

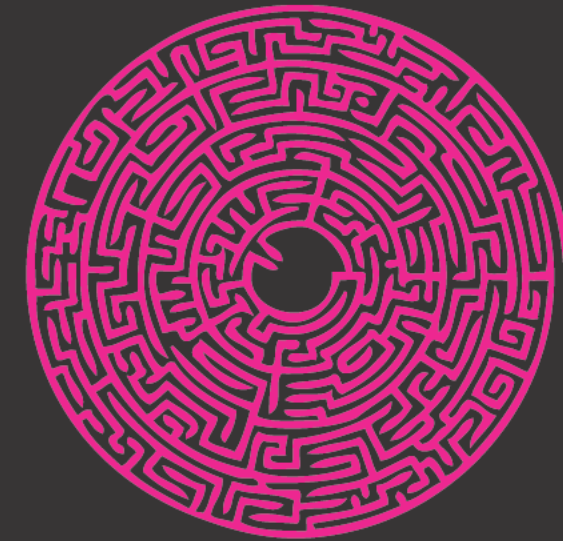
Señal y laberinto recoge las ponencias que se presentaron en la mesa de trabajo "Investigación en artes y humanidades" que se inscribió en el II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, celebrado en Hermosillo, Sonora, en 2010. El título del libro alude a la variedad de temas que desarrollaron las ponencias, mismas que invitan al lector a mirar los caminos del arte y las humanidades en el ámbito universitario.



Señal y laberinto

Perspectivas académicas en torno al arte y las humanidades

Julio Pimentel Tort
Vladimir González Roblero
Coordinadores



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS
Y ARTES DE CHIAPAS

S.ABER

Señal y laberinto
Perspectivas académicas en torno
al arte y las humanidades

Julio Pimentel Tort

Vladimir González Roblero

Coordinadores



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
2011



Primera edición: 2011

D. R. ©2011. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

1ª Avenida Sur Poniente número 1460

C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

www.unicach.mx

editorial@unicach.mx

ISBN: 978-607-7510-86-4

Diseño de la colección: Noé Zenteno

Diseño de portada: Luis F. Morgan

Impreso en México

S.ABER

Señal y laberinto
Perspectivas académicas en torno
al arte y las humanidades

Julio Pimentel Tort

Vladimir González Roblero

Coordinadores

SABER DE
Chiapas

UNICACH

Índice

Presentación.....	9
La investigación del arte como principio organizador y legitimador de un conocimiento cuyo estatuto resulta dudoso	
Silvia García y Paola Belén.....	13
Los estudios artísticos	
Marta Lucía Bustos Gómez.....	31
Herramientas metodológicas para la investigación musical	
Leonel De Gunther y Fernando Serrano	55
Hermenéutica y pasión. Lectura, experiencia y formación	
Gladys Madriz.....	77
Escritura, vida y saber de sí. Biografía y relato	
Gregorio Valera-Villegas.	93
El ensayo como un camino para conocer: ¿Cómo se conoce lo que cambia?	
Leonel De Gunther Delgado	99
Necesaria y admirable: la identidad narrativa del Ejército Zapatista de Liberación Nacional	
Vladimir González Roblero	117
Historia y literatura. Un acercamiento a partir de la historia cultural	
Elizabeth Cejudo Ramos y Josué Barrera Sarabia.....	137

Presentación

Atientas caminamos a veces, como tratando de construir algo a partir de multiplicidad de inquietudes que, intuimos, existen turbias en algún lugar. Este camino inexplorado no necesariamente se anda en solitario, sino en compañía de quienes hacen eco de la invitación a recorrerlo. La incertidumbre es el origen de *Señal y laberinto*, libro que recoge preocupaciones, diversas sí, en torno al arte y las humanidades.

Incertidumbre, digo, porque no había, y tal parece que el título sugiere que no termina por haber, senderos ciertos que han de explorarse. *Señal y laberinto* es el producto de la mesa temática “Investigación en artes y humanidades” que se inscribió en el II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, celebrado en Hermosillo, Sonora, en 2010. El evento, organizado por la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, reunió a expertos, científicos sociales ellos, para debatir temas relativos a la epistemología y ontología de las Ciencias Sociales; los métodos cuantitativos y cualitativos; las posiciones de la ciencia y los científicos ante los fenómenos de la América Latina, así como la enseñanza de la metodología en pregrado y posgrado. Algo de incertidumbre y curiosidad causó entre algunos miembros de la Red la inscripción de una mesa cuyos temas, a lo lejos, parecían desandar los pasos que, históricamente, las ciencias sociales han dado hasta constituirse en lo que actualmente son. Reflexionar el arte, en ese proceso, sería volver a las humanidades, a filosofar como tal parece fue el destino de la estética, hado no trágico. Claro, la sociología y la historia, la primera encumbrada en las ciencias sociales, la segunda cuestionada su legitimidad en ese campo, negada y aceptada, vilipendiada y paradigmática, han hecho suyo también el arte como tema de investigación.

Los coordinadores de la mesa lanzamos la convocatoria a través de la Red Arte Región y Frontera, constituida un par de años atrás a iniciativa de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. La Red, pensamos, era el camino adecuada para convocar a artistas y académicos vinculados al quehacer artístico. Se inscribieron ponencias de distinta índole, que abordan el arte y las humanidades desde la estética, hermenéutica, fenomenología e historia. También consideraciones en torno a la enseñanza de las artes en el ámbito universitario, lo que conlleva reflexiones sobre el fenómeno artístico como un proceso equivalente a la investigación y a la generación de conocimiento.

La riqueza de aproximaciones es señal y laberinto a la vez. Arroja luz, indicios que invitan a la intuición para arar buena tierra. Al mismo tiempo, abanicos que entrampan, pareciera, el estudio del fenómeno artístico. Meros atisbos, pues, que no pretenden convertirse en paradigmas sino más bien antecedentes de la preocupación académica, universitaria, de las artes. Preocupación en realidad relativamente nueva si miramos los viejos talleres formadores de artistas, creadores o ejecutantes, y no las aulas formadoras de artistas-académicos.

Señal y laberinto, como el lector podrá darse cuenta, no tiene unidad más que el arte y las humanidades. Tiene, sí, sentido positivo. Las preocupaciones iniciales se inscriben en el ámbito universitario como disquisiciones meramente académicas. Algo aparece ahí que circunda las escuelas de arte: legitimar la creación artística como conocimiento. Las consideraciones vertidas por sus autores trascienden las disciplinas y lindan con ese terreno espinoso llamado arte. Aproximaciones filosóficas y teóricas hay al respecto, así como experiencias de construcción de programas de estudio de pregrado y posgrado en artes. Descendemos después por los caminos de la escritura, hermenéutica y fenomenología, literatura, historiografía y ensayo, la lectura en general. Literatura como historia, historia de la literatura, práctica o representación

son los temas con los que cierra este libro.

Entienda el lector que el arte no es unívoco, menos sus formas de abordarlo. Entienda también que *Señal y laberinto* es invitación a la vez provocación para acercarse, como mero ejercicio intelectual, a las preocupaciones de universitarios y artistas.

Vladimir González Roblero
Centro de Estudios Superiores en Artes, UNICACH
Septiembre de 2011

Julio Pimentel Tort
Vladimir González Roblero

La investigación del arte como principio organizador y legitimador de un conocimiento cuyo estatuto resulta dudoso

Silvia García y Paola Belén

Cátedra de Estética / Departamento de Estudios Históricos y Sociales
Facultad de Bellas Artes (FBA)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina

silgara06@hotmail.com

pbelen81@hotmail.com

En Argentina, durante las últimas décadas, se ha iniciado un incesante proceso de desarrollo de investigación artística que ha posibilitado a los artistas y diseñadores incorporados a la vida universitaria, el ingreso a los circuitos oficiales de investigación. Este proceso ha generado en la propia comunidad académica y artística, una serie de controversias en torno a la dicotomía histórica entre hacer y pensar que ha dado lugar a la formulación de varias interrogantes sobre la necesidad y la posibilidad de investigar el arte, estableciendo además una compleja trama de respuestas que desarticuló el escenario concebido por la tradición moderna, volviendo necesario un reordenamiento intelectual que nos habilite a pensar dicha complejidad.

Una primera pregunta que surgió: ¿es necesario investigar arte? Pensar la necesidad de indagar el mundo del arte, transformándolo en objeto de estudio, implica primero reconocer que la obra de arte genera conocimiento y que este conocimiento sin ser necesariamente científico nos permite interpretar la realidad.

El proceso de conocimiento es un proceso muy complejo en el cual la percepción de un “objeto” no se da inmediatamente sino a través de mediaciones culturales, dentro de las cuales el lenguaje,

en tanto sistema clasificatorio de la experiencia, desempeña un papel fundamental.

En tal sentido, Héctor Vázquez dice que las relaciones entre lenguaje y conocimiento no se encuentran de ninguna manera despejadas y constituyen uno de los dilemas fundamentales de la epistemología de nuestros días.¹

Desechando las tesis reduccionistas que, sin considerar el carácter sistémico de la cultura, ni las mediaciones que inciden en su percepción, disuelven la realidad en el lenguaje, optamos por asumir una postura que establece los mutuos condicionamientos de las categorías gramaticales y lógicas de manera tal que la estructura de cada lengua implica un condicionamiento (y no un determinismo) de fundamental importancia en la construcción de la percepción de lo real.

Allport y Pettigrew han utilizado pruebas mediante las que lograron evidenciar la dificultad de los zulúes para la percepción visual de las figuras rectangulares y la elaboración del concepto de rectangularidad, debido a que su percepción se ha configurado en función de las figuras redondeadas de las aldeas.²

Existe, por lo tanto, un condicionamiento psico-socio-cultural de la percepción que opera sobre el sistema categorial de referencia, mediante el cual el sujeto conoce al "objeto". Dicho condicionamiento, siempre referido al momento y al lugar, se articula:

1. A través de las estructuras de la cultura; pautas de conducta, valores internalizados, configuración socio-cultural del carácter y de la personalidad, etc.
2. A través del lenguaje que obra como clasificador de la experiencia.³

¹ El autor se refiere a que las interrelaciones entre simbolismo, hermenéutica y reflexibilidad, adquieren, desde diversos dominios disciplinarios, y a partir de distintas perspectivas teóricas, una densa multidimensionalidad cuyas características fundamentales deben considerarse con seriedad, si se desea asumir críticamente una postura al respecto

² Allport, G. W. y Pettigrew, T. F., "Cultural influence on the perception of Mouvement: The trapezoidal illusion among Zulus", en *Journal of Abnormal and Social Psychology* 44, pp. 104-111, 1975.

³ Vázquez, Héctor. *La investigación sociocultural. Crítica de la razón teórica y de la razón instrumental*, Biblos, Buenos Aires, 1994, pp. 14-15.

Las ciencias forman un cuerpo de conocimientos que denominamos científico. Pero éste no es el único modo de interpretar la realidad. Existe además una aproximación a la misma desde el sentido común (siempre histórica y culturalmente condicionada), y es posible asimismo un conocimiento mítico, mágico, religioso, filosófico y estético del mundo fenoménico.

Sin embargo, a lo largo de la historia, no siempre se ha considerado que el arte puede proporcionar saberes. Sin duda, la objeción principal ha sido aquella que iguala conocimiento con conocimiento objetivo. Desde la concepción basada en la ciencia moderna, este último “debe entenderse como un tránsito del sujeto concreto (con sus inclinaciones individuales, determinación histórica y social, etcétera) al sujeto epistémico (un sujeto que sólo toma decisiones, como asentir o negar una proposición, en función de la información relevante)”.⁴

Al respecto, Karczmarczyk agrega que en el siglo XIX las ciencias naturales encontraban en el método inductivo una garantía de la realización de ese tránsito, y tal método era entendido como un conjunto de reglas impersonales que hacía obligatoria una conclusión para cualquiera que considerara una cierta cuestión. Conocimiento era, entonces, solamente lo que podía decidirse de esa manera.

Así, en el horizonte definido por la ciencia y la filosofía modernas las experiencias que interesan al ámbito científico, las genuinamente cognitivas, son aquellas que pueden repetirse; y lo real es, en definitiva, lo que se puede experimentar de manera repetible.⁵

De acuerdo con esta tradición gnoseológica, un conocimiento basado en lo sensible o en la emoción resulta una paradoja, dado que el mismo sólo puede alcanzarse cuando se supera la individualidad de lo sensible o la subjetividad del sentimiento.

⁴ Karczmarczyk, Pedro, “La subjetivización de la estética y el valor cognitivo del arte según Gadamer”, en *Analogía Filosófica*, año XXI, n° 1, 2007, pp. 129-130.

⁵ *Ibidem*.

Mientras que hay un método racional capaz de poner a la ciencia en la senda segura de un camino acumulativo, haciendo obligatoria la adopción de ciertas verdades que sólo ella puede proporcionar, el arte no tiene método ni reglas que garanticen el logro de una legalidad universal. Asimismo, como el conocimiento es asunto de verdades que requieren la experiencia del mundo real para ser justificadas, el arte, por ser producción ficcional que suspende tal referencia, queda relegado de su ámbito.⁶

La obra de arte, en tal sentido, estaría fuera del campo del conocimiento. ¿Cómo podría haber conocimiento de lo único? ¿Cómo pueden experiencias no controladas voluntariamente ser experiencias de algo real? ¿Qué tiene de importante y significativo esa individualidad que es la obra de arte para reivindicar su carácter cognitivo?

Las concepciones modernas no sólo han modelado la noción de conocimiento, sino además las reflexiones en torno al arte y lo estético.

Algunas nociones habituales en torno de la producción artística han puesto énfasis excesivo en la creatividad, la emoción y la inmediatez, alimentando de este modo la idea de que el arte es una cuestión de pura inspiración y que la obra de arte aflora de repente en la conciencia del artista y sólo necesita tomar cuerpo en algo.

Respecto de la recepción, en tanto que Alexander Baumgarten asignó al dominio de lo estético el valor de conocimiento, Immanuel Kant en su *Crítica del Juicio* consideró que el juicio de gusto no es cognoscitivo.

El término *aísthesis* —origen de la palabra latina *aesthetica*— significó para Baumgarten la respuesta subjetiva sensual a

⁶ Gaut, Berys. "Art and Knowledge", en J. Levinson (ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford, Oxford University Press, 2003, pp. 439-441. Cf. CASTRO, Sixto: "En defensa del cognitivismo en el arte", en *Revista de Filosofía*, Volumen 30, Nº I. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 154-155.

los objetos, es decir, la gratificación de una sensación corporal, antes que los objetos mismos. A este saber, ligado a la sensación corporal, Baumgarten lo llamó también “arte de la razón análoga” o “arte del pensar bellamente”, y la perfección del conocimiento sensible, la belleza, se convirtió en el fin y objeto de la estética.

La experiencia estética es entendida entonces como un conocimiento, pero exclusivamente sensible, y se trata, por lo tanto, en el marco del pensamiento ilustrado, de un conocimiento inferior del que la razón no puede dar cuenta. La belleza se convierte así en algo indefinible, es un “*je ne sais quoi*”.⁷

Kant, por su parte, sostiene que el juicio de gusto no es lógico sino estético; esto significa, para él, que no es un juicio cognoscitivo. Agrega que la experiencia estética es desinteresada, dado que el juicio de gusto está más allá de todo interés, ya sea teórico como en el juicio racional, o práctico como en el juicio moral. Es finalidad sin fin que se agota en sí misma.

Para el filósofo de Königsberg, en el ámbito de lo estético no existe una regla universal que determine qué objetos nos gustarán, pero como las mentes humanas están construidas de un modo parecido, existen fundamentos para esperar que un objeto que guste a un hombre gustará también a otros. Por lo tanto, los juicios estéticos se caracterizan por la universalidad, aunque se trate de una universalidad sin concepto, es decir, que se resiste a que la defina cualquier tipo de reglas. Su no conceptualidad diferencia así la actitud estética de la cognoscitiva.⁸

De la caracterización que ofrecen Kant y la tradición que culmina en él, se desprende que el sujeto de la experiencia estética es un sujeto intrínsecamente espectral, contemplativo y desinteresado.

⁷ Jiménez, José, *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*, Tecnos, Madrid, 1992, p. 31.

⁸ Tatarkiewicz, Wladislaw, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Tecnos, Madrid, 2001, p. 360.

