fragmento)*

La lámina 12r se encuentra parcialmente constituida, lo demás está destruido. Al centro, entre glosas, ubicamos una viñeta con diez personas masculinas vestidas con faldellín armadas de carcaj, arco y flechas y al calce de las figuras, una construcción que dice “Templo capilla” y sobre la capilla, un músico ejecutando un clarín (véase la figura 6).

Sobre y al extremo izquierdo del clarinero, va marchando un guerrero con una copa, quizá un cáliz, en su mano izquierda y al extremo derecho del templo, se encuentra un guerrero que descansa sus armas por estar ocupado, con cuchillo en mano, carneando un venado atravesado por una flecha.

La foja 13v no contiene caja de texto y sí 17 figuras humanas masculinas que representan un ejército bien equipado, los cuales, por sus características en vestuario, como el uso de librea y gorguera, de igual manera, el armamento de fuego, parecen ser europeos, porque sus manos empuñan arcabuces y fajados de espada. El porta estandarte tiene un rótulo que lo identifica como “Álvaro Lebario”,



Figura 7. *Músicos: caja y pífano. Manuscrito Siete, F. 13v, Chamacuero. (Fragmento)*

flanqueado por dos músicos negros (véase la figura 7)., donde uno, a la izquierda, con un par de baquetas, bate una caja o tambor con tensores en “Y” terciado al cuerpo y a la derecha, otro, ejecutando un pífano con cuatro orificios de obturación. A la esquina inferior izquierda de la lámina, aparece un jinete a caballo, pero sin rótulo que lo identifique.



Figura 8. Músicos: pífano y caja. Manuscrito Siete, F. 14r, Chamacuero. (Fragmento)

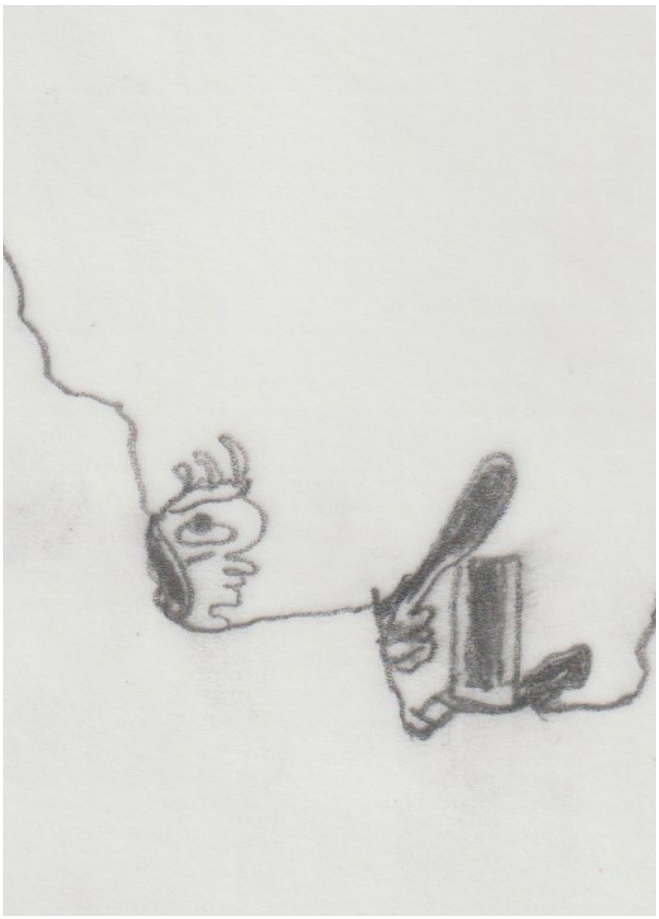


Figura 9. *Músico: teponaztli. Manuscrito Siete, F. 16r, Chamacuero. (Fragmento)*

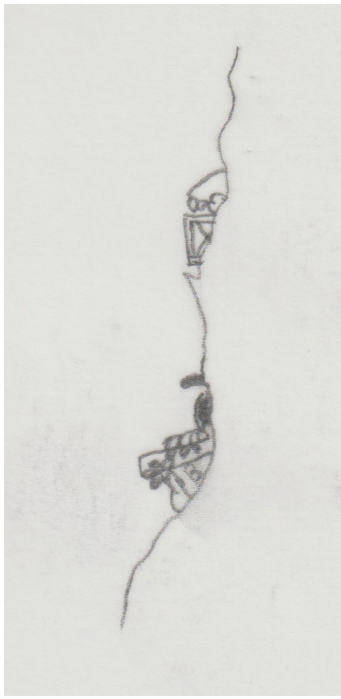


Figura 10. *Músicos: caja y pífano. Manuscrito Siete, F. 16v, Chamacuero. (Fragmento)*

La foja 14r contiene la representación de una tropa de 19 soldados uniformados a la manera militar europea del siglo XVI, armados de arcabuz y espada, de los cuales destaca un individuo con bastón de mando y un rótulo que lo identifica como “Álvaro capitan de cuerpo […] conquistador” y a su extremo derecho dos músicos negros (véase la figura 8), donde uno ejecuta un pífano de tres orificios de obturación y el otro, terciado al cuerpo, con un par de baquetas, ejecuta una caja con tensores en “Y”.

La lámina 16r se encuentra bastante dañada y con más de la mitad de caja de texto y con la parte inferior conteniendo lo que queda de pictogramas. La viñeta muestra al centro una iglesia con torre y dos campanas, a cinco sujetos, de los cuales, comenzando de izquierda a derecha, se encuentra un hombre sentado en una silla y armado de arco, flechas y escudo redondo, de bajo de él, el fragmento con la imagen de un músico que ejecuta un teponaztli con un par de baquetas (véase la figura 9), delante del músico hay dos guerreros armados de arco y flecha y por encima del segundo, un jinete y su caballo, ambos equipados con armadura de escamas.

La última foja, 16v, sobre el tema, es similar a la anterior, pero con una viñeta que muestra a ocho soldados españoles e indígenas. De derecha a izquierda, se logran distinguir los pictogramas de dos músicos, uno toca una caja y bajo de él, otro que ejecuta un pífano, donde a la altura del tamborilero, aparece uno armado de alabarda y le sigue otro sujeto, con bandera. A la altura del pifanero le siguen dos guerreros armados de carcaj, arco y flechas, le sigue un negro, quizá entiznado, con rótulo que lo identifica como “capitan general”, también armado de la misma manera que los indígenas que lo siguen (véase la figura 10).

Después de haber pasado por el proceso de un somero análisis a ambos documentos pictográficos, se obtuvo, organológicamente hablando, que el Manuscrito Uno contiene un total de 17 músicos, de los cuales, 2 son negros, en cuanto a las dotaciones instrumentales musicales, ubicamos 5 pífanos, 4 cajas o tambores, 4 clarines, 3 chirimías, 1 teponaztli y 3 campanas. De dicho Manuscrito, tenemos un sub total de 20 instrumentos sonoros. En el Manuscrito Siete, contabilizamos 14 músicos, de los cuales, 4 son negros, en cuanto a las dotaciones instrumentales, encontramos 3 pífanos, 4 clarines, 4 cajas, 3 teponaztlis y 10 campanas. De dicho Manuscrito, tenemos un sub total de 24 instrumentos sonoros. De ambos documentos, la suma total de los sujetos músicos es de 31, de los cuales se muestran 6 negros, 8 pífanos, 8 cajas, 8 clarines, 3 chirimías, 4 teponaztlis y 13 campanas.

Como hasta aquí ha sido posible observar, de los instrumentos musicales que aparecen plasmados en las iconografías de los Manuscritos novohispanos, tenemos que el teponaztli, de las raíces náhuatl *tetepontli*, "tronco de árbol" y *ponazoa*, "lleno de viento", es el único de origen nativo y prehispánico, los restantes, pífanos, clarines, tambores y campanas, son provenientes del continente europeo (Castellanos, 1970, p. 46).

Pero ¿qué es la organología y por extensión, la organología iconográfica? Respecto a la primera. La organología, como técnica auxiliar de la etnomusicología, es el estudio objetivo de los instrumentos musicales, esto es, su diseño sonoro, clasificación por grupos familiares, de sus usos y funciones socio culturales, simbología, composición, morfología y estructura tangible[13]. En cuanto a la segunda, es prácticamente lo mismo que la anterior, pero solo que, desde una vertiente intangible, porque ambas parten de imágenes.

En el campo de las iconografías de los instrumentos musicales plasmados en los Manuscritos, se tiene a la familia de los idiófonos, conformada por teponaztlis y campanas, de los aerófonos, pífanos y clarines, de los membranófonos, cajas o tambores. Los idiófonos, son instrumentos construidos con materiales sonoros que vibran sin necesidad de tensión alguna, se dividen en sonidos determinados o indeterminados y se subdividen en sacudidos, raspados, golpeados, frotados y punteados (Castellanos, 1970, p. 99). El teponaztli, instrumento de madera, de sonido determinado de múltiples armónicos y de percusión con objetos de por medio, en la parte superior se ubican dos lengüetas formando una "H", una frente a la otra, tienen una diferencia interválica sonora de segunda mayor, otras de tercera mayor o menor y, en otras ocasiones, por cuarta o quinta justas, se percute sobre las lengüetas con dos baquetas, cuyos extremos se cubren con hule o resina, los hay pequeños que se cuelgan del cuello, hay medianos, y los más grandes, de cinco o más pies de largo, los cuales se colocan sobre una base o soporte y todos, emiten timbre triste, metálico y apagado (Pérez de Arce, 2004, p. 67; Kuri-Aldana, 2001, pp. 40-41). Las campanas, de bronce, de sonido determinado, múltiples armónicos y batimientos, de percusión con objeto de por medio, su uso comenzó a propagarse a partir del siglo VI. Pero fue hasta el siglo XIV cuando aparecieron los grandes modelos fundidos con aleaciones de cuatro partes de cobre y una de estaño y verlas con las formas que hoy conocemos (Pérez de Arce, 2004, p. 67; Zanolli, 1990, pp. 65-66).

13. Las definiciones se construyeron a partir de la experiencia propia y al parafrasear a Pérez de Arce (2004, pp. 54-55) y a Contreras (1988, pp. 21-28).

Aerófonos. Estos, en su mayoría, se dividen en aerófonos de columna y libres, se subdividen en instrumentos de embocadura, lengüeta, boquilla o teclado (Castellanos, 1970, p. 99). En el pífano, el aire es insuflado y exhalado a través de un cuerpo sólido, y las moléculas del aire vibran por soplo contra un filo (Pérez de Arce, 2004, p. 68). Antiguamente hubo distinción entre instrumentos altos o agudos y bajos o graves, es decir, bastante o poco sonoros, adaptados para ejecutarse al aire libre, son el caso de los pífanos y trompetas de guerra (Zanolli, 1990, p. 122).

El pífano. En la edad media era el nombre que se le dio a una pequeña y primitiva flauta, parte integrante del dúo flauta y tambor, pero también pueden haber sido *fifres* los plasmados en los Manuscritos Uno y Siete, flautas transversales parecidas a los pífanos, de aproximadamente de 60 cm de longitud, con 6 orificios, abarcando un tanto más de dos octavas de extensión (Zanolli, 1990, p. 83, 161).

El clarín. En este instrumento, el aire es excitado por la vibración de los labios del ejecutante (Pérez de Arce, 2004, p. 68). En Europa este instrumento de posición natural, es decir, sin llaves o pistones para poder emitir sonidos armónicos, se comenzó a utilizar desde 1600, es de tipo subclase de boquilla circular, de tubo, generalmente de latón, cónico y con pabellón, hubo dos tipos de clarines, en "si" bemol y longitud de 147 cm y en "do", de 131 o 132 cm de longitud (Zanolli, 1990, p. 68, 130). Con esto expuesto, es posible comentar que el clarín sonoro mencionado en la Merced y plasmados en los Manuscritos, quizá estén representando al cornetín, derivado del antiguo *cornetto* italiano, que a su vez, es la última evolución del cornetín de posta, los cuales eran más robustos y medían la mitad del clarín y estaban afinados en "si" bemol, "do" y "la" (Zanolli, 1990, p. 275). La chirimía, de madera y doble lengüeta, de sonido nasal y popular desde el renacimiento europeo, llegó al virreinato con los conquistadores (Zanolli, 1990, p. 69).

Membranófonos. Existen 3 tipos básicos de membranófonos: de marco, de tubo y globulares, a parte de los de simpatía, membranas cuyas vibraciones son complementarias y dependientes de otro instrumento como parte de sus resonadores, en los contextos en que se desarrollaron los membranófonos, comprendemos los ritos y el militar (Contreras, 1988, p. 47). Las membranas estiradas rígidamente, son las productoras del sonido y para ello, es preciso un cuerpo rígido que reciba la tensión sin deformarse y un sistema de ensamblaje que mantenga tensionadas las membranas (Pérez de Arce, 2004, p. [7]). El tambor, membranófono de doble parche, con caja de resonancia cilíndrica de madera o metal, tiene tornillos para

tensar las membranas, casi siempre de piel de carnero, se percute con baquetas de madera, el parche superior da el sonido y el inferior da el bordón, que vibra por simpatía (Zanolli, 1990, p. 345).

Teponaztlis y primeros negros en Nueva España

La presencia de población negra en México no habría sido posible sin las "Leyes de Partidas", serie de reglamentos que normaban las obligaciones de los esclavos, a quienes los colocaba a nivel de ciervos con deberes y derechos (Aguirre, 1972, p. 15). En España, uno de los antiguos e importantes mercados de "trasiego de humanos" españoles que existió entre 1479 y 1516, lo constituyó el del emporio de la corona de Aragón, conocido como el mercado esclavista del Reino de Valencia, centro de trasiego regulado por la normativa de "buena guerra", con la cual, tras un interrogatorio ante el "Bayle" real, eran declarados como de adquisición legítima, para con ello proceder al posterior pago de impuestos por concepto de las ventas de esclavos realizadas (Cortés, 1972, p. 124).

La costumbre y afición de los españoles por la compra y posesión de esclavos negros, la adquirieron de los árabes, quienes tras las escalonadas y frecuentes incursiones invasoras efectuadas a lo largo y ancho de la Península Ibérica, "negros y mulatos" también formaban líneas de batalla como soldados de los ejércitos árabes invasores (Cortés, 1972, p. 125).

Desde los primeros españoles del temprano periodo colonial que llegaron a México para poblar los nuevos territorios americanos, ya venían acompañados de sus "esclavos domésticos", es decir, esclavos negros previamente comprados y domesticados desde la Península Ibérica (Aguirre, 1972, p. 15). En consecuencia, los españoles eran conocedores y practicantes de un sistema de tráfico y esclavitud de negros que trajeron consigo, resultando así, en unas prácticas y costumbres esclavistas que en los reinos ibéricos ya databa de cierta antigüedad (Cortés, 1972, p. 123; Aguirre, 1972, p. 15).

Hernán Cortés traía consigo a su esclavo negro, llamado Juan Cortés, sus soldados: Juan Núñez Sedeño, traía el suyo, nombrado como Juan Garrido, quien fue el primero en sembrar trigo en México, Pánfilo de Narváez, traía dos, uno era su bufón y el otro venía contagiado de viruela; Francisco de Montejo llevó los propios para la conquista de Yucatán, para la pacificación de Guatemala y conquista del Perú, de entre sus huestes, llevaba 200 negros (Aguirre, 1972, pp. 19-20).

Como es posible observar, para la conquista del virreinato de México, los africanos ya venían formando parte activa de las huestes conquistadoras y las oleadas de colonizadores, tanto fue así, que cuando las autoridades españolas decidieron expandir la conquista hacia el norte del territorio novohispano, con el objetivo de descubrir yacimientos mineros, enviaron a Francisco de Ibarra, pero también lo hizo llevando consigo sus negros traídos desde las Antillas (Aguirre, 1972, p. 20).

Si bien, resulta claro que los iconogramas con figuras humanas que representan soldados y músicos negros, en los Manuscritos Uno y Siete, son evidencia de que hombres de la población afroantillana que traían los españoles, también fueron protagonistas en los escenarios de conquista y pacificación de la región centro y de los territorios chichimeca, no obstante, también existen algunos matices que permiten dudar de que todos lo fueran. Dicha duda es razonable, cuando por el Texto Mayor (1575), atribuido a Guillermo de Santa María, conocemos que los grupos indígenas de las regiones chichimecas, tenían por costumbre cotidiana, ceremonial y ritual relacionadas con el luto, cubrir sus cuerpos con pinturas a base de pigmentos minerales de tonalidades negras, y aunque también solían utilizar rojos y amarillos, eran las preferidos.[14]

El Texto Menor (1580), anota que también existían "negros fugitivos", situación que da a entender la posibilidad que también había negros forajidos, incluso, hasta aliados de indígenas rebeldes, vagando por las tierras chichimecas y huyendo de las autoridades (Santa María, 2001, pp. 39, 202). Pero la región chichimeca no era exclusiva del fenómeno de la rebeldía de esclavos, porque hacia 1523, en "las zapotecas", Oaxaca, también andaban muchos negros alzados, en pero de la prohibición de que la Nueva España tenía prohibido recibir "esclavos del privilegio", que sí había sido autorizada para Castilla del Oro, España, en el mismo año (Aguirre, 1972, p. 19). También, habrá de contemplar que el mismo Manuscrito Siete, señala que, además, los había en otras tonalidades de piel, es el caso de la mención del "mestizo champurrado", "Juan Navarro" (Gómez, 1998, p. 37). Esto significa que, quizá, no sea posible aseverar categóricamente que los pictogramas de los Manuscritos Uno y Siete, representando hombres, pero pintados de negro, sean completamente afroantillanos.

La institucionalización de la Inquisición en 1571, marcó la inflexión del virreinato de ambiente festivo caballeresco, para dar paso al religioso, el cual prevalecería

14. Texto de origen anónimo, atribuido a Guillermo de Santa María (Santa María, 2001, p. 211).

hasta el final del periodo, solamente roto por las guerras criollas independentistas del siglo XIX (Benítez, 2013, p. 56). La atmósfera caballeresca de aires medievales, que Hernán Cortés, sus soldados y servidumbre variopinta, como primera generación, conocían, vivían y exudaban, prevaleció hasta la segunda, es decir, los primeros criollos, hijos del conquistador, nacido en la Nueva España.

Dentro de dicho periodo caballeresco virreinal, el teponaztle aún era utilizado como instrumento musical interactuando con instrumentos y música de origen europeo de la época. Por ejemplo, a la llegada de España en 1562, para recibir en la Ciudad de México al heredero, segundo marqués del Valle de Oaxaca, Martín Cortés de Zúñiga, hijo de Hernán Cortés y Juana de Zúñiga, entre festejos de saraos y cabalgatas, los indígenas tocaban sones con teponaztli y chirimía (Benítez, 2013, p. 178). En la Ciudad de México de 1565 era frecuente que, en las mascaradas realizadas en las plazas públicas, se escuchaba el "sordo batir del teponaztle y el agrio lamento de la chirimía" (Benítez, 2013, p. 194). Finalmente, en 1566, a razón del bautizo de los gemelos que Martín Cortés procreó con Ana Ramírez de Arellano, los sonidos de la chirimía y el "teponaztle mexicano" se mezclaban con la música de los violines, sacabuches y laúdes (Benítez, 2013, p. 205).

Conclusiones

La Merced y Cédula Reales del 2 de enero de 1548, donde quedan establecidos los nombramientos a capitán de Pedro Martín de Toro y Bartolomé Jimenes Vega, explican la razón de la existencia de los músicos, los instrumentos musicales y el variado armamento trazados en las láminas de los Manuscritos Uno y Siete, pues establece que las armas eran para hacer la guerra a los chichimecas rebeldes y los instrumentos musicales, le fueron entregados para emitir los toques de las órdenes militares, así como emitir el anuncio de la muerte de algún enemigo, exceptuando las 3 chirimías, que en parte alguna son mencionadas, pero que sí aparecen dentro de manuscrito Uno en la lámina 6. Una característica no esperada al inicio del abordaje de los Manuscritos, es que se fueran a encontrar 13 campanas, lo que las hace en los idiófonos más numerosos.

Las fuentes visuales de Guanajuato y Querétaro, ponen en relieve que hacia el primer tercio del virreinato de México, los cuatro idiófonos de lengüetas, es decir, teponaztlis, de origen prehispánico, al lado de las campanas, idiófonos, aerófonos, como clarines, pífanos y membranófonos, tambores, de importación europea, muestran una interacción y simbiosis de formas instrumentales que, por lo menos

hacia las primeras cinco décadas de vida novohispana, interactuaron juntos en expresiones sónicas de variada naturaleza, tanto españolas, como americanas. Situación un poco más distante en términos de los horizontes históricos, la proporciona la Relación de Michoacán, porque a la práctica de la uirhinkua, idiófono de ranura, en contextos rituales, festivos, religiosos y belicosos, la coloca en momentos previos a la llegada de los españoles. Ante la evidencia y experiencia adquirida en cuanto al acercamiento de estudios organológicos iconográficos en códices novohispanos de Guanajuato y Querétaro que aquí se abordó, es posible comentar que se puede establecer la existencia de una constante. La cual, estriba en el hecho de que discurren en códigos y lenguajes visuales propios, que van en paralelo, pero distintos al discurso o narrativa textual, ya escrita en castellano u otomí. Tanto el Manuscrito Uno y el Manuscrito Siete tienen en común el reconocimiento y contención de privilegios políticos ganados por Pedro Martín de Toro.

Referencias

Aguirre, G. (1972). *La población negra de México*. FCE.

Archivo General de la Nación. (2025). Árbol gerárquico de instrumentos de descripción. (AGN). https://repositorio.agn.gob.mx/arbol-jerarquico?id=6d5956f6-7548-4300-bdf5-39ccbca60f3e

Alcalá, J. (2001). *Relación de las çeremonias y rrictos y población y gobernación de los yndios de la provinçia de Mechoacan hecha al ylustrísimo señor don Antonio de Mendoça, virrey y gobernador desta Nueva España por su majestad, etc*. Edición facsímil. Patrimonio Nacional/Ayuntamiento de Morelia/Testimonio Compañía Editorial.

Anales de Cuauhtitlan. (2011). En *Anales de Cuauhtitlan*. Colección Cien de México. CONACULTA.

Benítez, F. (2013). *Los primeros mexicanos. La vida criolla en el siglo XVI*. ERA.

Brambila, R. (2013). "Noticias del Códice de Jilotepec". En Brambila, R; *Códice de Jilotepec (Estado de México). Rescate de una historia*. (13-25). El Colegio Mexiquense/CONACULTA/INAH.

Carrasco, P. (1979). *Los otomíes. Cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana [facsímil de 1950]*. https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/015/otomies_cultura.html

Castellanos, P. (1970). *Horizontes de la música precortesiana*. FCE.

Contreras, G. (1988). *Atlas cultural de México. Música*. SEP/INAH/Planeta.

Cortés, V. (1972). "Procedencia de los esclavos negros en Valencia (1482-1516)". En Ballesteros, Manuel (fundador). *Revista española de antropología americana. Vol. 7: 1*. (123-152). Universidad de Madrid.

Corrales, B. (2012). *Metodología para la digitalización y propuesta de automatización del Fondo "Chamacuero" del Archivo Histórico de la biblioteca "Luis González" de El Colegio de Michoacán*. Contiene un CD-ROM con el Códice digitalizado. Tesis de licenciatura. ENB/SEP.

Chamorro, A. (1997). "Instrumentos musicales en las fuentes pictográficas del mundo purépecha". En Chamorro, Arturo (editor). *Sabiduría popular*. El Colegio de Michoacán.

Chamorro, A. (1986). "Sincretismo y cambio en la formación de la música purépecha". En Carrasco, Pedro (et al). *La sociedad indígena en el centro occidente de México*. El Colegio de Michoacán.

Espejel, C. (2008). *La justicia y el fuego. Dos claves para leer la Relación de Michoacán*. Tomo 1. El Colegio de Michoacán.

Gómez, S. (1998). *Catálogo del Fondo Chamacuero. Archivo histórico de la biblioteca "Luis González" de El Colegio de Michoacán*. Tesis de licenciatura. UMSH.

Groenewold, F y López-Eguía, L. (2010). *Chamacuero, origen y destino. Na Zaphó-ccaxtli*. Gobierno de Guanajuato.

Hood, M. (1971). *The Ethnomusicologist*. McGraw-Gill Book Company.

Kuri-Aldana, M. (2001). *Concepto mexicano de nacionalismo, partiendo de las características indígenas sobrevivientes*. CONACULTA.

Panofsky, E. (1987). *El significado en las artes visuales [1955]*. Alianza Forma.

Pérez de Arce, J y Gili, F. (2013). "Clasificación Sachs-Hornbostel de instrumentos musicales: una revisión aplicación desde la perspectiva americana". En *Revista musical chilena*. (40-82). No. 67. Año 219. Enero-junio. https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/27905

Real Academia Española. (2022). En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/c%C3%B3dex?m=form

Rodríguez, R. (2011). *Organología y organografía en la Relación de Michoacán de fray Jerónimo de Alcalá. Una aproximación etnomusicológica al pictograma michoacano*. Tesis de licenciatura. ENM/UNAM.

Rodríguez, S. (1996). "Guía de elevaciones políticas de las hoy cabeceras municipales del Estado de Guanajuato". En *Boletín del Archivo General del Estado. Nueva época*. Núm. 16. julio-octubre. Gobierno de Guanajuato.

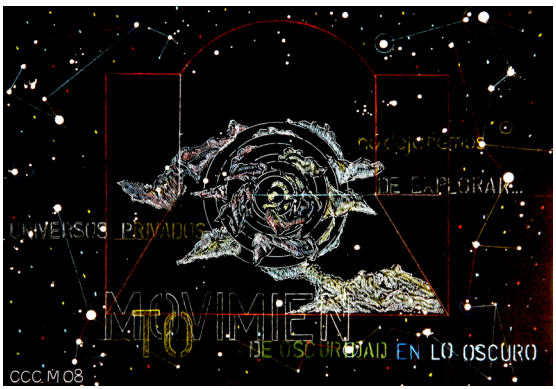
Roskamp, H. (2000). "El carari indígena y las láminas de la Relación de Michoacán: un acercamiento". En Alcalá, Jerónimo de. *Relación de las cerimonias y rictos y población y gobernación de los indios de la provincia de Mechoacán*. (235-264). Coordinador de edición y estudios. Franco, M. El Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán.

Santa María, G. (2001). *Guerra de los chichimecas (México 1575 - Zirosto 1580)*. Paleografía: Alberto Carrillo. México, El Colegio de Michoacán/El Colegio de San Luis/Universidad de Guadalajara.

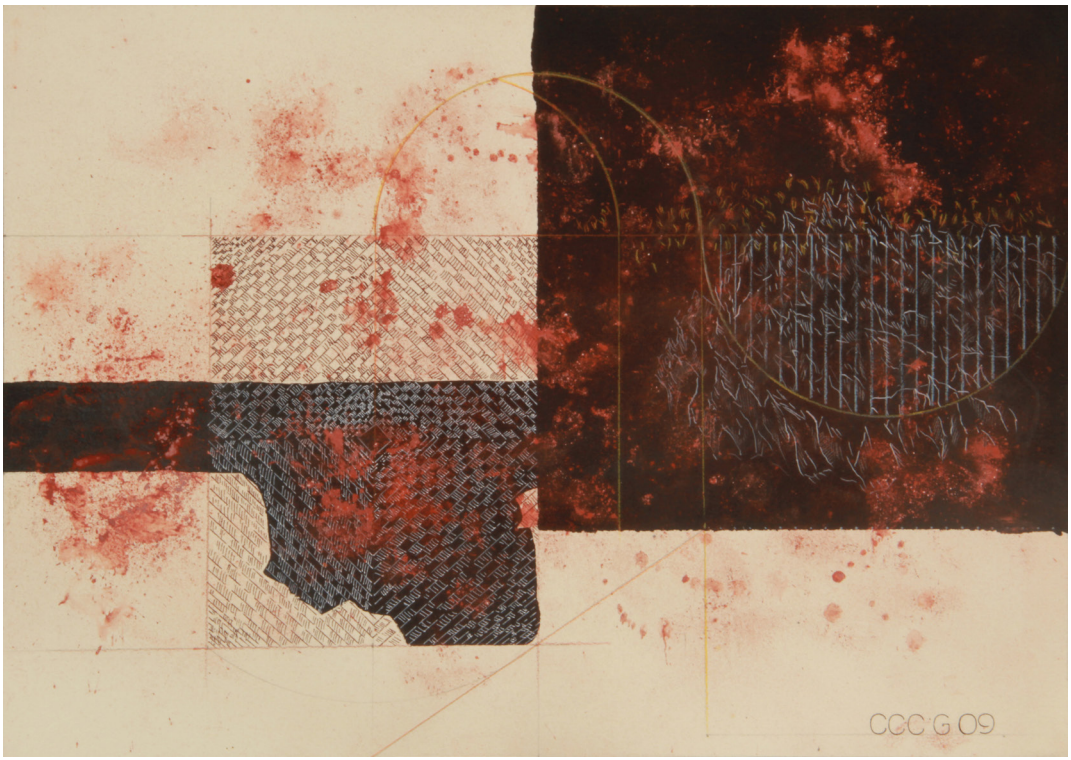
Warren, B. (2000). "Fray Jerónimo de Alcalá, autor de la Relación de Michoacán". En Alcalá, Jerónimo de. *Relación de las cerimonias y rictos y población y gobernación de los indios de la provincia de Mechoacán*. (37-56). Coordinador de edición y estudios. Franco, M. El Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán.

Wright, D. (1988). *Conquistadores otomíes en la guerra chichimeca. Documentos de Querétaro*. Secretaría de Cultura de Querétaro.

Zanolli, U. (1990). *Organología musical. Expansión del Islam, Europa medieval, renacimiento italiano, Europa moderna*. Vol. 2. Serie Artes 4. Escuela Nacional Preparatoria/UNAM.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos III
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta, lápices de colores/ papel imprimado.
Dimensiones: 25 x 35 cm



Gerhart Muench: de Europa al Bajío Mexicano, semblanza del pianista y compositor alemán

Arturo Pérez López

El piano es el instrumento de la interioridad burguesa,
pero en la nueva música se transforma: deja de ser
una caja de resonancia de los sentimientos
para convertirse en un laboratorio
de estructuras analíticas.
(Theodor W. Adorno, 2019)

Resumen

Gerhart Muench fue un pianista y compositor alemán que se desempeñó en el ámbito musical de México a mediados del siglo XX. Se difunde su vida y obra especialmente como intérprete, compositor y como profesor en diferentes instituciones musicales del Bajío. Se conoce su estancia en México por medio de los registros del historial académico, de reseñas en las programaciones de conciertos, grabaciones, artículos y homenajes, los cuales dan información interesante y trascendente para conocer la importancia que devela la trayectoria artística de este pianista y compositor, que inició desde su natal Dresden, en Alemania (donde se registra su formación como pianista), su desarrollo como

Abstract

Gerhart Muench was a German pianist and composer who was active in the Mexican music scene during the mid-20th century. This has led to the dissemination of his life and work, especially as a performer, composer, and professor at various musical institutions in the Bajío region. His time in Mexico is documented through academic records, concert program reviews, recordings, articles, and tributes, all of which provide valuable and insightful information about the artistic trajectory of this pianist and composer. His career began in his native Dresden, Germany (where he received his piano training), continued through his development as a concert artist in Europe, and culminated in his

concertista en Europa y hasta su llegada a México, donde tuvo una carrera significativa como docente, compositor e intérprete. Es de especial interés para la comunidad artística de Guanajuato, ya que fue profesor por una década en la Universidad de Guanajuato.

Palabras clave: Gerhart Muench, Pianista, Compositor, Alemania, Profesor, Guanajuato.

arrival in Mexico, where he enjoyed a significant career as a teacher, composer, and performer. He is of particular interest to the artistic community of Guanajuato, as he taught for a decade at the University of Guanajuato.

Keywords: *Gerhart Muench, Pianist, Composer, Germany, Professor, Guanajuato.*

Introducción

A partir de los años cincuenta Gerhart Muench (1907-1988), pianista, profesor y compositor, radicó en diversas ciudades de los estados de Guanajuato y Michoacán, México, donde desarrolló una actividad musical diversa; como compositor, creó una cantidad importante de obras, y como intérprete del piano, dio a conocer un considerable repertorio que ejecutaba de manera extraordinaria, del cual hay constancia en escritos y grabaciones.

Su nombre completo es Ernst Gerhart Münch Lorenz, para el presente trabajo, se escribirá sólo Gerhart Muench —no se utilizará la diéresis, ya que él así lo escribió durante su estancia en México —.

Desempeñó la docencia en las principales instituciones musicales de estos lugares. Por ello, hablar de Muench es adentrarse a un universo de aspectos superlativos, donde las humanidades, la interpretación de música tanto tradicional como contemporánea, adquirieron su verdadera dimensión. Su actividad cultural no sólo se desarrolló musicalmente, sino que también fue un estudioso de filosofía, literatura, religión y poesía, disciplinas que le dieron una visión y una concepción más amplia del arte y de la vida.

En México, principalmente en los lugares donde residió, Muench se desarrolló dentro del ámbito artístico académico como un músico íntegro. Para quienes lo conocieron, Muench se convirtió en un mito, en una leyenda que inició con su épica estancia en Dresden, Alemania, de donde es oriundo, de su paso por Francia, Italia, Estados Unidos de América, hasta su afortunada llegada a México, donde se desenvolvió y se adaptó juntamente con su esposa, Vera Lawson, en un medio de afecto que le produjo una impresión extraordinaria, de tal manera que fue definitiva para quedarse a hacer de este país su segunda patria.

La relación con los músicos e intelectuales de su época no se hizo esperar, inmediatamente se involucró con ellos y se dio a conocer mediante sus conciertos y la docencia, dejando una profunda huella en sus discípulos y amigos en las

importantes instituciones musicales en la región del Bajío mexicano, así como en la Ciudad de México. Como creador, se le ha considerado uno de los tres compositores extranjeros que por diversas causas llegaron a residir a México y que, en su momento, fueron de renombre por la importancia en la difusión (incluida la enseñanza) de la música contemporánea. Rodolfo Halffter (España), Conlon Nancarrow (Estados Unidos) y Gerhart Muench (Alemania).

No obstante, son pocos los músicos e investigadores que han profundizado en su vida y obra. Entre los que destacan: Gloria Carmona (1936-), quien fue su alumna en la clase de piano y ahora musicóloga, ha realizado escritos sobre el compositor. Rodolfo Ponce (1945-), quien a su vez ha grabado toda la obra para piano. Tarsicio Medina, propietario del archivo personal. Manuel Enríquez (1926-1994), quien realizó diversas grabaciones. Mario Lavista (1943-), íntimo amigo con relación profesional como compositor. Juan Trigos (1965-) y Uwe Frisch, entre otros.

En su mayoría, sólo han realizado un esbozo sobre su significativa trayectoria. Lo que se sabe y se ha escrito de él ha dado como resultado una semblanza del compositor que poco a poco se ha ido ampliando por diversos especialistas abocados a investigar algunos aspectos de su vida y de su obra.

Se cuenta con el trabajo de investigación de (1988) *Gerhart Muench: trayectoria artística y docente en México (1927-1988)* (Pérez, 2015), donde se ha trabajado y ampliado la biografía del músico, desde 1907 hasta 1952, y posteriormente su estancia en Guanajuato (1954-1963), estudiándose algunos aspectos entre los que destacan su importancia como pianista y compositor. En el presente trabajo de investigación se ha estudiado su faceta como profesor; no obstante, sigue desarrollándose el estudio sobre su vida y obra haciendo referencia a los lugares donde residió: Morelia, Tacámbaro y la Ciudad de México (Tacámbaro y Morelia son ciudades que pertenecen al estado de Michoacán. En México es usual escribir las dos denominaciones -ciudad y estado-. Para este estudio sólo se utilizará el nombre de la ciudad en lo referente a estas dos mencionadas).

Por tal motivo, es interesante conocer el aspecto educativo, ya que durante su trayectoria desarrolló una importante actividad docente en México, formando a una cantidad importante de músicos. Además, es pertinente darlo a conocer, pues realizó una difusión de la literatura pianística tradicional y de los compositores modernos del siglo XX. En los programas de mano de sus conciertos, se puede apreciar que interpretaba a autores como: Bach, Brahms, Chopin, Debussy, Ravel,

Scriabin, Poulenc, Lord Berners, Bartók, Ernst Krenek, Stockhausen, Stravinsky, etcétera.

Asimismo, el trabajo se ha orientado hacia la exploración de su trayectoria artística, donde se aprecia un bagaje de conocimientos adquiridos durante su formación musical en Europa que repercutieron en su labor docente.

Asimismo, se han investigado las instituciones musicales donde impartió la enseñanza dirigida a la interpretación del piano y la consecuente formación de discípulos.

Dresden, Alemania: la formación de Muench como pianista

Gerhart Muench recibió sus primeras lecciones de piano de su padre, Ernst Robert Münch, desde los 6 años hasta los 15 años. Ello fue parte imprescindible en su formación durante su niñez y parte de su juventud, pues en esta etapa surge la idea de que llegará a ser un pianista con los conocimientos y las habilidades necesarias para lograr una técnica e interpretación suficientes para enfrentarse al repertorio pianístico.

Su padre Ernst era profesor del Conservatorio de Dresden, por esta razón tuvo que vigilar el desempeño académico de su hijo en la materia que él mismo le impartió: piano. Esto se aprecia en su certificado de estudios, documento en el que se informa sobre el avance de los alumnos en cada una de las materias por parte de los profesores. Ernst Münch, con discreción, elogió el trabajo de su hijo como estudiante de piano, augurándole un futuro prometedor, como más adelante se apreciará en la cita extraída de dicho documento. Resulta obvio que aplicara una metodología adecuada para llevar los estudios del piano de manera secuenciada y progresiva, mediante un trabajo pedagógico que redundaría en la formación musical de Gerhart Muench.

Su contexto familiar fue imprescindible para que Muench llegara a tener un ambiente propicio para su desarrollo como músico, debido a que en su hogar tenía todo lo necesario para su estudio: pianos, órgano, partituras, métodos de estudio, grabaciones y a su profesor. Esta primera etapa de estudio fue de adquisición de conocimientos musicales básicos, pero es probable que haya sido de manera natural, sin presiones, siendo posible que su padre haya elegido un programa que estuviera al alcance de su hijo, es decir, que tanto técnica como interpretativamente pudiera realizarlo de forma correcta.

En una segunda etapa, se deduce que obtuvo su formación y/o desarrollo pianístico transitorio y acelerado, debido a que fue de los 10 a los 15 años de edad cuando ingresó al Conservatorio de Dresden, institución que exigía un conocimiento musical previo, aparte del piano, que formara sus habilidades y conocimientos, tales como dictado musical, armonía, historia de la música, entre otras. En esta etapa, su progenitor seguiría encausando sus estudios musicales en el piano, siendo viable que ya tuviera otros profesores en las mencionadas asignaturas, entre los que se pueden mencionar a los profesores Ernst Paul en dictado musical, Vetter y Johannes Krantz en otras asignaturas.

A los 14 años ya era un intérprete que iniciaba una carrera pianística de altos vuelos. Ello se sabe porque a esta edad se presentó como solista con la Orquesta Sinfónica de Dresden, en el concierto de Franz Liszt, como lo menciona su mismo padre.

> El extender un certificado para mi propio hijo Gerhart Münch, es un asunto delicado, como lo sería para cualquier padre en situación semejante. Wagner hace expresar a Hans Sachs en su ópera 'Los maestros cantores': 'el que juzga va a ser solicitado de tal manera que ni odio ni amor tenga influencia sobre la sentencia que dictamine'. Entonces, y tratando de eliminar todo sentimiento paternal, puedo rectificar solamente lo mejor sobre mi hijo Gerhart, actualmente de 15 años de edad y quien ha sido mi alumno desde los 6 años. Gerhart posee un gran talento musical y técnico y es sumamente dedicado; a pesar de cursar la preparatoria, ha logrado paralelamente presentar el concierto en *La Mayor* de Liszt con gran éxito en una de las audiciones de examen del conservatorio. Asimismo, ha iniciado con presentaciones ante el público en general. Así, ha dado un recital y tocó bajo la dirección de E. Linderns el concierto en *La Mayor* con un éxito sensacional. La prensa ha tomado en cuenta su persona expresándose de él con muchos elogios. Es de desearle que conserve buena salud para que pueda realizar todos sus sueños como artista. Ernst Münch (firma) (Archivo Muench-Medina [AMM] Traducción de Elena Camarena).

En toda Europa, en aquella época eran usuales los métodos de ejercicios, los estudios y las obras de los compositores de la llamada Primera Escuela Vienesa. Debido a ello es muy probable que Gerhart Muench haya estudiado a autores como Clementi, Haydn, Mozart, Beethoven, Czerny, Beringer, entre otros; incluyendo a

los compositores del barroco, principalmente a Bach y a los clavecinistas italianos y franceses, entre otros; además, claro está, de los románticos y modernos, principalmente.

La Escuela de Viena (1780-1827, *Wiener Klassik* en alemán) es una corriente estilística de la música clásica europea. A ella pertenecen Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart y Ludwig van Beethoven. En un sentido amplio, también hace referencia a la época de la música clásica vienesa. En este caso, suele incluirse a Carl Ditters von Dittersdorf. Algunas fuentes incluyen a Franz Schubert como parte de esta Escuela y no reconocen el nombre de Primera Escuela de Viena, aludiendo que no se trata de una escuela propiamente dicha. Mantienen que el término fue creado retrospectivamente y en exclusiva como resultado del nombre Segunda Escuela de Viena, que se quiso dar a la Moderna Escuela de Viena y que, aunque Haydn, Mozart y Beethoven llegaron a conocerse en algún momento de sus vidas, no existe ninguna razón para pensar que estuvieron asociados en un esfuerzo colaborativo en el sentido en el que sí estuvieron los compositores del círculo de Schönberg, o como El Grupo de los Seis en Francia, por lo que hablar de "Primera" o "Segunda" Escuela de Viena se basa en argumentos no sostenibles desde el punto de vista de la musicología. Algunos intentos de extender la Primera Escuela de Viena con la intención de incluir figuras posteriores como Anton Bruckner, Johannes Brahms y Gustav Mahler son meramente periodísticos y nunca han sido sostenidos por la musicología académica.

Esta educación pianística, como se sabe, integraba los elementos necesarios para la adquisición de la técnica e interpretación que se desarrolló en Europa y que, en términos generales, su aprendizaje era necesario para la ejecución del repertorio que era usual basado en las formas musicales de mayor auge, llámese barroco, clásico, romántico, moderno; por mencionar algunos.

Las formas musicales para el piano han variado en cada época. En el periodo barroco, cuyo repertorio inicialmente estaba previsto para clavecín u otros instrumentos de teclado, principalmente se compusieron obras con formas nacidas de bailes y formas contrapuntísticas como la partita, la suite, la fuga, la tocata, el pasacalle, la sonata, la gavota y las variaciones, entre otras. En la época clásica, las formas predominantes fueron la sonata, el rondó, el minueto, la bagatela, el concierto y otras formas aristocráticas. En la música romántica, además de la sonata, aparecen formas más libres y de orígenes diversos, como el nocturno, el impromptu, el scherzo, la balada, la fantasía, la mazurca, el vals, la rapsodia y

el preludio, principalmente. Esta época verá también el nacimiento del concierto para piano en su estilo moderno, que por lo general es una pieza que necesita un dominio completo del instrumento.

En cuanto a los compositores modernos, su repertorio se comprueba con los programas de mano de sus recitales. En ellos se observa que estudió a diversos compositores que en su época fueron artífices, o bien, pioneros de las nuevas formas compositivas, de cualquier género, forma musical, estilo, abarcando hasta el siglo XX.

Las evidencias sobre la metodología y el desarrollo pianístico que obtuvo Muench durante su formación son muy escasas, ya que no encontramos algo escrito sobre este tema, no obstante, de manera verbal tenemos algunos indicios por parte de quienes lo conocieron. Por este motivo, se propone como probable que su aprendizaje hubiera sido como el que se enseñaba tradicionalmente a los alumnos europeos y, en especial, a los alemanes. Esto se deduce por el testimonio que el mismo Muench nos ha dado con su repertorio y con los métodos de piano que enseñaba a sus alumnos en México y que más adelante se señalarán.

Con la finalidad de aproximarnos al conocimiento en este aspecto, es necesario abordar algunos elementos didácticos que nos ayuden a dar un orden a los juicios que aquí se plasman. En términos generales, la pedagogía del piano se ha basado en el desarrollo y el aprendizaje donde se contemplan los aspectos de técnica básica, media y avanzada, donde principalmente se adquiere la habilidad y el conocimiento de la técnica pianística.

La técnica pianística engloba aspectos inherentes a la ejecución e interpretación del repertorio del piano, y desarrolla la coordinación mente-cuerpo, la fuerza, independencia, articulación y agilidad de los dedos. El mecanismo digital, toque polifónico, desarrollo auditivo, relajación, soltura, concentración, ejecución de acordes, arpegios, terceras, sextas, octavas, fórmulas rítmicas, indicaciones de agógica, dinámica, la técnica de la libre caída o del peso del brazo, distintas formas de toque, etcétera.

El repertorio para el pianista se ha dado a través de generaciones mediante obras de acuerdo con cierta época y estilo. Como hasta hoy día, el pianista también ha basado su formación en el estudio de compositores barrocos.

El compositor que ha perdurado en la preferencia pedagógica en el arte pianístico es, sin duda, Johann Sebastian Bach. Los mismos compositores “clásicos” fun-

damentaron su estudio musical en ellos. El principal aspecto que se deriva del estudio de éstos es el aprendizaje de la música escrita polifónicamente, es decir, el estudio de las formas contrapuntísticas, donde proliferan elementos como el bajo continuo, los contrastes sonoros, la acumulación de melodías, el uso de adornos, entre otras características. Así, Muench al igual que los estudiantes de su época, tuvo que adquirir, por ejemplo, el "toque polifónico", mediante el aprendizaje de las obras basadas en las formas musicales y compositores que desarrollaron esta música. Es evidente que la mayor aportación de Ernst Robert Münch a su alumno Gerhart fue la enseñanza, en la que integró rápidamente el estudio de las obras de J. S. Bach, donde implicaba estudiar todo el *Clave bien temperado* Conocido ampliamente en castellano como el *Clave bien temperado* o también como *Clavecín bien templado* (en alemán: *Das wohltemperierte Klavier*, literalmente *El clave temperado*), es el nombre de dos ciclos de preludios y fugas compuestos por Johann Sebastian Bach en todas las tonalidades mayores y menores de la gama cromática.

Por supuesto, antes de éste, las invenciones o sinfonías, preludios y suites, entre otros.

Las invenciones fueron llamadas también *sinfonías*. Se distinguen 30: 15 a dos voces y 15 a tres voces. Por lo general, se presentan en dos volúmenes por separado. En cuanto a las suites, existen con mayor preferencia de los profesores y pianistas, las suites francesas e inglesas, compuestas cada una con varias danzas, donde se presenta el tipo fundamental: *allemanda*, *sarabanda*, *gavota* y *giga*. Hay otras danzas incluidas, como la *passacaglia*, *minuetos*, *courantes*, preludios, etcétera.

Se considera que, dentro de su formación en el Conservatorio, haya estudiado a otros barrocos, e interpretar tocatas, sonatas, conciertos, entre otros. Además, Muench también estudió órgano (en su casa en Dresden existió uno) como complemento de su formación pianística; indudablemente, este instrumento compenetró en estos repertorios.

Por otro lado, los compositores a los que posteriormente fueron denominados representantes de la Escuela Vienesa, como ya se ha dicho, fueron de gran importancia y fundamentales para la formación musical de Muench. Celina Muñoz nos comenta: "[...] las *sonatas* de Beethoven, las obras de Clementi, Mozart, Haydn etc., y después o bien conjuntamente, la obra de Chopin indudablemente, así como otros compositores románticos: Schubert, Schumann, Liszt, Brahms etc., son las que nos ponía el maestro" (Pérez, 2014).

Y si Muench estudió a estos compositores, su trascendencia reside en la adquisición de la técnica e interpretación pianística que fue desarrollando desde temprana edad. Además, sin faltar las composiciones de autores modernos como Debussy, Ravel, Fauré, entre otros.

Se ha mencionado a Muzio Clementi (Roma, 24 de enero de 1752-Evesham, 10 de marzo de 1832) compositor clásico reconocido como el primero que escribió específicamente para piano. Es conocido por su colección de estudios para piano *Gradus ad Parnassum*.

Los contenidos de sus métodos están enfocados en realizar ejercicios y estudios que buscan un objetivo para desarrollo de la técnica. Esto es, que hay lecciones enfocadas en trabajar la escritura de las composiciones de los autores que tenían mayor difusión de obra pianística.

En el periodo barroco hubo muchos compositores destacados que crearon obras y conciertos para instrumentos de teclado. Por ello no se les puede considerar compositores para piano, pero muchas de sus obras han sido interpretadas posteriormente con dicho instrumento. Entre ellos, destacaron los alemanes Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, los franceses Jean-Philippe Rameau y François Couperin, los italianos Domenico Scarlatti y Tomaso Albinoni y el español Antonio Soler. En este sentido, desde los clavecinistas italianos, alemanes y franceses hasta los que compusieron en el pianoforte, en los inicios del piano.

El pianoforte fue el antecesor del piano moderno. Tenía como característica principal el uso de la sonoridad de piano y fuerte. Desde los primeros pianos del italiano Cristofori hasta los pianos actuales, hay muchas mejoras y avances que se han producido, pero el concepto y la idea fundamental para su construcción continúan siendo las mismas. Sin embargo, el concepto fundamental de *pianoforte* como un instrumento capaz de lograr sonidos fuertes y suaves sigue siendo el mismo. El término *pianoforte* se utiliza a menudo para distinguir los pianos del siglo XVIII de los pianos posteriores.

Dicha escritura estaba plagada de los elementos que se utilizaban en la época, de acuerdo con la estructura temperada, de los modos, de las tonalidades, la armonía, los adornos, etcétera.

Hay que diferenciar *escritura*, *notación* y *grafías*. La *escritura* corresponde a los elementos de notación conjunta empleados en cada época y por cada composi-

tor: escalas, arpegios, uso de terceras, sextas, décimas, movimientos contrarios, etcétera, que, en su descripción general, es una noción empleada en las distintas tradiciones pedagógicas. Forma parte de la escritura el estudio de las distintas figuraciones instrumentales y su relación con los recursos técnicos, de las posibles digitaciones y de la distribución de cada diseño entre ambas manos. La *notación* y las *grafías* son términos afines. La notación es un sistema de signos cuya grafía puede variar de un editor a otro y también de un autor a otro. Las grafías son signos que remiten a prácticas instrumentales distintas.

> Luca Chiantore escribió al respecto:
>
> [...] artistas como él [...], Viena empezó a apreciar un nuevo estándar interpretativo, que, gracias a sus alumnos de Clementi, estaba conquistando a media Europa: un estándar marcado por una educación pianística de tipo profesional que otorgaba una gran importancia al estudio sistemático de la técnica (Chiantore, 2010, p. 29).

Era una enseñanza de una pedagogía muy práctica, esto es, vinculada al estudio de un repertorio ya escrito y a la superación de las dificultades del piano.

Celina Muñoz nos menciona que otro compositor importante que pudo haber estudiado Muench fue Karl Czerny, que nació el 21 de febrero de 1791 en Viena, Austria. Pese a ser Czerny un excelente ejecutante, con maestría virtuosística y una soltura y memoria inigualables, a fines de su adolescencia abandonó la carrera de intérprete y se dedicó casi por completo a la enseñanza de piano y la composición. Su dedicación como maestro (más que esforzada, puesto que daba clases de día y componía para los alumnos de noche) comenzó a dar frutos y todas sus obras didácticas eran rápidamente editadas en Viena, y con tanto éxito entre el público que todavía hoy se incluyen estos estudios en los programas de todos los conservatorios del mundo. Entre estas piezas, destacan *La escuela de la velocidad* y *El arte de la digitación.*

En virtud de que la presentación de la metodología de este compositor estaba muy bien definida en cuanto a los objetivos de cada método, desde principios básicos de técnica hasta estudios de diversa dificultad: *La escuela de la velocidad* y *El arte de la digitación.* En entrevista, Celina Muñoz argumenta: “Una vez me pidió que consiguiera el método de Czerny, lo vimos muy poco, pero tenía algunas lecciones muy bonitas y pedagógicas pues había escalas, terceras, octavas, diversos compases y otros elementos de estudio” (Pérez, 2014).

Se cita parte importante de su vida debido a que podemos apreciar su valor pedagógico en la actividad pianística, además de la relación que tuvo con compositores como Clementi, Beethoven, Mozart y la línea didáctica que se extendió a pianistas de la talla de Tahleberg, Heller y Leschetizky, quienes fueron grandes pedagogos y dejaron métodos que hasta hoy día es posible encontrarlos en los programas de estudio en las principales instituciones musicales a nivel mundial.

Por otro lado, el estudio realizado en cuanto a las escalas en este trabajo nos hace ver que Muench empleó elementos técnicos muy parecidos al método del compositor Beringer. Los ejercicios que Muench escribió a sus alumnos tienen mucha similitud con los que proponen estos autores: ejercicios de escalas, terceras, sextas, arpegios, octavas, etcétera, con diversa rítmica, cambios de digitaciones, posiciones fijas, entre otros. Por eso se propone que Muench haya estudiado o conocido esta forma de enseñanza.

En cuanto a la obra de Bach, como ya se ha dicho, las evidencias nos hacen saber que la estudió a profundidad. Si a sus alumnos les hacía estudiar todo el *Clave bien temperado,* como lo han expresado sus alumnos Rodolfo Ponce, David Gutiérrez, Celina Muñoz, Tarsicio Medina, entre otros; sin lugar a duda fue porque él lo aprendió, además de las obras principales de Haydn, Mozart, Beethoven, en las cuales podemos apreciar, dentro de su repertorio, sonatas y conciertos principalmente. Así lo expresa Celina Muñoz:

> Es muy probable que la obra de Beethoven haya servido de preparación para obtener la técnica necesaria donde desarrolló la fuerza expresiva, una escritura más densa por así decirlo, y los elementos fisiológicos de la ejecución, entre otros aspectos musicales que también fueron desarrollados posteriormente bajo la obra de los compositores románticos y modernos de la primera mitad del siglo XX (López, 2014).

Fue así como Muench adquirió rápidamente la técnica con la que pudo abordar un repertorio de autores diversos y conocidos que le permitiera presentarse públicamente durante los años de su formación pianística; como ya se dijo, desde la edad de 9 años, en su primer recital, ya se vislumbraba al gran intérprete del piano.

El Conservatorio de Música y Teatro de Dresden estaba dirigido por el profesor Johannes Krantz y el director del Departamento, el profesor Vetter. En el año escolar 1921-1922, a los 15 años, Muench recibió su certificado de preparatoria, do-

cumento donde se vertió la opinión de su padre, sin embargo, se aprecian otros aspectos musicales o materias básicas en su formación:

> ‘Su comportamiento fue impecable’. Gerhart Munch recibió al final del año escolar 1921-1922, el certificado de preparatorio para la ocupación como pianista, así como una condecoración con premio en forma de un libro de la fundación ‘Krantz’, Dresden, el 21 de agosto de 1922. Dictado musical: el Sr. Munch ha dado testimonio de un talento extraordinario y logró hacer muchos progresos en un tiempo relativamente corto en ejercicios auditivos en una o más voces, en ejercicios memorísticos espontáneos acústicos y visuales, en definir tonalidades usando y sin usar el diapasón y en otros. Por esto, le ha sido expresado un elogio especial. Maestro Ernst Paul (firma). Firman: el director de departamento: Prof. Vetter (firma), la Dirección: Johannes Krantz (firma) (Archivo Muench-Medina [AMM], traducción de Elena Camarena).

Otra etapa en sus estudios fue de los 15 a los 20 años, en la cual ya había adquirido un desarrollo musical más intenso gracias al conocimiento y a la cultura de otros ámbitos que le ayudaron a mejorar sus interpretaciones. Medina (1998) hace mención que concluyó sus estudios en esa institución: “Se graduó con altos honores a los quince años de edad” (p. 13). Sin embargo, es factible que siguiera el estudio intensivo del piano, tanto de técnica avanzada, así como de repertorio. Ese estudio intenso es probable que lo haya realizado, como en esos años se acostumbraba (y aún hoy día), mediante muchas horas de práctica continua. Cabe hacer la reflexión que Muench, por su nivel adquirido como pianista, sabía estudiar y aprender de manera efectiva. Esto es que, por las obras que asimiló y su madurez musical, es evidente que, en cada sesión de estudio, independientemente de la duración en horas durante el día, las haya realizado con un aprendizaje eficaz: disciplina, continuidad, concentración, método de estudio efectivo, reflexión más que la mecanización, memorización e interpretación, de acuerdo con las indicaciones de las partituras, entre otros aspectos. Es decir, que como todo gran intérprete no bastaba con el talento natural que hubo heredado, se necesitaba del estudio prioritario de los aspectos antes señalados.

En esta etapa, Muench, aparte del piano, estudió composición y las asignaturas que son parte de la formación para esta carrera: contrapunto, formas musicales,

instrumentación, análisis musical; entre otras que abarcan un programa de estudios, y la adquisición de conocimientos extra musicales, como filosofía, antropología e idiomas, pues de alguna manera eran complementarias a su formación como músico (Archivo Muench-Medina [AMM]).