La concepción de público receptor, formulada en la Europa ilustrada por una burguesía en busca de un ciudadano culto y de buen gusto, magnifica la idea de contemplación y propone una relación de silencio respetuoso ante la obra, vale decir, la apreciación casi mística del objeto más allá de todo interés. “Intimismo, idealidad, espiritualismo, e incluso misticismo, junto con una idea de pasividad o estaticidad, son los aspectos que confluyen en la categoría contemplación”.⁹

A partir de ese momento y durante siglos, nuestra tradición cultural ha considerado que esas eran las condiciones ideales de acercamiento a las obras de arte, e incluso son las condiciones que se ha intentado reproducir en los museos.

Sin embargo, tal carácter espectral, contemplativo y desinteresado ha sido cuestionado por ciertos intérpretes de la experiencia estética posteriores a Kant. Algunos han cuestionado la creencia en la autonomía de la esfera estética, en cuanto ámbito separado de sus equivalentes cognitivo y moral.

Como señala Nelson Goodman, las concepciones tradicionales han concebido “la actitud estética como una contemplación pasiva de lo inmediatamente dado, una aprehensión directa de lo presentado, incontaminada de toda conceptualización, marginada de todos los ecos del pasado, así como de todas las amenazas y promesas del futuro, ajena a toda empresa”.¹⁰

Goodman, por su parte, considera que la experiencia del arte es una manera de construir el mundo, que más que estática es dinámica. Esto implica la elaboración de discriminaciones y el discernimiento de relaciones, conlleva “interpretar las obras y reorganizar el mundo en términos de obras, y las obras en términos del mundo”.¹¹

⁹ Jiménez, José, *Teoría del arte*, Tecnos, Madrid, 2006, p.148.

¹⁰ Goodman, Nelson, *Los lenguajes del arte*, Seix Barral, Barcelona, 1976, p. 243

¹¹ *Ibidem*.

La producción y la recepción del arte no son cuestiones ni de pura inspiración ni de contemplación pasiva, sino que implican procesos activos, constructivos, de discriminación, interrelación y organización. Aquello que conocemos a través del arte, la invención y la comprensión de símbolos artísticos, es sentido en nuestros huesos y músculos tanto como es comprendido por nuestras mentes.

La sensación, el sentimiento y la razón son facetas involucradas en el conocimiento y cada una influye sobre las demás. De este modo, “ni la sensación está tan aislada del pensamiento, ni lo están los diversos sentidos entre sí...”¹²

El arte puede entonces concebirse como una forma de invención y comprensión enriquecedora, organizadora y reorganizadora de nuestra experiencia del mundo. Martin Heidegger dirá que la obra de arte abre o presenta un mundo, nos introduce en la complejidad de un momento de la historia.¹³

El arte pone al mundo en imágenes y sonidos; y si bien la imagen del mundo no puede caber entera en ningún signo, es posible a través de él clarificarla, aunque sea parcialmente. En tal sentido, nos enseña a ver lo que en nuestra percepción cotidiana no hemos visto, aquellos aspectos que en nuestra percepción habitual del mundo quizás pasamos por alto.

La obra de arte es reveladora y generadora de conocimiento; no sólo porque “trae” información perteneciente a un contexto histórico determinado, sino que su comprensión implica percibir lo que la obra nos dice hoy, actualmente, a cada uno de nosotros. Como sostiene Hans-Georg Gadamer,¹⁴ el valor cognitivo de la obra de arte no tiene que ver con la aprehensión de un objeto, el objeto artístico, sino que el conocimiento puede entenderse como

¹² Goodman, Nelson, *De la mente y otras materias*, Visor, Madrid, 1995, p. 239

¹³ Heidegger, Martin. “*El origen de la obra de arte*”, en *Caminos del bosque*, Alianza, Madrid, 2000, p.33.

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello*, Paidós, Buenos Aires, 2005, p.94.

reconocimiento, hay en ella algo dicho por un hombre a otros hombres. La afección por la obra no es del orden de los datos, sino que éstos son parte de una tarea de la comprensión.

El arte se aprende

Esta aseveración nos lleva a realizar un breve recorrido histórico sobre la formación de los artistas. Al respecto, Sonia Vicente¹⁵ señala que los artistas se han formado de tres modos distintos:

El primer modo es el de la *formación empírica*. Esta modalidad predominó en la cultura occidental hasta el siglo XV. Durante esta etapa el arte era una destreza o habilidad manual y el artista se formaba en un taller, como aprendiz de maestro. Su finalidad era, básicamente, lograr que el discípulo aprendiera el conocimiento de las reglas y lograra la habilidad necesaria para formar objetos de acuerdo con ellas.

A partir del Renacimiento, con los inicios del capitalismo y la incipiente burguesía, aparece la *formación académica*. La Academia, cuyo origen se vio favorecido por el surgimiento de las ciudades modernas, se desarrolló en los siglos XV y XVI como un ámbito de enseñanza informal, que reaccionaba contra el carácter cerrado del mundo medieval, buscando romper con el modo de enseñanza impartido por los gremios, que valoraban los aspectos técnicos en desmedro de la creatividad. En los siglos XVII y XVIII este nuevo espacio se convirtió en el marco institucional adecuado para el impulso de los cambios que requería la época.

En este contexto, el concepto de obra de arte y el rol del artista también se transformaron. El artista convertido en genio produ-

¹⁵ Vicente, Sonia, "Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística", en Gotthelf, René (dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*, Ediunc, Mendoza, 2006, p. 193.

ce obras cuasi divinas y el producto realizado pierde su función ligada a la ornamentación, al culto, a las necesidades cotidianas y sociales, y adquiere un valor estrictamente estético sustentado en el concepto de belleza y consecuentemente en la producción de sensaciones placenteras en el público contemplador.

A diferencia de las actuales universidades, las academias eran instituciones formadoras cuyos títulos no eran importantes, porque la práctica profesional del artista no necesitaba legitimarse. Éste aprendía el uso correcto de las técnicas y para perfeccionar su oficio, estudiaba anatomía, matemática, geometría y dibujo.

Por su parte, Anthony Blunt expresa que las mismas “trataron las artes como temas científicos, de los que era preciso enseñar tanto la teoría como la práctica, mientras que las corporaciones se contentaron con fijar y perpetuar una tradición técnica”.¹⁶ Poco a poco, sin embargo, la enseñanza académica fue convirtiéndose en un conjunto *perceptivo* de reglas estilísticas, acabando por limitar la libertad creativa de los artistas al imponerles formas de expresión convencionales. Fue así como lo que en principio constituyó un importante impulso para la esfera institucional de las artes acabó por convertirse en un estancado academicismo, cuya crisis en el siglo XIX marcará el inicio del arte de nuestro tiempo.

En paralelo a esta crisis, se producen cambios que modifican el paisaje de la cultura estética de occidente. La aparición de industrias y la posibilidad de reproducir y producir imágenes mediante máquinas revolucionó profundamente la esfera de la producción estética. La irrupción de la tecnología en el mundo del arte canalizada por tres vías concurrentes de experiencia estética, de gran potencia y expansividad, irá consolidándose a lo largo del siglo, modificando el antiguo escenario construido sobre la jerarquía del gusto de lo artístico y la hegemonía del gusto.

Estas vías son: el diseño industrial, la publicidad y los medios masivos de comunicación. Los objetos mecánicos, las máquinas,

¹⁶ Blunt, Anthony, *La teoría de las Artes en Italia 1450-1600*, Cátedra, Madrid, 1979, p.73.

irrumpieron y se multiplicaron con rapidez a lo largo del siglo XIX y la representación visual comenzó a emanciparse de la habilidad o destreza manual, sobre la que se articulaba el privilegio jerárquico de las artes. Estamos ante un proceso de estetización masiva del mundo cotidiano que comienza a desarrollarse rápida e inexorablemente, ocasionando cambios en la circulación y el consumo de objetos e imágenes que requiere de un productor estético preparado profesionalmente.

La legitimación de este nuevo productor amerita no sólo la capacitación sino también el logro de un título, tornando necesario crear carreras universitarias que satisfagan la demanda de profesionales. Surge así el tercer modo de formación en el campo artístico: *la formación profesional*. Este nuevo profesional universitario debe tener tanto competencias teóricas como prácticas. Para satisfacer las demandas del nuevo mercado se elevan las viejas instituciones formadoras de artistas a la categoría de universidades y aparece la licenciatura en artes como la modalidad propia de la titulación.

La licenciatura se propone, además de la formación en el lenguaje artístico específico, la reflexión en torno al rol de la imagen y de la estética en el mundo contemporáneo, la comprensión de los procesos culturales y la capacitación para el desempeño en el campo denominado “la industria de la información” (televisión, radio, medios gráficos, cine, etcétera). Como consecuencia de esta transformación y la ineludible reflexión en torno a las problemáticas artísticas del mundo contemporáneo, aparece la necesidad de realizar investigaciones en arte.

El arte se investiga

A partir de aquí ha surgido un gran interés de muchos artistas-docentes, por iniciarse en las metodologías de la investigación, haciéndose múltiples preguntas acerca de la existencia de una investigación artística, su objeto, su método.

Al respecto, Sonia Vicente¹⁷ tipifica estas preguntas en tres grupos: por un lado están quienes consideran que la investigación artística es en realidad investigación científica que toma al arte como objeto de estudio; otros la homologan con producción artística, y hay quienes consideran que tiene una especificidad propia.

Los que comparten la primera postura sostienen que la investigación sólo puede ser realizada en el plano de la teoría; en tal sentido, en el campo del arte sólo puede haber investigación científica sobre el arte, producida desde cualquiera de las ciencias que se ocupan de él.

Según la autora, “la investigación sobre artes” puede ser definida entonces como aquella investigación que realizan las ciencias cuando toman como objeto de estudio al arte.

Estas investigaciones generalmente traen numerosas dificultades, pues son abordadas desde marcos disciplinares ajenos a los específicos del arte, cayendo en intrincadas investigaciones sociológicas, históricas y filosóficas cuyos resultados no son siempre los esperables.

Otro grupo de artistas-investigadores consideran la producción artística como un proceso de investigación, pero no entendida como científica, sino de un modo análogo. La producción de una obra de arte requiere una indagación previa, una búsqueda que va desde el contexto sociocultural en el que ella nace, hasta los materiales que la obra necesita, para ser lo que debe ser. Dicha investigación no está sujeta a la rigurosidad de un método preestablecido, sino que se lleva a cabo de otra manera.

¹⁷ Vicente, Sonia, *op. cit.*, p. 198.

Para Vicente esta postura enfrenta un inconveniente serio. Las obras tienen circuitos de legitimación que corresponden al campo artístico (salones, salas de exhibición, museos, mercados, etcétera), mientras que las investigaciones se legitiman y se validan en otros circuitos destinados a tal efecto. Estos circuitos existen con anterioridad a la oficialización de la investigación en el campo del arte y requieren que sus resultados circulen a través de ponencias, publicaciones, etcétera, es decir, que circulen expresados en lenguaje verbal.

Como alternativa ante estas dos posturas, existe una tercera, practicada por muchos artistas-investigadores, cuyas características han comenzado a ser objeto de reflexión. Esta postura es la que comparte Sonia Vicente. Desde ella se asume que si investigar es producir conocimientos, la investigación artística es aquella que tiene por objeto “la producción de conocimientos desde el arte”.

Esta definición supone un análisis del arte, pero realizado desde él mismo. El objeto de estudio es, entonces: “El arte mirado desde el arte”. Las investigaciones de este tipo pueden abordar diversos aspectos de la producción artística: el análisis de técnicas y procedimientos; un posicionamiento en el campo artístico; la explicitación de los sentidos de una obra o de una serie de obras; o la explicitación de la poética —suya o de otro artista— en la que está implícita la preferencia por ciertos materiales y técnicas, el conjunto de ideas, sentimientos y valores que tiene cada artista acerca del mundo que vive, del arte del pasado, del de su tiempo y de la obra que realiza.

Es por ello que consideramos importante para un artista tanto la producción artística como la producción de discursos teóricos en torno a obras propias o de otros artistas, pudiendo validar cada una de ellas en los circuitos correspondientes. La obra, una vez concluida, abre un camino de “conocimiento, que es ante todo reconocimiento, imagen humana, signo estético de la distancia que media entre lo que somos y lo que quizá podríamos llegar a ser”.¹⁸

¹⁸ Jiménez, José, *Op. Cit.*, 1992, p. 223.

También es necesario destacar que ambas actividades no son excluyentes una de la otra, dado que según Jiménez "...todas las prácticas artísticas, no sólo han estado siempre ubicadas en contextos culturales e históricos concretos, en los que se determinan sus límites y horizonte, sino que el perfil de esos contextos se ha establecido siempre desde el lenguaje, a través de construcciones interpretativas, teóricas. El arte nunca se bastó a sí mismo (...); por el contrario, las obras y propuestas artísticas han ido siempre acompañadas de una retórica (en el sentido positivo de la palabra) de acompañamiento, de un lenguaje, cuya función no es 'explicarlas' sino situarlas en un contexto de sentido, de significación..."¹⁹

En tanto explicitación de una poética el discurso artístico constituye una producción de conocimiento realizada por los artistas, que posibilita un acercamiento a la obra y al mundo en que se inscribe, cuyo objetivo no es el de la búsqueda de un conocimiento universal, ni leyes generales aplicables a un conjunto de fenómenos, sino que, por el contrario, se inscribe en la singularidad de uno o varios productos.

La producción y la investigación artísticas nos hablan de una dinámica que hace posible la fijación condensada y la transmisión de experiencias. Esa dinámica no es otra cosa que el carácter simbólico.

... Los procesos de simbolización constituyen la médula de la vida social del hombre: lo que los antropólogos llaman cultura no es sino una condensación objetivada de experiencias humanas, transmisibles de generación en generación, y abierta a un crecimiento y desarrollos continuos.²⁰

¹⁹ Jiménez, José, *Op. Cit.*, 2006, p. 14.

²⁰ Jiménez, José, *Op. Cit.*, 1992, p. 39

Consideraciones finales

Argentina cuenta con numerosos docentes que, además de realizar su labor en el grado, generan nuevos conocimientos a través de actividades de investigación.

En este marco, la Facultad de Bellas Artes propicia el desarrollo de ellas sobre la base del conocimiento del contexto socio-histórico, de los imaginarios que lo sustentan, del debate y la crítica de las propias actividades académicas. Esto demanda una sólida formación que pueda consolidar una praxis tanto artística como docente versátil, con capacidad de apertura y que dé respuestas a las sucesivas transformaciones sociales y culturales.

En tal sentido, la investigación artística significó un avance tanto en el conocimiento académico como en la producción de obras, a más de un considerable desarrollo del pensamiento crítico, cuyo arte requiere de un artista capaz de indagar incluso en las zonas más oscuras, más ocultas de la sociedad para encontrar aquello que fue velado.

Esta tarea no es otra cosa que investigar, cuyo resultado se materializa igual que el experimento del científico, y lejos de pretender encontrar “verdades absolutas” o dar respuestas universales, abre nuevos interrogantes, formula nuevas preguntas acerca del hombre y su relación con el mundo.

La investigación en arte desplegó entonces un abanico de conocimientos. Sin embargo, continúa siendo un desafío en el seno de la comunidad científica, porque aún no ha podido cristalizar su validez en relación con las áreas tradicionales. En este sentido, expresa Juan Samaja: “...debemos reconocer que los hombres toleran muy mal la diversidad y las variaciones de conocimientos. Lo que vale como creencias verdaderas a ciertas sociedades suele ser considerado *creencias falsas* para otras”.²¹

²¹ Samaja, Juan, “La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura”, [En línea] http://catedragalan.investigacionaccion.com.ar/archivos/c5554ea9293e19d90b8424b-cd8c107a9_parte_i.doc [20 de septiembre de 2010]

Tanto la investigación artística como la proyectual se encuentran en un proceso de asimilación por parte de las mal llamadas “ciencias duras”; pero sus resultados resultan poco confiables, dudosos en relación con el resto de los miembros de la comunidad científica. Esto es consecuencia de la aplicación de parámetros de evaluación constituidos por indicadores adecuados para las ciencias tradicionales, los cuales no se ajustan a la diversidad y complejidad artística, cuyas investigaciones transitan necesariamente por zonas distantes de la pretendida *objetividad científica*. Las representaciones y percepciones sensibles de los sujetos son datos, aunque difíciles de sistematizar, significativos y, por consiguiente, ineludibles.