Pianista célebre: Muench concertista en Europa

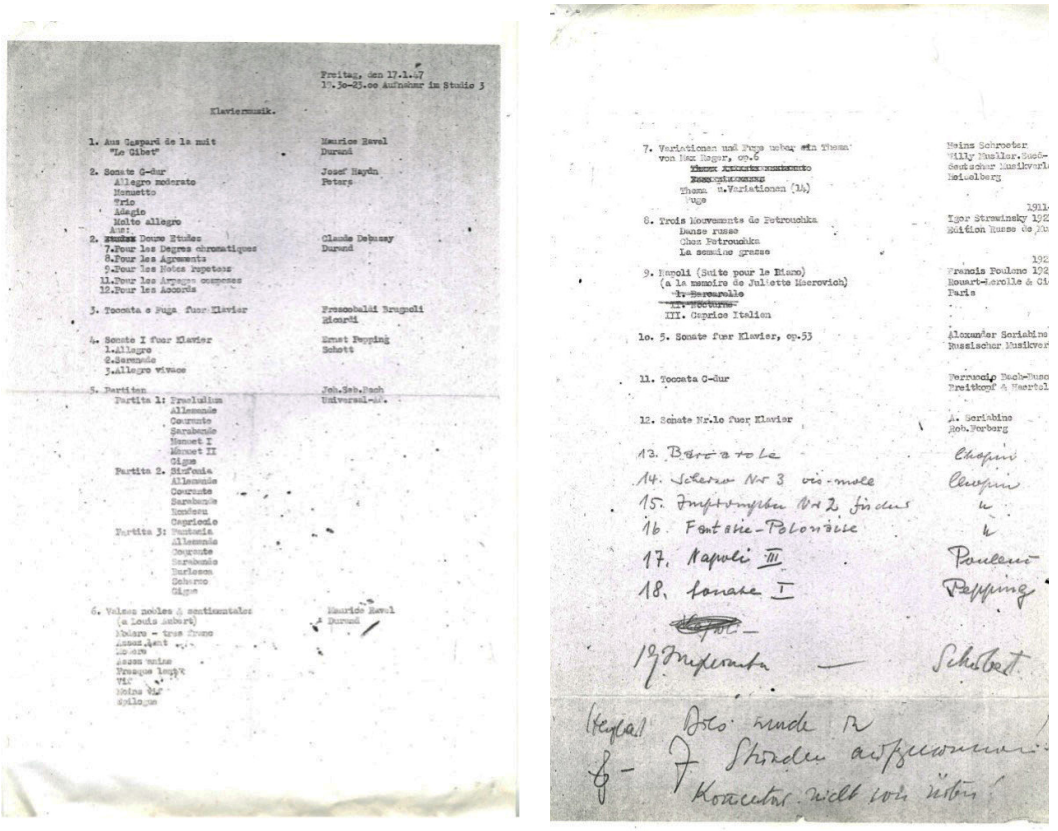
Después de estas etapas de formación, se vislumbra un segundo periodo. Entre los años de 1927 a 1937, Gerhart Muench presentó numerosos conciertos en países europeos: en Italia y Francia despertaba gran admiración del público por la calidad de sus recitales. Es indudable que él ya tenía un destacado dominio técnico del piano y de los aspectos propios de una excelente interpretación: calidad sonora, apego a la partitura, agilidad, expresividad, dominio de la agógica, dinámica, etcétera.

El ambiente musical de Francia e Italia, como en Europa en general, era propicio para Muench, como lo comenta en entrevista Tarsicio Medina: “En esa época, estaba en auge el modernismo artístico y que tanto el posromanticismo como el impresionismo (entre otras corrientes que probablemente conoció mediante el repertorio pianístico), dio como resultado su interés por renovar su programación” (López, 2013).

Esto es que incluía obras de los principales artistas del impresionismo musical Identificado como una renovación de la música francesa que dio comienzo hacia 1870, gracias a la acción conjunta y complementaria de César Franck y Camile Saint-Saëns. Su desarrollo se acentúa con sus discípulos: D’Indy, por un lado, y Fauré, por otro. Sobre todo de sus máximos exponentes: Debussy y Ravel que se aprecia en el listado de obras de 1947.

Existen interesantes datos en documentos que forma parte del AMM y que testifican el repertorio que interpretaba en estos conciertos. Así, teniendo cinco años de egresado del conservatorio de Dresden, tocaba el repertorio tradicional: Bach, Beethoven, Brahms, Chopin, Schumann; entre otros, tal como se nos ha hecho mención de que los interpretaba de manera muy romántica, pero sin un romanticismo exagerado, sino de acuerdo con el estilo y respetando lo que contiene la partitura.

Esta característica o forma de tocar, que no sólo corresponde a un Muench en su plena juventud, era un aspecto que cuidaba en exceso. Rodolfo Ponce Montero menciona en entrevista: “Nunca quiso caer en ejecuciones exageradas y fuera de contexto” (López, 2014). Sabemos que la mayoría de los músicos durante sus años mozos adquieren un temperamento romántico; es decir, se convierten en músicos muy individualistas, con cierta rebeldía hacia los parámetros establecidos, su manera de ejecutar el instrumento tiene características que dan una importancia exa-


Freitag, den 17.1.47
1°.30-2.30 Aufnahme im Studio 3

Klaviermusik.

1. Aus Gaspard de la nuit — Maurice Ravel
"Le Gibet" — Durand

2. Sonate G-dur — Josef Haydn
Allegro moderato — Peters
Menuetto
Trio
Adagio
Molto allegro

2. Etudes Douze Etudes — Claude Debussy
7.Pour les Degres chromatiques — Durand
8.Pour les Agrements
9.Pour les Notes Repetees
11.Pour les Arpages composes
12.Pour les Accords

3. Toccata e Fuga fuer Klavier — Frescobaldi Brugnoli Ricordi

4. Sonate I fuer Klavier — Ernst Pepping
1.Allegro — Schott
2.Sarmande
3.Allegro vivace

5. Partiten — Joh.Seb.Bach
Partita 1: Praeludium — Universal-Ed.
Allemande
Courante
Sarabande
Menuet I
Menuet II
Gigue
Partita 2. Sinfonia
Allemande
Courante
Sarabande
Rondeau
Capriccio
Partita 3: Fantasia
Allemande
Courante
Sarabande
Burlesca
Scherzo
Gigue

6. Valses nobles & sentimentales — Maurice Ravel
(a Louis Aubert) — Durand
Modere - tres franc
Assez lent
Assez vif
Presque lent
Vif
Moins vif
Epilogue

7. Variationen und Fuge ueber ein Thema — Heinz Schroeter
von Max Reger, op.6 — Willy Muller. Succ-
Thema u.Variationen (1A) — Heidelberg
1911
8. Trois Mouvements de Petrouchka — Igor Strawinsky 192
Danse russe — Edition Russe de Mu
Chez Petrouchka
La semaine grasse
192
9. Napoli (Suite pour le Piano) — Francis Poulenc 192
(a la memoire de Juliette Hasrovich) — Rouart-Lerolle & Ci
I. Barcarolle — Paris
II. Nocturne
III. Caprice Italien

10. 5. Sonate fuer Klavier, op.53 — Alexander Scriabine
Russischer Musikver

11. Toccata G-dur — Ferruccio Busoni
Breitkopf & Haertel

12. Sonate Nr.1o fuer Klavier — A. Scriabine
Joh.Forberg

13. Barcarola — Chopin
14. Scherzo Nr 3 cis-moll — Chopin
15. Impromptus Nr 2, 3 und 4 — "
16. Fantasie-Polonaise — "
17. Napoli III — Poulenc
18. Sonate I — Pepping

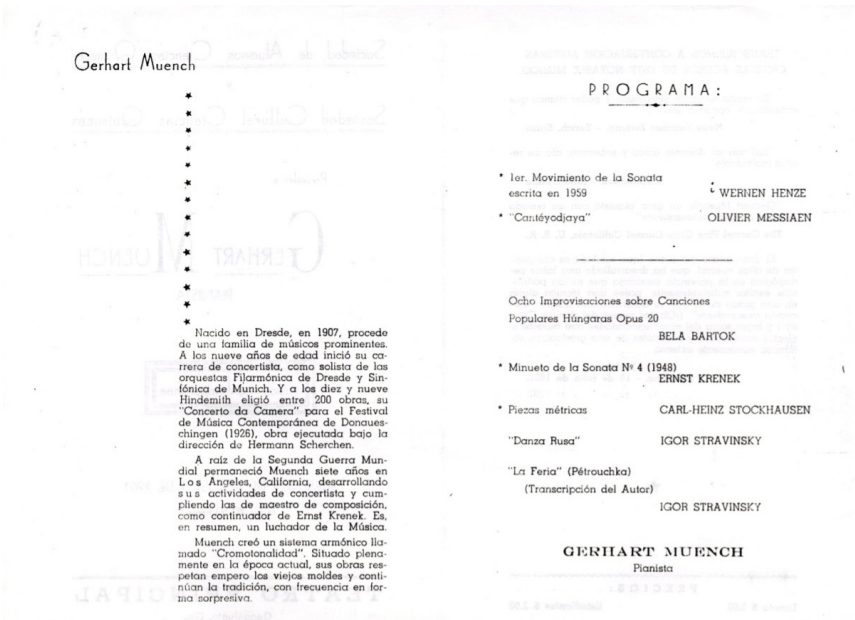
19. Impromptu — Schubert

Figura 1. *Listado del repertorio (parcial) de obras para piano que interpretaba Muench. Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

gerada hacia la expresividad, la transmisión emocional, de sentimientos, con una interpretación hecha con cierta libertad. Es posible que Muench sabía dónde eran los límites artísticos, esto es, entre lo correcto y lo superficial.

Dentro de su repertorio seguía presentando a los clásicos e iniciaba con autores que no pasaban desapercibidos por tener propuestas novedosas. Tarsicio Medina nos hace mención de que Muench ya estudiaba a esos compositores desde su estancia en Europa y los programas de mano encontrados en México nos demuestran que también ya se había iniciado en la interpretación a compositores como Scriabin, Krenek, Stravinsky, Schönberg, Messiaen, entre otros, así como de él mismo.

Como se aprecia, se presentaba como un pianista consagrado, debido a que ya desde Alemania, en sus continuas giras, la prensa lo elogió de manera objetiva y congruente con lo que se apreciaba de él, y no reparó en adjetivos que lo calificaron de ser un pianista excepcional.



Gerhart Muench

Nacido en Dresde, en 1907, procede de una familia de músicos prominentes. A los nueve años de edad inició su carrera de concertista, como solista de las orquestas Filarmónica de Dresde y Sinfónica de Munich. Y a los diez y nueve Hindemith eligió entre 200 obras, su "Concerto da Camera" para el Festival de Música Contemporánea de Donaueschingen (1926), obra ejecutada bajo la dirección de Hermann Scherchen.

A raíz de la Segunda Guerra Mundial permaneció Muench siete años en Los Angeles, California, desarrollando sus actividades de concertista y cumpliendo las de maestro de composición, como continuador de Ernst Krenek. Es, en resumen, un luchador de la Música.

Muench creó un sistema armónico llamado "Cromotonalidad". Situado plenamente en la época actual, sus obras respetan empero los viejos moldes y continúan la tradición, con frecuencia en forma sorpresiva.

PROGRAMA:

* 1er. Movimiento de la Sonata escrita en 1959 — WERNEN HENZE
* "Cantéyodjaya" — OLIVIER MESSIAEN

Ocho Improvisaciones sobre Canciones Populares Húngaras Opus 20 — BELA BARTOK

* Minueto de la Sonata Nº 4 (1948) — ERNST KRENEK
* Piezas métricas — CARL-HEINZ STOCKHAUSEN

"Danza Rusa" — IGOR STRAVINSKY

"La Feria" (Pétrouchka) (Transcripción del Autor) — IGOR STRAVINSKY

GERHART MUENCH
Pianista

Figura 2. *Programa del recital de piano en Guanajuato, México 1961 (BAOC). Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

> ‘Su recital tenía un dinamismo y poder rítmico que actualmente opaca a uno’. *Neue Zuricher Zeitung Zurich*. ‘Tocó con un dominio único y soberano’. *IL Messagero,* Roma. ‘Gerhart Muench era una maravillosa sorpresa en el horizonte pianístico alemán. Desde que Gieseking comenzó a conquistar el mundo musical [...] no ha habido otro pianista alemán que pueda más que Muench en la naturalidad de su talento, en su madurez musical y en la sencillez de su gran virtuosidad en este recital’. *Dr. Walter Hapke: Hamburger Anzeiger.*

En el currículum de Muench no se incluyeron las fechas de los periódicos de estas reseñas, pero se sugiere que fueron escritas entre 1938 y 1943, época en que residió en Alemania, Francia e Italia.

En esa década, entre los 20 y 30, constantemente daba recitales en París, Nápoles, Roma, etcétera, como lo ha registrado Medina (1998, p. 13). Sin duda, fueron célebres estas presentaciones, así lo demostró el crítico Alexander Berrsche en el periódico alemán en que mencionaba que era “difícil compararlo con alguien” (1939),es decir, que para dar una descripción al público mediante el periódico donde narra uno de sus recitales, al decir esa frase, da la idea de que Muench tocaba de una manera muy especial, muy particular, dando a entender que su interpretación se asemejaba a la de algún pianista de fama reconocida, sin encontrar elementos de comparación.

Este periodo fue, sin duda, el Muench pianista que adquirió éxito y fama en Europa (además de Alemania, por lo menos en los dos países mencionados).

De este modo, se establecía su personalidad como músico, su desarrollo artístico adquiría dimensiones grandes no sólo en el ámbito pianístico, como ya se ha dicho, sino que su progresiva manera de ver y de conocer los aspectos culturales propiciaban una mejor interpretación y musicalidad, aunadas al constante estudio de la técnica que ya había adquirido en Alemania.

El pianista en la Alemania nazi

Al regresar a Alemania, Muench y su esposa Vera vivieron la gran calamidad de la Segunda Guerra. El análisis de su vida en esta etapa nos permite mencionar que, debido a su gran calidad como pianista y a la crítica musical de los alemanes; por consiguiente, fueron factores definitivos para que Muench no fuera alistado a las fuerzas armadas de su país y que, como consecuencia, salvara su vida.

En *Alemania 24 Horas al Día*, de Vera Muench, nos da algunas pistas sobre la importancia que tuvo su esposo Gerhart al ser considerado uno de los más afamados pianistas de la época. Sin embargo, en estos años, de 1937 a 1945, es evidente que tuvo una pausa en su trabajo artístico que, aunque no varió su calidad como intérprete y como compositor, sí estuvo condicionado a las circunstancias adversas por las que pasó en cada instante para sobrevivir.

Durante ese periodo, la actividad de Muench como pianista fue como intérprete con base en programas que él había presentado en Italia y Francia y, posteriormente, realizó actividades afines a la difusión musical, ya que se involucró en la organización de conciertos para el ejército alemán. A pesar de las penurias propias de ese tiempo, Muench realizó una labor concertística dentro de una *compañía de intérpretes* que le valió como "carta de presentación" y así poder sobrellevar las circunstancias adversas que se le presentaron. Así lo menciona Vera en su escrito *Alemania 24 Horas del Día*, que su esposo Muench estuvo en una lista de artistas que tendrían ese beneficio, pero algunos se aprovechaban de la fama de éste: "Pero tuve la amargura de ver como algunos colegas de mi esposo, para librarse del deber militar, tomaban el lugar de Gerardo en los conciertos en los que él había sido invitado como solista" (1989, p. 12).

Su participación durante la guerra fue probablemente en un puesto administrativo, según Vera Muench, y lo corrobora Uwe Frisch, quien menciona que Muench no entró al servicio forzoso de las armas. No obstante, dio preferencia al aspecto artístico, ya que participaba en recitales que, aunque el repertorio donde incluía a compositores franceses no fuera del agrado de algún oyente tenía que soportar comentarios, como lo muestra Vera Muench en la siguiente narración:

> En una ocasión un famoso pedagogo me dijo, después de un concierto: Su esposo, Frau Muench, es sin duda uno de nuestros más brillantes talentos, pero ya no puedo seguir escuchando más a Ravel o a Debussy... soy muy anticuado en mis gustos [...] Con bastante enojo le respondí que ambos compositores eran ya clásicos en Francia (1989, p. 9).

De estos conciertos nos podemos dar cuenta de que Muench era tomado en cuenta como un pianista que, por su trayectoria artística, era considerado para ejercer su profesión sin tener que ir al frente de batalla. Por otro lado, nos damos cuenta de que, además de tocar a los clásicos, tenía en su repertorio a los im-

presionistas franceses, que sin duda también los presentó en recitales en Italia y Francia. Con lo anterior se puede confirmar que el público alemán era crítico y exigente. Este último comentario es difícil de explicar, porque Vera no da más detalles, pero se puede deducir que era un pensamiento personal que evidenciaba no estar acostumbrado a escuchar obras de los compositores ya mencionados, o bien, que ya los alemanes empezaban a tener esa animadversión hacia lo que no fuera propiamente alemán. Y eso es lo que enfurecía a Vera. También nos muestra una gran cantidad de datos, los cuales confirman la notable participación de Muench y, que además de los compositores ya citados, nos sigue revelando que tocaba a Bach y Chopin, así como sus propias obras. El comentario siguiente de Vera Muench nos lo demuestra:

> Los conciertos militares de mi esposo eran, en su mayoría, muy concurridos y cálidos. La excepción a la regla era cuando las filas tenían tiempo libre y francamente preferían ir a ver un par de bonitas piernas en lugar de escuchar a Bach o a Chopin [...], el ejército apreciaba y apoyaba a sus artistas de manera impresionante [...] hasta mi esposo, que tocaba música clásica y sus propias obras. [...] desde entonces me pregunto cuántos de aquellos talentosos directores, compositores, pintores, que detestaban la guerra, pudieron sobrevivir (1989, p. 21).

El disgusto de Vera Muench hacia algunas críticas de los propios alemanes lo deja en claro con la siguiente afirmación:

> Otra ilusión perdida: —que los alemanes aman la música por la música misma, que forma parte de su sangre y de sus huesos [...] esto no siempre es cierto, conocían y aceptaban a Brahms y a Beethoven, pero Scriabin les resultaba ‘demasiado moderno’ [...] y murió en 1915 (1989, p. 9).

Asimismo, Vera nos hace ver que su esposo ya interpretaba a Scriabin. No obstante, lo que tratamos de apreciar es la importancia que tuvo él como pianista y compositor dentro del caos propiciado por las circunstancias bélicas.

Vera nos muestra una gran cantidad de datos, los cuales confirman que no todo era negativo, y que Muench era importante como intérprete, además de tener un amplio conocimiento al incluir compositores universales. En el año de 1939, la crítica europea lo describía así en la prensa:

> Gerhart Muench es una maravillosa sorpresa en el horizonte pianístico alemán. Desde que Gieseking comenzó a conquistar el mundo musical hace 25 años, no ha habido otro pianista alemán que pueda más que Muench en la naturalidad de su talento, en su madurez y en la sencillez de su gran virtuosidad (Hapke, 1939).

Para comprobar el dato, en cuanto a la comparación con el pianista y compositor franco-alemán Walter Gieseking (1895-1956) que estudió con Karl Leimer en el Conservatorio de Hannover, Alemania, con quien posteriormente escribiría un método conjuntamente con Giesiking: *La moderna ejecución pianística,* que nos da técnicas y un método para memorizar y se le reconoce como un gran intérprete de Chopin, Mozart, Debussy, Ravel, entre otros. Julio Estrada (1988) menciona: "La comparación no resiste porque Muench pertenece al virtuosismo de la escuela de Liszt [...]" (p. 9).

A decir de esta afirmación, Estrada no nos proporciona más información o una referencia en este texto. Tal vez él siendo su alumno posteriormente en México, ya conocería algún comentario de conocidos, discípulos o de profesores en cuanto a si pertenecía a esa escuela, y si analizamos a detalle la cita, el autor del periódico no se refiere sobre la técnica específica, sino al talento natural, a la madurez (de interpretación) y a la sencillez (sin alardes en la ejecución), y lo pone a la altura de Gieseking. Sin embargo, David Gutiérrez nos comenta en entrevista:

> Su padre Ernst adquirió la tradición pianística de Franz Liszt y como sabemos él enseñó a Gerhart, por lo tanto, las ideas musicales de interpretación las diseminó a nosotros, sus alumnos, quienes tuvimos la fortuna, gracias a Dios, de tener en casa una escuela europea (López, 2014).

La afirmación anterior en cuanto a que el padre de Muench obtuvo la tradición pianística de Franz Liszt es susceptible de estudiarse.

Debido a que Liszt vivió en Weimar, Alemania, de 1842 a 1861, luego emigra a Roma, y posteriormente regresa en 1869 al Festival de Bayreuth, Baviera, en Alemania, donde fallece. Si Ernst Münch tuvo la fortuna de tener clases con él, fue durante esa época. O bien, es muy posible que éste hubiera tomado clases en Berlín en el Conservatorio Stern, con el destacado profesor Martin Krause, uno de los últimos discípulos de Franz Liszt.

Por su importancia, no pueden quedar desapercibidos los comentarios de los críticos europeos que, por fortuna, Tarsicio Medina se ha encargado de recopilar y dar a conocer en una de sus publicaciones: "'Su recital tenía un dinamismo y poder rítmico que actualmente opaca a uno'. - Neue Zuricher Zeitung, Zurich. 'Tocó con un dominio único y soberano'. - IL Messagero, Roma" (2009, p. 16).

Además, de la misma manera, Medina (2009, p. 16) señala que los críticos alemanes entre la época bélica (1938 a 1943) dieron información en los periódicos sobre la trayectoria artística del pianista que, como ya se ha dicho, estas referencias también fueron clave para la subsistencia de él durante esta etapa crítica.

Como se aprecia, el ambiente bélico no fue favorable para el desarrollo artístico de Muench. Uno de los momentos más trágicos en la vida de Muench, fue cuando su ciudad natal Dresden, fue destruida; ya que, entre el 13 y 16 de febrero de 1945, más de mil aviones aliados dejaron caer, ininterrumpidamente, toneladas de explosivos que devastaron completamente la histórica mancha urbana. Vera Muench nos describe con mayor exactitud en su texto *Alemania Veinticuatro horas al día* sobre este episodio, mencionando que ese ambiente desfavorable que los rodeaba y debido a las circunstancias adversas, fueran motivo de su salida de Europa para emigrar a los Estados Unidos de América.

Nuevos horizontes: Muench en Estados Unidos de América y México

Una vez terminada la Segunda Guerra, y ya en suelo estadounidense, Muench se dedicó principalmente a renovar su actividad pianística. Entre su repertorio, siguió estudiando a fondo la obra de Scriabin como uno de sus compositores predilectos, entre otros. Enseguida tuvo una reafirmación y un desarrollo en el aprendizaje de obras de compositores de interés ya no tanto tradicional (Liszt, Chopin, Bach, etc.), sino que logró una conjunción de ese repertorio con el nuevo: Stravinsky, Scriabin, Krenek, Bouléz, entre otros, es decir, una preparación o transición hacia lo que posteriormente vendría a ser su obra para piano.

Como ya se ha apreciado, durante su estancia en ese país conoció y se interrelacionó con un gran número de intelectuales, entre los que se encontraban pintores, filósofos, humanistas, poetas y músicos. Se ha dicho que Muench se destacaba entre ellos, y no sólo por sus conocimientos, sino por su gran trayectoria que

como pianista concertista demostraba constantemente. Ésta era la diferencia: un hombre culto que, además de ser compositor, sabía de muchos temas relacionados con el arte y las humanidades, pero que además interpretaba al piano de manera extraordinaria. Sin duda, ésa era la gran diferencia.

Se sabe que en Big Sur tocaba las sonatas de Scriabin, una enseguida de otra, hecho que siempre dejó estupefactos a quienes lo escuchaban. En cualquier lugar donde residió, y en las instituciones musicales que frecuentaba, dejó evidencia de su talento, como, por ejemplo, en el Conservatorio de Música de los Ángeles, California, lugar donde se aprecia que dejó huella como pianista: "Talento prodigioso" (*Los Ángeles Times*), así lo reconocieron públicamente. Sin embargo, los cambios continuos de residencia y las precariedades económicas hicieron que Muench decidiera dar otro paso en la búsqueda de un lugar que le fuera propicio a él y a su esposa Vera, otro rumbo que fuera estimulante a su carrera musical y a su condición de *hombre humanista* en todo el sentido de la palabra: ese destino fue México.

¿Por qué México? El musicólogo Tehodor W. Adorno, animaba a Muench a que dejara los Estados Unidos de Norteamérica e irse a otro lugar, en virtud de que él era "demasiado bueno" para vivir en un país que no le retribuía lo que merecía. Es probable que Adorno, siendo filósofo, sociólogo y además, conociendo las cualidades de Muench, no sólo como músico, sino también como un personaje que estaba interesado en el conocimiento de otras culturas, le propusiera a México, es decir, otra nación, en la que conocería sus formas de vida y otras costumbres.

Tarsicio Medina, en entrevista, profundiza con mayor exactitud sobre la pregunta de por qué la elección de Muench para emigrar a este país:

Entonces, se viene a México. Sin embargo, pudiendo quedarse en Estados Unidos o en otro país que tal vez le hubiera dado un renombre o una fama mayor […] pero no, no le interesaba tanto eso. Conociendo más al maestro, él me llegó a decir pues, vamos, que la música si le interesaba, pero me dijo: -yo no soy músico. -Entonces ¿qué eres? -soy filósofo-. A él le interesaba la antropología, las religiones antiguas, tantas cosas no musicales.

A partir de lo anterior expresado, se deduce la propuesta de Adorno: Muench podría desarrollar su proceso creativo y a la vez, tener un ambiente propicio para su desarrollo artístico. Se vislumbra la posibilidad de que haya elegido a este país

ya que éste le proporcionaría precisamente además de la música, claro está, la antropología, arqueología, religión, regiones geográficas diversas, ese “algo” que él y su esposa Vera buscaban: una región o un lugar perfecto para vivir; y que, consecuentemente, más tarde descubrirían en Michoacán: Tacámbaro. Desde su salida de Alemania él y Vera, como ya se ha mencionado, buscaron un medio que les fuera favorable y adecuado para continuar con su obra. Arribaron al puerto de Manzanillo, Colima, en julio de 1953.

Es en este país donde Garhart Muench llegó a dar todo de sí: su musicalidad, su talento, sus conocimientos artísticos, su habilidad como intérprete, su desarrollo como compositor, entre otros aspectos. El piano siempre le brindó satisfacciones en este suelo: fue su “carta de presentación”. A cualquier lugar que llegaba, inmediatamente era conocido por ser un pianista excepcional. Los mexicanos expertos en música, y los que no lo eran, así lo reconocieron de inmediato y, por ende, le otorgaron todas las facilidades para que fuera parte de su contexto artístico, de sus centros de estudios, de su cultura, las cuales inmediatamente aceptó. Fue tanta la cordialidad y gentileza por parte del pueblo de México, que él quedó impresionado y admirado, tanto que no cupo de felicidad por haber llegado a donde buscaba lo que más deseaba. Por fin pudo difundir todo su arte, se empeñó en la docencia, en la composición y en la difusión del repertorio pianístico hacia quienes lo conocieron. Se da importancia principalmente a sus alumnos y amigos en cuanto al rescate de su trayectoria, en virtud de que llegó a ser considerado un personaje importante en la educación musical en México.

En los artículos que se han escrito de Muench, se ha dado mucha importancia a la relación que él tuvo como pianista. Existen algunas interesantes reflexiones acerca de su manera de tocar y, sobre todo, se ha conseguido hasta hoy día una serie de grabaciones que ha rescatado y difundido Tarsicio Medina de Muench como intérprete, en las que se puede apreciar el repertorio tocado de una manera sobresaliente. La técnica instrumental ha sido poco abordada en el plano de la investigación musicológica, pero sería pertinente ver hasta dónde se puede llegar a conocerlo en este aspecto, proponiendo una nueva línea de estudio donde se enfoque o profundice debidamente este aspecto.

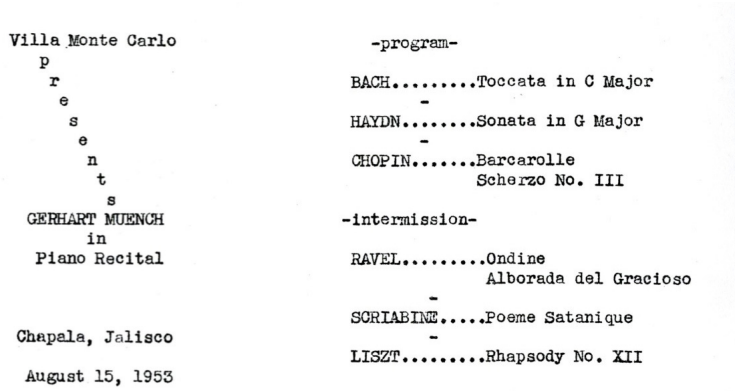
En julio de 1953, los Muench hacen su arribo a la ciudad de Manzanillo, después se trasladaron hasta Chapala. Tarsicio Medina nos menciona que en este lugar se dio un importante hecho: el primer recital de Muench en México, que se realizó en

esa población el 15 de agosto de ese año, en Villa Monte Carlo; después, se presentó el 18 de septiembre por primera vez en Guadalajara. Estos eventos serían el inicio de una gran cantidad de presentaciones que dieran a conocer al artista en este país y que dieran lugar al encargo de una composición que le encomendó el gobernador de Jalisco. En entrevista, el 3 de julio de 2015, Tarsicio Medina comenta:

> Una comunidad de extranjeros los recibió y acogió, misma que promovió el primer recital de Gerhart, en Chapala el 15 de agosto y después en Guadalajara, organizado por *Juventudes Musicales de Jalisco, A.C.*, el 18 de septiembre de 1953 [...]. -La circunstancia de encontrarse temporalmente en Chapala el gran pianista alemán Gerhart Muench, -escribió Roberto Beltrán y Puga (López, 2015).

Este primer concierto en suelo mexicano fue trascendental, ya que de ahí se derivarían las invitaciones que llegarían a granel. Las obras del recital en Chapala se pueden apreciar en el programa de la figura 3.

En Guadalajara, ejercía su sexenio como gobernante de Jalisco Agustín Yáñez (1950-1956), quien se dio cuenta que en Chapala residía Muench y, según Medina, al saber que era un compositor destacado, le encargó una composición: *Homenaje a Jalisco* (Medina, 1988, p. 14) (primera partitura que compuso en México), la cual es un concierto para piano y orquesta, escrito para la Primera Feria de Jalisco (posteriormente fue interpretada con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de


Villa Monte Carlo
p
r
e
s
e
n
t
s
GERHART MUENCH
in
Piano Recital

Chapala, Jalisco

August 15, 1953

-program-

BACH.....Toccata in C Major
-
HAYDN.....Sonata in G Major
-
CHOPIN.....Barcarolle
Scherzo No. III

-intermission-

RAVEL.....Ondine
Alborada del Gracioso
-
SCRIABINE.....Poeme Satanique
-
LISZT.....Rhapsody No. XII

Figura 3. *Programa del primer recital de piano de Muench en México. Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

Guanajuato, el 13 de mayo de 1956, siendo el propio Muench solista y dirigiendo José Rodríguez Frausto). Desgraciadamente esta obra se encuentra extraviada.

Estrenada el 11 de diciembre de 1953 en el Teatro Degollado, actuando el propio Muench como solista con la Orquesta Sinfónica de Guadalajara, dirigida en esa ocasión por Abel Eisemberg (Medina, 2001, p. 3), tal como fue registrado en el escrito de una grabación hecha por Medina y Ponce. Por lo tanto, se puede mencionar que el concierto que compuso en Chapala fue su primera composición en México y su cuarta presentación como pianista.

Este concierto, resguardo del Departamento de Fondos Históricos y Biblioteca Armando Olivares Carrillo. Archivo Histórico. Apartado: Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato (DFH BAOC AH OSUG), cj. 36. Guanajuato. Programa. 13-V-1956. Fue inspirado en el sentir popular de los habitantes de Jalisco. Incluye tres movimientos. En el primero integra una mezcla de ritmos españoles y mexicanos. En el segundo, el compositor intenta la forma *passacaglia* (pasacalle), pero de forma impresionista, pues trata de sonorizar imágenes de la selva tropical de Jalisco. En el tercero, de carácter vivo, tiene la influencia de melodías que interpretan los mariachis de la región.

Cabe recordar que Muench vivió desde su llegada en Manzanillo, Colima, y Chapala. En el escaso tiempo de vivir en esas regiones, Muench trató de asimilar la música popular de esta parte de México, debido a que es probable que, cuando el gobernador de Jalisco, Agustín Yáñez, le encargara la obra (para la Feria de Jalisco), Muench tuviera que adentrarse trabajando, investigando y escuchando la música mexicana en cuanto a los ritmos y melodías, principalmente.

Tenemos una opinión de Celina Muñoz acerca de un concierto que fue interpretado por Muench en León, Guanajuato:

> Tocaba como un genio, yo realmente no había visto un pianista como él. Tocaba los pianísimos, los fortísimos, y todo eso en un contraste... por eso nos explicaba a nosotros cómo le íbamos a hacer [*sic*], porque así lo quería, una interpretación buenísima. Fui como a unos cuatro o cinco conciertos que dio, escuché con orquesta una compuesta por él, *Homenaje a Jalisco*, ¡qué hermoso!, él la puso y era como de un estilo muy grandioso (López, 2014).



Figura 4. *Concierto de Muench en el Teatro Degollado de Guadalajara, Jalisco Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

Posteriormente se da a conocer en Morelia, Michoacán, tocando el piano de manera frecuente en un salón de la Escuela Superior de Música Sagrada de ese lugar.

Muench y la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato

Se ha dicho que Muench dejó muy impresionados a quienes lo escucharon como intérprete. Como virtuoso del piano, se ha observado que realizó una actividad intensa en recitales y conciertos. Seguramente su capacidad pianística fue determinante en el desarrollo artístico tanto de alumnos como de la comunidad guanajuatense. Asimismo, es probable que su capacidad creadora, su pedagogía y, sobre todo, su habilidad como intérprete hayan llamado la atención que, como ya se ha visto, se dio a conocer no sólo en esta ciudad, sino a nivel regional, tanto que el público melómano a los conciertos inmediatamente lo distinguió. Medina (2007) escribió el siguiente comentario:

> Para quienes tuvimos el privilegio de estar presentes en recitales y conciertos que ofreció el maestro Gerhart Muench, resulta muy difícil explicar a quienes nos preguntan sobre el 'modus operandi' de tan singular virtuoso, pues jóvenes y otros no tanto, sólo han oído encomiables expresiones acerca de tan maravilloso intérprete (p. 2).

Lo anterior nos hace reflexionar que sus discípulos y amigos en Guanajuato, quienes en su mayoría han dejado testimonio de lo que fue Muench como pianista, concuerdan en su apreciación sobre cómo y qué tocaba.

Se tiene otro dato otorgado en entrevista con Rodolfo Ponce (López, 2014), en la que comenta que Gloria Carmona le mencionó que Muench fue conocido en Guanajuato a través de un recital de piano que interpretó en el auditorio de la Universidad de Guanajuato, donde los asistentes impresionados lo invitaron a que se quedara como profesor. Entre ellos es muy posible que asistiera José Rodríguez Frausto, debido a que la Escuela de Música y los ensayos de la Orquesta Sinfónica se encontraban en ese lugar, siendo él mismo director de las dos instituciones. Se confirma el deseo de Gerhart Muench de conocer personalmente a Rodríguez Frausto, acontecimiento que se suscitó en la fecha programada y en su primera presentación de Muench en Guanajuato. Al respecto, en una entrevista posterior con Tarsicio Medina Reséndiz, nos confirma este suceso:

> Su primer recital en Guanajuato me parece que fue un 12 de septiembre del 54, la noticia más reciente que tengo y se avala con copias de la correspondencia del maestro Rodríguez Frausto y el Maestro Muench... lo invitó a hacer un recital allá, después del recital el maestro Rodríguez Frausto pensó en invitarlo, porque el edificio de la Universidad estaban terminándolo, lo invita para que se vaya allá: –maestro, vamos a tener escuela de música, tenemos orquesta, hay posibilidades bastantes para usted–. Le interesa al maestro Muench y se va. Ya en el año de 55 se va a vivir a Guanajuato, después venía desde Guanajuato, viajaba a León y después a México, al Conservatorio, Escuela Nacional de Música [...] y es así como empieza su labor el maestro, dando clases y como pianista también (López, 2015).

Una vez que Muench se dio a conocer con el recital de piano en el auditorio de la Universidad, ofreció varios conciertos en el Teatro Principal y como solista con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato. Entre los que se mencionan,

están los siguientes: en la Temporada de Otoño de la misma Orquesta Sinfónica, el 23 de octubre de 1955 se presentó en el mismo escenario tocando el *Concierto en La menor para Piano* y *Orquesta de Robert Schumann Op. 51*, dirigido por José Rodríguez Frausto (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa 23-X-1955).

El hallazgo de este programa es interesante, ya que en la semblanza y en los datos que se registran del solista se aclaran las fuentes donde se publicaron las críticas de prensa o periódicos que hacen de él y que, posteriormente, Tarsicio Medina aportó otros datos que no incluyó Muench en su currículum. Por ejemplo, él escribe en la biografía que realizó de Muench:

> A los 14 interpretó el concierto de [...] hasta el punto de hacer exclamar después al prestigiado crítico Alejandro Berrsche en el periódico de Munich ¾es difícil comparar a Gerhart Muench con alguien. Parece ser el último de una raza desaparecida de gigantes. (Medina, 1988, p. 13)

En el programa del concierto antes mencionado se afirma en el periódico forma parte DFH.BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa 23-X-1955:

> Es difícil comparar a Gerhart Muench con alguien. Parece ser el último de una raza desaparecida de gigantes. Demostró los más sensibles sentimientos para la profundidad y firmeza de cada pieza, para su estructura lógica, y para todo el trabajo de encaje de la forma y expresión. (*Münchner Zeitung*, 5 de diciembre de 1939)

Tarsicio Medina menciona que la cita es de Alejandro Berrsche, aunque no menciona el nombre del periódico, pero sí lo cita Muench en su currículum (*Münchner Zeitung*). Sin embargo, el maestro Medina (2009, p. 16) registra con mayor exactitud los nombres de los autores y las fechas de cada reseña hecha a Muench.

No obstante, lo rescatable e importante no son las omisiones o inclusiones en los programas de mano respectivos, es en sí el contenido de las críticas lo que nos interesa, pues expresan algunas ideas importantes que nos pueden ayudar a esclarecer cómo se desempeñaba Muench como pianista. En la anterior cita nos hablan de aspectos como la profundidad, sentimientos, forma, estructura lógica, firmeza y expresión, conceptos que se destacan como parámetros que pueden ser evaluados desde el punto de vista interpretativo, su apreciación, su significado y hasta qué grado de percepción hay sobre cada aspecto, lo cual nos indica que los realizaba de manera extraordinaria.

En León, Guanajuato, interpretó nuevamente su composición *Homenaje a Jalisco*, el 13 de mayo de 1956. Posteriormente, en la Temporada de Otoño de la misma Orquesta Sinfónica, el domingo 11 de noviembre de 1956, a las 12:00 horas, Muench vuelve a presentarse como solista, interpretando las *Variaciones para piano y orquesta* de César Frank (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa 11-XI-1956), conducido el concierto por Francisco Contreras (profesor y colega de Muench en la Escuela de Música de la misma Universidad).

Esta temporada de conciertos fue histórica debido a que Muench, con apenas año y medio en la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato y en la Escuela de Música Sacra de León, también incorporada a la Universidad de Guanajuato, presentó a dos de sus alumnos distinguidos: Horacio Matehuala y Rogelio Barba, quienes estudiaban en esta última institución. El 28 de octubre de ese año, Horacio Matehuala presentó el *Concierto n°. 5 en Mi Bemol Mayor Op. 73 para piano y orquesta "Emperador"* de L. V. Beethoven. El 4 de noviembre se presentó Rogelio Barba con el *Concierto n°. 2 en La Mayor para piano y orquesta* de Franz Liszt, Op. 125. Como se puede apreciar, Muench trabajó intensamente para que sus alumnos en poco tiempo se presentaran con la orquesta. Asimismo, no dejaba de tocar él su repertorio:

> De esta época con la Orquesta Sinfónica de Guanajuato datan asimismo la poética y apasionada versión del *Concierto para piano en La menor* de Schumann, el de *La Mayor* de Liszt y, por supuesto, el suyo propio, escrito por encargo del gobierno de Michoacán y dedicado al maestro Bonifacio Rojas y la orquesta de cámara de ese lugar, concierto de forma clásica que en su tercer movimiento incluye un ritmo de *son* mexicano. (Carmona, 1995, p. 9)

Este último se refiere al concierto para piano y orquesta de cuerdas que compuso en 1957, estrenado el 28 de septiembre de 1957 en el Teatro Ocampo de Morelia y dedicado al compositor mexicano Bonifacio Rojas (1925-1997), quien en esa época era alumno de Gerhart Muench en la cátedra de composición. Él mismo dirigió con la Orquesta de Cámara de Michoacán, teniendo como solista a Muench (Medina, 1988, p. 42).

El 3 de mayo de 1957, en el Teatro Principal de la ciudad de Guanajuato, presentó con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato el *Concierto n° 2 Op.*

125 para piano y orquesta en La Mayor de Franz Liszt, y dirigió José Rodríguez Frausto (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa, 3-V-1957).

El 28 de noviembre de 1957 presentó su *Concierto para piano y orquesta de cuerdas* antes mencionado, como solista y dirigido por José Rodríguez Frausto (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa, 28-XI-1957). Sin embargo, es en esta temporada, la de otoño (la cual consistió en cuatro conciertos desde el 6 de noviembre hasta el 28 del mismo mes), en la que Gerhart Muench tuvo una participación extraordinaria, en virtud de que presentó a cuatro de sus alumnos como solistas, además de su propia participación. Rogelio Barba: *Concierto n° 2 Op. 83 en Si Bemol Mayor para piano y orquesta* de J. Brhams. Gloria Carmona: *Concierto n° 1 Op. 11 en Mi Menor para piano y orquesta* de F. Chopin. Luis Rivero: *Concierto n° 2 Op. 21 para piano y orquesta en Fa Menor* de F. Chopin. Celina Muñoz: *Concierto en La Menor Op. 16 para piano y orquesta* de E. Grieg.

Aunque cabe mencionar que estos alumnos no iniciaron con Muench sin tener una preparación pianística. Se sugiere que ellos ya tenían una formación sólida con otros profesores de piano como Manuel G. Tinoco en León, Adalberto Morales, Antonio Alderete, Guillermo Pinto, entre otros, que pertenecían a escuelas y academias de estas dos ciudades. Esto nos hace comprobar que Muench sí impartió la materia de "Perfeccionamiento pianístico" que indudablemente estaba dirigida a los alumnos avanzados.

El 27 de abril de 1958 interpretó la *Burlesque Op. 85 para piano y orquesta* de R. Strauss, DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa, 27-IV-1958, dirigido por José Rodríguez Frausto. Cabe destacar que en esta temporada su alumna Gloria Carmona también participó una semana después, interpretando el *Concierto n°1 Op. 11 para piano y orquesta en Mi Menor* de F. Chopin.

Hasta aquí se han mostrado algunos ejemplos de los conciertos y del repertorio que Muench interpretaba con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato. Es un repertorio "tradicional" en el sentido de que son piezas que la mayoría de los pianistas presentan. Es notorio que domina varios estilos, desde los clásicos hasta los modernos, y se puede apreciar que tocó dos conciertos (hasta finales de los años cincuenta).

Dentro de su repertorio, ponemos énfasis en aquellas obras que requieren una técnica virtuosa y depurada, como las *Variaciones* de César Frank, el *Concierto en La*

Mayor de Liszt y el de *Si Bemol n° 2* de Brahms, entre otros. A la vez, hemos podido constatar que Muench hacía que sus estudiantes aprendieran algunos conciertos de su repertorio de compositores como Haydn, Brahms, Liszt, Schuman, Grieg y Strauss, por citar algunos y, sobre todo, la importancia de incluirlos en las temporadas de conciertos de la Orquesta Sinfónica de Guanajuato.



Figura 5. *José Rodríguez Frausto, Celina Muñoz y Gerhart Muench. Presentación como solistas en dos conciertos para piano y orquesta. Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

Repertorio en sus recitales de piano

Es en el mismo Teatro Principal de la Universidad de Guanajuato, el cual contaba con un piano de gran cola Steinway & Sons, en condiciones excelentes y con buen sonido, donde Muench presentó infinidad de recitales. En los programas de mano nos deja ver su amplitud de repertorio para piano solo. Entre los muy contados

programas de mano que he encontrado para verificar dicho repertorio menciono los siguientes:

Un recital presentado por la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato, el 1 de octubre de 1959 (se transcriben dos programas textualmente).

Programa (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa, 1-X-1959)

Brahms	Variaciones y Fuga sobre un tema de Haendel
Chopin	Polonesa-Fantasía
Debussy	a) Homenaje a Rameau b) Peces de Oro
Ravel	a) El Valle de las Campanas b) Toccata
Scriabin	Sonata No. 4 Andante, Prestíssimo volando

El miércoles 26 de octubre de 1960, la Sociedad de Alumnos de la Escuela de Ciencias Químicas organizó un recital con Muench, donde presentó el siguiente programa (DFH-BAOC-AHOSUG, cj. 36, Guanajuato, Programa, 26-X-1960):

Impromptu en Si Bemol Mayor	Schubert
Sonata en Sol Menor	Schumann
Allegro, Adagio, Scherzo, Presto	
Barcarola	Chopin
Balada	
Sonata No. 9 (en un movimiento)	Scriabin
Capricho Italiano	F. Poulenc
Tres Marchas Fúnebres a) Para un político b) Para un canario c) Para una vieja tía rica que deja su herencia	L.Berners
Islamey (fantasía oriental)	M. Balakiref

Del repertorio que comprenden estos dos programas, es interesante ver que los compositores románticos y modernos son muy apreciados en su selección. Se observa que continúa prefiriendo las obras de Chopin y Scriabin, sin dejar de ofrecer al público obras nuevas que es muy posible que no se hayan interpretado en Guanajuato, tal es el caso de los compositores Lord Berners y Balakirev.

Es probable que el público de Guanajuato (el conocedor) se haya percatado inmediatamente de que la crítica no estaba ajena a la realidad, ya que quienes lo conocieron así lo comentaban. Gloria Carmona nos menciona:

> Para quienes vivimos en Guanajuato en los años cincuenta, fue una ceremonia y una fiesta oírle a Muench prácticamente todo el repertorio pianístico tradicional. Era inigualable con los románticos: La *Berceuse*, La *fantasía polonesa*, La *balada en sol menor*, o los *scherzi* de Chopin; pero con igual ductilidad y rigor necesario interpretaba la *Tocata y fuga en do menor* de Bach, ¡*el Concierto en re menor*!, cuyo control rítmico y específicamente los pianísimos en las grabaciones resultaban simplemente escalofriantes (1995, p. 9).

Con estos comentarios nos damos cuenta de otras obras que tocaba Muench en su vasto repertorio y comprobamos, una vez más, el lugar, los años, la música y algunos aspectos del intérprete.

Puede observarse que, como pianista, no sólo dio difusión al repertorio antes citado, sino que subyace una tendencia didáctica tanto al dar a conocer el repertorio interpretado por él, como al poner en práctica la enseñanza a sus alumnos. Además, se puede apreciar que interactuaba con ellos, enseñaba con el ejemplo al presentarse paralelamente con sus propios alumnos. La importancia pedagógica de realizar por primera vez en Guanajuato presentaciones con música moderna de autores hasta entonces desconocidos por la mayoría del público y de dar a conocer lo contemporáneo de su momento.

Posteriormente, se fue a Morelia y a la Ciudad de México, teniendo una breve estancia en Morelos. Finalmente se ubicó en Tacámabaro, Michoacán, lugar donde decidió vivir por el resto de su vida, junto a su esposa Vera Lawson.

Fue en Morelia donde su desarrollo como pianista de vanguardia, en el sentido de que la dirección se abría no solamente en cuanto a los compositores contemporáneos europeos, sino que empezó a dar preferencia a los compositores mexicanos

y a su propia obra. En Morelia, quienes lo conocieron y escucharon sus conciertos tuvieron una gran visión y sensibilidad en cuanto a la apreciación en sus interpretaciones. La descripción anterior hace compenetrarnos ya no sólo en el plano objetivo de apreciación musical, se va más allá, en el terreno un tanto subjetivo, hermenéutico y fenomenológico. Y es que se vinculan con la interpretación términos como *poeta*, *profeta*, *revelación*, *transmisión del pensamiento creador*, *recreación*, *versión*, f*idelidad misteriosa*. En fin, se hace hincapié en que Muench poseía estas cualidades como intérprete y que, por lo tanto, se diferenciaba de otros pianistas.

Por último, y con el afán de subrayar lo que Manuel Ponce y Tarsicio Medina pudieron reflexionar en ese sentido de lo que asimilaron en otros recitales de Muench, se dan a conocer estos comentarios:

> Compositor, pues, técnico y temperamental, sólo él pudo hablar como habló al medio artístico de Morelia, durante esos tres recitales que incluyeron clásicos, románticos y modernos, en la literatura más difícil del piano... Inolvidables serán sus interpretaciones del Bach, Scarlatti, Mozart y Haydn, cédula de garantía de la más rara perfección, en donde matices, fraseología y ese pianismo lírico muestran su increíble habilidad...
>
> Pero en Beethoven reveló sus dimensiones de una vasta comprensión y profundidad, al pulsar las cuerdas más afines a su temperamento. Con el genio de Bonn, provocó el tumulto que provocaba Paganini al pulsar los hilos que unen el cielo con la tierra. (Ponce citado en Medina, 2009, p. 7)

Conclusiones

Una vez que se ha profundizado en el creciente interés que despierta el pianista y compositor alemán Gerhart Muench, se puede apreciar la trascendencia artística de este músico y su legado en México, específicamente en la Universidad de Guanajuato y en otras instituciones del Bajío mexicano, en las que consolidó una madurez interpretativa, creativa y donde mostró la técnica e interpretación pianística de alto nivel, una enseñanza en la manera de programar sus repertorios de música de compositores tradicionales, modernos y obra considerada de vanguardia, con la finalidad de presentar al público las diversas etapas, formas, géneros e historia de la literatura pianística. Se descubre una forma de enseñanza eficaz en la que

tuvo como resultado la preparación de una gran cantidad de alumnos pianistas que, a la vez, fueron profesores en escuelas de música del país. La apertura que tuvo Muench en cuanto a la música contemporánea fue notoria, ya que absorbía las últimas novedades compositivas, las cuales le llegaban de diversas fuentes. El hecho de tocar muy bien era la diferencia, como se ve, su didáctica residía como pianista en hacer que el oyente se adentrara en la apreciación de la obra, independientemente de la pieza musical, su pedagogía era la de enseñar y dar a conocer la obra recreándola primeramente con un apego estricto de la partitura y, conjuntamente, mediante la forma de expresarse con talento artístico, cumplir un fin: el de interrelacionarse y transmitir la obra pianística en ese círculo de elementos indispensables, el compositor, la obra musical, el intérprete y el público. Sin duda, la relevancia que tuvo Muench no sólo en Guanajuato, en los estados centrales de la República, sino en gran parte de México, fue la difusión de la música para piano de compositores relevantes europeos del siglo xx. Es importante el conocimiento de Muench debido a que tenemos una prueba de que introdujo de manera rotunda la música contemporánea en Guanajuato y en otros lugares del país. La crítica ha sido grandilocuente en sus comentarios. Es pertinente y necesario decir que no todos los críticos fueron sus alumnos y amigos. Muchos de ellos son especializados en música que nos acercan de un modo objetivo y profesional al describir la interpretación que hacía Muench de su repertorio. Finalmente, para darnos una idea completa de su personalidad como pianista, Estrada lo define así:

> Su aporte tenía algo de curioso resabido del compositor que ejecuta obras de vanguardia, una virtud musical que lo distingue. A sabiendas del interés que podía despertar en su país, una vez le inquirí sobre la posibilidad de volver como pianista, pero sólo obtenía monosílabos o una mudez que dejaba intuir un pasado difícil [...]. El fuerte contraste de las clases de composición y las de piano reflejaba un deseo privado del profesor que, sin querer, llegaba a desanimarme como compositor tanto como lo hacía con él mismo, que colocó el piano por encima de su obra [...] y aquí nada deja oír lucha escondida; una –voz de Muench–, la correspondencia creativa y viva con el pianista emotivo, enfermizo y delirante que fue (1973, p. 18).

Tal como se ha podido apreciar líneas arriba, es indudable que la crítica es abrumadora y enfática, llena de adjetivos que lo califican positivamente. Querer expresar una objetividad muy concreta resulta difícil, en virtud de que no se ha encontrado

ningún comentario que lo describa en otro sentido. Todas las opiniones apuntan hacia el artista pianista que, como ya se dijo y se confirma, era *de altos vuelos.*



Figura 6. *Gerhart Muench y José Rodríguez Frausto en concierto con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato, México, en Teatro Principal. Fuente: Archivo Muench-Medina (AMM).*

Referencias

Archivo Muench-Medina (AMM), apartado: Catálogo de obras y programas. Cj. 1

Archivo Histórico, Departamento de Fondos Históricos y Biblioteca Armando Olivares Carrillo, apartado: Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato (DFH-BAOC-AHOSUG), cj. 36, Guanajuato.

Alonso Bolaños, M. (2005). La "invención" de la música indígena en México. *Antropología. Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 77, 46-56.

Berrsche, A. (5 de diciembre de 1939). *Muench pianista* en *Münchner Zeitung*. Archivo Muench-Medina. Cj.1

Campos, R. M. (1991). *El folklore y la música mexicana: investigación acerca de la cultura musical de México (1525-1925*). Reimpresión facsimilar [1929]. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Bellas Artes/ Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical.

Campos, R. M. (1929). *El folklore literario y musical en México*. Ediciones del Gobierno del Estado de Guanajuato/Secretaría de Eduación Pública.

Carmona, G. (1985). Prólogo. En: *Música para piano Gerhart Muench*.

Carmona, G. (2007). Fréderic Chopin y Alexander Skrjavin con Gerhart Muench. En *Fréderic Chopin y Alexander Skrjabin con Gerhart Muench*, Gerhart Muench, pianista. C.D. Morelia. 2007 pp. 21-22 s/reg.

Carmona, G. (1995). Gerhart Muench. *Pauta, vol.XV,* No. 55 pp.31-40.

Cortez, L. J. (2007). Apostillas para Gerhart Muench. *Heterofonía*, *XXXVI-II*(136-137), 199-203.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2004). *Festivales de arte y cultura en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Secretaría de Relaciones Exteriores.

Chiantore, L. (2010). *Beethoven al piano*. Barcelona, editorial Nortesur, p.29

Díaz del Castillo, B. (1992). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Editores Mexicanos Unidos.

Dultzin Dubin, S. (2010). *Sociología de la música y educación musical*. Biblioteca Musical Mínima/Luzam.

Estrada, J. (1973). *Música y músicos de la época virreinal*. Secretaría de Eduación Pública (Colección SepSetentas, núm. 95).

Estrada, J. y Alcaraz, J. (1988). La música y las instituciones en el México actual (1958-1980). *En La música de México. Historia 5. Periodo Contemporáneo (1958 a 1980).* Vol. 2. Instituto de Investigaciones Estéticas-Universidad Nacional Autónoma de México.

Hapke, Dr. Walter (5 de diciembre de 1939). *G. Muench*, *Hamburger Anzeiger*. Archivo Muench-Medina (AMM).

Jáuregui, J. (1995), *Música y danzas del Nayar*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos/Instituto Nacional Indigenista.

Lanuza, A. (1998). *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*. Universidad de Guanajuato.

Lira Hernández, A. (2013). El corrido mexicano: un fenómeno histórico-social y literario. *Contribuciones desde Coatepec*, año II, 24, 29-43.

Los Ángeles Times. *Concierto de Muench*. Archivo Muench-Medina (AMM). Morelia, Michoacán.

Marmolejo, L. (1914). *Efemérides guanajuatenses o datos para formar la historia de la ciudad de Guanajuato.* Vol. 2, t. IV. Imprenta, librería y papelería de Francisco Díaz.

Medina, T. (1988). *Gerhart Muench*. *Catálogo de Obras*. Ediciones Coral Moreliana/Fimax Publicistas.

Medina, T. (2001). Gerhart Muench. Su música para piano solo. En *Gerhart Muench.* Rodolfo Ponce Montero, pianista [C.D.]. Evoluta/Universidad de Guanajuato.

Medina, T. (2007). Fréderic Chopin y Alexander Skrjavin con Gerhart Muench. En *Fréderic Chopin y Alexander Skrjabin con Gerhart Muench*, Gerhart Muench, pianista [C.D.].

Medina, T. (2009). *Gerhart Muench en México*. Ediciones Coral Moreliana.

Medina, T., Frisch, U. y Carmona, G. (2007). Frederic Chopin y Alexander Skrjabin con Gerhart Muench. En *Frédéric Chopin y Alexander Skrjabin.* Gerhart Muench, pianista [C.D.].

Muench, V. (1989). Alemania 24 horas del día (fragmentos de un diario). Nota y traducción: Dionisia Urtubees. *Pauta*, VIII (32), 5-13.

Muench, V. (1994). Alemania 24 horas al día. Nota preliminar y traducción: Dionisia Urtubees. *Pauta*, XIII (49), 19-43.

Pérez López, A. (2002). *Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato Historia de la institución y sus procesos educativos 1952-2002* [Tesis de Maestría, Universidad de Guanajuato].

Pérez López, A. (25 de septiembre de 2013). Entrevista a Tarsicio Medina Reséndiz. Morelia, Michoacán, México.

Pérez López, A. (13 de enero de 2014). Entrevista a David Gutiérrez Ledesma. Salamanca, Guanajuato, México.

Pérez López, A. (30 de junio de 2014). Entrevista a Celina Muñoz. León, Guanajuato.

Pérez López, A. (15 de noviembre de 2014). Entrevista a Rodolfo Ponce. Guanajuato, Guanajuato, México.

Pérez López, A. (3 de julio de 2015). Entrevista a Tarsicio Medina Reséndiz. Morelia, Michoacán, México.

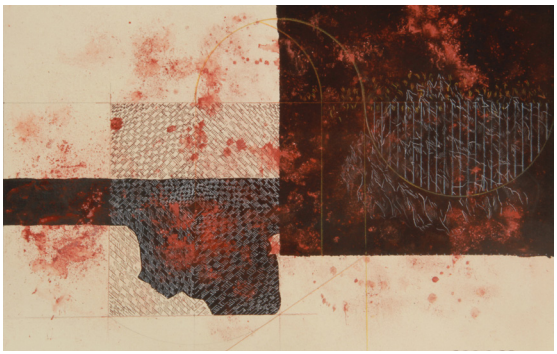
Pérez López, A. (2015). *Gerhart Muench: trayectoria artística y docente en México (1927-1988)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid].

Ponce, S. (1973). *Guanajuato en el arte, en la historia y en la leyenda*. Universidad de Guanajuato.

Rionda Arreguín, I. (1999). *Testimonios sobre Guanajuato*. Ediciones La Rana.

Scheffler, L. (1997). *La cultura popular en Guanajuato*. Ediciones La Rana.