La objetividad en el campo de la investigación artística y proyectual tiene el límite de su propia naturaleza. La construcción de su objeto de estudio está en relación con el hombre y sus producciones simbólicas, y el investigador debe enfrentar la tensión entre lo que es vital para el arte y necesario para la ciencia. Pero al mismo tiempo, ser conscientes de estas dificultades facilita una mirada ética en torno a la elección del tema, al desarrollo de una investigación, como también de su transferencia.

Fuentes

- ALLPORT, G. W. y Pettigrew, T. F., "Cultural influence on the perception of Mouvement: The trapezoidal illusion among Zulus", en *Journal of Abnormal and Social Psychology* 44, 1975, pp. 104-111.
- BLUNT, Anthony (1940), *La teoría de las Artes en Italia 1450-1600*, Cátedra, Madrid, 1979.
- CASTRO, Sixto: "En defensa del cognitivismo en el arte", en *Revista de Filosofía*, Volumen 30, N° I. Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, 2005, pp. 147-164.
- GADAMER, Hans-Georg (1997), *La actualidad de lo bello*, Paidós, Buenos Aires, 2005.
- GAUT, Berys. "Art and Knowledge", en J. Levinson (ed.), *The Oxford Handbook of Aesthetics*, Oxford, Oxford University Press, 2003, pp. 436-450.
- GOODMAN, Nelson (1984), *De la mente y otras materias*, Visor, Madrid, 1995.
- GOODMAN, Nelson (1968), *Los lenguajes del arte*, Seix Barral, Barcelona, 1976.
- HEIDEGGER, Martin (1935) "El origen de la obra de arte", en *Caminos del bosque*, Alianza, Madrid, 2000.
- JIMÉNEZ, José (1986), *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*, Tecnos, Madrid, 1992.
- JIMÉNEZ, José (2002), *Teoría del arte*, Tecnos, Madrid, 2006.
- KARCZMARCZYK, Pedro, "La subjetivización de la estética y el valor cognitivo del arte según Gadamer", en *Analogía Filosófica*, año XXI, n° 1, 2007, pp. 127-173.
- SAMAJA, Juan, *La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura*, [Enlínea]http://catedragalan.investigacionnacion.com.ar/archivos/c5554ea9293e19d90b8424bcd-8c107a9_parte_i.doc [20 de septiembre de 2010]

- TATARKIEWICZ, Wladislaw (1976), *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Tecnos, Madrid, 2001.
- VÁZQUEZ, Héctor, *La investigación sociocultural. Crítica de la razón teórica y de la razón instrumental*, Biblos, Buenos Aires, 1994.
- VICENTE, Sonia, “Arte y parte. La controvertida cuestión de la investigación artística”, en Gotthelf, René (dir.), *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*, EDIUNC, Mendoza, 2006.

Julio Pimentel Tort
Vladimir González Roblero

Los estudios artísticos

Marta Lucía Bustos Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes, Colombia
mlbustosg@udistrital.edu.com

Cornelius Castoriadis decía que pensar es poner en cuestión la institución dada del mundo, de la sociedad y de las significaciones imaginarias que la constituyen y cohesionan. Para este autor, el pensamiento hace ser lo que hasta entonces no era, al crear figuras distintas y alterar lo que se presenta como inalterable.

En este documento, a partir de esta idea de que lo nuevo se apoya en el pasado pero deviene diferente en el horizonte, se presentan algunas reflexiones sobre las prácticas artísticas como procesos de generación de conocimiento en el contexto universitario. Esta reflexión, surgida a partir de mi intervención en el diseño de un programa de estudios posgraduales en el campo de las artes, no tiene la pretensión de postular una especie de unidad identitaria y conceptual del grupo de docentes de la Facultad de Artes ASAB que trabajó en él, ni mostrar un estado general del pensamiento que se desarrolló durante los dos años del proceso. Más bien, es una exploración retrospectiva —personal— que intenta encontrar el orden de las razones que nos llevaron a explorar unos senderos y otros, a tomar unas decisiones y privilegiar unos horizontes de sentido frente a otros también vigentes y legítimos en términos de la oferta posgradual. Es decir, este es un ejercicio

* Marta Lucía Bustos Gómez, Maestra en Textiles, Magister en Planeación y Desarrollo Regional de la Universidad de los Andes y candidata a doctor en Estudios Culturales de la Universidad Andina sede Ecuador. Profesora de planta del Proyecto Curricular de Artes Musicales, Coordinadora del Grupo de trabajo de la Maestría entre 2009 y 2010 y Directora del grupo de investigación Estudios Culturales y Visuales de la Facultad de Artes Asab de la Universidad Distrital.

de reflexión basado en mi experiencia profesional como gestora cultural y docente y en mi percepción sobre la forma como se fue configurando el proyecto curricular a partir de ejercicios académicos, intereses investigativos y, por supuesto, de la puesta en escena de las subjetividades de cada uno de los integrantes del grupo con todo su arsenal de conflictos comunicativos y territoriales.

Podría decir que es una exploración de las tramas, más o menos subterráneas de los acontecimientos y de los trazos sugerentes, como se fue dando el intercambio y las luchas de sentidos alrededor de aquello que se valoró como legítimo en términos de la formación posgradual en artes para esta Facultad, en particular, y para el campo del arte en una ciudad como Bogotá donde se concentra el 32 por ciento de una oferta en educación artística, tanto en el nivel profesional (44 programas de pregrado en entidades de educación superior y 12 posgrados) como en aquello que en Colombia se denominaba educación no formal y que desde hace algunos años se ha dado en llamar educación para el trabajo y el desarrollo humano (544 programas).

Esta ponencia inicia con unas breves notas sobre los espacios y dimensiones educativas de las artes en el sistema universitario en Bogotá, pues este es un marco de referencia importante en el propósito de pensar y formular una maestría en artes. Luego, en búsqueda del orden de las razones, se reconstruye el camino trazado y se analiza en retrospectiva el proceso de creación del proyecto académico de la Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital, identificando tres alianzas que se fraguaron durante el trabajo y que dan cuenta, desde mi perspectiva, de las discusiones sobre la investigación, la creación y las prácticas artísticas como procesos de generación de conocimiento, pero principalmente sobre el campo de los estudios artísticos como un campo emergente para la praxis artística.

1. Notas breves sobre los espacios y dimensiones educativas de las artes

No es una novedad decir que la forma como se enseñan las artes ha sido condicionada por las creencias y valores relacionados con el Arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado. Para muchos de los partidarios tempranos de la formación artística en nuestro país, individuos socialmente poderosos que influyeron sobre las políticas educativas de su época, el arte tenía que ver con algunos valores y la consecución de determinados objetivos sociales, morales y económicos, que permitían acumular, controlar y distribuir “ciertas” cualidades civilizadoras y espacios de reconocimiento, desde los cuales se construyeron visiones del mundo y establecieron diferencias jerárquicas.

Sin extendernos demasiado en este asunto, podemos ver cómo en Colombia la educación formal en artes nace hacia el final del siglo XIX, por el impulso de una élite ilustrada que promovió un imaginario simbólico de nación ligado a una tradición (la católica), a una lengua (el español) y a un territorio (el andino, que se privilegió sobre otras regiones) y a partir de la labor adelantada por artistas que después de completar estudios en Europa regresaron al país, para impulsar la implantación de los métodos y modelos educativos de las artes que Europa nos heredó.

Desde 1882, con la fundación de la Academia Nacional de Música —que en 1911 tomó el nombre de Conservatorio Nacional— y con la creación en 1886 de la Escuela Nacional de Bellas Artes en manos del pintor Alberto Urdaneta, se propició en nuestro país la creación de programas formales de educación en música y en bellas artes, siguiendo, por un lado, la organización, los usos y las costumbres de la Universidad Colonial Hispanoamericana y, por otro, los métodos y modelos educativos europeos. Métodos y modelos que, en el caso del Conservatorio, excluyeron la música

de raíces indígenas y africanas, junto con sus instrumentos, y la música popular tanto europea como americana, en un intento de olvidar —o prevenir— el pasado precolombino, afro-colombiano y colonial.

El itinerario académico en la Facultad de Artes de la Universidad Distrital, no es ajeno a esta historia que legó la Universidad Colonial Hispanoamericana a la Universidad, ni a los ideales y modelos educativos europeos del Arte —siempre en mayúsculas y en singular— en torno de la práctica artística. En primer lugar, es necesario señalar que la Universidad Distrital se crea a finales de la década de los años cuarenta del siglo pasado, como parte de una política nacional que intenta responder a la creciente preocupación de una sociedad que anhela su industrialización, pero veía con preocupación la poca capacidad de vinculación a la vida productiva de los sectores populares. Esta preocupación motivó el impulso de una política de modernización del país, que conlleva la creación de centros educativos (en 1945 se crea la Universidad del Valle y en 1948 la Universidad Industrial de Santander) y la ampliación de la educación en los campos técnico y tecnológico.

En consecuencia con lo anterior, en 1948 el Consejo de la ciudad crea en Bogotá el Colegio Politécnico Municipal, dedicado “al servicio de la niñez proletaria... para brindar educación técnica a la juventud” en modalidades como ayudante de topografía; perito forestal, ayudante de geólogo e ingeniero radiotécnico. Unos años después, el Colegio se convierte en la Universidad Distrital y se aprueban los estatutos que la habilitan para otorgar títulos estrictamente académicos, los cuales con el paso del tiempo se van ampliando hacia otras áreas de las ciencias, la educación, el medio ambiente, las ingenierías y, finalmente, después de más de cincuenta años, hacia las artes en el año 2005.

Aunque en la década de los cincuenta y sesenta, en Colombia, como en casi toda Latinoamérica, se intenta pasar de una universidad ilustrada a una de masas para responder a los retos y

anhelos de una sociedad que aspira a ser moderna, se conserva la idea de universidad como centro de iluminación para la búsqueda de la verdad y la creencia absoluta en la ciencia y en la capacidad del hombre para dominar y transformar el mundo a su imagen o según sus necesidades. De tal forma que, si bien se da un paso hacia una universidad de masas, aún se sigue promoviendo una organización y un desarrollo académico soportado en la idea de que los conocimientos tienen jerarquías, especialidades y límites que marcan las diferencias entre unos campos del saber y otros, así como fronteras que no pueden ser transgredidas.

Así, las tradiciones y las estructuras de la universidad —interiorizadas e incorporadas en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción— construyen refugios y zonas para las epistemes —facultades, departamentos, programas—, establecen vínculos de carácter unívoco entre investigación científica e investigación en el entorno universitario y dan primacía a la normatividad científica que privilegia unas nociones de investigación ancladas en la tradición positivista, las cuales refuerzan la diferencia entre “conocimiento cierto”, entendido como “ciencia”, y “conocimiento imaginado”, no-ciencia o “saberes”, —donde se ubica frecuentemente a las artes.

En ese modelo epistémico que estructuró la cultura occidental, conceptualizado y desarrollado con relación a la normatividad científica, las prácticas artísticas han estado subordinadas. Allí las ciencias naturales, del mundo real, objetivo y cognoscible, se encuentran en la cúspide; les siguen las ciencias sociales y al final las humanidades, que también han construido sus hegemonías propias: en primer lugar, la producción cultural, mental y espiritual de “Occidente” y de las sociedades “civilizadas” y “modernas”; y en segundo lugar, y muy lejos de éstas, las prácticas populares o folclóricas. De hecho, los modelos de medición y los *rankings* que señalan las universidades más prestigiadas privilegian los factores relacionados con la producción científica sobre la producción

cultural o artística. En consecuencia, con esta historia institucional la Facultad de Artes en la Universidad Distrital se consolida en 2005, gracias a la feliz confluencia de dos situaciones que la hacen posible: por una parte, la maduración de las condiciones institucionales y políticas para que la administración de la ciudad entregue la antigua Academia Superior de Artes de Bogotá¹ a la universidad —lo cual incluye la aceptación de su cuerpo docente, conformado principalmente por artistas, de incorporarse a ella— y por otra los deseos de la Universidad Distrital por moldear su perfil a los requerimientos de acreditación e internacionalización que el nuevo siglo le demanda a las universidades. Es decir, cuando el gobierno de la ciudad asume una posición frente a su rol en el fomento de la formación artística y cuando la Universidad Distrital está preparada para asumir un área nueva y desconocida en su contexto académico.

Ahora bien, como se menciona en párrafos anteriores, los itinerarios académicos de la Facultad no son ajenos tampoco a los ideales y modelos educativos europeos del Arte que han privilegiado las “bellas artes” y la idea del artista humanista, creador y centro de la práctica artística. La denominación de Academia Superior de Artes da cuenta de lo cercano que pudo estar este proyecto académico en sus inicios con ese ideal del artista genio, y alude asimismo a la inercia de unas tradiciones de las prácticas artísticas que se ocupan de sus propios asuntos y de la búsqueda de su mismidad. No obstante, es importante señalarlo, estas tradiciones no fueron óbice para que surgieran, dentro de esta misma academia, voces disonantes que exploraban caminos diversos, estéticas a contrapelo que no siempre encajaban en los moldes de la belleza propuesta o impuesta por Occidente. En esa Academia se fueron introduciendo saberes no academizados y emergieron

¹ Proyecto académico de la administración pública de la ciudad en el que se condensó la oferta de formación artística, que entre los años de 1970 y 1980 la ciudad brindaba a la población a través de siete escuelas de artes (pintura, cerámica, escultura, teatro, ballet y títeres).

saberes “otros” que cuestionaron las formas, los métodos y los sentidos de la formación artística canónica; así, en el ámbito de la música académica se fueron filtrando sonidos y ritmos de las músicas populares y campesinas, y en la danza se fueron revelando concepciones pedagógicas distantes del rigor y la hegemonía de la técnica clásica para moldear los cuerpos de nuestros jóvenes latinos.

Hay que hacer notar que esta reflexión sobre algunos de los elementos inerciales, que en el contexto de la formación artística instituyen formas y esquemas de imaginar y pensar este asunto, surge de los estudios realizados por la Facultad para justificar la pertinencia y necesidad de una nueva oferta de formación posgradual en nuestro contexto, pero principalmente del reconocimiento de nuestras propias experiencias como profesionales del arte, que hemos transitado por una diversidad de ofertas posgraduales que van desde lo puramente disciplinar hasta ofertas inter y/o transdisciplinarias, que abordan campos tan poco definidos y criticados por esto mismo, como los estudios culturales, de género, urbanísticos, performáticos y del desarrollo, entre otros. Asimismo, de nuestra experiencia y del conocimiento de las diversas y nunca completas historias de vida profesional de colegas y egresados de la Facultad en una ciudad que, como se mencionó al inicio, concentra gran parte de la oferta en educación artística de pregrado y de posgrado, así como también los espacios de posibles desarrollos profesionales.

Recapitulando, en lo esbozado hasta el momento se ha intentado reconstruir lo que significó el ejercicio de pensar los espacios y dimensiones educativas de las artes en el sistema universitario en Bogotá para la proyección de nuestro programa de posgrado: en primer lugar, este ejercicio permitió reflexionar y comprender nuestra historia institucional y, sobre todo, proyectar una nueva forma de ubicarnos en el ámbito académico para legitimar nuestras formas de producir conocimiento y de hacer investigación,

pero también para aportar nuevas miradas y vínculos con contextos de los cuales la academia ha buscado distanciarse con sus pretensiones de rigor metodológico y objetividad. En segundo lugar, este ejercicio permitió conocer en forma visible los intereses específicos y el arsenal de recursos argumentativos de cada uno de los integrantes del grupo, es decir, reconocernos como agentes en un campo en disputa. Y en tercer lugar, cabe preguntarnos cómo hacer fuego con la madera que teníamos para conferir un sentido “otro” a lo que heredamos. En otras palabras: ¿Cómo recomponer los elementos de lo que ya estaba instaurado —en el campo de la formación posgradual en artes y en nuestras tradiciones disciplinarias en la música, el teatro, la danza y las plásticas— y promover entre nosotros la emergencia de formas de pensar que reconocieran las diversas trayectorias existentes y a la vez, las transformaciones perceptivas y expresivas en el campo del arte en esta llamada sociedad del conocimiento?

2. El itinerario

Al inicio se mencionó que sin pretender tener un abordaje completo y total de los temas trabajados a lo largo de dos años por el grupo de maestros vinculados al proyecto de Maestría, el interés era compartir algunos de los asuntos que, desde mi punto de vista, permitieron su construcción.