Vidaurri Aréchiga, J. (2013). *Breve contexto cultural y artístico de México y Guanajuato 1917-1959*. En *Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato 60 Aniversario*. Universidad de Guanajuato.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos IX
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



La guitarra décima en Guanajuato, México. Intérpretes, guitarreros y actividad concertista de 1980 a 1990

José Francisco Ramírez Rodríguez
Alfonso Pérez Sánchez

“Espero dejar huella para los jóvenes que no escatiman el esfuerzo”

(N. Yepes, 1987, Programa de mano, Festival Cervantino)

Resumen

El objetivo del artículo es examinar la escena musical en Guanajuato durante la década de 1980, donde 23 estudiantes de la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato adquirieron guitarras de diez cuerdas. Explora también la manera en que lauderos mexicanos comenzaron a fabricar el modelo de guitarra en cuestión. Desde un enfoque histórico basado en fuentes primarias y entrevistas semi-estructuradas, se construyó una narrativa descriptiva sobre el movimiento de guitarra décima en Guanajuato, verificada por medio del cruce de evidencia documental: fotografías, carteles, programas de mano y notas de prensa. Las realidades descubiertas permiten narrar la llegada de

Abstract

The aim of this article is to examine the music scene in Guanajuato during the 1980s, when 23 students from the University of Guanajuato’s School of Music acquired ten-string guitars. It also explores how Mexican luthiers began crafting this guitar model. Using a historical approach based on primary sources and semi-structured interviews, a descriptive narrative of the ten-string guitar movement in Guanajuato was constructed and verified through cross-referencing documentary evidence: photographs, posters, programs, and press clippings. The findings allow us to recount the arrival of the ten-string guitar in the city of Guanajuato, as well as the concert activity of the Decacordium en-

la guitarra décima a la ciudad de Guanajuato, más la actividad concertística realizada por el ensamble *Decacordium*, gracias en parte a la labor docente de Enrique Flórez, aunque también al interés de los estudiantes de dicha universidad que se sintieron fascinados por este modelo de guitarra como para encargar a lauderos mexicanos la construcción de guitarras décimas.

Palabras Clave: Guitarra décima, *Decacordium*, Enrique Flórez, Universidad de Guanajuato, Daniel Caro.

semble, thanks in part to the teaching of Enrique Flórez, but also to the interest of the university students who were so fascinated by this guitar model that they commissioned Mexican luthiers to build ten-string guitars.

Keywords: *Ten-string guitar, Decacordium, Enrique Flórez, University of Guanajuato, Daniel Caro.*

Introducción

El objetivo general de este artículo es describir la actividad artística relacionada con la guitarra de diez cuerdas en la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato (EMUG) entre 1980 y 1990. Tal propósito implica el precisar cómo fue que se introdujo el instrumento en la ciudad de Guanajuato, quienes formaron parte de tal movimiento hablando de guitarristas y guitarreros, más la conformación y actividad concertística del ensamble *Decacordium*. La memoria histórica se construyó a partir de entrevistas realizadas exprofeso a personas que participaron en tales actividades y fue ratificada por medio de programas de mano, carteles, fotografías y notas periodísticas guardados en archivos personales.

Lo primero a mencionar es que el guitarrista español Narciso Yepes (1927-1997) difundió la guitarra de diez cuerdas moderna por el mundo durante la segunda mitad del siglo XX. Gracias a la investigación realizada, ahora sabemos que ésta llegó a la capital del estado de Guanajuato a finales de la década de 1970 en manos de su discípulo Enrique Flórez[1] (1947). Así como que Flórez se encargó, como docente en la EMUG, de instruir las especificaciones técnicas de cómo interpretar música en ese modelo de guitarra a la primera generación de sus estudiantes guanajuatenses y con el tiempo sus acciones se consolidaron en un movimiento musical en torno a la guitarra décima en una ciudad eminentemente cultural.

Sin embargo, es conveniente decir que la guitarra décima parece estar estigmatizada desde su aparición, pues la reacción de algunos importantes guitarristas hacia el instrumento no fue halagüeña ni de recibimiento cálido, sino que recibió críticas tal como denuncian diversos autores. Por ejemplo, Kazandjian (1992, p.95) destaca la opinión del periodista musical Wilfrid Appleby, editor del *PSG Bulletin* (Philharmonic Society of Guitarists), que califica como “monstruosidades” no directamente a la propuesta de Yepes, pero sí a modelos de guitarras con múltiples cuerdas antecesoras. Ignacio Yepes (2014, p.81) describe un artículo realizado por

1. El nombre artístico de Alberto Enrique Flores Urbalejo fue Enrique Flórez, y de acuerdo a varios guitarristas entrevistados para este capítulo, prefería presentarse con su nombre artístico. Por tal razón en este texto se emplea esa opción para referir al maestro.

el guitarrista linarense Andrés Segovia en el cual se opone a la evolución del instrumento y Vladimir Ibarra (2014, p. 12) presenta un fragmento de una entrevista en la que el guitarrista burgalés Regino Sainz de la Maza expresa que añadirle cuerdas a la guitarra es innecesario.

Asimismo, parece ser que pocas instituciones educativas del país incluyeron este instrumento en su oferta educativa; esto ocurrió en lugares donde se cultivó la guitarra de diez cuerdas porque algún estudiante de Yepes era docente, y gracias a que había algún laudero cerca que construyera ese nuevo instrumento para los jóvenes que sintieron fascinación por el decacordio propuesto por el maestro. Debido a esas circunstancias, resulta prioritario indagar en los motivos que convirtieron a la capital del Estado de Guanajuato en un punto de encuentro dentro del país para el aprendizaje y difusión de la guitarra décima; ciudad del bajío mexicano donde se han podido consultar documentos de primera mano y entrevistar a los guitarristas de la década de 1980 para la construcción de este capítulo.

La ciudad de Guanajuato destaca como un enclave artístico de gran importancia en México, pues a lo largo del año alberga diversos festivales de música, cine, danza y teatro. Tiene además una Orquesta Sinfónica y un Departamento de Música pertenecientes a la Universidad de Guanajuato, fundados en 1952 y que se han consolidado década tras década como generadores culturales en el bajío. El actual Departamento de Música y Artes Escénicas (DEMAE) de la Universidad de Guanajuato ha contado en sus 72 años de actividad con profesores destacados como, por ejemplo: Gerhart Muench, Manuel de Elías, Ramón Montes de Oca, Rodolfo Ponce, Héctor Quintanar, Guillermo Pinto Reyes y Marco Antonio Anguiano, por nombrar algunos. En particular, la década de 1980 fue importante para el desarrollo de la guitarra, debido a la llegada del maestro Enrique Flórez y del nuevo modelo con más de seis cuerdas, y a partir de estos hechos se desarrollaron una serie de actividades que acontecieron en la década de 1980 en torno a la guitarra décima y que pretendemos describir: Enrique Flórez y sus alumnos, la participación de guitarreros mexicanos, la formación del ensamble *Decacordium*, e incluso la visita del maestro Narciso Yepes a Guanajuato en un momento dado.

Narciso Yepes

En la década de 1960 Narciso Yepes, en colaboración con el lutier español José Ramírez III (1922-1995) trabajaron en el desarrollo de una guitarra moderna de 10 cuerdas, inspirándose en el decacorde del siglo XIX y gracias a sus esfuerzos

conjuntos surgió en España un nuevo modelo de guitarra. De acuerdo con Ignacio Yepes (2007; como se citó en 2014): “el instrumento se presentó [al público] por primera vez en la Hochschule für Musik de Berlín, en marzo de 1964” (p.80). Posterior a este acontecimiento, luthieres como Ignacio Fleta (1897 – 1977) y Paulino Bernabé (1932 – 2007) también construyeron guitarras de diez cuerdas para Yepes.

¿Cuál era el interés de Narciso Yepes en un instrumento de tal naturaleza? En principio, se podría responder que las posibilidades tímbricas relacionadas con un equilibrio de armónicos gracias a la vibración empática de las cuerdas graves[2]. Al respecto, existen investigaciones sobre la figura del guitarrista español, como la tesis de Fred Kazandjian (1992) donde el autor presenta una entrevista realizada a Yepes, y se aborda el proceso previo al desarrollo del nuevo instrumento. Por otro lado, Ignacio Yepes (2014) enfoca su investigación en el archivo musical de Narciso, e incluye temáticas como la creación de la guitarra décima, criterios de interpretación y notas de prensa, entre otros, los cuales le ayudan a profundizar sobre el objetivo del músico al buscar modificar la guitarra clásica, así como el alcance que tuvo la variante de diez cuerdas a nivel mundial.

Por contrapartida, es pertinente indicar otro posible origen de la guitarra décima debido a una sugerencia del compositor francés Maurice Ohana (1914 -1992). De acuerdo con Ibarra (2015, p. 10): “François Porcile cita a Ohana en su catálogo de obras, donde menciona que fue Ohana quien propuso a Yepes la idea de agrandar la guitarra”. Cabe la posibilidad de que esto ocurriera así, si se considera que la primera obra original sobre la que se tiene registro para tal instrumento es *Si le jour paraît* de Ohana compuesta en 1963, un año antes de la fecha de presentación en Berlín indicada por Yepes (2014, p. 80).

También es crucial mencionar que la guitarra clásica se ha consolidado en México como uno de los instrumentos de mayor difusión en el país. Libros como el de Juan Helguera titulado *La guitarra en México* (1996), donde menciona compositores, intérpretes, musicólogos, enseñanza y laudería; así como la monografía de Guillermo Ramírez titulada *La guitarra clásica en Guadalajara* (2004) o aquella de Arturo Ramírez con el nombre de *La guitarra séptima mexicana* (2020) son ejemplos del rescate histórico e importancia del instrumento dentro del país.

2. La demostración sobre la vibración de las cuerdas empaticas la realiza el propio Yepes y se puede consultar su explicación en un video disponible en YouTube (Bellucci, 2026).

En relación con la historia del entorno musical en Guanajuato sobresale el artículo *Música y fiesta en Guanajuato* (2018) de Alejandro Mercado, en donde expone el repertorio tocado, agrupaciones, escuelas de música asentadas y maestros que radicaron en las ciudades de Guanajuato y León en el periodo porfiriano. En *Los grandes de Guanajuato* de Sánchez García (2017, Tomo III) se presenta una antología biográfica de músicos y compositores del estado. Entre los artistas que aparecen se encuentran Juventino Rosas, María Grever, Gerhart Muench, Guillermo Pinto Reyes y Héctor Quintanar. Arturo Pérez en su tesis de maestría (2002) aborda el tema de las escuelas de enseñanza musical en la capital del estado, hasta la fundación de la EMUG; de esta institución recopila información como sus procesos educativos, cuerpo docente, directores, actividades importantes como conciertos, cursos, concursos, clases maestras realizadas por profesores internos y externos, así como alumnos destacados.

Sin embargo, en la entrevista que hizo Gerardo Arriaga (2009, p. 149) a la familia Yepes, les pregunta si recuerdan nombres de alumnos del maestro y mencionan algunos españoles, argentinos, japoneses, un sudafricano, un chileno, un polaco y un italiano. Quizás en la frase “y a tantos otros” se encuentran algunos mexicanos, incluido Flórez. Por lo anterior, los autores consideran importante que desde Guanajuato se narre la historia sobre la guitarra décima que pueda ayudar a completar la perspectiva sobre la importancia de Narciso Yepes en esta parte del mundo. En la mencionada entrevista, cuando se preguntó sobre el futuro de ese tipo de guitarra, Ana Yepes responde “Tengo la impresión de que este instrumento no recibe ningún apoyo por parte de las autoridades académicas, es decir, que en los centros oficiales de enseñanza musical no interesa conocerlo” (2009, p. 149).

Desde México la percepción tampoco es clara. Vladimir Ibarra (2014, p. 3) escribe que “El maestro Flórez ha desarrollado una carrera docente en varias universidades públicas del país; sin embargo, en México no se ha consolidado un movimiento guitarrístico en torno a este instrumento ni hay grupos de intérpretes que la difundan”. Sobre su argumento, es necesario puntualizar que la investigación de Ibarra está enfocada en el estudio de los alcances de la guitarra décima en una obra musical en específico y no sobre su incursión en el panorama histórico mexicano, que constituye un área de oportunidad desde la cual se puede generar una microhistoria sobre relatos de vida y evidencias interconectadas sobre dicho tipo de guitarra en el país.

Por tanto, como contrapeso a los párrafos anteriores y después de revisar la bibliografía pertinente, se consideró adecuado abordar el tema de la guitarra décima en Guanajuato, debido a que no se ha localizado hasta el momento, investigación alguna que se enfoque sobre la presencia de tal instrumento en ese enclave geográfico específico, con lo cual se pretende recuperar hechos olvidados con miras al rescate de esa historia local.

Construcción del contenido

En la actualidad, se sabe que Enrique Flórez realizó sus estudios y prácticas en la guitarra décima de 1966 a 1976 en España con Narciso Yepes y que, al concluirlos, regresó a México para vivir en Guadalajara y, en Guanajuato, tuvo además un puesto de profesor de guitarra en la EMUG a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (*Cf*., Pérez, 2002, p.162). Sin embargo, hoy día es poco conocido lo sucedido en la ciudad de Guanajuato alrededor de la guitarra décima y los guitarristas de entonces por las nuevas generaciones de guitarristas posteriores al 2010. En ese sentido, el presente capítulo busca recuperar lo que aconteció de 1980 a 1990 en la EMUG en relación con dicho modelo de cordófono, esto a través de evidencia documental y de los testimonios de personas que se relacionaron en tal contexto.

Para ello utilizamos de forma libre el constructo de constelación archivística, que Alejandro L. Madrid (2021) define como: “Una colección de materiales o ideas que no sólo hace referencia a un archivo más amplio, sino que, por medio del establecimiento de relaciones internas, también puede delimitarse para poder ser considerada un archivo en sí misma” (p. 14); es decir, a través del cruce de fuentes documentales (programas de mano, carteles, fotografías y notas periodísticas), así como de relatos capturados en entrevistas, es posible reconstruir la historia de la guitarra décima en Guanajuato, al verlos en su conjunto como una constelación archivística particular.

Se parte del supuesto de que la recuperación del patrimonio cultural y musical de Guanajuato es importante para la comunidad artística e instituciones de educación superior del bajío, siendo una obligación y derecho el ayudar a reconstruir microhistorias regionales que contribuyan al rescate de nuestra memoria colectiva. Aquí cobran sentido las palabras de Consuelo Saízar, quien fuera presidenta del Conaculta (2009-2012), al presentar el libro *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*, que nos sirven de punto de partida para justificar esta búsqueda: “La

memoria es el fundamento de nuestra identidad, tanto individual como colectiva. Somos lo que somos porque podemos recordar lo que hemos sido y lo que fueron los que nos antecedieron" (2011, p. 9). En el caso que nos ocupa, el documentar las circunstancias del movimiento de la guitarra décima en Guanajuato, permite poner en perspectiva el pasado cercano y revalorar nuestra identidad musical.

Para la construcción del contenido histórico se llevaron a cabo nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a los protagonistas, las cuales se dividen en dos grupos: el primero con preguntas dirigidas a guitarristas y el segundo a lauderos que construyeron guitarras de diez cuerdas. De ahí se obtuvo información en relación con el entorno social del área de guitarra en la EMUG, así como opiniones sobre el instrumento, sus intérpretes y su participación en tal movimiento. Además, la estrategia empleada permitió rastrear los nombres de estudiantes que tocaron la guitarra décima, así como recopilar evidencias documentales de diversa índole sobre los conciertos del ensamble *Decacordium*, e igual de importante, la cantidad de guitarras de diez cuerdas construidas por Daniel Caro para estudiantes de la EMUG.

La educación musical en Guanajuato

En la ciudad de Guanajuato, la historia de la educación musical en el contexto institucional puede ser rastreada a partir del siglo XIX, cuando en la Escuela Normal para Señoritas se impartían clases de solfeo, piano y armonía, mientras en la Escuela de Artes y Oficios se instruía en el solfeo, piano, guitarra, canto y contrapunto (C*f*. Mercado Villalobos, 2018, p.45). En 1877, el Colegio del Estado fundó la Escuela de Profesores de Primera Enseñanza, en donde se cursaban diversas materias como solfeo, piano, armonía y orquesta (C*f*. Pérez López, 2002, p.21). Años más tarde, se estableció una institución musical en esta ciudad, del cual "existen aún materiales de estudio para los alumnos del Conservatorio […] [entre ellos] varios Métodos de Música con el sello que dice 'Conservatorio de Bellas Artes de Guanajuato'" (Pérez López, 2002, p.27). Para 1945, el Colegio del Estado se transformó en la Universidad de Guanajuato, organismo que en los próximos años impulsó la creación de una escuela especializada en la enseñanza musical.

La Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato se fundó en febrero de 1952 y el Lic. Antonio Torres Gómez, rector en turno de dicha universidad, nombró a José Rodríguez Frausto como su director. A partir de su fundación vale la pena establecer una cronología de acontecimientos para saber cómo llega la guitarra

décima a Guanajuato y cómo surge el movimiento musical en torno a ella. En los años 60, la cátedra de guitarra comenzó dentro del programa como materia libre. La razón de esta decisión residió en "que no había demanda para hacer estudios formales en este instrumento […]. En el primer año que se impartió la guitarra hubo aproximadamente cinco alumnos que terminaron el curso" (Pérez López, 2002, p.60).

Pedro Jiménez Alvarado comenzó a laborar en la escuela en 1959 como maestro de chelo y a partir de 1964, recibió el nombramiento para impartir las clases de guitarra, siendo el primer profesor encargado de dicha cátedra. Sobre la pedagogía de enseñanza utilizada por Pedro Jiménez, se encuentra el testimonio de Rolando Álvarez (comunicación personal, 2 de mayo de 2019): "Él trabajaba con el método de León Vicente Méndez Gascón […] y luego veíamos el libro 1 y 2 de Carulli, prácticamente eso era la formación del guitarrista".

El guitarrista Mauricio Ponce Montero, discípulo del maestro de origen argentino Manuel López Ramos, ingresó a la plantilla de catedráticos en 1968 y se encargó de la enseñanza del instrumento hasta 1976, de este año a 1979 fue designado como director de la EMUG (C*f*. Pérez López, 2002, p.169). Entre sus alumnos de guitarra se encuentran María del Carmen Rodríguez y Rolando Álvarez, quien expresa lo siguiente: "Sagreras era lo que fundamentalmente se estudiaba, Carulli también un poco, pero la gran novedad para mí en ese momento fueron los estudios de Fernando Sor y la técnica de Segovia" (R. Álvarez Barrón, comunicación personal, 2 de mayo de 2019). La llegada de Ponce Montero brindó a los alumnos la oportunidad de resolver problemas técnicos e interpretativos desde la perspectiva de un músico especializado en la guitarra, lo cual fortaleció la profesionalización de estudios en dicha área, de aquella época resalta la creación de la carrera de Profesor de guitarra en 1973.

La guitarra décima en Guanajuato

Dentro de la construcción de esta historia, es necesario mencionar como protagonista destacado al guitarrista mexicano Enrique Flórez, quien realizó estudios de guitarra clásica en la Escuela Superior de Música de Guadalajara con Agustín Corona. Posteriormente, en España acudió a los cursos de perfeccionamiento guitarrístico que impartía Andrés Segovia en Santiago de Compostela. Finalmente, en las ciudades de Madrid y Barcelona estudió con Narciso Yepes de 1966 a 1976, con quien comenzó a formarse en la guitarra décima.

Su importancia radica en que, Enrique Flórez introdujo en México este modelo de guitarra en la década de 1960, la presentación tuvo lugar con un concierto ofrecido en la sala Manuel M. Ponce del Palacio de Bellas Artes en el marco de la Olimpiada Cultural "México 68" (E. Flórez, comunicación personal, 27 de mayo de 2019)[3]. Después de concluir sus estudios en el extranjero, el guitarrista se estableció en la ciudad de Guadalajara, en donde comenzó a difundir y enseñar el instrumento. En aquel periodo el maestro trajo consigo 2 guitarras de diez cuerdas construidas por el lutier José Ramírez III en 1965 y 1966.

El motivo por el que Flórez comenzó a viajar a la ciudad de Guanajuato fue por su actividad de concertista como miembro del ensamble de música antigua "Los Tiempos Pasados", grupo fundado en 1972 por Armando López Valdivia. Además, entre 1976 y 1978, ofreció varios recitales de guitarra y también se presentó en diversas ocasiones como solista con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Guanajuato, antes de integrarse al núcleo de profesores de la EMUG (*Cf*. Pérez López, 2002, p.197). En este periodo Rolando Álvarez, alumno de esa escuela, comenzó a tomar clases particulares con Flórez, y en un momento el maestro le sugiere comprar una guitarra de diez cuerdas y recomienda adquirirla en la ciudad de Paracho, Michoacán, con el lutier Daniel Caro:

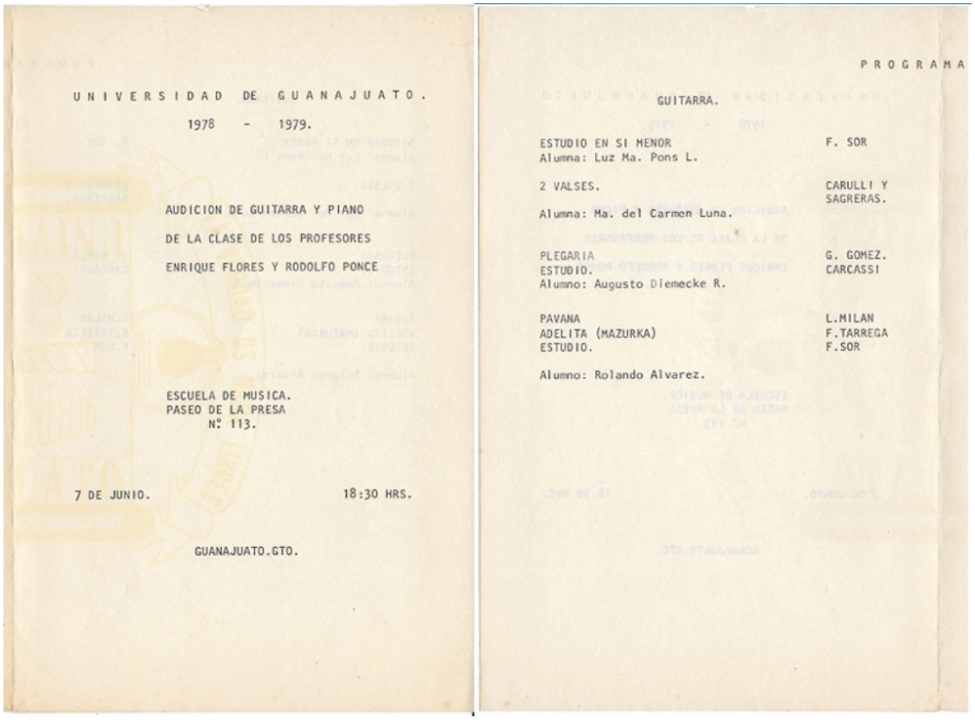
> Cuando yo veo que surgen Los Tiempos Pasados y que tienen un guitarrista como Enrique Flórez para mí fue algo extraordinario. […] Enrique Flórez venia con toda esta trayectoria de Andrés Segovia, de Narciso Yepes, de sus conciertos en Europa con una guitarra Ramírez de diez cuerdas y le pedí clases particulares, él todavía no estaba en la escuela, me dio clases, estuve trabajando unos meses con él y luego me dijo: oye ¿por qué no compras una guitarra de diez cuerdas? Daniel Caro está haciendo guitarras muy buenas y no tan caras. Podría decir yo que la primera guitarra de diez cuerdas que hubo aquí en Guanajuato fue la mía y es la quinta guitarra que construyó Daniel Caro en el 79. (R. Álvarez Barrón, comunicación personal, 2 de mayo de 2019)

Posteriormente, de 1979 a 1983, Enrique Flórez trabajó en la institución, esto ocurrió mientras Mario Ruiz Santillán fungía como director de la EMUG, cuyo cargo

3. Pérez López (2002) menciona que quizá "fue tocando dos conciertos de Vivaldi y Bacarisse para guitarra y orquesta en la ciudad de Guadalajara" (p.151). Sin embargo, el investigador no presenta la fecha en que ocurrió dicho acontecimiento, por lo que por el momento consideramos por buena la referencia del propio Flórez.

corrió de 1979 a 1987 (C*f*. Pérez López, 2002, p.169). Luz María Pons, estudiante de guitarra en aquellos años, comentó en una comunicación personal que la contratación de Enrique Flórez como maestro de la EMUG se debió a la buena relación que mantenían ambos personajes: “era muy amigo del entonces director Mario Ruiz Santillán y lo invitó a que nos diera clases a todos los alumnos que llevábamos guitarra y pues nos asombró ver una guitarra de diez cuerdas” (L. M. Pons Liceaga, comunicación personal, 23 de mayo de 2019).

El arribo de Flórez a la EMUG se puede confirmar con un programa de mano del ciclo escolar 1978 – 1979, donde se puede leer el nombre de Enrique Flórez como profesor de guitarra y de sus alumnos Luz María Pons, Carmen Rodríguez, Augusto Diemecke y Rolando Álvarez (ilustración 1). Fue a partir de su llegada que un grupo de estudiantes optó por adquirir y aprender a interpretar la guitarra décima con su guía.



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO.

1978 - 1979.

AUDICION DE GUITARRA Y PIANO

DE LA CLASE DE LOS PROFESORES

ENRIQUE FLORES Y RODOLFO PONCE

ESCUELA DE MUSICA.
PASEO DE LA PRESA
Nº 113.

7 DE JUNIO. 18:30 HRS.

GUANAJUATO.GTO.

PROGRAMA

GUITARRA.

ESTUDIO EN SI MENOR Alumna: Luz Ma. Pons L.	F. SOR
2 VALSES. Alumna: Ma. del Carmen Luna.	CARULLI Y SAGRERAS.
PLEGARIA ESTUDIO. Alumno: Augusto Diemecke R.	G. GOMEZ. CARCASSI
PAVANA ADELITA (MAZURKA) ESTUDIO. Alumno: Rolando Alvarez.	L.MILAN F.TARREGA F.SOR

Figura 1. *Programa de mano ciclo escolar 1978 – 1979.*
Archivo familiar Ramírez Rodríguez

Cabe destacar que Enrique Flórez atrajo la atención tanto de estudiantes originarios de Guanajuato, como de guitarristas de otros municipios del estado que eligieron mudarse a la capital para continuar sus estudios bajo su tutela. Tal fue el caso de Francisco Javier Ramírez, originario de Celaya, quien estudiaba en la Escuela de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León y al descubrir que con Flórez podía aprender a tocar la guitarra décima decidió ingresar a la EMUG:

> Viniendo de vacaciones a la casa de mis papás en Celaya, vi en el periódico *El Sol del Bajío* que aquí en Guanajuato hubo un curso con el maestro Enrique Flórez, al ver esa fotografía del maestro Enrique Flórez y su alumno con sus guitarras de diez cuerdas dije, yo quiero eso, quiero aprender a tocar ese instrumento, y por eso me vine a Guanajuato […] además de que el maestro Enrique Flórez había sido alumno de Segovia y de Narciso Yepes, que eso lo hace más atractivo. (J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019)

Para los estudiantes de la escuela, y de la región, además de lo atrayente que resultaba la guitarra de diez cuerdas, también llamó su atención los estudios que realizó con Andrés Segovia y Narciso Yepes, artistas destacados en el panorama mundial de la guitarra clásica. Como profesor en la Universidad de Guanajuato tuvo en sus manos la formación de guitarristas, cuyo alumnado, que pudimos construir a partir de la revisión de programas de mano, aparece a continuación: Luz María Pons Liceaga, María del Carmen Rodríguez Luna, Luis Pablo Castro, Rolando Álvarez Barrón, José Francisco Javier Ramírez Jiménez, Juan José Barrón Amieva, José Flocelo Granados, Pablo Francisco Pérez Treviño, Ramiro Martínez Piña, Alberto Aguado Carreón, Víctor Javier Arcos García, Roberto Velasco García, Eduardo Pérez Alonso, Moisés Guevara Rico, Ricardo Badillo, Carlos Vidaurri Aréchiga, Carlos Ramos Márquez, José Montenegro Vidal y Víctor Linares Carreón.[4] Cabe mencionar que Salvador Meza López, Andrés José Márquez S. y José Escalera Villegas fueron alumnos de Rolando Álvarez y luego de Francisco Ramírez. Por otro lado, parece que Rafael Cuén Garibi aprendió la guitarra décima con sus compañeros de ensamble. De ese listado de 23 estudiantes, varios escucharon la recomendación de Flórez y comenzaron a adquirir ese modelo de guitarra entre 1980 y 1990.

4. El orden presentado en la lista de estudiantes fue determinado por su aparición cronológica en programas de mano de audiciones y conciertos.

Guitarras de diez cuerdas mexicanas

La comunidad de Paracho (Michoacán) es medular para abordar este apartado, pues ahí se lleva a cabo uno de los eventos musicales más importantes del país: la Feria Nacional de la Guitarra, dentro de la cual acontece el Concurso Nacional de Constructores y el Concurso de Intérpretes de Guitarra. Aunque en México "existen otros centros que, desde la época colonial, vienen produciendo instrumentos de cuerda, como Texquitote en San Luis Potosí; San Juan Chamula en Chiapas; Coalcomán, San Juan de los Plátanos en Michoacán y otros tantos" (Hernández Vaca, 2019, p.104); aun así, los maestros guitarreros de Paracho han destacado a nivel nacional e internacional.