Hasta aquí se ha señalado cómo la formación en artes ha estado marcada y condicionada por las creencias y valores relacionados con el arte de aquellos que promovieron su enseñanza en el pasado, y cómo hemos ido arrastrando por inercia el privilegio de ciertas locaciones y geografías que han privilegiado la ciencia moderna y la cultura superior (el Arte) como los únicos criterios de verdad y calidad estética, haciendo que aquello que no es re-

conocido o legitimado por los cánones que cada uno en su campo proclama, se declare inexistente. Asimismo, he enfatizado la preocupación que surgió para que el proyecto de Maestría no se volviera un simple ejercicio retórico de la anexión, donde se consensuan porcentajes de espacios académicos para cada lenguaje.

Ahora se pasará a señalar las alianzas, pactos o acuerdos que, desde mi perspectiva, permitieron otorgar un sentido “otro” a lo que se ha construido en los pregrados de la Facultad y a nuestras experiencias profesionales, para establecer un escenario propicio que intenta dar respuesta a las preguntas formuladas por el grupo de docentes vinculados al proyecto de Maestría, pero en especial a las dinámicas que el mismo campo del arte moviliza; preguntas que se hacen quienes hoy se mueven allí, intentando legitimarlas en un terreno de luchas.

Primera alianza: los principios

La primera alianza tiene que ver con los principios que guiaron el trabajo y delinearon el horizonte de sentido de nuestro encuentro bajo el proyecto de Maestría. Es decir, los acuerdos básicos que nos permitieron establecer maneras de estar juntos y explorar el camino y, por supuesto, también trazar rutas para tomar decisiones respecto al Programa de Maestría: hacer un programa con énfasis en investigación y no en profundización de un área disciplinar; intentar construir un nuevo campo y no instalarnos en los ya instituidos; construir el nuevo territorio “epistémico”, a partir, no de la anexión y sumatoria, sino de la búsqueda de problemas “comunes” que no aplanaran nuestras diferencias, entre otras. Ahora bien, estos principios o acuerdos no son normas ni leyes, sino acuerdos que facilitaron el camino, que lo hicieron más llevadero cuando se presentaron desacuerdos, y que guiarán a futuro el desarrollo académico del Programa.

A continuación, y sin el ánimo de exponerlas como posturas absolutas y definitivas, se presentan algunos de los principios que perfilaron este proyecto curricular y que hacen parte de los postulados del documento que sustenta ante el Ministerio de Educación el programa de Maestría en Estudios Artísticos:²

En primer lugar, y ubicados bajo la rúbrica de principios epistémicos, el documento que sustenta la creación de la Maestría plantea como propósitos de ésta:

- Buscar la posición del arte como una forma diferenciada de conocimiento respecto de la ciencia y la filosofía, y a su vez en diálogo permanente con ellas. En este sentido, el Programa reconoce el carácter contingente e histórico de las realizaciones humanas y, por lo tanto, asume la definición del arte como una forma de conocer que permanece abierta al acontecimiento, que rompe la causalidad de la historia; y a su vez, como una forma de asumir el vínculo del ser humano con los otros y con el mundo.
- Hacer de la investigación-creación una categoría relacional y diferencial, que aborda las múltiples mediaciones y zonas de intercambio entre el arte, la ciencia, la tecnología y la filosofía. La investigación-creación se entiende como la apertura de las comunidades hacia la ciencia y el arte, que conlleva procesos de transgresión de carácter lógico, epistemológico, ético y político de sus propias fronteras, hacia proximidades y campos de incertidumbre comunes, en donde pueden darse manifestaciones de otro ser humano inteligente, pensante y sensible.

² La legislación vigente en el país indica que las entidades de educación superior que quieran abrir nuevas ofertas educativas en el nivel posgradual deben construir un documento de Registro Calificado, donde se sustentan las consideraciones académicas y curriculares y, además, se establece la pertinencia y coherencia misional institucional.

- Fundamentarse en una perspectiva intercultural, capaz de articular su proyecto institucional y las prácticas sociales, artísticas y culturales de su comunidad académica en los contextos propios de su realización.

En segundo lugar, como principio estético se planteó que el proyecto de Maestría debe concebir el mundo sensible como condición de posibilidad del pensamiento, del conocimiento y de la inteligencia humana. El mundo sensible lo entiende como la realización poética de la acción humana que está en diálogo permanente con la naturaleza, asumiendo posiciones críticas frente a la instrumentalización de la naturaleza y las acciones humanas.

Y finalmente se planteó que la maestría debía comprometerse con:

- El ejercicio de los derechos culturales³ y de la resignificación simbólica del mundo y de la realidad, como ejercicio pleno de la ciudadanía.
- La construcción de espacios participativos y pluralistas, abiertos a responder los desafíos de la interculturalidad crítica de carácter colonialista.
- El debate en torno a las geopolíticas del conocimiento y la anulación de la violencia epistémica, estética, de género y de todo tipo que circulan y se ponen en marcha en las interacciones educativas y sociales.

³ Son derechos relacionados con el arte y la cultura, entendidos en una amplia dimensión. Son derechos promovidos para garantizar que las personas y las comunidades tengan acceso a la cultura y puedan participar en aquella que sea de su elección. Son fundamentalmente derechos para asegurar el disfrute de la cultura y de sus componentes en condiciones de igualdad, dignidad humana y no discriminación.

Segunda Alianza: la denominación

A partir de pactar estos principios epistémicos, estéticos y políticos, como acuerdos que guían la formulación y el entramado de relaciones académicas que soportan la Maestría, se fraguó la segunda alianza alrededor de la denominación de la Maestría. Luego de estudiar cuidadosamente el desarrollo de múltiples programas académicos que han apostado a plantear problemas de conocimiento y situaciones epistémicas que desbordan los horizontes disciplinares y las prácticas de las artes particulares; y después de amplios debates sobre la pertinencia y el sentido político de acogernos a denominaciones y campos que abordan las artes desde una concepción de las ciencias del arte, o desde aquellos que se inscriben estrictamente en la creación artística, se acordó recoger la idea de estudios para nominar un campo de debate crítico sobre la construcción social del fenómeno artístico y de sus procesos cognitivos y sensibles. Ello en coherencia con el principio que plantea la perspectiva intercultural y el reto que conlleva poner en diálogo este proyecto institucional con las prácticas sociales, artísticas y culturales que circulan dentro y fuera de la academia y del campo del arte.

Los estudios realizados sobre la oferta en el país nos permitieron observar que en Colombia hay 13 universidades que ofrecen programas de posgrado en artes y cultura, ochenta por ciento de las cuales son instituciones públicas (dato de interés, si se contrasta con la oferta de pregrados donde la relación universidad privada-pública se invierte). En estas 13 instituciones se imparten 30 programas —29 maestrías y sólo un doctorado— 19 de ellos están ubicados en la ciudad de Bogotá, 4 en Medellín, 2 en Pereira, y los 5 programas restantes se encuentran en ciudades intermedias como Manizales, Popayán, Cali, Pasto y Cartagena. Igualmente es de resaltar el hecho de que buena parte de los programas

existentes en el país en esta área sean ofrecidos por facultades de ciencias sociales y humanidades, cuestión que puede obedecer a la importante presencia del área de literatura, que muchas veces está en las facultades de humanidades y no de artes, o a la presencia de programas interdisciplinarios que están en el marco de esas mismas facultades.

En un análisis de los programas nacionales, se evidenció que, aunque hay un peso grande en maestrías de profundización, casi todos los programas se plantean la urgencia de incluir una mirada interdisciplinaria, principalmente entre áreas artísticas y entre éstas y el campo de las ciencias sociales y humanas. En cuanto a la investigación, es de resaltar el claro interés por la pregunta sobre la relación creación-investigación y por las formas en que el poder se manifiesta y se representa en el campo, así como también la intención de reflexionar sobre el contexto latinoamericano. Todo lo anterior señaló la urgencia de un diálogo en torno a la realidad nacional y latinoamericana y una tendencia hacia la comprensión del campo del arte; no como un campo aislado, sino como un interlocutor con otros campos del conocimiento.

Este panorama y el interno de la Facultad —la trayectoria académica de sus tres proyectos curriculares de pregrado en Artes escénicas, musicales y, plásticas y visuales— y la convicción de que cuando algo se crea no se trata simplemente de acomodar y unir lo que ya está, sino que implica la emergencia de otros tipos de formas y de solidaridades —diferencias entre los componentes ya existentes— nos hizo pensar sobre la denominación de la Maestría, no sólo en un sentido formal, sino en términos de pensar que el nombre ubicaba y designaba también una posición epistémica desde la cual queríamos hablar.

Si el campo del arte lo entendíamos como articulador de las dimensiones de creación, formación, circulación, investigación y apropiación, en las que los agentes desarrollan diversas actividades y trabajos, y si estábamos apostando a crear a partir del haber

investigativo de nuestros pregrados, ¿cuál podría ser el espacio epistémico desde el cual la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital haría una oferta posgradual?

Sospechamos que la idea de los estudios nos permitía configurar un campo que se estructura no sólo en vista del sostenimiento implícito de los valores específicos del arte como un conjunto de prácticas y resultados materializados, sino que se construye *alrededor de la vocación de un análisis “no cómplice” del conjunto de procesos que socialmente cristalizan tales “valores”* (Brea, 2005:24), y que esta denominación nos posibilitaría de la misma manera replantear la concepción del investigador, como un sujeto trascendental, que conoce objetivamente el mundo, debido a una posición epistémica privilegiada y, más bien potenciar una relación en donde el objeto y el sujeto se constituyen de manera simultánea en el acto mismo del conocimiento y la creación, el cual está determinado por contingencias espacio-temporales.

De tal forma que definimos los estudios artísticos como un campo epistémico emergente comprometido y comprometedor “en las fronteras de las artes, las disciplinas científicas y el conocimiento ancestral y popular, donde pueden agenciarse procesos de creación de conocimiento y formas simbólicas que subvertan el orden actual de las cosas en la sociedad del capitalismo contemporáneo”.⁴ Si bien los estudios artísticos surgen como una iniciativa de comunidades específicas en el campo del arte, su pretensión no es abordar únicamente los problemas del arte, desde el arte mismo, sino también las relaciones, manifestaciones e interacciones que se dan entre el arte, la ciencia y la cultura, como modos legítimos de conocer, crear y establecer vínculos sociales. Por ello la denominación de “estudios” es coherente con la vocación de este nuevo programa académico que ausculta asuntos que no se adscriben a una disciplina en particular y, por el contrario,

⁴ Documento de trabajo elaborado por Pedro Pablo Gómez para la construcción del Documento de Registro Calificado de la Maestría en Estudios Artísticos.

se define a partir de sus proyectos investigativos los cuales avanzan y evolucionan con el devenir de la sociedad, al ritmo de las transformaciones sociales y de las condiciones de producción del saber y del conocimiento en el mundo contemporáneo.

Tercera Alianza: las líneas de investigación

A partir de la idea de estudios expuesta arriba se configuraron las líneas de investigación que le dan sentido y particularidad a la Maestría en Estudios Artísticos, las cuales constituyen la tercera alianza del proceso de construcción del proyecto curricular.

Para el grupo de trabajo, que bebe de diversas fuentes del arte pero también de las ciencias, la investigación en artes o en ciencias es asumida, tal como lo plantea el filósofo colombiano Estanislao Zuleta, de esta forma: “la investigación en su sentido fuerte es exploración de lo no sabido, es riesgo, es necesidad de devolverse, de seguir muchas veces, sendas perdidas en un bosque —que es para Heidegger la metáfora del campo de conocimiento— donde hay caminos, innumerables caminos y donde sólo aquel que se ha extraviado muchas veces en ellos, aprende alguna vez a conocer el bosque”. Por ello, la experiencia que se manifiesta en cada uno de los proyectos realizados por los grupos de investigación de la Facultad y que dan cuenta de intereses y preguntas formuladas desde un contexto particular, son retomados para abordar la realidad del campo; no como una incuestionable realidad ontológica, sino como un diálogo que intenta replantear los términos del diálogo inter-epistémico en territorios claves de las actuales geopolíticas del conocimiento.

La producción de los procesos artísticos, la reflexión sobre éstos, en sus aspectos formales y materiales, así como la consideración de sus implicaciones en la sociedad y en la cultura, consti-

tuyen acciones continuadas y permanentes en la Facultad. Estas acciones han permitido realizar ejercicios reflexivos, en torno a los procesos y prácticas de distinción, de analogía y relación entre la investigación y la creación, como categorías históricas y contingentes cuyos estados permiten pensar la consistencia misma de la investigación y la creación en su devenir, como categorías a veces propias y a veces compartidas por diversos campos del conocimiento.

El pensamiento acerca de la relación de la investigación y la creación es una tarea asumida por la Facultad de Artes, como se dijo antes, no tanto en la búsqueda de una conciliación de las mismas, sino más bien en sus interrelaciones y oposiciones posibles. De esta manera, la categoría relacional y diferencial investigación-creación permite dar cuenta de la relativa y contingente autonomía del campo del arte, así como del carácter político y relacional de las comunidades que constituyen el campo del arte, y de sus relaciones con otras comunidades con las que se configuran redes de interacción social.

En este orden de ideas, y con el propósito de proyectar la experiencia investigativa de la Facultad de Artes, la Maestría configura dos líneas de investigación, que se anclan también en la idea de Estudios siguiendo el eje de la denominación e intentan construirse como un proyecto abierto, como un cruce de caminos distintos y discursos múltiples, con la voluntad de cuestionar y aportar a la transformación de los mecanismos y modos en que se establecen hegemonías académicas que limitan o impugnan la construcción de formas de significar o de construir sentidos plurales en nuestros contextos.

Antes de finalizar este itinerario, de manera sucinta se señalan algunos campos de exploración planteados en las dos líneas de investigación de la maestría que se formularon para el documento de registro calificado, tal y como se presentan a continuación:

La primera línea, denominada Estudios Artísticos, busca instaurar la revisión crítica de las concepciones y prácticas que soportan la estructura del mundo del arte y sus circuitos en el contexto colombiano, latinoamericano y global. Desde esta línea se propone el estudio de desplazamientos teóricos y prácticos que son consecuencia de la enseñanza del arte basada en los pilares del esquema hegemónico tradicional: historia, obra y artista, que, por lo general, equivale a mantener una formación altamente descontextualizada y tecnicista, con pocas preocupaciones por el vínculo y el ejercicio social de la profesión y reducida proyección de ámbitos laborales. En esta línea de investigación, la Maestría propone:

- Indagar sobre las prácticas artísticas y elaboraciones locales del arte y la cultura y promover procesos de creación y producción simbólica como procesos de interacción de la sensibilidad humana en sus manifestaciones poéticas y prosaicas. Analizando las tensiones sociales de la profesión del artista, de la estructura y los circuitos del arte en Latinoamérica.
- Estudiar críticamente las nociones y teorías del conocimiento basadas únicamente en el logocentrismo, que privilegia el tratamiento disciplinar de los problemas epistémicos, su tratamiento como abstracciones filosóficas, sin corporeidades, sin humanidades, sin animalidades, sin sensibilidades y sin lugares. En este sentido se abren los estudios de la sensibilidad como una opción de investigación-creación, reconociendo que estos conforman la estructura perceptual fundante y actuante del tejido social, estético, epistémico, económico, psíquico, biológico y político de las interacciones humanas.

- Realizar revisiones críticas de la estética, cuyo énfasis de estudio históricamente se ha centrado en el arte, bien sea como filosofía o teoría del arte, focalizada en la modernidad eurocéntrica. En este espacio, los estudios artísticos implantan la deconstrucción teórica y crítica de las estructuras epistemológicas que cimentan la naturalización del modelo hegemónico de la estética occidental, para la comprensión del arte y la cultura, teniendo en cuenta la proyección de este modelo en la configuración actual del mundo del arte en Latinoamérica y su reproducción en los procesos de formación artística en los sistemas educativos.
- Revisar las implicaciones del modelo hegemónico de la estética occidental, en el uso y valoración de la dimensión corporal, reducida al concepto “cuerpo, examinando los métodos de la fragmentación heredados directamente de la tradición de las ciencias naturales, de las ciencias exactas y de las ciencias sociales. Se busca provocar la revisión de la corporeidad como el lugar primero por excelencia donde ocurre la cultura, así como el lugar a través del cual la personalidad humana ejerce los intercambios sociales de la sensibilidad, del pensamiento y de la acción.
- Estudiar el abordaje del arte centrado en lenguajes y técnicas, procurando la comprensión de la acción y el evento artístico en estrecha relación con las sociedades y las culturas. Se busca además indisciplinar la comprensión de la estética, el conocimiento, la investigación, la creación, la interacción, con el fin de encarnarlas como manifestaciones humanas del sentir, del reflexionar, del re-crear el mundo, del encontrarse con los otros.

La segunda línea es la de los Estudios Culturales de las artes, en tanto la maestría asume que el arte es una forma de incidencia en los procesos sociales y culturales y no tanto el resultado de los mismos. En este sentido, y teniendo en cuenta que el Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos está comprometido con la transformación de las realidades sociales y la renovación del conocimiento, a través de esta línea de investigación se busca impactar en las prácticas artísticas y en la modificación del *habitus* instalados que favorecen la repetición de concepciones limitadas del arte; se busca pluralizar las fronteras de la autoridad académica, dar entrada a saberes que la jerarquía universitaria suele discriminar por impuros en cuanto se rozan, conflictivamente, con el fuera-de-corpus de ciertos bordes llamados “cultura popular”, “movimientos sociales”, “crítica feminista”, “grupos subalternos”, entre otros.

Esta apertura de las fronteras del conocimiento a problemáticas hasta ahora silenciadas por el paradigma monocultural de la razón occidental dominante, es uno de los asuntos fundamentales que asume la línea de investigación de los Estudios Culturales de las artes, para que desde la investigación formativa se pueda intervenir en los conflictos de valores, significaciones y poder que atraviesan las territorialidades geopolíticas, las representaciones sexuales y las clasificaciones sociales en el contexto actual.

En otras palabras, se plantea como un ámbito para explorar e intervenir en la dimensión poética y política de las prácticas artísticas y culturales en el contexto y para indagar las posibilidades de la categoría relacional y diferencial investigación-creación. Desde esta línea la Maestría propone:

- Explorar la construcción de los relatos nacionales y la forma como se configuran o articulan a regímenes de representación cultural. Analizar los desplazamientos que se establecen entre las narraciones monoculturales de la

nación y las fundadas en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, para explorar las formas como las prácticas artísticas ayudan a dibujarlas y hacerlas posibles.

- Indagar sobre las dinámicas artísticas y culturales que surgen en las últimas décadas, consecuencia del situacionismo, el postestructuralismo, el posmodernismo y los debates realizados en torno al activismo, la micropolítica y la biopolítica.
- Problematizar y hacer una revisión crítica del valor particular y del interés inusitado que presenta el patrimonio entre sectores sociales e institucionales en el ámbito local y global, e indagar sobre aquello que se denomina patrimonio para comprender críticamente las formas como se describen, categorizan y analizan las prácticas que allí se inscriben.
- Ubicarse de manera reflexiva y estratégica frente a la condición heterogénea y compleja de la producción y apropiación cultural en el contexto de las nuevas transformaciones de los modos de organización del trabajo y la globalización de intercambios culturales en el contexto mundial contemporáneo.
- Analizar el sistema de relaciones y posiciones en el cual luchan artistas, críticos, públicos y productores, entre otros agentes, para alcanzar ideales de autorrepresentación, democracia cultural, democracia política y un proyecto de orden social.

- Indagar genealógicamente la institución arte y explorar las formas como se configuran sus discursos y condiciones de verdad; explorar el horizonte ético de estas prácticas en el contexto intercultural y analizar los relatos de política cultural y gestión pública que configuran el campo.

Colofón

Como se señaló al inicio, este texto es un ejercicio de lectura “diagonal” o “transversal” de la experiencia particular de un grupo de docentes de una Facultad de Artes de una universidad pública en Bogotá, Colombia, que se dieron a la tarea de crear un programa de formación posgradual en el campo de las artes.

A lo largo de su construcción, el texto intenta capturar las discusiones sobre la investigación, la creación y las prácticas artísticas como procesos de generación de conocimiento, que guiaron este proceso académico y la apuesta académica de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital desde mi mirada como coordinadora del grupo —durante el proceso de formulación— pero también como docente y gestora cultural. Esta precisión es importante, porque no se trata simplemente de un dato biográfico que engrosa el *currículum* de la escribiente del texto; es importante porque da cuenta de mi lugar de enunciación, de mis intereses académicos y de los énfasis y aspectos que he intentado sistematizar en este documento. Es posible que si otro miembro del grupo intenta trazar la ruta que transitamos, desde que nos reunimos por primera vez hasta cuando logramos la aprobación del programa de Maestría, o identificar “el orden de las razones” que nos llevaron a formular el programa, el mapa trazado será totalmente diferente al que aquí se presenta al lector, así esté hablan-

do del mismo proceso y retomando —como yo lo he hecho para escribir este texto— partes del documento que justifica y explica en detalle la Maestría en Estudios Artísticos.

Es así como este ejercicio de lectura permite observar que la creación del proyecto curricular de la Maestría en Estudios Artísticos intenta partir de condiciones —el contexto institucional, del campo del arte y a su vez el de la formación posgradual— y no de determinaciones causales, ya que si bien se apoya en las trayectorias académicas de los tres proyectos curriculares de pregrado, en la experiencia investigativa de su cuerpo docente y en el contexto institucional, no está determinado por éstas. El proyecto se apoya en un “dado,” algo preestablecido, tiene un lugar sobre, en y por lo ya instituido; esto lo condiciona y lo limita, pero no lo determina, pues aunque adviene de lo dado, tiene otras determinaciones y otros modos de ser.

La Maestría en Estudios Artísticos emerge en el contexto de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital, en el cruce de caminos distintos y discursos múltiples, como un proyecto abierto a lo que no conoce, a lo que todavía no puede nombrar, con la voluntad de cuestionar y aportar a la transformación de los mecanismos y modos en que se establecen hegemonías culturales que limitan o impugnan la construcción de formas de significar o de construir sentidos plurales en nuestros contextos. En este sentido, la maestría, que tiene como objeto de estudio, las interacciones y manifestaciones que se dan entre el arte y la cultura como modos legítimos de conocer, crear y establecer vínculos sociales, es un proyecto abierto en el que las posturas epistémicas, estéticas y políticas son las que marcan la diferencia y le otorgan un nuevo sentido.

Fuentes

- BUSTOS, M.; Castillo, S.; García, M. y Rueda, S., *Documento de Registro Calificado del Proyecto de Maestría en Estudios Artísticos de la Facultad de Artes ASAB*, Bogotá, Universidad Distrital, 2009.
- BREA, José Luis, *El Tercer Umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*, Documento en red, 2009.
- CASTORIADIS, Cornelius, *Ontología de la creación*, Colección Pensamiento crítico contemporáneo. Ensayo y Error, Bogotá, 1997.
- GÓMEZ, Pedro Pablo, *Documentos para la construcción del registro calificado de la Maestría en Estudios Artísticos*, Bogotá, Universidad Distrital, 2010.
- MENDOZA, Ivonne Paola, "Tendencias de la formación artística a nivel nacional e internacional", Manuscrito no publicado, Bogotá: Documento de la Facultad de Artes-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social. Plan Estratégico de Desarrollo 2008 - 2016 de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2008.
- ZULETA, Estanislao. *Acercas de la naturaleza de las ciencias sociales*, Ediciones Contravía, Colección Palabra y Acción, Bogotá, abril, 1999.

Julio Pimentel Tort
Vladimir González Roblero

Herramientas metodológicas para la investigación musical

Leonel De Gunther y Fernando Serrano
Universidad de Sonora

Resumen

Elaborar distinciones entre las llamadas ciencias duras y blandas resulta útil para reconocer que los asuntos de la naturaleza no son de la misma índole que los humanos. Tal distinción permite, a la vez, separar las dimensiones explicativas que bien pueden ser consideradas como causales en la naturaleza y de comprensión o acuerdo en los asuntos relativos a los seres humanos; así como también reconocer que la elección de alguna de ellas implica *per se* un tratamiento metodológico específico.

La primera parte construye un marco teórico para generar y aplicar el conocimiento. La segunda plantea algunos transvases semánticos de herramientas metodológicas aplicadas en la música. La tercera parte introduce, a manera de epílogo, un ejercicio de investigación interdisciplinar relacionado con la investigación y la enseñanza musical. Al término se presentan algunas consideraciones finales.

Nuevas escalas para conocer: estudios inter y transdisciplinarios

Las profundas transformaciones ocurridas en la sociedad, derivadas de la emergencia de inéditos problemas, han contribuido al alejamiento de la noción lineal de un tipo de conocimiento que funcionaba de manera adecuada en un contexto trivial y mecánico. Con estas nuevas emergencias, el sistema de escalas se ha vuelto poroso, aunque es válido reconocer que aún resulta útil para ciertos niveles de realidad. Sin embargo, en una escala planetaria, éstas no han rendido los frutos esperados, ya que no han podido responder a la creciente interrelación e interacción de los nuevos problemas que, aunque surjan en una parte distinta del mundo, tienen repercusiones en la parte donde uno se encuentra. Esta nueva figura del mundo, abierta, asimétrica y compleja, es un nuevo espacio para pensar nuestra forma de conocer y su adecuación al contexto que actualmente vivimos.

La emergencia de nuevas disciplinas duras o blandas o combinaciones híbridas de estas: bio-tecnología o arte-tecnológico, resultan ejemplos visibles de estas transformaciones. No son sólo yuxtaposiciones de disciplinas; sino nuevas disciplinas que constituyen, al menos en parte, esas nuevas formas de producir y aplicar conocimiento que, a su vez, implica la creación de nuevos aparatos metodológicos, cada vez más innovadores y con grados de separación creciente sobre las formas tradicionales de conocer.

En este mismo sentido, el caso de las artes no ha sido la excepción. Cada vez más, encontramos el empleo de diferentes herramientas metodológicas con el propósito de alcanzar profundidad en nuestro conocimiento o buscar nuevas y posibles interpretaciones sobre el fenómeno artístico, el conocimiento sobre el hombre mismo y de su interacción con los planos sociales y culturales. Estas herramientas no sólo incluyen las de corte cuantitativo,

como la inteligencia artificial aplicada al análisis musical, o las interpretativas referidas a la hermenéutica como aproximaciones a la verdad, sólo por mencionar unos ejemplos extremos. En ambos casos, el estudio sobre la música se ve enriquecido y a la vez transformado por el contacto con otras disciplinas.

En este sentido de búsqueda, encuentro y exploración, con el propósito de amplificar la explicación y comprensión de nuestro campo de estudio, es pertinente reconocer un conjunto de distinciones relacionadas a los estudios denominados como multi o pluri, inter y trans disciplinares.

Abordar el estudio del arte, y de la música en particular, desde una perspectiva inter-disciplinaria, conlleva, inevitablemente, la elaboración y comprensión de cuatro nociones interrelacionadas, pero distintas: estudios disciplinares, estudios multi o pluri-disciplinares, estudios inter-disciplinares y estudios trans-disciplinares; las cuales se encuentran relacionadas a lo que se ha denominado campos de conocimiento. Elaborar estas distinciones nos permite reconocer las condiciones de posibilidad acerca de la articulación de las disciplinas, así como de los problemas relacionados para pensar un encuentro y diálogo entre distintas áreas. Es por ello que en este primer acercamiento elaboramos tales distinciones, así como también las particularidades atribuibles a un campo de conocimiento.

Un campo de conocimiento puede ser entendido como una “estructura asociativa demarcable y autoorganizada que regula la interacción entre la dinámica interna de sus componentes y propiedades y su entorno, a través de clausuras y aperturas que mantienen su relativa estabilidad” (Bunge, 1999). Esta definición pone especial énfasis en la noción de sistema como alternativa tanto al individualismo como al holismo. Asume la necesidad de estudiar los elementos del sistema, pero sin limitarse a ellos, y reconoce además que los sistemas tienen características de las que carecen sus partes [emergentes]. “Aspira tanto a la comprensión de esas

propiedades sistémicas en función de las partes del sistema y de sus interacciones, así como en función de circunstancias ambientales” (Bunge citado por Motta, 2008: 28). Esta noción de campo de conocimiento admite la necesidad de la interacción entre los campos, desde una perspectiva de apertura y cierre con respecto a otros campos o disciplinas, en busca de mantener su relativa estabilidad. Apertura, en el sentido de permitir los trasvases y flujos de conocimientos, o cierre, en el sentido de evitarlos. Esta primera distinción nos permite reconocer los distintos campos de conocimiento desde una perspectiva general; pero, a la vez, muestra su interrelación: el campo de creencias relativo a las ideologías, las religiones, las prácticas sociales y las sabidurías; los campos artísticos constituidos por la poesía —literatura—, la plástica, el teatro y la danza y la música, y finalmente, los campos de investigación relacionados con las humanidades, las ciencias formales, las ciencias básicas o puras, las ciencias aplicadas y la tecnología (Morin, 2006).

Dentro de este amplio contexto, los campos de conocimiento se articulan en su interior, a través de lógicas internas que involucran un conjunto de once variables para su construcción, y que bien pueden adecuarse para el análisis de la constitución de una disciplina. Seguimos aquí las ideas de Bunge (1999: 1). La comunidad de investigación, entendida como un sistema social compuesto por personas que han recibido un entrenamiento especializado, mantienen sólidos lazos de comunicación entre sí, comparten sus conocimientos con quienquiera que desee aprender e inician o prosiguen una tradición de investigación (no sólo de creencias) encaminada a encontrar representaciones verdaderas de los hechos; 2. La sociedad (junto con su cultura, su economía y su política) que hospeda al campo y alienta, o al menos tolera, las actividades específicas de éste; 3. El dominio o universo del discurso, referido a los elementos léxicos de su discurso que permiten reconocerlo; 4. El enfoque general o fundamento filosó-

fico consiste en (a) el principio ontológico de que el mundo está compuesto de cosas concretas que cambian según leyes y existen independientemente del investigador (más que de entidades fantasmales, inamovibles, inventadas o milagrosas); (b) del principio epistemológico de que el mundo puede conocerse objetivamente, al menos parcial y gradualmente; y, además, que somos nosotros quienes organizamos el conocimiento; (c) el ethos de la libre búsqueda de verdad, profundidad, comprensión y sistema; 5. El fondo formal, como la colección de teorías lógicas y matemáticas actualizadas; 6. El fondo específico como una colección de datos, hipótesis y teorías actualizados y razonablemente confirmados, y de métodos de investigación razonablemente efectivos, obtenidos en otros campos relevantes; 7. La problemática del campo que consiste exclusivamente en los problemas cognitivos concernientes a la naturaleza (en particular, las regularidades) de los fenómenos, así como a la relativa atención a los problemas concernientes a otros campos; 8. El fondo de conocimientos como colección de teorías, hipótesis y datos actualizados y comprobables, compatibles con los de fondo específico y obtenidos anteriormente por miembros de su comunidad investigadora; 9. Los objetivos de los miembros del campo incluyen descubrir o usar las regularidades (en particular las leyes) y las circunstancias de los componentes del discurso sistematizando (en teorías), las hipótesis generales de los componentes de ese discurso y los métodos; 10. La metódica consiste exclusivamente en procedimientos escrutables (verificables, analizables, criticables) y justificables (explicables); en primer lugar, el método científico general (conocimiento antecedente >> problema>> propuesta de solución>> verificación>> evaluación de la propuesta>>revisión eventual), y finalmente, 11. las parientes próximas. Aquellas disciplinas cercanas.

En este vasto marco, es donde se instalan las nociones a las que aludimos anteriormente, ya que permite comprender las dificultades que existen en la construcción de investigaciones inter o transdisciplinarias.

Una disciplina está constituida por el conjunto de variables que ya hemos señalado. Cada una de éstas elabora, a partir de un conjunto de datos y de teorías y de sus relaciones, explicaciones sistemáticas sobre lo que sea la realidad, que en dado caso no es “la realidad”. Para ello, los miembros del campo construyen un objeto de estudio, arrancando de la “totalidad”; se trata de una especie de recorte parcial delimitado espacio-temporalmente. Establece, a partir de él, tanto sus alcances como limitaciones, así como sus propósitos y las áreas que habrá de considerar de su interés, definidos estos últimos como problemas de estudio. Es en este sentido que cada disciplina tiene sus propósitos, sus teorías, sus problemas y su objeto de estudio. Podemos pensar entonces que cada disciplina: la física, la música, la plástica, etcétera, tienen especificidades que no permiten su relación o articulación con otras disciplinas. Cabría ahora preguntarnos, si esto es así, cómo es posible que surjan los estudios multi o pluri-disciplinarios, inter o trans-disciplinarios.