Al ser un instrumento de reciente creación, en aquella época no existían muchas personas que supieran construir una guitarra décima, y resultó que dicha labor sería encomendada a uno de los guitarreros más destacados de su generación: Daniel Caro Leonardo. Este constructor comenzó a sobresalir en la comunidad de lauderos y guitarristas desde la década de 1970, Zalapa León (2016, p.69), presidente municipal de Paracho (1972-1974), lo menciona dentro de los "Jóvenes lauderos que se estaban destacando en esa época". Constantemente, don Daniel fue premiado en las ediciones del "Concurso Nacional de Constructores de Guitarra" en la modalidad de guitarra de concierto. En los muros de su taller se ven recortes de periódicos donde se resalta su trabajo, junto con reconocimientos que le han sido otorgados y fotos con importantes lutieres como Masaru Kohono y guitarristas como Juan Carlos Laguna.

Daniel Caro mismo cuenta que incursionó en la construcción de las guitarras de diez cuerdas en 1979 (comunicación personal, 3 de marzo de 2019). Por iniciativa de dos alumnos de Enrique Flórez, Sergio Medina y otro compañero (del cual no recuerda su nombre), Caro viajó a la ciudad de Guadalajara para tomar medidas de los instrumentos que poseía Flórez y así comenzar a construir este modelo de cordófono, tal como él mismo lo expresa:

> Vinieron y me dijeron: ¿por qué no va maestro, nosotros le pagamos el viaje para que vea la guitarra que tiene Enrique Flórez? Llévese sus instrumentos para que saque las medidas […] me presentaron con el

> maestro Enrique Flórez, espejeé (sic)[5] las guitarras, que tienen diferente hechura porque no todas son iguales. (D. Caro Leonardo, comunicación personal, 3 marzo de 2019)

Derivado de ese primer encuentro, Daniel Caro construyó buenos instrumentos y Enrique Flórez comenzó a recomendar su trabajo entre sus alumnos, tal como lo expresa el guitarrero "empecé a hacer dos y luego venían de Guanajuato, Enrique Flórez en ese tiempo iba a Guanajuato, y ahí me empezó a conectar con ustedes. Ahí conocí mucha gente que toca guitarras de diez cuerdas" (D. Caro Leonardo, comunicación personal, 3 marzo de 2019). Afortunadamente, el maestro Caro guarda una lista de dos páginas donde registró a las personas para quienes construyó el instrumento en ese periodo, bajo el título "Guitarra Décima" del lado izquierdo se lee la numeración, al centro el nombre de solicitante y, en ciertos casos, a la derecha números de teléfono o cantidad de adeudo. En dicha lista (ilustración 2) aparecen los nombres de los siguientes alumnos de la EMUG, acompañados por el número de pedido: 5. Rolando Álvarez, 6. Víctor Linares, 12. Juan José Barrón, 13. Carlos Vidaurri, 14. Francisco Ramírez, 17. Luis Pablo Castro, 18. Luz María Pons, 19. Víctor Arcos, 20. María del Carmen Rodríguez, 22. Pablo Francisco Pérez y 26. Ramiro Martínez[6].

La información de la ilustración 2 se corroboró por medio de las etiquetas que Daniel Caro colocó en sus guitarras, donde se incluye: el nombre y firma del lutier, año de construcción y número de instrumento; tal como se observa en la ilustración 3 que muestra la etiqueta de la guitarra décima de Luz María Pons:

5. En el ámbito de los lauderos significa introducir un espejo por la boca de la guitarra para observar la estructura interna del instrumento.

6, El énfasis de este capítulo es hablar sobre los guitarristas situados en Guanajuato capital, aunque entendemos que exiten guitaristas destacados como podrían ser David Mosqueda, Federico Bañuelos, Sergio Medina, entre otros. En ese sentido, escapa de los alcances de este texto contextualizar este instrumento en otros estados del país, así como su posible aparición en el Concurso y Festival Internacional de Guitarra de Taxco, el Festival Internacional de Guitarra de la Universidad de Guadalajara, o el Festival Internacional de Guitarra de México (Coahuila).

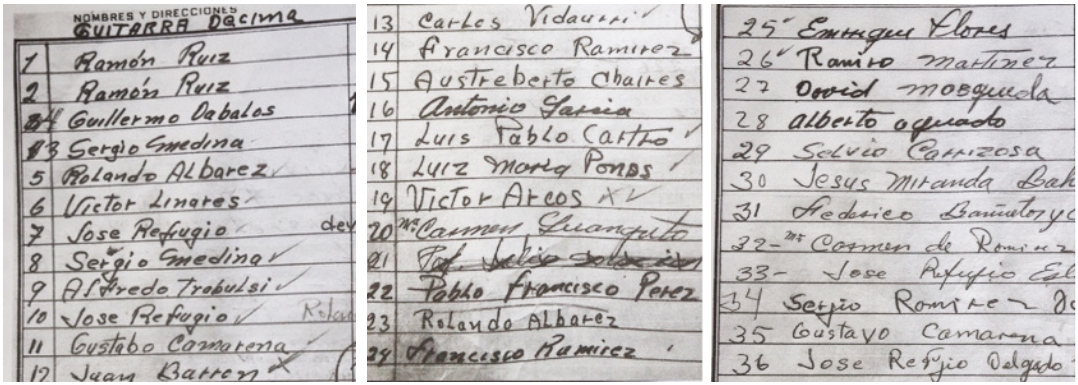


Figura 2. *Registro de guitarras décimas construidas por Daniel Caro.*
Fotografía capturada y editada para el presente artículo. Por motivos de privacidad se suprimió la información personal del lado derecho de la página.



Figura 3. *Etiqueta de la guitarra décima de Luz María Pons.*
Fotografía capturada y editada para el presente artículo

A propósito de la calidad de los instrumentos construidos por Caro, durante la entrevista realizada a Rolando Álvarez, compartió una anécdota personal de su encuentro en la ciudad de Madrid con el luthier José Ramírez III, constructor de la primera guitarra de diez cuerdas para Yepes. En la conversación el guitarrero español resalta la calidad de los instrumentos hechos por Daniel Caro:

> Fui con Ramírez, le llevé la guitarra de Daniel Caro, la abrió, la vio y cogió un trapo, lo exprimió muy bien y lo empezó a pasar sobre la guitarra: no te preocupes, si está bien hecha no le pasa nada, y si le pasa es que estaba mal hecha, entonces, ¿Qué importa?, la vio, le metió un espejito, le pego, a ver toca algo, me dijo, y ya toqué algo ahí, bueno, me dijo: mira, en el mundo solo dos o tres hacemos guitarras, no más, y yo te voy a pedir que le digas a este amigo mexicano que salvo un detalle, él ha hecho una guitarra. (R. Álvarez Barrón, comunicación personal, 2 de mayo de 2019)

Esta opinión de José Ramírez III, se puede contrastar con el comentario de Narciso Yepes sobre la construcción de este tipo de guitarras alrededor del mundo:

> Cuando viajo, muchas personas me han mostrado sus guitarras [...]. Cuando empecé a construir esta guitara décima con Ramírez y después con Bernabe y Fleta, nunca imaginé que un día habría muchas personas tocando guitarras de 10 cuerdas en países del todo el mundo. El problema es que las guitarras de diez cuerdas que normalmente veo durante mis viajes no son buenas. Esto es porque construir una muy buena guitarra de diez cuerdas es en vedad difícil. (Kazandjian, 1992, p. 234-235)

No tenemos comentarios derivados de las entrevistas donde se sepa que Yepes hubiera tocado alguna guitarra décima de las que tenían los estudiantes de la Universidad de Guanajuato, pero es evidente que Ramírez y Yepes eran exigentes con la construcción de instrumentos y, por tanto, el que Ramírez haya dicho que la guitarra hecha por Daniel Caro era buena, se puede considerar como un halago entre colegas.

En referencia al valor de una guitarra construida por Daniel Caro, el maestro Francisco Ramírez guarda una nota donde el laudero escribió que el precio del instrumento tendría un costo de 25 mil pesos de acuerdo con el valor de la moneda en

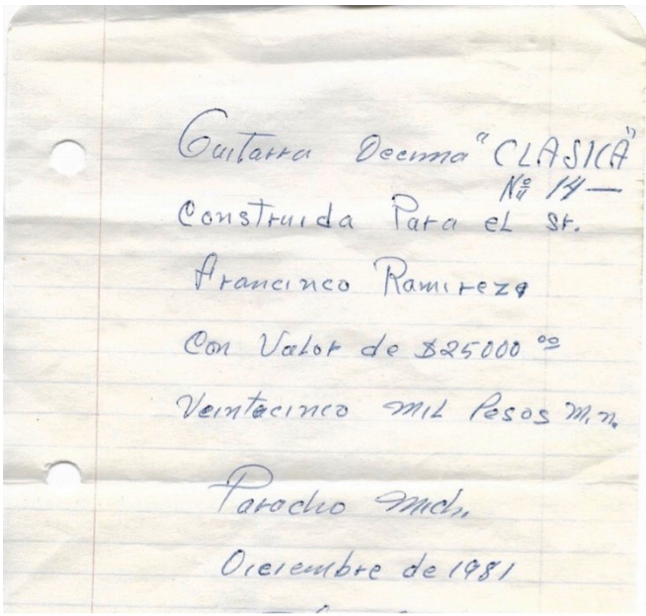


Figura 4. *Recibo de guitarra décima no. 14, adquirida por Francisco Ramírez*. Fotografía capturada para el presente artículo. Se ha suprimido la firma autógrafa, el sello y el RFC del constructor por razones de privacidad

1981. Esa nota contiene además información como el número y modelo de guitarra, para quien se construyó, fecha, firma y sello de Caro (ilustración 4).

Después de la primera generación de estudiantes con guitarras décimas en la EMUG, entre los alumnos de nuevo ingreso surgió el interés por adquirir también su propio instrumento; al mismo tiempo, otros lauderos incursionaron en su construcción. Perfecto Rubio, laudero, también oriundo de Paracho, Mich., y habitante de la ciudad de Guanajuato, produjo guitarras de diez cuerdas en la década de 1980, tomando como referencia el modelo construido por Daniel Caro.

> Después de haber hecho guitarras de seis cuerdas […] saltó la curiosidad de intentar hacer una guitarra de diez cuerdas, para lo cual, yo contacté al maestro Francisco Ramírez que es quien tenía guitarra de diez cuerdas para que me hiciera favor de prestarme su instrumento […] y de ahí ya pude sacar yo las medidas, el armado de la tapa de resonancia, la caja, el ancho del diapasón, la distribución de las cuerdas

> y pues para tratar de dar el sonido como se requería pues de la guitarra de diez cuerdas. (J. P. Rubio Vázquez, comunicación personal, 24 de mayo de 2019)

José Montenegro, Rafael Cuén, Ramiro Martínez y Roberto Velazco fueron alumnos que obtuvieron su guitarra décima con Perfecto Rubio. No obstante, otros destacados lauderos mexicanos como Francisco Nambo, Fructuoso Zalapa y Abel García también han construido este modelo de instrumento. Es llamativo que el rango de edad de los estudiantes que adquirieron una guitarra de diez cuerdas se situara entre 16 y 24 años, pues tal inversión solo la pudieron hacer quienes tenían solvencia económica o aquellos que se dedicaban a dar conciertos y con el dinero ahorrado compraron un ejemplar, que por supuesto era más caro que una guitarra de seis cuerdas. Ese interés por adquirir guitarras décimas, estuvo en consonancia con la aparición del ensamble *Decacordium*, agrupación ideada y conformada por estudiantes de la EMUG.

Ensamble *Decacordium*

En 1980 dos estudiantes, Pons y Castro, decidieron crear un dúo de guitarras, grupo al que posteriormente se unió Francisco Ramírez, quien lo relata con las siguientes palabras: “se formó primero un dúo entre Luz María Pons y Luis Pablo Castro […] cuando yo recién llegué aquí en enero de 1980, y me piden asesorías, les doy asesorías, les paso repertorio y luego me invitan a formar un trío” (J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019). Este par de iniciativas sucedieron antes de que el ensamble adquiriese el nombre de *Decacordium*. Como evidencia de esta agrupación, Francisco Ramírez posee un programa de mano con fecha del 6 de junio de ese año de un concierto realizado en el auditorio del Museo Diego Rivera de Guanajuato.

Cabe destacar, que Ramírez era profesor asistente del maestro Flórez en el periodo que éste trabajó en la EMUG y permaneció como profesor de guitarra en la institución, posterior a la salida de su maestro. A finales de 1980, el trío se transformó en cuarteto y comenzó a ofrecer conciertos en diversas ciudades del Estado. El viernes 7 de noviembre se presentaron en Celaya y al año siguiente, el 4 de noviembre en Cortazar. Los nuevos integrantes que aparecen en programas de mano son: Juan José Barrón, María del Carmen Rodríguez y Víctor Arcos. Además, resalta que en 1981 Ramírez y Barrón ya contaban con sus guitarras décimas:

> Después ya invitamos a Juan José Barrón, a Carmen, a Víctor y empezamos a tener nuestras guitarras de diez cuerdas y fue cuando nace *Decacordium* en noviembre del 81, sí, todavía en esa fecha no todos teníamos nuestras guitarras de diez cuerdas, pero la mira era que todos tuviéramos guitarras de diez, pero nos bautiza así el que era entonces director de la Escuela de Música: el maestro Mario Ruiz Santillán. (J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019)

Tal como lo expresa Francisco Ramírez en la cita anterior, la agrupación adopta el nombre *Decacordium* a partir de noviembre de 1981. La información sobre esta decisión se reafirma en Pérez López (2002): "el nombre de esta agrupación se debe a Mario Ruiz Santillán ya que los guitarristas mencionados usaban guitarras de diez cuerdas" (p.198). El primer programa de mano que registra este nombre data del 3 de diciembre de 1981, cuando el ensamble participó en la "semana de los asociados" organizada por la Universidad de las Américas en la ciudad de Puebla (ilustración 5). Además de los miembros nombrados en los párrafos anteriores, a lo largo de toda la década de 1980 también formaron parte del ensamble: Ramiro Martínez, Carlos Ramos, José Montenegro, Rafael Cuén y como pianista acompañante Silvia Alba Roa.



Figura 5. *Concierto de 1981 en la Universidad de las Américas*.
Archivo familiar Ramírez Rodríguez. De izquierda a derecha: Francisco Ramírez, Carmen Rodríguez, Víctor Arcos y Juan Barrón

Decacordium tuvo conciertos y participaciones musicales en distintos puntos del Estado de Guanajuato, como se indicó anteriormente. En el ámbito local se presentó en los siguientes recintos y eventos:

Lugar	Año
IV Semana Cultural de la Escuela de Derecho de la UG*	1981
Ceremonia de inicio de cursos Escuela de Música y Auditorio de Minas	1982
Auditorio del Museo Casa Diego Rivera	1984
Semana Cultural y Feria del Libro	1985, 1988
Festival Internacional Cervantino	1987, 1988
Templo de la Valenciana	1988
Teatro Principal Concierto Homenaje a Gerhart Muench	1989

Tabla 1. Presentaciones de *Decacordium* en la ciudad de Guanajuato. Elaboración propia. *Esta participación fue aún sin el nombre de *Decacordium*

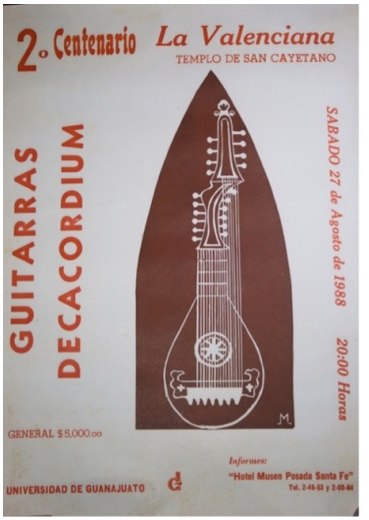
Mediante la recopilación de notas periodísticas y programas de mano se logró confirmar que a nivel nacional el ensamble *Decacordium* tuvo actividad en seis Estados:

Lugar	Año
Universidad de las Américas, Puebla	1981, 1982 y 1983
Instituto Potosino de Bellas Artes, San Luis Potosí	1983
Escuela Libre Superior de Música, Tamaulipas	1984
Conservatorio de las Rosas, Michoacán	1984
Gira de conciertos en Hidalgo y Querétaro, programa ISSSTE Cultura	1997

Tabla 2. Presentaciones de *Decacordium* en la República mexicana. Elaboración propia.

Mientras que fuera del país, la agrupación viajó a la ciudad de Ashland, Oregon USA en 1989. Además, algunos miembros asistieron a cursos magistrales como los organizados en Cuba por el Festival Internacional de Guitarra de la Habana, donde Francisco Ramírez tomó clase con Leo Brouwer, de tal acontecimiento existe una fotografía publicada en la segunda edición del libro *La música, lo cubano y la innovación* (1989, p. 111).





Figuras 6 y 7. *Concierto ofrecido en las instalaciones de la EMUG (fecha desconocida)* **/** *Cartel promocional de un concierto del ensamble Decacordium de 1988.*
Fuente: Archivo familiar Ramírez Rodríguez. De izquierda a derecha Rafael Cuén, José Montenegro y Francisco Ramírez.

Es preciso resaltar que el ensamble no tenía un número de integrantes fijo, debido a esto solían tener presentaciones como trío (ilustración 6), cuarteto, quinteto o lo que fuese necesario. Dependiendo de la ocasión adaptaban su repertorio según el número de personas con que se contaba para cada concierto y el tipo de evento en el que participarían (ilustración 7).

Sobre el repertorio, Carmen Rodríguez expresa que interpretaban "música del medievo, renacimiento, barroco, clásico y algo del romántico" (M. C. Rodríguez Luna, comunicación personal, 1 de marzo de 2020). Además, al no contar con un repertorio original de ensamble para la guitarra décima, los mismos miembros realizaban intervenciones[7] sobre obras escritas originalmente para otro formato instrumental:

7. Concepto que surge y es empleado en la arquitectura, Ignasi de Solà-Morales (2001) lo define de la siguiente manera: "Cuando hablamos de intervención, debería de entenderse cualquier tipo de actuación que se puede hacer en un edificio o en una arquitectura. Las actuaciones que sean de restauración, de defensa, de preservación, de conservación, de reutilización, etc. etc., todas ellas podrían ser designadas con un término máximamente general que sería justamente el de 'intervención'" (p. 47). Del mismo modo, en música puede ser aplicado para agrupar técnicas como adaptación, transcripción, arreglo, recomposición, orquestación y reducción que modifican el original de una composición musical.

> Muchas de las transcripciones las hacíamos nosotros. Otras que ya se podían conseguir […] pues se compraban, pero aquí en Guanajuato era muy difícil porque no había una tienda de música […] Había veces que teníamos que esperar a un guitarrista y caerle y decirle que, si nos dejaba sacar copia de lo que trajera de música y solo así. Pero fundamentalmente, sobre todo para la música del cuarteto *Decacordium* [...] hacíamos las transcripciones nosotros. (J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019)

Entre las obras que se tienen registradas en programas de mano se encuentran: *Minueto* (L. Boccherini), *Concierto a 3 guitarras, Sonata en do mayor* (Leonard von Call), *Branle* (M. Praetorius), *Danzas polacas del Renacimiento* (autores anónimos), *Moderatto* (J. Adolf Weiss), *Canon* (J. Pachelbel), *Concierto en do mayor*, *Concierto en re mayor*, *Concierto en la menor* (A. Vivaldi), *Concierto para 4 violines* (G. P. Telemann), *Bourre-Double*, *Concierto de Brandemburgo no. 3* – (J. S. Bach), *Minueto*, *Pequeña serenata nocturna* (W. A. Mozart), *Trio London* (Joseph Haydn), *Rondo* (F. Sor), *Intermezzo de la ópera Goyescas* (Enrique Granados), *Danzas del Sombrero de tres picos* (Manuel de Falla), *Preludio para clavecín y guitarra* (M. M. Ponce), *Cuatro piezas breves para guitarra* (Hebert Vázquez). Lo que deja entrever que el repertorio que interpretaba el ensamble era diverso.

Visita de Narciso Yepes a Guanajuato

En la ciudad de Guanajuato se lleva a cabo desde hace 52 años una de las muestras artísticas más importantes de México y Latinoamérica, el Festival Internacional Cervantino. Narciso Yepes fue uno de los artistas invitados en el marco de las ediciones XV y XVI (ilustración 8). El primer concierto aconteció el jueves 5 de noviembre de 1987, donde el maestro interpretó el *Con*cierto *en Re Mayor*, Op. 99 de Mario Castelnuovo Tedesco, seguido del *Concierto del Sur* de Manuel M. Ponce y finalizó con la *Fantasía para un gentil hombre* de Joaquín Rodrigo, obras acompañadas por la Orquesta Filarmónica del Bajío. Al año siguiente, el viernes 28 de octubre de 1988, Yepes tocó junto con el Cuarteto Latinoamericano dos quintetos de Luigi Boccherini y en la segunda parte el guitarrista interpretó obras de Niccolò Paganini, Johann Kaspar Mertz y Fernando Sor.

Cabe destacar que los conciertos de esos dos años se efectuaron en el Teatro Juárez, eventos a los cuales asistieron varios miembros del ensamble *Decacordium* y estudiantes de la EMUG, tal como lo describe Carmen Rodríguez: “fuimos



Figura 8. *Portadas de los programas de mano de los conciertos ofrecidos por Narciso Yepes en las ediciones XV y XVI del Festival Internacional Cervantino.* Fuente: Archivo familiar Ramírez Rodríguez.

muy afortunados de poder entrar al Teatro Juárez a ver el ensayo y al concierto del maestro Narciso Yepes en el cual tocó tres conciertos para guitarra y orquesta […]" (M. C. Rodríguez Luna, comunicación personal, 1 de marzo de 2020). Además, no solo asistieron a los ensayos y conciertos, también tuvieron la oportunidad de interactuar con el músico español gracias a la relación existente con Enrique Flórez:

> Sobre las presentaciones del maestro Yepes, recuerdo que me llevó el maestro Flórez a un ensayo que tuvo con la orquesta, al final del ensayo pasamos a saludarlo y yo llevaba una guitarra de 10 cuerdas que me había hecho el luthier Francisco Nambo para mostrársela al maestro Yepes, y el muy simpático me jugo una broma tomando la guitarra y diciendo "no te hubieras molestado con tan bello regalo, ya luego se río […]. (J. J. Barrón Amieva, comunicación personal, 25 de marzo de 2020)[8]

8. En una entrevista realizada por Fred Kazandjian (1992, p. 235) a Narciso Yepes, le pregunta sobre en cuales países ha visto guitarras de diez cuerdas. El maestro menciona que las ha visto en "Estados Unidos, Sudamérica, Japón, Bélgica, France, Italia, España, Sudáfrica, y muchos otros países". No menciona en particular México ni Guanajuato, esto es lógico si consideramos que la entrevista es de julio de 1987 y sería hasta unos meses después, noviembre de 1987, que visita Guanajuato para participar en el Festival Cervantino.



Figura 9. *Integrantes del ensamble Decacordium posando junto al maestro Yepes.* Fuente: Archivo familiar Ramírez Rodríguez. De izquierda a derecha: Juan Barrón, Francisco Ramírez y Carmen Rodríguez

La ilustración 9 queda como evidencia de la visita del maestro Yepes a la ciudad de Guanajuato y su acercamiento con algunos miembros del ensamble *Decacordium*.

Asimismo, Carmen Rodríguez opinó que "verlo y escucharlo fue una gran motivación para seguir adelante en ese momento. Toda la música y su interpretación me pareció un gran aprendizaje. También su sencillez fue un signo de admiración" (M. C. Rodríguez Luna, comunicación personal, 1 de marzo de 2020). Por su parte, Francisco Ramírez recuerda que "en cuanto al sonido que él tenía era único [...] transmitía cosas impresionantes. Su técnica era única y la más avanzada en ese momento" ((J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019). Y Rafael Cuén rememora que: "El sonido de Yepes era increíble, siempre con su Decacordio del constructor español Ramírez. Su interpretación espléndida y muy emotiva, su técnica impecable. Aunque ahora a la distancia, creo que el maestro tocaba mucho staccato" (R. Cuén Garibi, comunicación personal, 27 de febrero de 2025).

Las anteriores citas y fotografía hacen evidente que la figura del maestro Yepes fue significativa para los estudiantes de la Universidad de Guanajuato que tuvie-

ron la oportunidad de conocerlo en persona y escucharlo ensayar e interpretar; lo cual también dio dinamismo al proyecto del ensamble *Decacordium* que estaba vigente por aquel entonces.

Sin embargo, cabe señalar que las críticas que en su momento recibió Narciso Yepes por la guitarra décima continuaron con el pasar de los años, "muchos seguidores de Segovia continuaron criticando la guitarra de 10 cuerdas debido al desconocimiento sobre la naturaleza fundamental del instrumento, y porque aún no se ha publicado información autorizada al respecto" (I. Yepes, 2014, p.143). En este sentido, en México la recepción del instrumento también generaba opiniones divididas:

> Fíjate que siempre a la gente le llama la atención una guitarra "rara" y eso me ha abierto puertas, obvio también me ha cerrado otras, pero ya ahorita en estos tiempos las cosas han cambiado mucho, [...] ya no hay tanto problema por tener más cuerdas de lo normal, entonces, creo que en ese sentido las cosas están más tranquilas, ya no se habla tan mal del guitarrista que se dedica a tocar una guitarra de diez cuerdas. (J. F. J. Ramírez Jiménez, comunicación personal, 29 de mayo de 2019).

Por tales circunstancias, resulta valioso desde el punto de vista musicológico que los estudiantes de guitarra de la EMUG se atrevieron a experimentar con el instrumento, a encargar la construcción de sus guitarras décimas y a realizar conciertos en diversas locaciones dando a conocer, al público en general, arreglos del repertorio canónico de música clásica con interpretaciones robustas en sonoridad.

Conclusiones

La ciudad de Guanajuato destacó como un centro de estudio y difusión de la guitarra décima durante la década de 1980 debido a dos factores: *1)* Enrique Flórez, especialista en tal instrumento, quien recibió una invitación para trabajar en la entonces llamada EMUG y *2)* el consecuente interés que un grupo de estudiantes mostró por aprender a tocar ese tipo de instrumento y comprar su propia guitarra décima. El maestro Flórez fue el guía que formó a la primera generación de intérpretes con este novedoso modelo de cordófono en la Universidad de Guanajuato, labor pedagógica que continuaron Rolando Álvarez y Francisco Ramírez al instruir y difundir el instrumento entre los alumnos de la EMUG y ahora sabemos los

nombres de 23 estudiantes que llegaron a tocarlo. Asimismo, en el caso de Daniel Caro, se encontró la cantidad de 11 guitarras de concierto construidas para estudiantes de la EMUG, así como el orden de construcción, y se mostró la evidencia del valor monetario de una de ellas.

Posteriormente, el ensamble *Decacordium*, conformado por estudiantes de dicha escuela, mantuvo vigente la difusión del instrumento durante los años ochenta, gracias a sus constantes presentaciones dentro del Estado de Guanajuato y sus alrededores. La actividad musical de dicha agrupación se verificó por medió de 30 programas de mano, 3 carteles, 25 fotografías y 18 notas periodísticas provenientes de archivos personales, así como 9 entrevistas realizadas a algunos guitarristas de aquella época, con el fin de desarrollar el presente artículo y con los cuales se trazó una línea cronológica que confirma el repertorio interpretado y lugares a nivel estatal, nacional e internacional donde ocurrió la actividad concertística de *Decacordium* entre 1981 y 1989.

Cabe resaltar que, en su momento, al parecer no existía ninguna otra agrupación conformada únicamente por guitarras de diez cuerdas, debido a que apenas comenzaba a conocerse el instrumento en el país; no obstante, esto puede dar pauta a otros estudios que permitan saber la posible existencia de agrupaciones en otros puntos del territorio mexicano en años posteriores a 1990[9]. Mientras tanto, el número de estudiantes que tocaron la guitarra de 10 cuerdas en Guanajuato, el número de guitarras construidas, el número de programas de mano, el alcance geográfico de los conciertos del ensamble *Decacordium* y los arreglos de diverso repertorio, permite afirmar que hubo un movimiento musical importante en torno a este tipo de guitarra en tierras guanajuatenses en los años ochenta.

Sin embargo, al parecer ese movimiento de la guitarra décima en Guanajuato se quedó dormido pues las generaciones actuales del DEMAE ya no cuentan con ese tipo de instrumentos y los profesores de guitarra de aquella época ya se jubilaron; eso significaría que lo relatado aquí es parte del pasado. No obstante, en la ciudad de Guanajuato los días 10 y 11 de julio del 2024 se realizó el “Primer Encuentro de Guitarra y Decacordio. Homenaje a Enrique Flórez”. Evento organizado por

9. Aunque se efectuaron nueve entrevistas a los participantes clave del movimiento, sin embargo, faltaría ampliar la investigación para recolectar información sobre todos los copartícipes relacionados con la guitarra de diez cuerdas en el bajio. Así como en otros lugares del país como por ejemplo Guadalajara donde residía el maestro Enrique Flórez y tuvo a su cargo la formación de estudiantes de guitarra. También queda pendiente el análisis filológico-musical de las trascripciones realizadas por el ensamble *Decacordium* para sus conciertos, con el propósito de conocer las soluciones a las que llegaron con el fin de aprovechar las posibilidades acítsticas de la guitarra de 10 cuerdas.

el Cuerpo Académico Legislación, Sociedad y Patrimonio, e Investigación, de la División de Derecho Política y Gobierno y el Cuerpo Académico Creación e Interpretación Musical de la División de Arquitectura Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato,

En la programación de este evento participaron integrantes del movimiento guitarrístico guanajuatense de la década de 1980: María del Carmen Rodríguez Luna, Rolando Álvarez Barrón, José Francisco Javier Ramírez Jiménez, Víctor Javier Arcos García y Eduardo Pérez Alonso. Se realizó un concierto-catedra titulado "La técnica guitarrística en Guanajuato", y se efectuó el estreno mundial de la obra *Un reloj se detuvo* para ensamble mixto de 4 guitarras y 4 decacordios del compositor Javier Compeán. El concierto de clausura estuvo a cargo del maestro Enrique Flórez, a quien se le rindió homenaje por haber propiciado el interés de alumnos de la EMUG por la guitarra de diez cuerdas. Estas acciones podrían ser el punto de partida para un posible revival en la región.