Basarab Nicolescu ha escrito claras distinciones con respecto a cada uno de los tipos de estudios que hemos señalado. La diferencia central entre ellos radica en los propósitos que cada tipo de investigación persigue.

En el caso de las investigaciones pluri o multi disciplinares, Nicolescu las describe como investigaciones consistentes en estudiar el objeto de una sola disciplina por medio de varias disciplinas. Ejemplifica, a partir de un cuadro de Giotto, cómo éste puede estudiarse por distintas disciplinas: la historia del arte alternando con la física, la química, la historia de las religiones, la historia de Europa y la geometría. Señala la manera en que el objeto, el cuadro de Giotto, se enriquecerá por el análisis y la síntesis de varias disciplinas. Sin embargo, ese enriquecimiento que amplifica el horizonte de estudio queda al servicio de la disciplina que opera como punto de partida. Aunque el estudio multidisciplinar excede a la disciplina, su propósito queda inscrito en el marco de

una investigación disciplinaria. Si se quiere, constituye un diálogo de sordos en el sentido de que las disciplinas no se escuchan o fecundan entre sí.

A diferencia de los estudios pluri o multi-disciplinares, los estudios inter-disciplinares consisten en el trasvase de los métodos de una disciplina a otra. Estas transferencias —escribe Nicollescu— pueden contener tres diversos grados de interdisciplinariedad: (a) grado de aplicación. Por ejemplo, los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos del cáncer; (b) un grado epistemológico. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la lógica formal en el campo del derecho generan análisis interesantes en la epistemología del derecho; (c) un grado de concepción de nuevas disciplinas. Por ejemplo, la transferencia de los métodos de la matemática en el campo de la física ha engendrado la físico-matemática, de la física de las partículas a la astrofísica (la cosmología cuántica), de la matemática a los fenómenos meteorológicos o los de la bolsa (la teoría del caos), de la informática en el arte (el arte informático). Vale la pena ampliar esta última idea; se trata de la creación de nuevas disciplinas. Como señalamos más arriba, cuando decimos arte informático, no hablamos de la yuxtaposición de dos áreas de conocimiento (arte e informática); sino de la emergencia de una nueva disciplina constituida por nuevos objetos, teorías, problemas y métodos, etcétera. Es decir, hablamos de la fecundación de las disciplinas.

Es claro ver semejanzas, tanto en la investigación multi o pluri disciplinar como en la interdisciplinar; ambas sobrepasan las disciplinas. Sin embargo, por su tercer grado, la emergencia de nuevas disciplinas, la novedad, la interdisciplinariedad contribuye a la gran ruptura disciplinar.

Para el caso de los estudios trans-disciplinarios, Nicollescu señala la irreductible paradoja de que no es posible hacer algo nuevo con lo viejo. A pesar de esto, lo viejo, la investigación disciplinaria,

no se opone a la trans-disciplinaria; sino que se complementa y enriquece, a la vez, la disciplina. “La transdisciplinariedad —continúa Nicolescu—, por su parte, concierne, como lo indica el prefijo “trans”, a lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina”. Este mismo prefijo, junto con el de “inter”, alude a la idea de relaciones recíprocas, de cooperación, de interdependencia, intercambio e interpenetración, a diferencia de pluri- o multi que refieren a cantidad, varios o muchos, según lo ha notado Motta (2008). “Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento, situación que hoy resulta imposible para el estudio disciplinar”. La principal diferencia entre la investigación disciplinar y la transdisciplinar consiste en que aquélla concierne más o menos a un solo y mismo nivel de Realidad; mientras que ésta se interesa en la dinámica que se engendra por la acción simultánea de varios niveles de Realidad (Nicolescu, 1997). El cosmos y el microcosmos constituyen dos niveles de realidad, por ejemplo.

Nuestro trabajo se ubica en la dimensión de estudio interdisciplinar. En el transvase de los métodos o herramientas para conocer en las artes; en la posibilidad de enriquecer no sólo a la música —nuestro interés—, sino también a las disciplinas en este encuentro entre caminos.

En recientes estudios, Eugenia Rouvina, siguiendo un criterio historiográfico, ha logrado sistematizar, al menos en parte, el conocimiento sobre la música mexicana del siglo XVIII, y pone de manifiesto la necesidad del uso de lo que ella ha llamado “iconología musical”, para ubicar datos, hechos o fenómenos artísticos no susceptibles de organización y clasificación a partir de las herramientas metodológicas empleadas en la música. En tal caso, tanto la disciplina como la iconología han resultado enriquecidas y amplificadas; en primer lugar, por el hecho de poder organizar y verificar elementos de la música mexicana; y por el otro, la ico-

nología ha sido enriquecida en la adecuación y transvase hacia el campo de la música.

En este sentido, presentamos aquí algunas de las herramientas o metodologías para abordar el fenómeno de la música: la musicología, la tecnología en la música... la historiografía, etcétera, como parte de algunos de ellos. Finalmente, apuntamos una visión de horizonte que pretende poner al frente un problema de lo curricular de la Licenciatura en Música de la Universidad de Sonora que reviste características interdisciplinarias para su tratamiento.

Es importante señalar que el énfasis es puesto en los aportes metodológicos que contribuyen a enriquecer los estudios sobre música. Sin embargo, habría que reconocer el grado de ambigüedad que introducen en el campo.

Transvases metodológicos en la música

En nuestra aproximación de la verdad tratamos de establecer aquellos elementos de los diferentes campos que pueden ser aplicados a las artes y en particular a la música. Resulta muy difícil el transvase directo de las herramientas metodológicas de una disciplina a otra, puesto que los objetos son diferentes. Es posible que incluso entre las artes mismas, a pesar de ser objetos artísticos, no podamos utilizar las mismas herramientas uno a uno. De ahí las adecuaciones o particularizaciones de ciertas herramientas como la semiótica musical, la hermenéutica teatral o la “esteticidad dancística”, donde lo que ocurren son híbridos atenuados y con problemas semánticos. Si la semiótica es la teoría de los signos, entendida como figura, ¿dónde cabe el sonido en esta herramienta metodológica? Podemos hacer semiótica de la partitura como código de signos, pero difícilmente de los sonidos. Sólo podemos abordar estéticamente o desde la estética los objetos

occidentales. Esta fragmentación del mundo o exclusión del y lo otro está dada desde el abordaje del conocimiento como problema académico y no como interés por conocerlo.

Todo campo de conocimiento tiende a encerrarse. Una vez institucionalizado el campo, el ensimismamiento es, en apariencia, condición inherente al mismo, y la musicología, “campo de conocimiento que tiene como objeto de investigación el arte musical como fenómeno físico, psicológico, estético y cultural” (*American Musicological Society*, citado por Duckles, 2001: 488), no es la excepción. De manera regular, las estructuras que desbordan, que desdibujan los límites del campo son literalmente “orillados”. Surgen las polémicas sobre si lo que se aborda es objeto de estudio de la disciplina, o si la manera de abordar el objeto es disciplinar.

Atendiendo a lo que Rubén López Cano (2007: 3) menciona sobre la musicología, ésta, más que una disciplina, es un conglomerado de metodologías para conocer el fenómeno musical. Cuando hablamos de conocer el objeto música, nos aproximamos (al menos) desde dos perspectivas: aquella que es exclusivamente musical y que implica las relaciones internas de la música. Incluye análisis de tipo *schenkeriano*, formal o estilístico, entre otros, y trata de explicar en mayor o menor medida los procesos compositivos con la finalidad de esclarecer el sentido de la obra, ya sea para explicarla con fines académicos (artículos, ensayos, investigaciones, etc.) o con fines de ejecución. Mientras que la otra perspectiva incorpora el significado musical para darle mayor claridad a la obra y emplea para ello herramientas metodológicas como la hermenéutica, la psicología o la semiótica, entre otras, para aproximarse a la verdad. En ambos casos, como bien señala López Cano (2007: 3), cualquier explicación se hace a través del lenguaje y se aplican a la música metodologías propias del lenguaje, sea en sentido semántico, discursivo o hermético.

No obstante, María Nagore (2004) distingue otras posibilidades al momento de abordar el objeto música:

1. Una obra musical puede ser concebida como algo autónomo, como "artefacto" o "texto", habitualmente fijado en la partitura. El trabajo analítico que deriva de esta concepción es la determinación y explicación de los elementos formales y estructurales que componen esa obra, sus combinaciones y funciones. El "significado" de la obra derivaría de la coherencia interna de sus componentes, y el trabajo analítico consistiría en desvelar esa coherencia.

2. La obra musical puede ser concebida, por el contrario, como algo cambiante, que se va construyendo en el proceso mismo de su existencia temporal, no únicamente en la performance que materializa la obra, sino también en su devenir a lo largo del tiempo. La obra no es "artefacto" o "texto", sino "proceso" y "ente histórico". El análisis se abre a los aspectos cambiantes de la obra musical: interpretación, recepción y entorno contextual. El significado de la obra derivaría de la materialización histórica de su devenir, que la "construye" de alguna manera. [...] el trabajo analítico consistiría en desvelar su significado, que es una suma de los significados sucesivos de su devenir, o simplemente una "práctica cultural".

3. La obra musical puede ser también contemplada como algo que existe a través de la percepción, cuyo significado por lo tanto reside, más que en la obra misma (que no existe si no "suena"), en el modo como es percibida: a través, por tanto, de los mecanismos psicológicos de la percepción o escucha, que son el objeto del análisis. En esta línea estarían los análisis encuadrados en los estudios cognitivos o el análisis fenomenológico.

Esto ha conducido a la aplicación de diferentes herramientas metodológicas en el ámbito musical que han llegado a convertirse en disciplinas relativamente autónomas. Tal es el caso de la historiografía musical, la semiótica musical o la hermenéutica musical, entre otras.

La semiótica musical, por ejemplo, aborda la relación entre unidades musicales y otras unidades significativas en una cultura, mediante la segmentación y comparación para conocer la estructura sin tener en cuenta ni al creador ni al escucha (Cumming, 2001). Sin embargo, el significado musical tiene implicaciones que van más allá de las relaciones musicales internas, pero ¿son éstas, enmarcadas en un contexto cultural particular, las que inciden en el significado de la música? O bien, ¿es el contexto cultural el que incide en las relaciones internas de la música? No obstante, como también menciona Cumming (2001), estudiar el significado enlaza varios campos al implicar metodologías varias. Si la semiótica pretende conocer la estructura de la obra mediante la segmentación, y no se interesa en los actos mentales ni del creador, co-creador,¹ ni el escucha: ¿dónde queda el significado musical?

“El significado de un texto no se fija entre sus límites pero siempre depende de los intereses y las circunstancias de la comunidad de lectores o escuchas” (Treitler citado por Bent, 2001: 423). Asumiendo que el significado de la música sea asequible y no un efecto estético producido en el escucha sin necesidad de ser comprendido (Reinecke y Faltin citados por Bent, 2001: 425). Pudiéramos considerar la hermenéutica musical como la herramienta que nos permita abordar el significado o que nos dé la “interpretación” del texto musical; aunque para Adorno (2000):

¹ Se emplea aquí el término de co-creador en vez de intérprete, para dar la idea de que aquel que ejecuta la obra no sólo aclara o transmite el mensaje del otro; no sólo desvela la obra, sino que, como un verdadero “intérprete”, nos da un significado acorde a nuestra cultura para hacer más entendible el mensaje. En nuestro caso, para transmitir más adecuadamente el significado de la partitura. Este concepto, más abarcador, puede incluir no sólo la música que tiene un guión (partitura), sino también la de tradición oral.

“interpretar la música es hacerla, mientras que interpretar el lenguaje es entenderlo”. Sin embargo, si adecuamos el concepto gadameriano de “horizonte”, deberíamos tener una perspectiva más amplia del objeto.

Otras de las herramientas metodológicas con tendencia a convertirse en disciplina son las de desarrollo cognitivo, es decir, todo aquello que tiene que ver con Inteligencia Artificial, así como las aplicaciones tecnológicas de Hardware o Software. Actualmente, son varias las aplicaciones que existen: desde programas de edición o grabación y manipulación sonora, hasta programas especializados para el análisis musical.

La emergencia de todas estas herramientas metodológicas en música nos plantea la diversidad de propósitos en la búsqueda de conocimiento del fenómeno musical desde una amplia perspectiva. Partiendo de esto buscamos la herramienta metodológica más apropiada; o bien nos preguntamos cómo se comporta el objeto bajo esta metodología.

Podemos pensar una serie de preguntas, con la finalidad de clarificar esto o, al menos, intentarlo:

1. ¿Qué sucede con el conocimiento musical cuando le aplico un análisis semiótico?
2. ¿Obtengo lo mismo si hago un estudio hermenéutico?
3. ¿Qué pretendo obtener como fin último?
4. ¿Me interesa la estructura o el significado?

Si mi deseo es investigar para generar conocimiento con fines de “ejecución informada”² —entiéndase interpretación musical,

² Resulta difícil utilizar términos del lenguaje que pueden entenderse de manera diferente en un mismo contexto. Tal es el caso de la palabra “intérprete”. Cuando hablamos de interpretación musical nos podemos referir a la ejecución musical, pero particularmente a aquella realizada por profesionales, con vasta experiencia, conocimiento e inteligencia musical. Por otro lado, interpretación musical también puede entenderse como la traducción del texto musical para hacerlo asequible a quienes tienen la partitura en la mano y no les dice nada, como nos ocurre a quienes tomamos un texto en árabe y podemos admirar su dibujo sin tener la más mínima idea de lo que está escrito en él si no conocemos el lenguaje. De aquí que en textos académicos se presente cada vez con más frecuencia la aplicación del anglicismo *performance* para referirse a la presentación pública de una actividad artística de tipo temporal, según nos planteaba Aristóteles.

hacer música—, ¿me son más útiles la historiografía o la iconología musical que la semiótica o que el análisis *schenkeriano*?

Si lo que pretendo obtener es un documento académico, ¿una segmentación a través de la semiótica para conocer la estructura me dará más información que un análisis hermenéutico?

La situación se hace más compleja si utilizamos programas que nos permitan manipular datos musicales, de modo que sean situaciones estadísticas las que nos aporten datos sobre una o varias obras. Tomemos como ejemplo el programa Humdrum³ y planteemos un caso hipotético. El investigador, alumno o director coral desea conocer cómo maneja la pintura de palabras cierto compositor barroco. A través de una aplicación del Humdrum, se programa para que éste reconozca y ubique en una partitura el número de veces que la palabra *alto* o *cielo* coincide con notas agudas. O bien, cuándo la palabra *ascendió*, coincide con una dirección melódica ascendente. Basta con que digitalicemos las partituras y realicemos la programación adecuada para que ésta se lleve a cabo. Es muy probable que en un principio hagamos la tarea doble. Una vez que la máquina nos dé el resultado, nos pondremos a verificar manualmente si ésta es fiable, del mismo modo que hasta hace algunos años algunos solíamos hacer las cuentas “a pie” después que la calculadora nos daba una sumatoria total.

Es innegable que toda la información que obtengamos de la aplicación tecnológica no sirve de nada por sí misma si no es “interpretada”. Incluso, sabemos que los mismos datos obtenidos pueden utilizarse o “interpretarse” para diferentes supuestos o problemas.

Pero aun así, esta manera de abordar la música es una visión fragmentada para conocer el objeto. La transdisciplina, entendida

³ Este programa se incluye en el currículo de la Ohio State University School of Music, como parte del procesamiento de información musical con fines de investigación, a través del uso de la computadora y el adecuado manejo de este Toolkit. Dentro de la página principal incluyen 350 problemas a modo de ejemplos para la investigación musical.

como la hemos mencionado arriba, nos permitirá ese horizonte del que hablamos antes, que requiere la mirada, pero también la mano del otro. Se hace necesario abordar el objeto disciplinariamente, pero también inter y transdisciplinariamente. Esto implica una reforma de pensamiento que permita una investigación musical más amplia, aquella que pueda replantear las inevitables ambigüedades entre los sistemas interpretativos y cuantitativos.

A manera de epílogo

A continuación narramos un ejercicio que se está llevando a cabo en la Universidad de Sonora, como tipo de investigación de orden interdisciplinar que plantea el uso de múltiples herramientas metodológicas para su análisis y desarrollo.

Durante la elaboración del diseño curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Música,⁴ se crearon tres cursos denominados Módulos de consolidación I, II y III, los que se impartirían en los semestres III, V y VIII, respectivamente. La creación de tales cursos fue orientada por cuatro propósitos principales.

- a. Retroalimentar el currículo. Esto es: ofrecer elementos para valorar la puesta en práctica del plan en las aulas, conocer cómo se ha concretado en su operación hasta un momento determinado —en su dimensión real— y, a partir de ello, ofrecer alternativas de mejora durante su desarrollo.⁵
- b. Articular el conocimiento teórico y práctico fragmentado en los distintos cursos que los estudiantes han concluido hasta un momento determinado (Se-

⁴ Plan de la Licenciatura en Música 2008. Universidad de Sonora.

⁵ Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo* (3era ed.). Madrid, Morata.

mestres II, IV y VII), a través de la formulación y ejecución de un proyecto que muestre su formación y capacitación musical adquirida.

c. Resolver un problema de investigación musical que implique la articulación de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, cuya resolución promueva además experiencias de aprendizajes colaborativos y de pensamiento crítico.

d. Apoyar en la construcción de bases generales para la investigación en las artes.

El primero de estos objetivos es una actividad de investigación educativa bajo la responsabilidad de la División de Humanidades y Bellas Artes a través de la academia de Música; mientras que los restantes se dirigen a los alumnos, al desarrollo de habilidades para articular conocimientos teóricos y prácticos musicales adquiridos durante los últimos semestres cursados, a partir del desarrollo y ejecución de un proyecto —la resolución de un problema— relativo a su área de conocimiento.

Los principales supuestos que orientaron las decisiones curriculares para el diseño de estos cursos fue el hecho de que en cada uno de los momentos del “desarrollo curricular”⁶ (III, V y VIII semestres), los alumnos y alumnas se encontrarían en una etapa del aprendizaje llamada consolidación, en la cual pueden resolver un problema de su área al poner en juego la articulación de diferentes tipos de conocimientos adquiridos durante su proceso formativo y de capacitación.

⁶ Por Desarrollo curricular se entiende tanto el diseño como la puesta en práctica del currículo. Es decir, se trata tanto de su dimensión formal (las intenciones educativas) como real (lo que ocurre en la vida escolar). Díaz Barriga, Á. (2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México, Comie.

Los tipos de conocimiento que se ponen en juego pueden dividirse en conceptuales, procedimentales, condicionales y actitudinales, los cuales aluden a diferentes clases de aprendizaje que encuentran sustento dentro de los estudios de cognición y desarrollo:⁷

- a. Conceptuales. Saber qué, por ejemplo: ¿qué es la música barroca?
- b. Procedimentales. Saber cómo, por ejemplo: ¿cómo se interpreta la música del barroco? Este tipo de conocimiento implica siempre un saber, sea uno consciente o no de ello.
- c. Condicionales. Saber elegir estrategias para resolver un problema, bajo ciertas condiciones en un contexto determinado. Saber, por ejemplo, que existen diferentes formas de interpretación de la música barroca, y que cada una de ellas conlleva cierto tiempo de aprendizaje. Este es un tipo de conocimiento que articula tanto el conocimiento declarativo como procedimental y contextual.
- d. Actitudinales. Disposición frente a cada tipo de conocimiento. Siempre tenemos alguna actitud ante un determinado saber o saber hacer, bajo ciertas condiciones.

Estos tipos de conocimiento se encuentran distribuidos en un conjunto de saberes teóricos y prácticos que pueden dividirse en formativos y de capacitación musical. Los formativos se refieren a un tipo de conocimiento transversal que puede ser aplicado tanto en actividades académicas como en la vida cotidiana; mientras que los de capacitación musical aluden a conocimientos relativos

⁷ Dillon, R. (1996). Issues in Cognitive Psychology and Instruction. En R. Dillon & R. Sternberg (Eds.), *Cognition and instruction* (pp. 1-11). New York, Academic Press.

al área de conocimiento del campo de la música y del trabajo; son teóricos y prácticos.

Estos conocimientos los habilita en:

1. La comprensión reflexiva y crítica de la sociedad actual, de sus conocimientos, acciones y compromisos como ser social; de la importancia de su relación con la economía; y en la aplicación de estrategias cognitivas, entre otros (Formativos).
2. El conocimiento de su cuerpo, el conocimiento e identificación de autores y obras artísticas y la capacidad de apreciarlas. Un amplio sentido musical e interpretativo. La ejecución instrumental. El reconocimiento de la estructura de la obra, entre otros (Capacitación en el área musical).

El curso Módulo de consolidación constituye una oportunidad para que los alumnos y alumnas apliquen los conocimientos adquiridos en los semestres previos a la asignatura, durante su formación universitaria, en un proyecto que simula los problemas de la realidad que afrontarán como futuros profesionales. Es, además, un curso que puede apoyarlos, tanto en el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas (y, a partir de ello, en el diseño de un proyecto formativo a corto plazo) como en la construcción significativa de su propio proceso formativo y de capacitación musical.

Dentro de los propósitos generales del curso, se busca que los alumnos y alumnas apliquen de manera articulada los conocimientos adquiridos durante la carrera (de tipo formativo y de capacitación), a través de la elaboración de un proyecto que contenga tanto un soporte teórico —texto académico— como su ejecución —“puesta en escena”—.

Mientras que los propósitos particulares son:

- Que los alumnos y alumnas elaboren un texto académico donde fundamenten la ejecución de una obra seleccionada por ellos mismos y sus profesores.
- Que los alumnos y alumnas ejecuten la obra elegida, siguiendo la fundamentación.
- Que los alumnos y alumnas trabajen de manera colaborativa.

Los contenidos temáticos abordan diferentes contenidos orientadores para el desarrollo del proyecto. No se trata de unidades independientes, sino de unidades entrelazadas, cuya función consiste en apoyar la construcción del proyecto dependiendo de los momentos de desarrollo que hayan alcanzado mediante:

1. El “método” de proyectos.
2. Aprendizaje basado en problemas.
3. Metodología e investigación en el arte.
4. Elaboración de proyectos de investigación en artes.
5. Formas de presentación y divulgación para proyectos de investigación en artes.

A través de los proyectos presentados en cada curso, se pretende que los estudiantes sean capaces de articular (en la medida de su nivel de avance) la parte práctica con la teórica; además de integrar la dimensión de la experiencia con la dimensión de la razón, como una dimensión cognitiva del saber-hacer.

Esta breve narración, como es posible observar, implica las múltiples dimensiones ubicadas dentro de la investigación y la enseñanza musical.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos propuesto la dificultad que implica la articulación de las diferentes disciplinas en la investigación musical, las cuales se han vuelto necesarias al derivarse de la complejidad del mundo en que vivimos.

Los transvases semánticos de las herramientas metodológicas son también un problema que requiere una reforma del pensamiento para poderlas incorporar.

Esto implica la reorganización de un campo de conocimiento; sobre todo, al plantear nuevos propósitos, nuevos desafíos, nuevos métodos, para la resolución de problemas en el ámbito de la investigación musical.

Finalmente, nos queda claro que es importante continuar con investigaciones de esta naturaleza, con el propósito de conocer con claridad sus implicaciones para la investigación musical, así como para la organización de esta disciplina.

Fuentes

- ADORNO, T., *Sobre la música* (G. Vilar, trad.), Barcelona, Paidós, 2000.
- BENT, I., "Hermeneutics" en *New Groves Dictionary of Music and Musicians* (Stanley Sadie, ed. Vol. 11), Londres, Oxford University Press, 2001.
- BUNGE, M., *Buscar la filosofía en las ciencias sociales* (T. Aguilar., Trans.), México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Cumming, N. "Semiotics" en *New Groves Dictionary of Music and Musicians* (Stanley Sadie, ed. Vol. 23) Londres, Oxford University Press, 2001.
- Duckles, V., J. Pasler, "Musicology" en *New Groves Dictionary of Music and Musicians* (Stanley Sadie, ed. Vol. 17) Londres, Oxford University Press, 2001.
- Font, D. "Alan Lomax's iPod?" Smithsonian Global Sound and applied ethnomusicology on the Internet, Tesis de Maestría: Universidad de Maryland, College Park, 2007.
- LÓPEZ Cano, R. *Musicología: manual de usuario*, Texto didáctico, 2007. www.lopezcano.net consultado en octubre de 2007
- LÓPEZ Cano, R., *Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivoenactiva de la música. Notas para un manual de usuario*, Texto didáctico (actualizado junio 2007) www.lopezcano.net consultado en octubre de 2007
- Modern Methods for Musicology, Prospects, Proposals, and Realities. (T. Crawford y L. Gibson, eds.), Gran Bretaña, ASHGATE, 2009.
- MORÍN, E., *El método 4. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres y su organización* (A. Sánchez, Trans. 4ta ed. Vol. 4), Madrid: Cátedra, 2006.

- MOTTA, R. D., *Filosofía, complejidad y educación en la era planetaria* (1era ed.), México, Cátedra Itinerante Edgar Morín (Unesco)-IIPC-USAL-UAN, 2008.
- NAGORE, M., "El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica", 2004, *músicas al sur* (núm. 1), Recuperado de internet en octubre de 2010, <http://www.eumus.edu.uy/revista/nro1/nagore.html>
- NICOLESCU, B., (1997), *Manifiesto de la transdisciplinariedad* (C. Falla, Trans.), Mónaco: IIPP-Unesco Recuperado de Internet <http://www.complejidad.org/members/568bnicol.pdf>.
- The Humdrum Toolkit: Software for Music Research, Revisado en internet, octubre de 2010, <http://www.music-cog.ohio-state.edu/Humdrum/>

Hermenéutica y pasión. Lectura, experiencia y formación

Gladys Madriz

Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Rodríguez
gladysmadriz@yahoo.com

En estas líneas no avanzaré más allá de inquirir por la esencia del lector o, podría decirse mejor, por la esencia de esa relación que se concibe desde la experiencia, y que mientras se da, conjura el misterio de la pasión y de la vida.

¿De quién hablamos cuando preguntamos por un lector? Si nos guiáramos por una cierta bibliografía, diríamos que se trata de un sujeto que ha desarrollado una cierta competencia para comprender los textos que, a manera de problemas, debe manejar a lo largo del desempeño de sus roles. Así de escueto, así de directo. Claro, podríamos extendernos un poco más si preguntáramos a nuestro interlocutor, por ejemplo, si se refiere a un niño o a un adulto; si se trata de la lectura de textos expositivos o si, por el contrario, se refiere a textos narrativos. Y así, de manera similar, podríamos llenar un cuestionario acerca de ciertas características que, de muy buena fuente sabemos, tienen relación con la lectura y, por lo tanto, desde este enfoque, podríamos describir a este lector.

Sin embargo, ante todas estas interrogantes, nuestro interlocutor se hallará perdido. ¿Cómo es posible que de tan inocente pregunta inicial le complicáramos la vida de tal manera? Valga el ejercicio para dejar por sentado que dentro de este lenguaje académico nunca hallaremos al lector, sino a una construcción hipotética regida por ciertos principios más o menos generalizables de lo que ese sujeto (hipotético) sería capaz de realizar (de leer) con un alto grado de probabilidad, orientado, por supuesto,

hacia un fin concreto y a través de unos medios más o menos intervenidos.¹

Quizá este interlocutor se refiera a otro lector, pregunte, tal vez, por el repartidor del abasto de la esquina, aquel que entre reparto y reparto revisa la cartelera deportiva del diario del día; o de la joven estudiante de liceo que sentada en el metro revisa pulcramente todos los mensajes de correo que tiene en su teléfono celular, para proceder a responderlos uno por uno, con una disciplina que cualquiera de nosotros agradecería. O por el contrario, al preguntar, quizá ha tenido en mente a algún notable lector-escritor, ya que, como bien dicen los expertos, a escribir se aprende leyendo.

En todo caso, cuando nuestro interlocutor pregunta por un lector, lo hace antes que nada por una persona, es decir, una singularidad. ¿Y cuál sería su esencia? El término esencia deriva del verbo ser, que por definición es una noción profundamente existencial. Pregunta lo que algo es para aquel que formula la pregunta. La esencia interroga sobre lo que algo es y sin lo cual no podría ser lo que es. La esencia no es una propiedad única y estática por la cual conocemos algo, sino que se trata más bien de un significado complejo constituido por una multitud de aspectos, propiedades y cualidades, algunas de las cuales serán más bien circunstanciales, y otras cruciales para el existir del lector en cuestión.

Partamos de que la esencia de algo depende del juego entre la diferencia y la similitud, por lo que no estaríamos de acuerdo en afirmar que la esencia es una categoría inmutable, sino aquello que hace que algo sea lo que es, y sin lo cual no podría ser lo que es en el juego de la vida, que como tal es mutable, sorpresiva, acontecida. Vemos algo de mutable en esta visión enraizada en

¹ La idea de intervención corresponde en este caso a los dispositivos pedagógicos que planifican no sólo las actividades sino los textos adecuados para cada caso. La lectura, dentro de estos dispositivos, está tan controlada que pudiera convertirse este control justamente en el handicap de su intención final, la de ser generalizada a todos los demás contextos y situaciones de la vida.

la bildung, es decir, el juego de llegar a ser lo que se es, pero sin mayor brújula que la propia experiencia.

¿Dónde estás, corazón?²....

● Dispongámonos pues a buscar a ese lector que, como hemos dicho, responde a una esencia que no conocemos aún, pero que presentimos, tal como la letra del bolero de Luis Martínez reclama. Hace ya mucho tiempo que Nietzsche (1980: 265) dijera, en alusión al filósofo Diógenes, que “quienquiera que esté buscando al ser humano, primero tiene que encontrar la linterna”. Para esta búsqueda invocaremos, como si de un hechizo se tratase, a la hermenéutica fenomenológica que fundamentalmente intenta comprender e interpretar los significados que damos a las cosas y fenómenos, tal y como se presentan en nuestro espacio vital. De allí que nos atrevamos a decir de nuestro lector, aquel que buscamos con la lámpara de Diógenes a plena luz del día, que:

● No se trata de un autómatas, mezcla de hombre y máquina, sino un sujeto que padece de pasión por la lectura. La pasión es una cualidad de lo que le sucede y modifica al alma. Del latín passio y del griego pathos, denota un estado de padecimiento, algo que afecta al individuo, una fuerza misteriosa y autónoma que lo posee y perturba y de la cual no tiene control. Frente a un complejo histórico-cultural vinculado a las tradiciones psicologistas, que asocia la pasión a lo irracional y que la vincula con las funciones inferiores y cierto grado de deficiencia adaptativa de la conciencia, reivindicamos la capacidad de la pasión de elevar al hombre

² Se trata del título de un conocido bolero de Luis Martínez Serrano (1900-1970). ¿Dónde estás, corazón? Letra y música del autor. La estrofa de la canción continúa así: ...no oigo tu palpitante / es tan grande el dolor/ que no puedo llorar/ yo quisiera llorar / y no tengo más llanto/ la quería yo tanto y se fue para nunca volver.

no sólo por encima de sí mismo, sino también por encima de los límites de su mortalidad y humanidad. Nos atrevemos a decir que la pasión del lector es equivalente a una expresión metafórica de la necesidad de llenar una carencia de algún tipo, sentida muy dentro de nosotros mismos, o por lo menos, hace referencia a un extraño padecimiento que busca satisfacerse en un objeto incapaz de colmarlo, y cuya negación, a través de la triangulación del obstáculo, obliga a la interiorización y hace posible la reflexión. La relación del lector con lo que ha de leerse se ve interferida, obstaculizada con la imposibilidad de hacer nuestro un lenguaje que no nos pertenece, que se nos resiste, hasta dar paso al cataclismo interior de la transformación, es decir, de la muerte metafórica del lector, para dar paso a una nueva experiencia de sí.

- Nos inclinamos hacia una posición intermedia entre el carácter pasivo y activo de la pasión. En la lectura que tratamos de concebir coexistirían ambas dimensiones, una padecida y otra que pareciera impulsar el encuentro con el objeto de la pasión, el texto o libro. Puede afirmarse también que cada pasión lectora es única y a la vez comparte rasgos comunes con otras. Sin embargo, es conveniente destacar en alguna medida el carácter activo de la pasión lectora, sin que ello desconozca el carácter pasivo en el sentido del padecer/padecimiento. Esta pasión lectora la podemos parangonar con los encuentros furtivos de dos amantes: “no como simples actos de amor o lujuria, sino como catalizador de lo más nuestro, de lo más íntimo y privado de nuestra personalidad, como espacio para la interioridad e impulso a la individualidad.” (Capriles M., 2005:12).