Confiamos de que el lector haya encontrado útil este texto académico, pues, así como es relevante que haya homenajes y conciertos, también es importante que se escriba sobre la guitarra décima. En el caso que nos ocupa, el propósito fue documentar con fuentes de primera mano y entrevistas a los guitarristas que pertenecieron al movimiento de la guitarra décima en Guanajuato, para asentar el precedente histórico que permita después abordar otros enclaves geográficos de México donde también haya interés por la guitarra décima.

Además de sumar a otros esfuerzos como por ejemplo la labor de video documental realizada por Viktor Van Niekerk (2023) quien ha realizado una serie de videos con su maestro Fritz Buss, pedagogo de la guitarra que fuera estudiante directo de Narciso Yepes y que han registrado información crucial sobre la historia de la guitarra décima y la figura del guitarrista español, que pone a la luz ideas sobre interpretación con énfasis tímbrico del maestro que se esparcieron por el mundo y florecieron en lugares distantes con resultados importantes a nivel local. En una perspectiva más amplia, este capítulo permite situar a Guanajuato como un enclave mexicano donde se cultivó la guitarra de diez cuerdas, que se suma a los registros historiográficos que designan a España como referencia principal gracias a Narciso Yepes, a Bélgica con Godelieve Monden, a Sudáfrica y Australia con Fritz Buss y a México con Enrique Flórez.

De lo construido hasta el momento por medio de esta investigación, se puede afirmar que el ensamble *Decacordium* tuvo una importancia capital; pues, lo que comenzó como un proyecto estudiantil terminó por convertirse en uno de los conjuntos instrumentales más sobresalientes de la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato por aquella época. En retrospectiva, ayudó a escribir la historia regional en torno a la guitarra décima, y permite concluir que, en efecto, existió una relevante actividad cultural relacionada con este instrumento en el centro del país.

Referencias

Arriaga, G. (mayo 2009). Entrevista con Marysia Szumlakowska, Ana Yepes e Ignacio Yepes. *Roseta: revista de la Sociedad Española de la Guitarra,* (2), 138-151.

Bellucci R. [@RenatoBellucci]. (30 de junio de 2026). *Narciso Yepes. La guitarra de 10 cuerdas*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/shorts/EI1OK2o9M0A

Brouwer, L. (1989). *La música, lo cubano y la innovación*. Letras Cubanas.

Hernández vaca, V. (2019). El primer concurso nacional de constructores de guitarras a través del testimonio del primer ganador: don Guadalupe Reyes Toral. En: I. Víctor Hernández Vaca, y A. García López, (coords.), *Donde las guitarras caminan. Aproximaciones diversas a las guitarras desde Paracho, Michoacán* (pp. 103-116). Morevalladolid.

Ibarra Velázquez, M. E. V. (2015). *Desarrollo y alcances de la guitarra de diez cuerdas a partir de la composición de* Si le jourparait… *(1963-64) de Maurice Ohana*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México https://repositorio.unam.mx/contenidos/107609

Kazandjian, F. (1992). *The concept and development of the Yepes ten-string guitar: a preliminary investigation*. [Tesis de maestría, University of Cape Town, South Africa]. Repositorio institucional de la University of Cape Town http://hdl.handle.net/11427/16850

Madrid. A. L. (2021). Rastreando las huellas de la escucha performativa: La escritura como constelación archivística. *Anuario musical*, (76), 11-30. https://doi.org/10.3989/anuariomusical.2021.76.02

Mercado Villalobos, A. (2018). Música y fiesta en Guanajuato. Notas sobre la vida cotidiana en dos ciudades del Bajío porfiriano. *Letras Históricas*, (20), 37-64. https://letrashistoricas.cucsh.udg.mx/index.php/LH/article/view/7048

Pérez López, A. (2002). *Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato historia de la institución y sus procesos educativos 1952-2002*. [Tesis de Maestría, Universidad de Guanajuato/ Inédita]. Universidad de Guanajuato.

Ramírez Estrada, A. J. (2020). *La guitarra séptima mexicana*. Ediciones del Lirio.

Ramírez Godoy, G. (2004). *La guitarra clásica en Guadalajara*. Benemérita Sociedad de Geografía y Estadística del Estado de Jalisco. Promoción Cultural de Jalisco.

Saízar, C. (2011). Presentación. En: Escalante Gonzalbo, P. (coord.), *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural* (pp. 9-10). Dirección general de publicación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Sánchez García, G. (2017). *Los grandes de Guanajuato: antología biográfica de*

autores, artistas y compositores guanajuatenses. Fundación Organizados para Servir.

Solà-Morales I Rubio, I. de. (2001) Teorías de la intervención Arquitectónica. *PH*, (37), 47-52. https://doi.org/10.33349/2001.37.1269

Van Niekerk, V. [Viktor van Niekerk 10-string guitar] (5 de junio de 2023). *Fritz Bus on the 10-string guitar of Narciso Yepes from my documentary 'A Meeting of Minds'* [Video]. YouTube. https://youtu.be/ab2fSbCwEWk?feature=shared

Yepes Szumlakowski, I. (2014). *El archivo musical de Narciso Yepes: estudio, análisis y respuesta sonora de sus anotaciones manuscritas*. [Tesis doctoral]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia https://hdl.handle.net/20.500.14468/18737

Zalapa León, G. (2016). 1° Feria nacional de la guitarra 1973. En G. Zalapa León, *Paracho y nuestras gentes* (pp. 64-77). Maral.

Entrevistas

Álvarez Barrón, R. (2 de mayo de 2019). Entrevista en archivo de audio. No publicado.

Barrón Amieva, J. J. (25 de marzo de 2020). Entrevista en archivo de texto. No publicada.

Caro Leonardo, D. (3 de marzo de. 2019). Entrevista en archivo de audio. No publicada.

Cuén Garibi, R. (27 de febrero de 2025). Entrevista en archivo de texto. No publicada.

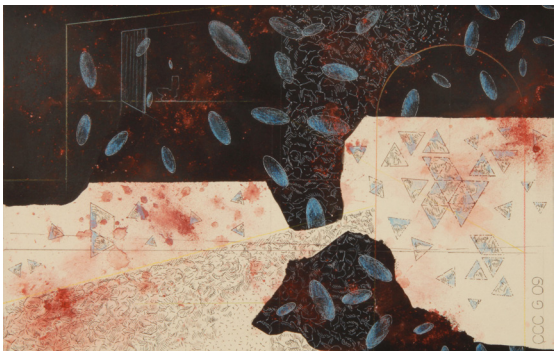
Flórez, E. [Flores Urbalejo, A. E.] (27 de mayo de 2019). Entrevista en archivo de texto. No publicada.

Pons Liceaga, L. M. (23 de maya de 2019). Entrevista en archivo de audio. No publicada.

Ramírez Jiménez, J. F.J. (29 de mayo de 2019). Entrevista en archivo de audio. No publicada.

Rodríguez Luna, M.C. (1 de marzo de 2020). Entrevista en archivo de audio. No publicada.

Rubio Vázquez, J. P. (24 de mayo de 2019). Entrevista en archivo de audio. No publicada.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos IV
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



In Paradisum

Una ventana a la creatividad de Rodolfo Ponce Montero

¿Creación o invención?

Hilda Esther Sandoval Mendoza

Las vacaciones del curso de piano no coinciden con las de la universidad; en rigor, en el arte jamás hay vacaciones, éste lo persigue a uno a todas partes y el artista es feliz de que las cosas sean así.
(Elfriede Jelinek, 1983, p. 22)

Resumen

In paradisum, es una obra para piano a cuatro manos del compositor, pianista y organista mexicano Rodolfo Ponce Montero (1945). El presente capítulo examina el proceso creativo de esta partitura, compuesta en 2020 en el contexto de la pandemia. Para abordar dicho proceso, se adopta una metodología de carácter cualitativo, sustentada en el análisis sistemático de la obra y en la contrastación entre el modelo teórico de Graham Wallas (1858-1932) sobre el proceso creativo y el pensamiento musical del propio Rodolfo Ponce. A partir de este enfoque se exponen los principales hallazgos del análisis, así

Abstract

In paradisum, a work for piano four hands by the Mexican composer, pianist, and organist Rodolfo Ponce Montero (b. 1945), serves as the focus of this chapter. Composed in 2020 amid the global pandemic, the piece provides a framework for examining compositional practice under conditions of social and cultural constraint. The study adopts a qualitative methodological approach, combining systematic musical analysis with a critical engagement with Graham Wallas's model of the creative process. This framework is further contextualized through consideration of Ponce's own musical thought, allowing

como las conclusiones derivadas de la confrontación teórica, acompañadas de una serie de reflexiones finales que permiten profundizar en la comprensión del fenómeno creativo en el ámbito musical.

Palabras clave: Música, Composición, Piano, Proceso creativo, canto gregoriano

for a dialogic interpretation between theoretical construct and compositional praxis. The chapter presents the principal analytical findings and articulates conclusions derived from this comparative framework. It concludes by offering reflections on the nature of musical creativity, situating the work within broader discourses on artistic production and cognitive process.

Keywords: *Music, Composition, Piano, Creative process, Gregorian chant*

Introducción

El proceso creativo de una obra musical implica un análisis sistemático para observar sus componentes, de esta manera se puede visualizar el recorrido que emprende una idea desde el momento en que se concibe hasta el final de la obra (Schnarch, 2024, p. 49). Es importante también tener en cuenta los aportes de los pioneros en el tema, como el médico y físico alemán Hermann von Helmholtz (1821-1894) y el psicólogo, académico e investigador Graham Wallas. Este último, autor de *El arte del pensamiento,* se mostró interesado en conocer los mecanismos internos para la producción de ideas innovadoras. Wallas toma del discurso emitido por Helmholtz en 1891, su experiencia sobre la investigación y el surgimiento de ideas en el que dice:

> en todas direcciones… las ideas felices surgen inesperadamente sin esfuerzo, como una inspiración. En mi caso, nunca me han venido cuando mi mente estaba fatigada ni cuando estaba en mi mesa de trabajo… Surgían con especial facilidad durante el lento ascenso por colinas boscosas en un día soleado. (Mattson, 2025, párrafo 7).

Lo anterior implica que, después de una exhaustiva investigación, las ideas fluyen sin esfuerzo, todo lo cual fue aprovechado por Wallas para establecer sus 4 etapas del pensamiento creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación. (Mattson, 2025).

El canto gregoriano ha sido una fuente inagotable para los compositores de occidente, quienes han recurrido a sus elementos de una u otra forma, para a partir de estos crear una nueva obra o enriquecer las ideas utilizadas en alguna de sus composiciones. Entre ellos se pueden nombrar a Franz Liszt, Camille Saint-Saëns, Gabriel Fauré, Maurice Ravel, Olivier Messiaen, Maurice Duruflé, Arnold Schönberg, entre otros. Tanto las melodías como el texto han servido de motivación a la creatividad musical.

En México destaca la figura de Miguel Bernal Jiménez (1910-1956), quien llegó a ser uno de los grandes especialistas de este género musical litúrgico, recurriendo

a esta monodia para hacerla parte de sus obras. Bernal dejó toda una escuela al formar generaciones con este espíritu en la Escuela Superior de Música Sacra de Morelia, Michoacán (Díaz, 2003). Guillermo Pinto Reyes (1920-1997) formó parte de estas generaciones, distinguiéndose por su profundo conocimiento y fructífero tratamiento de este repertorio, al utilizarlo generosamente como compositor. Se puede decir que en el 90 % de su obra utiliza los elementos de esta colección gregoriana; son 66 obras que registra el catálogo del maestro campechano avecindado en León, Guanajuato y que de 1989 a 1997 fue profesor de la Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato (Sandoval, 2015).

Rodolfo Ponce no es la excepción, y en su música habita la esencia de este canto medieval. ¿Será por la herencia de esta escuela moreliana que tanta importancia tuvo en el país durante la primera mitad del siglo XX? Se puede contestar afirmativamente, ya que, efectivamente, se formó dentro de una institución de la misma inspiración: la Escuela de Música Sacra de León, Guanajuato. Además, y se cree que es lo más relevante, fue alumno y amigo muy cercano de Guillermo Pinto Reyes (Sandoval, 2015).

'In paradisum' (Hacia el paraíso) es una antífona gregoriana que forma parte de la misa de difuntos (The Liber Usualis, 1961, p. 1768), y es la que Rodolfo Ponce ha elegido para crear su obra para piano a cuatro manos que lleva el mismo nombre.

Objetivo: Descubrir el proceso creativo de la obra para piano a cuatro manos titulada *In paradisum* del compositor Rodolfo Ponce Montero a través del análisis sistemático y la contrastación de conceptos y postulados.

Metodología: Para alcanzar el objetivo planteado, se ha recurrido a la metodología analítica, caracterizada por su enfoque sistemático. Esto permitirá descomponer la obra en sus elementos constitutivos, con el fin de identificar y examinar su comportamiento de manera independiente, a través de un proceso de observación que facilite la formulación de conclusiones fundadas. Además, se realizará una contrastación de las etapas del proceso creativo de Graham Wallas con los conceptos del propio compositor de *In paradisum*, utilizando la técnica de la entrevista.

Análisis sistemático

En primer lugar, cabe señalar que se trata de una obra para piano a cuatro manos, en la que se han detectado cuatro segmentos. Entre sus características princi-

pales destaca la utilización, como idea generadora, de las primeras notas de la antífona gregoriana “In paradisum”, perteneciente al modo VII del sistema modal gregoriano (fig. 1).

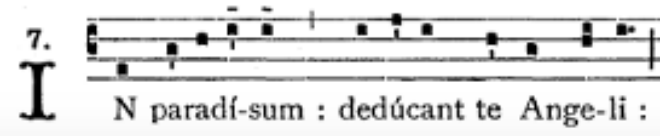


Figura 1. Fragmento de ‘In paradisum’. Imagen tomada de Liber Usualis, 1961, p. 1768.

A partir de este fragmento gregoriano está construida la obra (tema original). Lo que presenta la figura 1 son los sonidos: sol, si, do, re, re / re, mi, re, do, si, do, re, re; con los que se inicia la antífona y que se utilizan en la obra para conformar la idea fundamental. Rodolfo Ponce toma este primer pasaje y lo presenta en inversión, conformando de este modo la idea generadora de la obra, como se muestra en la figura 2, en la parte que corresponde al segundo piano. La antífona gregoriana presenta esta disposición (sol, si, do, re, re / re, mi, re, do, si, do, re, re) en la obra de Ponce Montero se plantea de esta manera: sol, mib, re, do, do / sib, do, re, mib, re, do, do (fig. 2).

El primer segmento se inicia con la idea generadora en el segundo piano, la cual está entre dos notas pedales, en el bajo (do) y a la quinta en la voz superior (sol). Asimismo, sigue el ritmo libre característico de la monodia gregoriana, con alternancia de agrupaciones binarias y ternarias, rasgo que se mantiene como una constante a lo largo de la obra mediante la variación de compases (fig. 2).



Figura. 2. Planteamiento de la idea generadora de *In paradisum* de Rodolfo Ponce.

La idea generadora se ve interrumpida por una serie de acordes a modo de un breve coral (fig. 3) que da paso a la entrada de un canon a cuatro voces en el que el autor expone el tema original transportado, como se puede ver en la figura 4.

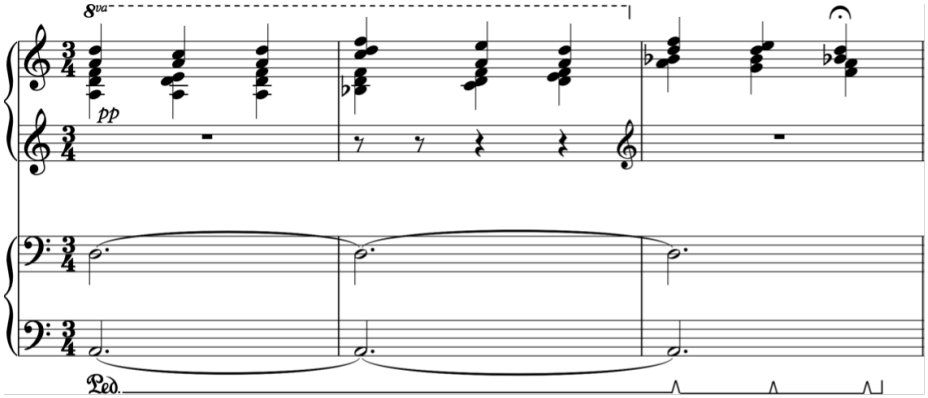


Figura. 3. Pequeño coral que une la idea generadora con el canon a cuatro voces.



Figura 4. Canon a cuatro voces en el que se utiliza el tema original transportado.

Los siguientes compases conforman un pasaje de carácter cadencial, en el que se mantiene el contrapunto a cuatro voces, como puede observarse a partir de la anacruza del segundo compás (fig. 5). En este punto, el tema original aparece en otra altura, lo que genera una variación tímbrica o de color, siendo enunciado tanto por la mano derecha del segundo piano como por la mano derecha del primero. Mientras tanto, las manos izquierdas van haciendo contrapunto con la idea generadora, también transportada.



Figura 5. Fragmento contrapuntístico a cuatro voces.

El inicio del segundo segmento se presenta a modo de canto antifonal a lo largo de trece compases, es decir, mediante la alternancia de pasajes entre el primer y segundo piano. En este caso, es el segundo piano el que inicia la exposición (figura 6). Se puede observar que el material del tercer compás, donde tiene su entrada el primer piano, posteriormente se presenta de forma invertida por el segundo piano en el compás 10 de la (fig. 7). Este pasaje es finalmente cerrado por el primer piano de manera casi idéntica a como lo presentó inicialmente el segundo (fig. 6 y 7).



Figura 6. Fragmento de sección antifonal.



Figura 7. Fragmento de sección antifonal.

Después de la parte antifonal se despliega un fragmento de amplia sonoridad (fig. 8), ya que ambos pianos cantan el tema original transportado (fa, la sib, do). Este pasaje presenta el recurso armónico de segundas añadidas.



Figura 8. Fragmento cadencial en la altura de fa mayor.

El siguiente fragmento es un desarrollo del tema por medio del recurso de la variación, que se conecta con un pasaje a modo de reexposición y que conduce a la coda final (fig. 9).



Figura 9. Pasaje de desarrollo en el segundo segmento, que conduce a la coda final.

El tercer segmento se configura como un pasaje a modo de reexposición en textura a cuatro voces. Los tres primeros compases presentan, en el primer piano, un contrapunto en discantus derivado de la idea generadora, la cual aparece transportada en la mano derecha del primer piano, con la presencia de una nota pedal en los extremos de las voces; mientras que el segundo piano realiza un acompañamiento discreto en *pianissimo* (fig 10). En el compás 3/4 se pueden observar acordes, a una altura diferente, que enlazan el inicio de la obra con el canon a cuatro voces del primer segmento (véase figura 2).



Figura 10. Inicio del tercer segmento de la obra.

En los tres compases iniciales de la figura 11 se presenta un breve pasaje de carácter preparatorio que antecede a la entrada del canon final, el cual contribuye de manera decisiva a la unidad de la obra. En este punto, la idea generadora reaparece transportada a la altura de la, con lo que se llega al cierre de la reexposición.



Figura 11. Canon que cierra la reexposición.

El último segmento, a manera de coda, se presenta con una textura acordal en valores de blancas durante tres compases, inicialmente a cargo del segundo piano. Esta sucesión de acordes cumple una función preparatoria para la entrada del tema principal, que emerge con carácter majestuoso y sonoro. Dicho efecto se logra tanto por la secuencia de enlaces armónicos como por el tratamiento agógico, que amplía progresivamente el pulso, casi duplicando el tempo, mediante una transición gradual desde un *pianissimo* lento hacia una *accelerando* culminante en *fortíssimo* (fig. 12).



Fig. 12. Secuencia acordal que prepara la entrada del tema principal con la que se cierra la obra.

En la figura 13 se puede apreciar la entrada del tema en un *forte in crescendo*, ejecutada por los dos pianos, reforzando este efecto mediante el uso del pedal *sostenuto.*



Figura 13. Despliegue del tema principal de la obra que inicia el final.

El final culmina en un *fortissimo* en el que convergen y se integran las resonancias acumuladas, expandiéndose en el espacio sonoro que prolonga la sonoridad hasta el cierre de la obra, evocando una calidad tímbrica semejante al tañido de campanas (fig. 14).

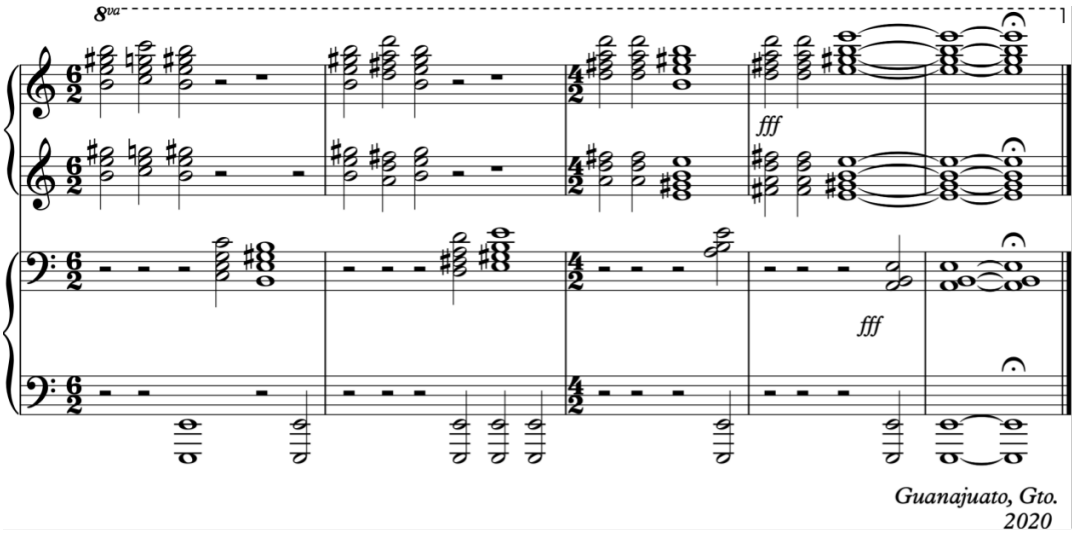


Figura 14. Vigoroso y sonoro final de *In paradisum* de Rodolfo Ponce.

Resultados del análisis sistemático

En el análisis realizado se han identificado los elementos sustanciales de la obra *In paradisum* de Rodolfo Ponce Montero, los cuales se exponen a continuación. En términos estructurales, se distinguen cuatro segmentos claramente definidos, como puede observarse en la Tabla 1.

SEGMENTOS I-II			
Segmento I	Número de compases	Segmento II	Número de compases
Idea generadora	6	Fragmento antifonal	12
Puente acordal	3	Fragmento climático con tema original	3
Canon a cuatro voces con el tema original transportado	7	Pasaje lírico y cadencial	3
Contrapunto a cuatro voces sobre el tema original y la idea generadora)	6		
Número de compases / segmentos I y II	22		18
Total de compases / segmentos I y II	40		
SEGMENTOS III-IV			
Segmento III Reexposición	Número de compases	Segmento IV Coda	Número de compases
Contrapunto en discantus	3	Preámbulo	3
Puente de preparación al canon final	4	Final con el tema original con imponente sonoridad	10
Canon final con la idea generadora	8		
Número de compases / segmentos III y IV	15		13
Total de compases / Segmentos III y IV	28		
Suma total de los cuatro segmentos: 40+28= 68			
Total = 68 compases que constituyen la obra			

Tabla 1. Estructura de *In paradisum*

En el elemento melódico se ha identificado una única idea generadora, sobre la cual se articula la totalidad de la obra, y que aparece reiterada en cuatro ocasiones a diferentes alturas mediante procedimientos de transposición. En la obra de Ponce Montero, este tema se trata de manera innovadora, ya que, aunque forma parte del fragmento inicial de la antífona gregoriana 'In paradisum', el compositor lo presenta de manera invertida para generar la idea principal de su composición, a partir de la cual desarrolla y articula diversas ideas secundarias, sustentadas tanto en su propia elaboración como en el material original.

En el desarrollo de la obra, además de la melodía, intervienen otros elementos musicales como el ritmo, que sigue el modelo gregoriano. Este se distingue por la utilización del patrón de binarios y ternarios, lo que permite observar cambios en la métrica del compás. Dichas variaciones contribuyen a la construcción de frases musicales, en coherencia con la concepción y pensamiento compositivo del autor.

La armonía, generada en este caso a partir de la modalidad, en consonancia con el tema elegido por el autor, y que también ha sido objeto de un tratamiento contrapuntístico, presenta algunos momentos en los que se evidencian ciertas cadencias tonales aderezadas con segundas añadidas, como se puede ver en la figura 8. El timbre constituye otro de los factores relevantes en el análisis musical, y en esta obra, se despliega a lo largo de un espectro particularmente amplio. El instrumento, cuya naturaleza es inherentemente orquestal, adquiere una dimensión ampliada en el tratamiento a cuatro manos, dando lugar a una rica y variada gama sonora. Esta evoluciona desde texturas de gran nitidez y transparencia hasta sonoridades más densas y robustas, como se expone en el segmento conclusivo.

En cuanto a la estructura, es una obra libre en la que se han detectado cuatro segmentos muy bien articulados. Se observan ampliaciones o reducciones de la idea generadora, como se puede ver en la mano izquierda del segundo piano en la figura 5. La dinámica y la agógica prácticamente son el resultado del fraseo que está regido por las proporciones rítmicas. Al inicio de la partitura está marcado el aire *Lento religioso*: corchea = 92.

Conclusiones del análisis sistemático

La obra *In paradisum* para piano a cuatro manos está firmada por el autor en el año 2020, período pandémico que obligó a la humanidad a recluirse en sus hogares. Este suceso tuvo varias repercusiones en el comportamiento humano y en las rela-

ciones intrapersonales e intrafamiliares. En algunos casos se sufrieron situaciones poco agradables; en otros, escenarios francamente desfavorables o incluso caóticos. Sin embargo, este período de confinamiento también brindó la oportunidad para la introspección. En este último sentido, se inscribe *In paradisum*, ya que la paz y la disponibilidad de tiempo favorecieron la creatividad del compositor.

La obra presenta una estructura de pequeño formato, con un total de 68 compases. También incluye la dedicatoria "A Soco y Sergio (in memoriam)", lo que permite adentrarse en la energía de la pieza, al tratarse de dos personas fallecidas. En este contexto, se comprende la elección del tema original "In paradisum" (Hacia el paraíso) como génesis de la obra de espíritu religioso.

A partir de lo anterior, puede inferirse que el impulso creativo de la obra responde al deseo de rendir homenaje a Soco y Sergio, amigos y compadres de Rodolfo Ponce. Sergio falleció en 2009 y Soco en 2020, en pleno período pandémico (Ponce, comunicación personal, 2025). Si se busca una mayor precisión, puede afirmarse que el estímulo que motiva al compositor es de naturaleza espiritual, derivado de la pérdida de seres queridos. De este modo, el autor transmuta el dolor en una suerte de alegría mística que comparte generosamente a través de esta composición: "Abrazar el sufrimiento es difícil, pero hay experiencias que ilustran su potencial transformador" (Nouwen, 1993, p. 16.).

Es importante considerar que el impulso creativo tiene carácter multifactorial; es decir, implica la articulación de diversas dimensiones del *ser,* tales como el conocimiento del campo disciplinar (en este caso, la música), su historia, la educación, la formación académica, la cultura, el contexto, entre otros aspectos. Un simple destello de inventiva no basta para concretar una obra sólida desde el punto de vista artístico. Por el contrario, se vuelve fundamental el dominio integral de los elementos propios del campo, ya que estos permiten dotar a la obra de estructura y sentido.

El análisis de la obra ha permitido observar su proceso de construcción, el cual se origina, fundamentalmente, de una idea generadora obtenida de la inversión del tema original gregoriano. Este es seleccionado por el compositor como punto de partida para la creación de nuevas ideas, organizadas de tal manera que aseguren la coherencia del discurso musical.

En la obra de Rodolfo Ponce se aprecia un refinado uso de los elementos modal y tonal, en el cual la línea divisoria entre ambos resulta prácticamente imperceptible. El ritmo libre, permite el fluir espontáneo de los motivos y las frases musicales.

Esta característica explica el uso de diversas indicaciones métricas, como 4/8, 6/8, 4/2, 3/4, entre otras, ya que su empleo favorece la adecuada articulación de las ideas musicales. De haberse optado por una única métrica, dichas ideas se verían fragmentadas o limitadas en su expresión. Como bien lo señala Bernal Jiménez (1950):

> Es como si persistiésemos(sic) en escribir una poesía que procede por decasílabos en versos más cortos: *Mexicanos, al grito de guerra,*
>
> *Mexicanos,*
>
> *al grito*
>
> *de guerra,*
>
> *el acero*
>
> *aprestad*
>
> *y el bridón*; …
>
> Hagamos cambios de compás cuando resulte de ello una facilidad evidente de lectura… (p. 155).

Se observa también en el proceso compositivo una sólida sintaxis musical, entendida como una relación plenamente coherente entre melodía, ritmo y armonía. El compositor evita posibles arbitrariedades u ocurrencias superfluas que pudieran distraer o fragmentar el discurso. Por el contrario, se percibe una articulación orgánica de motivos y frases, cuya interconexión lógica contribuye a la unidad y cohesión de la obra.

Contrastación Wallas-Ponce Montero

Para realizar esta contrastación, se recurrió al modelo de las cuatro etapas del proceso creativo propuesto por Graham Wallas, psicólogo, académico e investigador británico. Como se ha señalado anteriormente, Wallas es uno de los pioneros en el estudio de la creatividad junto con John Dewey. (Dewey, 2007). Estas cuatro fases fueron presentadas a Rodolfo Ponce Montero, quien, mediante una entrevista personal, compartió sus reflexiones tanto sobre la propuesta teórica de Wallas como sobre su propio proceso creativo en la concepción de la obra *In paradisum*.

Etapa 1. Preparación.

En esta parte del proceso creativo, Wallas propone orientar la atención hacia la comprensión del problema. Para ello, se debe emprender una exploración de conceptos e ideas encaminada a la formulación de posibles soluciones. Este procedimiento implica la búsqueda y el análisis de información contextualizada, así como una aproximación sistemática a la comprensión del problema (Mattson, 2025).

La respuesta de Rodolfo Ponce a la propuesta que hace Wallas sobre la etapa 1 del proceso creativo, dice:

> Muchas veces uno comienza con una idea, pensando en que puede servir para algo, musicalmente hablando. Luego, no se ve con claridad si esa idea cuaja, ya que muchas veces resulta que la idea inicial, a veces, no aparece ni siquiera al principio. Coincido con Wallas, él dice que hay que buscar información, yo digo que hay que abastecerse de ideas.
>
> En el caso concreto de *In paradisum*, sí pensé que iba a ser para ellos [Soco y Sergio], hubo una motivación, pero pensar que es para ellos no quiere decir que eso me hiciera tener ya la idea musical o algo de dónde partir. No necesariamente tener un pensamiento o una estimulación hace que esa idea se produzca musicalmente. Pero tampoco dudo que la afluencia de ideas y de afecto se puedan traducir a lo musical. Ahora bien, *In paradisum* sí fue pensado para ellos; como ya no están, es posible que se haya despertado en mí una idea, si no triste, porque no es una obra triste, sí de seriedad, de profundidad.
>
> El tema gregoriano que uso me ha conmovido siempre y he tenido muy presente cuando el maestro Pinto [Guillermo] lo utiliza en su *Marcha fúnebre* que dedicó a su maestro [Miguel] Bernal Jiménez. Creo que todo eso tuvo que ver. Sí, creo que un factor externo puede influir en la composición, pero no quiere decir que se necesita para que fluyan las ideas. Creo que es un proceso que se da de manera multifactorial, ya que hay elementos externos, mentales, cosas del pasado, cosas de la historia de uno mismo […], lo que pasa es que cuando ya estás metido, cuando la música comienza, ya no estás pensando en eso. ¡Que fluya la primera idea! Pensamiento puramente musical y de ahí a experimentar, a construir.

> Mi obra *In paradisum*, no solo es para ellos [Soco y Sergio], se comparte. Ahora el texto de la antífona "In paradisum" ya dice mucho: "Hacia el paraíso" ¿Qué más puedes desear para los que se han ido? Si no han llegado, pues que lleguen. Porque apenas se está yendo, que tal que la inversión del inicio signifique que allí vas, pero todavía no estás. Y el final está clarísimo con el tema original en movimiento muy lento y con despliegue de sonoridad que no hubo antes. (Ponce, comunicación personal, 2025).

Etapa 2. Incubación.

Momento del proceso creativo que Wallas destina para pensar. Hay desconexión del problema. La mente trabaja de forma inconsciente y forma nuevas asociaciones y conexiones sin esfuerzo directo. El tiempo puede ser largo o corto. (Mattson, 2025).

La respuesta de Rodolfo Ponce a la propuesta que hace Wallas sobre la etapa 2 del proceso creativo, dice:

> No es que no la comparta, pero no me sucede a mí, al menos de esa manera. Cuando me pongo a hacer un trabajo de composición, no puedo estar haciendo otra cosa. Si tengo que preparar un concierto, tengo que dejar por lo menos lo básico de la obra para dedicarme a la preparación del concierto. Ahora, que, entre lo consciente y lo inconsciente, la verdad es que no me doy cuenta de cómo es que aparece. Si consciente se entiende trabajar con todo calculado, no. Pero he podido notar que, con frecuencia, al hacer otra cosa u otra actividad, me llegan soluciones que puedo utilizar en la obra, quizá sea ese momento inconsciente; pero, para darme cuenta de que me sirven, tiene que ser consciente. Creo que puede ser un juego entre lo consciente y lo inconsciente. (Ponce, comunicación personal, 2025).

Etapa 3. Iluminación.

Momento en que la idea creativa, de acuerdo con Wallas, surge, llega de forma espontánea, sin mucho esfuerzo. "Creo que esos momentos ocurren, pero no sin mucho esfuerzo […] "Aparece como un ¡Eureka!". (Mattson, 2025).

La respuesta de Rodolfo Ponce a la propuesta que hace Wallas sobre la etapa 3 del proceso creativo, dice:

> Yo creo que no es un momento nada más, yo creo que son pequeños momentos de *eurekas*. Ahora ¿cómo va a ser para un resultado definitivo? no se puede saber hasta terminar la obra. En mi caso, sería un momento de selección de los *eurekas*: esto sí funciona, esto no. Al grado de decir, esto es mejor que eso mismo que tenía, pero que no me dejaba satisfecho. (Ponce, comunicación personal, 2025).

Etapa 4. Verificación.

Después del surgimiento de la solución del problema o de la idea creativa, Wallas propone recurrir al análisis y realizar la evaluación pertinente para determinar si la idea es válida, si el problema se resuelve de manera conveniente, si se concreta la idea misma. (Mattson, 2025).

La respuesta de Rodolfo Ponce a la propuesta que hace Wallas sobre la etapa 4 del proceso creativo, dice:

> No necesariamente la verificación es al final. Yo creo que es un poco como los *eurekas*, pequeños y constantes *eurekas*, como destellos. Estás verificando cada paso, cada momento en el que surgen las ideas, y se corrobora que funcionen.
>
> Que haya congruencia, sin vacíos ni repeticiones inútiles únicamente para rellenar. Al menos yo así trabajo. Creo que *In paradisum* cumple con todo esto. Es una pieza concisa, una obra seria con un trabajo contrapuntístico que ha sido verificado en todo momento: el color, el ritmo, etc. Además, la verificación, aunque las obras ya estén terminadas, siempre está presente. A tal grado de que, cuando ha pasado tiempo con alguna pieza y la vuelvo a escuchar, a revisarla, digo: es que esto debió haber sido de esta otra forma.
>
> Siempre veo y contemplo otras posibilidades para ver si funcionan mejor, y en muchos casos he tenido que cambiar cosas, no porque estuvieran mal, sino porque veo que quedan mejor dentro del discurso. Siempre al terminar una obra hago una verificación de arriba abajo y siempre me quedo con la idea o sensación de que algo ha faltado.

> Con una obra en especial me pasó que, siempre pensé que le faltaba algo, pero ahora en este momento y con el transcurso de los años veo que no le falta nada. También suele ocurrir. Puedo decir que no en todas las obras se presenta el mismo proceso, pero también debo insistir en que la verificación es constante durante todo el transcurso de la composición musical, incluso tiempo después de haberla finalizado. (Ponce, comunicación personal, 2025).

Resultados de la contrastación

Después de la contrastación anterior, se ha podido verificar que los puntos esenciales sobre las diferentes etapas propuestas por Wallas, que surgen a raíz de la propuesta de Helmholtz (Mattson, 2025), se confirman con el proceso creativo que Rodolfo Ponce Montero comparte como compositor, con algunas pequeñas diferencias (Tabla 2).

Reflexiones finales

In Paradisum es una obra concisa de pequeño formato, modal con tintes tonales, de ritmo libre y una amplia gama de colores y sonoridades. Funciona como un pequeño sistema complejo, ya que cada una de sus partes depende de otra y, al mismo tiempo, cumple una función independiente, inteligente y articulada, conformando un todo (Morin, 1994).

En la tabla que muestra los resultados de la contrastación, se ha podido observar que los principios esenciales entre Wallas y Rodolfo Ponce son los mismos. Las diferencias se sitúan fundamentalmente en el ámbito operativo, en tanto que se hallan condicionadas por la individualidad de los procesos de trabajo. En este sentido, cada sujeto desarrolla estrategias propias para la generación, articulación y transformación de las ideas, orientándolas hacia la consecución de un resultado determinado o considerado pertinente.

Asimismo, la disciplina en la que se enmarca el trabajo incide de manera significativa, de modo que estos procesos se manifiestan de forma diferenciada en el ámbito científico respecto del artístico. Además, como señala Rodolfo Ponce, cada obra se constituye como una entidad singular con un proceso creativo propio, incluso cuando se trata de producciones de un mismo compositor (Ponce, R., comunicación personal, 2025).

Graham Wallas	Rodolfo Ponce Montero In paradisum
Etapa 1 Preparación	Etapa 1 Preparación
• Comprensión del problema • Exploración de conceptos para solución inteligente • Búsqueda de información	• Motivación (impulso interno) • Estímulo externo, pero los conceptos musicales son independientes. No se necesita para que fluyan las ideas • Abastecimiento de ideas • Proceso multifactorial
Etapa 2 Incubación	Etapa 2 Incubación
• Momento del proceso • Desconexión del problema • Trabajo inconsciente • Asociaciones y conexiones sin esfuerzo directo • Largo o corto plazo	• Concentración • Experimentación • Juego entre lo consciente y lo inconsciente
Etapa 3 Iluminación	Etapa 3 Iluminación
• La idea creativa surge • Sin mucho esfuerzo, pero con mucho trabajo previo • ¡Eureka!	• Muchos pequeños momentos de ¡eureka! • Momento de selección • Expectativa sobre el resultado final
Etapa 4 Verificación	Etapa 4 Verificación
• Análisis y evaluación sobre la trascendencia de la idea o resolución del problema	• Verificación permanente durante todo el proceso: 1) Corroborar cada momento en el que surgen las ideas 2) Corroborar el funcionamiento y relación entre las ideas 3) Corroborar congruencia y sentido del discurso 4) Evitar vacíos y repeticiones innecesarias o rellenos

Tabla 2. Contrastación entre los procesos creativos de Wallas y Ponce

Referencias

Bernal, M. (1950). *La técnica de los compositores: El estilo melódico-armónico*. Editorial Jus.

Díaz, L. (2003). *Cómo un eco lejano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Editorial Paidós.

Mattson, C. (2025, marzo 25). *Graham Wallas: El proceso creativo. BYU Design Review*. https://www.designreview.byu.edu/collections/graham-wallas-the-creative-process

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Ed.). Editorial Gedisa.

Nouwen, H. (1993). *Aquí y ahora: Viviendo en el espíritu*. https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/es/aqu%C3%AD-y-ahora-by-henri-j-m-nouwen.pdf

Ponce Montero, R. (2020). *In paradisum* [Partitura].

Rodríguez, M. (1995). *Psicología de la creatividad*. Editorial Pax México.

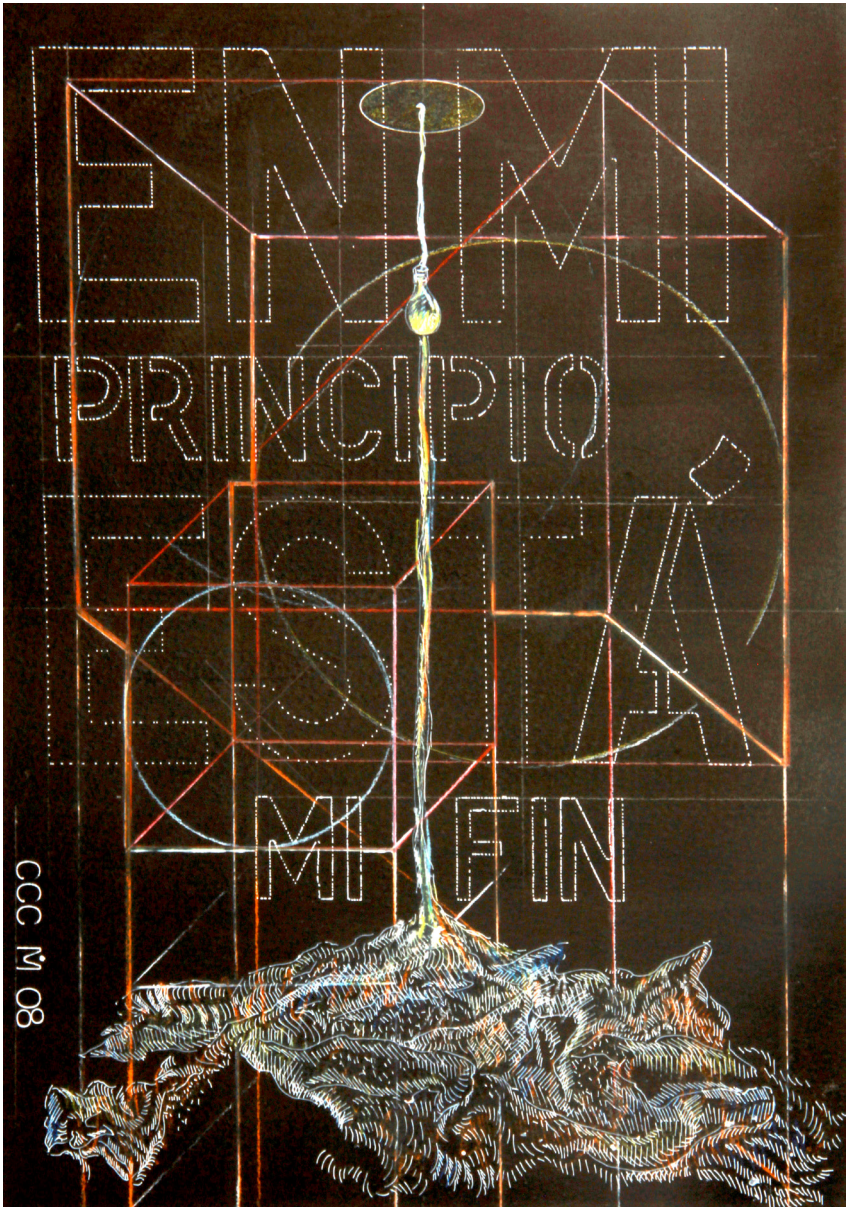
Sandoval, H. E. (2015). *La obra de Guillermo Pinto Reyes en la música mexicana del siglo XX: A la búsqueda de una identidad nacional* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

Schnarch, A. (2024). *Creatividad en acción: Construyendo un mejor futuro*. Editorial de la U.

Sokolov, A. (2005). *Composición musical en el siglo XX: Dialéctica de la creación*. Editorial Zöller & Levy.



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos VIII
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta y acuarela/papel
Dimensiones: 25 x 35 cm



Los autores

Javier González García

Estudió Psicología en Deusto, Sexualidad en Salamanca, Comunicación y Educación en Barcelona y Ciencias de la Educación en Burgos. Profesor e investigador en las universidades de Burgos, UNIR; Tamaulipas, Pedagógica Nacional, Isabel I y Guanajuato. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, México); acreditado como docente e investigador por la Agencia Nacional para la Calidad del Sistema Universitario (ANECA, España). Sus líneas de investigación son: La construcción de significados a través de las narraciones; Educación Emocional y Artística; El desarrollo cognitivo en los procesos de creación, Imaginación creativa como punto de cohesión entre ciencias y artes, Hábitos y demandas culturales en la universidad. Estas líneas han producido más de 60 artículos de investigación, 10 capítulos y 12 libros. A través de 4 becas de la Agencia Española de Cooperación Internacional fue conociendo el otro lado del charco en México, Argentina, Uruguay y Brasil. https://orcid.org/0000-0001-5116-9728. Correo: jr2000x@gmail.com

Sara Julsrud López

Doctora en Artes Visuales e Intermedia por la Universidad Politécnica de Valencia, España; Maestra en Artes y Licenciada en Artes Plásticas por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo y Directora del Departamento de Artes Visuales de la División de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad de Guanajuato. Su labor académica y artística se centra en la investigación y producción en grabado contemporáneo, gráfica expandida e intermedia. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado Diseño y Arte y ha desarrollado proyectos de investigación sobre las relaciones entre imagen, sonido y procesos gráficos. Es autora de libros, capítulos y artículos especializados, además de contar con una destacada trayectoria como artista visual en exposiciones nacionales e internacionales. Su trabajo integra creación artística, investigación, docencia y gestión académica en el ámbito de las artes visuales. https://orcid.org/0009-0000-9717-1911. Correo: sarajulsrud@ugto.mx

Nanhoel Manriquez Ledezma

Egresado de la Licenciatura en Artes Visuales por la Escuela Nacional de Artes Plásticas (actual Facultad de Artes y Diseño de la UNAM) y de la Licenciatura en Diseño de Interiores por la Universidad de Guanajuato. Actualmente cursa la

Maestría en Desarrollo Docente en la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guanajuato. Desde 2023 se desempeña como docente en la Licenciatura en Diseño de Interiores en la misma universidad, donde ha enfocado su labor académica en la enseñanza del dibujo como herramienta perceptiva, expresiva y proyectual. Su interés se centra en explorar el dibujo como una experiencia sensorial y formativa, incorporando diversas técnicas y materiales. Concibe el acto de dibujar como una forma de tocar con la mirada. https://orcid.org/0009-0000-6482-4656. Correo: n.manriquez@ugto.mx

Gabriel Medrano de Luna

Sociólogo por la UAA, Maestro en Estudios Étnicos por El Colegio de Michoacán y Doctor en Ciencias Sociales por la misma institución; se ocupa del estudio del arte popular, música y danzas tradicionales, ferrocarriles y el patrimonio cultural de México. Ha escrito más de una decena de libros y diversos artículos, presentado ponencias y conferencias en ámbitos nacionales e internacionales. Actualmente es profesor-investigador de la Universidad de Guanajuato y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. https://orcid.org/0000-0002-6466-1655. Correo: gmedrano@hotmail.com

Laura Paloma Monzón Rojas

Investigadora, docente, coreógrafa y ejecutante en danza contemporánea, filosofía y educación artística. miembro de la Red Internacional Danza Cuerpo Movimiento en Bogotá Colombia y becaria de SECIHTI. Licenciada en Filosofía, Maestra en Artes por la Universidad de Guanajuato (mención Cum Laude) y doctorante en el programa Interinstitucional en Arte y Cultura de la Universidad de Guadalajara. Su trabajo se enfoca en la fenomenología del cuerpo, la intersubjetividad en la danza y la teoría en artes visuales, integrando enfoques filosóficos, somáticos y performativos. Es profesora en el Departamento de Artes Visuales, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato. https://orcid.org/0009-0005-3652-1830. lp.monzon@ugto.mx

Arturo Pérez López

Pianista y musicólogo, se desempeña como profesor en el Departamento de Música y Artes Escénicas, División de Arquitectura, Arte y Diseño, Universidad de Guanajuato. Licenciatura en música y maestría en Investigación Educativa por la

UG; Doctor en Historia y Ciencias de la Música por Universidad Autónoma de Madrid. Su actividad investigadora se centra en la historia e interpretación musical. Destacan sus publicaciones: “Vida sin Fin”, Gerhart Muench, pianista y compositor (2019), “La Histórica Escuela de Música de la Universidad de Guanajuato: un lugar de creación, interpretación y educación musical 1952-2022”. Como docente desarrolla una intensa labor didáctica y, como pianista, ha presentado conciertos en escenarios de México, Holanda, Madrid y Estados Unidos. Fue cofundador del Festival Internacional de Piano en Guanajuato. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (SNII), Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México. https://orcid.org/0009-0000-9435-5563. Correo: arturo.lopez@ugto.mx

Alfonso Pérez Sánchez

Profesor titular en el Departamento de Música y Artes Escénicas e integrante del Núcleo Académico Básico del Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas de la Universidad de Guanajuato. Institución educativa donde realiza investigación, extensión, así como docencia y dirección de tesis en licenciatura, maestría y doctorado. Cuenta con el perfil deseable PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Es Doctor en Historia y Ciencias de la Música por la Universidad Complutense de Madrid (Beca Maec-Aecid) y Maestro en Música por el San Francisco Conservatory of Music, EE. UU. (Beca Fulbright). Realizó su Licenciatura en música (Cum Laude) en la Universidad de Guanajuato. Su principal línea de investigación gira alrededor del estudio musicológico de la grabación sonora como reflejo de la praxis interpretativa musical. https://orcid.org/0000-0002-6938-823X. correo: a.perezs@ugto.mx

José Francisco Ramírez Rodríguez

Maestro en Artes por la Universidad de Guanajuato y Licenciado en música (guitarra) por el Conservatorio de Música y Artes de Celaya, así como por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es Profesor de tiempo parcial en el Departamento de Música y Artes Escénicas, así como candidato a doctor del Doctorado en Artes, en dicha universidad. Su línea de investigación gira en torno a la guitarra, en particular con interés en la organología, sistemas de afinación e historia local y regional de la guitarra. Como investigador ha presentado ponencia en el Primer Congreso Internacional de Musicología 2019 y conferencia en dentro del Festival GuitarCamera 2019. https://orcid.org/0000-0003-0102-3434. Correo: ramirez.jf@ugto.mx

Paula Sofía Reyes Pérez

Licenciada en Artes Visuales por la Universidad de Guanajuato 2016-2020 y Maestrante en Desarrollo Docente, Universidad de Guanajuato 2024 – la fecha. Su trabajo artístico y de investigación analiza diferentes aparatos y relaciones de poder en aspectos personales, políticos, etcétera, hablando desde la perspectiva canónicamente "femenina". Ha desarrollado proyectos curatoriales en distintos espacios independientes en Guanajuato capital. Ha participado como ponente en congresos y conferencias de arte y feminismos en la Universidad de Guanajuato desde el año 2020. Fue participante invitada en el Conversatorio entre creadoras del Bajío en el Museo de Arte e Historia de Guanajuato en marzo de 2023. Fue beneficiada por la Beca Randy Walz para producción artística en su edición 2024. Ha formado parte de varias exposiciones colectivas en los estados de Guanajuato, Aguascalientes, Ciudad de México, Oaxaca y Michoacán, así como exposiciones itinerantes en Italia, Colombia y los Estados Unidos. Correo: ps.reyesperez@ugto.mx

José Rafael Rodríguez López

Posdoctorante SECIHTI en el Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato, institución educativa donde realiza funciones sustantivas de investigación y docencia en la salida de la Licenciatura en Musicología. Es Doctor y Maestro en Ciencias Humanas en el área de Estudios de las Tradiciones por El Colegio de Michoacán, Licenciado en Etnomusicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Algunas de sus publicaciones abordan temáticas relacionadas con la música y la danza tradicional indígena y mestiza de México. Sus principales líneas de investigación giran en torno al trabajo etnográfico en las geografías sonoras, iconología musical novohispana y el estudio hermenéutico de las tradiciones de las culturas musicales, como reflejo de una práctica simbólica de sonidos socialmente aceptados. https://orcid.org/0000000219583440. Correo: rodriguez.jrafael@ugto.mx

Rosa Maribel Rojas Cuevas

Doctora en Artes por la Universidad de Guanajuato. Miembro del SNII Nivel 1. Es Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Líder e integrante del CAC "Prácticas visuales en el arte actual". Ha participado en más de 60 exposiciones nacionales e internacionales, publicado

tres libros, cuatro capítulos de libro, más de 13 artículos y presentado numerosas conferencias en México, E.U.A., España, Colombia y Chile. https://orcid.org/0000-0002-8380-3372. Correo: rosa_rojas4853@uaeh.edu.mx

Salvador Salas Zamudio

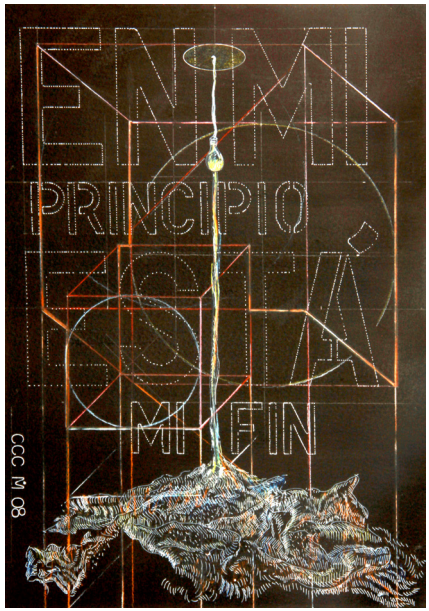
Doctor en Historia del Arte por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Maestro en Artes Visuales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha dictado conferencias sobre la investigación y la imagen en diferentes foros, congresos y seminarios internacionales en Argentina, Cuba, Colombia, España y México. Desde el 2010 Profesor de Tiempo Completo en la Universidad de Guanajuato, miembro del SNII Nivel 1 (CVU 314195); Perfil Deseable PRODEP; integrante de la Cátedra UNESCO Legislación, Sociedad y Patrimonio; miembro de la Red Internacional de Estudio Visuales, Investigación y Producción; responsable del Cuerpo Académico Consolidado Teorías estéticas, profesor del Núcleo Académico Básico del Doctorado Iberoamericano en Teorías Estéticas y evaluador Disciplinar por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes AC. Líneas de investigación: Investigación y difusión del patrimonio fotográfico; Teoría, historia y producción de la imagen fotográfica; Tradiciones y espacios culturales; Teorías Estéticas y producción artística. https://orcid.org/0000-0003-3724-3973. Correo: s.salas@ugto.mx

Hilda Esther Sandoval Mendoza

Académica investigadora del Departamento de Música y Artes Escénicas de la Universidad de Guanajuato. Doctora en Historia y Ciencias de la Música. En su actividad convergen el desempeño educativo, la investigación musical y la interpretación al piano. Ha trabajado a dúo con el pianista Rodolfo Ponce Montero, con quien se ha presentado en diversos escenarios y publicado dos registros sonoros. Se ha dedicado al estudio y difusión de la música mexicana, es depositaria del Archivo Particular Guillermo Pinto - Rodolfo Ponce (Ap/GP-RP), del cual ha publicado el *Catálogo musical* (2020), dedicándose al análisis de su música, transcripción y publicación. Ejemplo de ello son *Tata Cristo de paja* (1993) (voz, flauta, clarinete, quinteto de cuerdas y piano) y *Sonata popular mexicana* (1977-82) para piano, editadas por Magnoli Artes (Italia) y la Universidad de Guanajuato (México). Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). https://orcid.org/0009-0008-9677-0312. Correo hsandoval@ugto.mx

Cynthia Patricia Villagómez Oviedo

Doctora en Artes Visuales e Intermedia, Universidad Politécnica de Valencia, ganadora del Premio Extraordinario de Tesis Doctorales. Concluye doctorado en Teorías Estéticas Universidad de Guanajuato. Es profesora investigadora en la UG desde 2002. Autora de 10 libros sobre arte electrónico, creación y diseño, ha escrito más de 25 capítulos y 70 artículos en revistas. Conferencista en: International Symposium on Electronic Art en Colombia, Sudáfrica, Corea, España, Australia; CIDE Guayaquil; en la Universidad de Caldas; FEMeeting, Nuevo México; LAB|-Front Brasil; en los congresos de la Sociedad Fenomenológica y Medios. Impartió taller sobre creatividad en CPSI2025 The 70th Annual Creative Problem Solving Institute, entre otros. Es colaboradora en la investigación: Thinking Through Craft and the Digital Turn: Writing Our Future en conjunto con profesores investigadores de OCAD University, Manchester Metropolitan University, University of Tasmania y Universidade do Estado de Minas Gerais. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. https://orcid.org/0000-0002-4175-2896. Correo: oviedo@ugto.mx



Autor: Carlos Cañedo Chávez
Título de la obra: Serie Universos Paralelos V
Año de creación: 2009
Técnica y soporte: Tinta, lápices de colores/ papel imprimado.
Dimensiones: 35 x 25 cm

Universidad de Guanajuato
Dra. Claudia Susana Gómez López
Rectora General
Dr. Salvador Hernández Castro
Secretario General
Dra. Diana Del Consuelo Caldera González
Secretaria Académica
Dra. Graciela Ma. de la Luz Ruiz Aguilar
Secretaria de Gestión y Desarrollo

Programa Editorial Universitario
Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón
Coordinadora General del Programa Editorial Universitario

Campus Guanajuato
Dr. Martín Picón Núñez
Rector del Campus
Dr. Artemio Jiménez Rico
Secretario Académico

División de Arquitectura, Arte y Diseño
Dra. María Isabel de Jesús Téllez García
Directora de División de Arquitectura, Arte y Diseño
Dra. Paola A. Corral Avitia
Secretaria Académica de la División de Arquitectura, Arte y Diseño

Construyendo Ideas. Reflexiones sobre procesos creativos en las artes.
Terminó su tratamiento editorial en el mes de octubre de 2026. En su composición se utilizó la fuente tipográfica helvétiva neue en 9, 10, 11, 14, 24 y 28 ptos.
El cuidado de la edición estuvo a cargo de María Teresa Olalde Ramos.