- El lector en cuestión no es producto de un entrenamiento, sino que ha desarrollado una especial relación con la lectura. Quizá la pregunta por la esencia del lector deba plantearse desde una relación. ¿Cuál será entonces la esencia de la relación que convierte a un sujeto en lector? La respuesta que nos ofrece Agamben (2005: 90) es la de una vida ética, la vida que de manera respon-

siva acepta ponerse en relación con lo otro, a exponerse, a riesgo de sufrir transformaciones. “Una vida ética no es simplemente la que se somete a la ley moral, sino aquella que acepta ponerse en juego en sus gestos de manera irrevocable y sin reservas. Incluso a riesgo de que, de este modo, su felicidad y su desventura sean decididas de una vez y para siempre.” La vida ética a la que hacemos referencia es una vida que se realiza en relación y por ello es que la hermenéutica no diferencia si lo otro es un texto u otra vida. Tal vida ética es aquella que al entrar en relación, se da en esa relación, que puede ser, como hemos estado considerando, una relación apasionada. Es decir, cuando la relación se apodera de ti. De manera que ninguna de las dos partes o entes que entran en relación, por sí mismos, serían suficientes para dar cuenta de lo que pasa. En el encuentro apasionado se constituye una nueva configuración, un espacio que podemos denominar el espacio intersubjetivo, que extiende los márgenes de cada individualidad en sí misma y que permite habitar en los intersticios de una espacialidad distinta, y de una experiencia de sí original y profunda: se percibe como el estar preso del otro o de lo otro, pero a la vez se desea estarlo.

- No lee, como se nos ha hecho creer, para resolver un problema; lee, como hemos venido acotando, para entrar en relación con él, con el otro, con la vida. Como bien sabemos, los problemas han de ser tratados con la búsqueda de soluciones, conocimientos correctos, procedimientos efectivos, estrategias ganadoras, técnicas calculadoras, métodos que obtengan resultados. Esta es la lógica de una racionalidad que no nos interesa aplicar ahora aquí. Es la lógica de la fabricación, la lógica de la utilidad, la de que los medios justifican el fin. Con la lógica de los problemas siempre estaremos tentados a afirmar que se lee para aprender, y que se aprende para adaptarse, lo que encubre que al final estemos leyendo para resolver problemas artificiales planteados como tareas académicas; o que se lee para distraerse, es decir, cuando uno no

lee en serio. Dentro de esa lógica medios-fin, no cabe la posibilidad de que leer no sirva para nada, estrictamente hablando. Igual podríamos decir de la vida; o si no, respóndanme ustedes: ¿para qué sirve la vida? Se trata de una lógica que, como ven, no puede aplicarse para todo. Por eso es que nos inclinamos más bien por una lógica de la acción, la cual, tal y como señala Arendt (1999), responde a la inserción en el mundo que nos ha tocado, a través del discurso y de la acción, lo cual implica siempre entrar en una relación. Además, la acción asume otra característica importante que la hace más humana: siempre tiene un inicio, pero nunca sabremos cuándo ni dónde acaba; a diferencia de la lógica de la fabricación que sigue el plan de lo previsible, de lo programado, es decir, que las cosas hechas tienen un inicio y un final que es el producto acabado.

- El lector en cuestión, por tanto, despliega una acción humana apasionada condicionada por la pluralidad y, mejor aún, por lo singular plural; lee con pasión consigo mismo, con el otro que es, y con los otros. Su lectura, en tanto acción y discurso, está en conexión directa con el "... hecho de que vivir siempre significa vivir entre los hombres, vivir entre los que son mis iguales. De ahí que, cuando yo me inserto en el mundo, se trata de un mundo donde ya están presentes otros." (Arendt, 1999: 104).

Con estas premisas iniciales, queda claro que nuestra intención tiene que ver menos con acercarnos al lector para conceptualizarlo, y más con investigar la experiencia del lector tal y como es vivida y re-significada por él. Acercarnos a este lector supone la reflexión sobre las experiencias vividas por aquél, así como interesarse por las acciones prácticas y no tan prácticas de la vida cotidiana que le han empujado a relacionarse con la lectura; todo ello con la intención de aumentar el carácter reflexivo de su propia experiencia.

En este ejercicio de búsqueda de un lector, pretendemos que al encontrarlo, también él pueda encontrarse a sí mismo, sumido como se encuentra en el misterio de construirse cada día. En relación con nuestro lector apasionado, recordemos que forma parte de una relación apasionada poder sumergirse en el interior de nosotros mismos, en busca de reflexionar sobre lo experimentado.

Van Manen (2003: 25) es de la idea de que al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en el mundo de la vida cotidiana, “podemos transformarnos o rehacernos, en el sentido auténtico del *Bildung* (formación)”. Profundizando en esta idea, y acercándola al tema de la lectura, es obligante la referencia a Larrosa (2003: 26): “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos.” Cualquier cosa que sea la lectura, “tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos.”

No obstante, la lectura, actividad constitutiva por sí misma, no alcanzaría mayor relevancia si no hubiera una participación consciente por parte del lector. Creemos que cuando Gadamer plantea su idea de que comprender es autocomprenderse, está reparando en la característica de reflexividad del lenguaje en general, pero que él señala particularmente con la lectura.

A través de la lectura se inicia un viaje que no termina con las peripecias, con el relato de las vicisitudes salvadas desde el espacio exterior donde ocurre la relación, sino que, por el contrario, supone un movimiento hacia el interior de sí mismo, un encuentro reflexivo con un alter-ego, con el personaje de una narración que va en aumento y que no deja de ser *yo pero diferente* a la vez. Con cada comprensión, cuando ésta no es equivalente a una acumulación de información, alcanzo a comprender algo más de mí. Este

ejercicio reflexivo, cuando se realiza de manera consciente, es lo que hemos comparado con las prácticas del cuidado de sí.³

Para ello necesitamos de la complicidad de nuestro lector. Complicidad que se verá traducida en un gesto de apertura, una respuesta afirmativa ante la invitación a narrar-se.

Yo le quería con todo el alma...⁴

La idea del *sentir* podría perfectamente hacer alusión a la categoría de *experiencia*. Pero tal y como entendemos la experiencia, es decir, como aquello que nos pasa, que nos acontece, sería imposible tenerla desde la individualidad; sólo cuando entro en relación con lo otro, el otro, es cuando algo puede sucederme. Y por lo mismo, la persona, entendida como personaje de un relato que recoge su experiencia, va constituyendo una identidad, la identidad narrativa.

La experiencia, tal y como lo ha venido expresando Larrosa (2003), es distinta al experimento, principalmente por dos razones: 1) en el experimento, lo que pueda acontecer, *pensamos* que acontece a lo observado, al objeto o sujeto que se encuentra en situación de tratamiento o intervención, por lo que al sujeto investigador *no le pasa nada* (muy probablemente tampoco le pasa nada al sujeto del experimento, porque deja de ser una experiencia personal para igualarse con la de los demás, o porque simplemente en esas situaciones de control es muy difícil imitar a la vida); y 2)

³ Ya nos hemos ocupado al respecto en páginas anteriores y también en otros trabajos, vale decir que estamos refiriéndonos a un cierto trabajo, en el sentido de prácticas que las personas realizan sobre sí mismas con la intención de cambiar lo que haya que cambiar. También lo hemos visto como un estado de atención permanente, reflexivo, sobre lo que nos pasa. (Valera Villegas y Madriz, 2006).

⁴ Y sigue la canción como se quiere sólo una vez/ pero el destino cambio mi suerte/ quiso dejarme sin su querer.

siguiendo con el asunto del experimento como situación controlada, lo que ha de suceder de alguna manera ya se conoce o por lo menos se preven los efectos o consecuencias de esa intervención.

En la experiencia, por el contrario, toda persona que la padece o la experimenta, no puede dejar de ser tocado, tumbado por la situación, la experiencia *acontece*, y el acontecimiento no admite preparación, por lo menos no admite planificación. De aquí que digamos que la persona que “*experiencia*” es un sujeto *expuesto*. Cuando entra en una relación, con la lectura por ejemplo, nuestro lector apasionado asume el riesgo y la aventura de exponerse... ¿a qué, pudiera preguntarse?, a dejar de ser él mismo, *porque el otro pudiera tener razón*. Una consecuencia posible de la *exposición* sería la de *cambiar*.

No puede cambiar quien acude al texto con la intención de refutarlo, para demostrar que él sabe más. Ese tipo de relación pudiera catalogarse de *imposición*; tampoco puede cambiar quien quiera simplemente *mostrarse, hacerse público* a través de esa relación con el texto; en este caso, la intención que prevalece es la de *ratificarse*, como el ejercicio que hacemos con muchos de esos libros de autoayuda, que juegan con la ilusión de afirmar: *como yo lo hago así, como está en el libro*, entonces *yo estoy bien*. Otra de las figuras que se me ocurre es la del lector *feliz*, aquel que sólo lee lo que le gusta, lo que le deja bien parado, lo que se parece a él. Este lector tampoco cambiará; su lectura es neutra, no tiene color, no produce alteración alguna, es desabrida.

Sólo aquel que se da el tiempo necesario para detenerse, y es capaz de suspender el juicio (en el sentido de prejuicio), el que se da la oportunidad de escuchar, mirar, pararse a pensar lo que el texto tiene a bien decir, sólo aquél, decimos, será capaz de leer como nuestro lector apasionado. No podemos dejar pasar que a lo largo de estas líneas últimas hemos girado alrededor de las posibles relaciones de alteridad que cada uno de nosotros asume en su cotidianidad. En otras palabras, hemos estado dando vuel-

tas sobre la dimensión ética del encuentro con el otro. Y no hay muchas posibilidades: o entro en relación genuina o simplemente niego al otro. Y ya sabemos qué esperar de una relación genuina: el cambio enriquecedor.

En otro orden de ideas, la experiencia como pasión tiene en su raíz indo-europea *per* la referencia a travesía, y también, a la idea de prueba. La imagen de viaje, travesía, camino, ha estado vinculada siempre a la pedagogía por su potencia. Y hablando de potencia, ¿cómo habría de traducirse sino de *potente* el subtítulo del *Ecce Homo* de Nietzsche: cómo se llega a ser lo que se es? De lo anterior se deriva que cada experiencia como todo viaje (no *Tour*) es única. Las vicisitudes de cada viaje son impredecibles, las sorpresas se suceden una tras otra y lo único que se requiere es la disposición de *dejar hacer*, de dejar que la ciudad, el nuevo paisaje *te tome, te embriague y seas preso de una nueva pasión*.

Finalmente, quisiéramos reparar en el asunto de la doble dimensión de la pasión: la dimensión activa y la pasiva. Porque la experiencia de la pasión contiene una dimensión activa, es por lo que también puede relatarse. Trías (1979: 27) nos recuerda que el sujeto pasional *se expresa* en forma de arte, conocimiento o acción y producción. Él constituye la base firme, el *basso ostinato*, la premisa, idea ésta que la filosofía suele olvidar, concibiendo la pasión como negativo de acción, de razón, y de producción. Es el sujeto pasional el que está en la raíz del sujeto epistemológico y del sujeto práctico..

El autor explora pues la idea de la pasión como una razón positiva, que agrega, no que niega. De hecho, la experiencia pasional pasa de ser una experiencia estética a ser una experiencia ética. La experiencia pasional surge de una *mirada al otro*, por lo que la belleza de tal situación nace propiamente de una relación entre *miradas* que se *miran* y no de la contemplación de un objeto o de

una forma bella por parte de un sujeto que no reconoce aún otra subjetividad. Es decir, lo que está en cuestión aquí es la producción de nuevas relaciones, de relaciones pasionales, que se dan en el espacio de la intersubjetividad.

Tal y como lo afirma Trías (1979: 148), “el carácter artístico de una verdadera relación amorosa-pasional estriba menos en el carácter *bello* de la forma de uno u otro sujeto y mucho más en la expresividad resuelta en acciones en la cual discurre la relación bajo la forma de una *historia*. Lo que puede ser artístico, bello y hasta sublime, es la historia”⁵. De manera que todo cuanto pasa, de *algo pasar*, es el efecto de una trama virtual o del campo potencial de fuerzas pasionales expresadas. Lo *acontecido* siempre es encuentro o entrecruzamiento de líneas de fuerza, de líneas pasionales, de manera que lo artístico, por ejemplo, es la expresión de esa afección que el cuerpo externo produce en el ánimo de nuestro sujeto apasionado.

La narración juega un papel fundamental en el estudio de las pasiones. Por ejemplo, Goldie (2000: 12-13) señala que las emociones adquieren sentido cuando se integran en una estructura narrativa. Las estructuras narrativas poseen episodios de la vida emocional, incluyen “percepciones, pensamientos y sentimientos de variadas clases, y cambios corporales de varias clases; e incluye disposiciones a experimentar otros episodios emocionales, a tener otros pensamientos y sentires, y a comportarse de ciertas maneras”.

En toda historia habrá momentos o episodios donde caben experiencias, pensamientos, sentires y disposiciones distintas. Cuando pretendemos atrapar los instantes significativos de una vida, lo que construimos es una narración biográfica, un espacio en el que salvar un yo y reconocer un tú.

⁵ Dice este autor: “Debe entenderse por historia, en sentido riguroso y serio, el conjunto de figuras y posiciones entrelazadas a que da lugar el desencadenamiento dinámico de una relación entre dos sujetos que se quieren (...) Historia es el proceso que constituyen el conjunto de relaciones sociales de naturaleza pasional que configuran lo que aquí llamamos comunidad y sociedad.” (Trías, 1979, pp.148-149).

Ya hemos planteado nuestra duda, la de si antes que pensar la *esencia* de un lector, no sería más fructífera pensar la *esencia* de la relación lector-mundo. No se trata de una empresa sencilla; cuando creemos tener la respuesta, la misma parece abandonarnos, porque no admite fijación alguna. Un lector, para mí, es aquel a quien la pasión por la lectura le abrumba, que se acerca a ella por muchas razones y a la vez por ninguna: habrá razones *lógicas* y otras más bien *afectivas*. En todo caso y en sintonía con Gadamer, lo cierto es que cada vez que nuestro lector *comprende* algo, termina por comprenderse a sí mismo. Pero, para llegar a ese momento de reflexión, de interiorización sobre lo que nos pasa, habrá de estar de regreso de una experiencia profunda de remoción, que nos hace sentir que no tenemos el control.

Una mañana de frío invierno...⁶

La pasión es algo que posee el alma, la pasión se nos aparece, toma posesión del sujeto, sin que éste pueda oponer resistencia. De la misma manera, pensamos que cuando un lector lee al mundo queda prendado por esta extraña relación que no admite la comodidad de una lectura ya dada. Por supuesto que nos estamos refiriendo a un lector abierto, y no a su muy mala parodia del lector que *ya todo lo sabe* y que busca en cada lectura del mundo conseguir su *ratificación* de sujeto instruido, sabelotodo, crecido, insoportablemente soberbio en toda su imponente majestad.

Entonces, es el mundo el que debe postrarse a sus pies, y no él maravillarse por las desconocidas y cotidianas experiencias que permanentemente nos acontecen, como si todos los días no participáramos en un despliegue del circo de la vida yuviésemos

⁶ ...sin darme cuenta se echó a volar/ y desde entonces aún le espero/ no me resigno a la soledad. ¿Dónde estás corazón?.....

la oportunidad de ser testigos de la magnificencia de la vida en toda su simplicidad, en toda su espontaneidad. La lectura, tal y como la vemos, supone un espacio de relación privilegiada para desarrollar procesos de subjetivación para el cuidado de sí y de los demás.

Por medio de la lectura, ya sea a través de un texto impreso, del texto fílmico, y también, ¿por qué no?, de la vida vista como texto escénico, representacional, en el sentido de una obra que está en escena; por medio de estos textos nos acercamos a la vida, mucho antes de tener, quizá, conciencia de que *vivimos*. Debería incluirse dentro de estos textos la imaginaria simbólica y cultural que nos precede, ya que siempre llegamos a un mundo *constituido*, sin que eso sea razón de que no pueda ser transformado. Lo que queremos establecer aquí es que desde que llegamos al mundo humano, por lo tanto fabricado, nos vemos en la necesidad de *leer para existir*.

Nuevamente entonces, la pasión de la lectura obedece a unas reglas de la acción, quizá algo difusas por el carácter de pasional con que la hemos emparentado, pero lo interesante es que son el discurso y la acción lo que nos permite insertarnos en el mundo que nos recibe, tal y como lo señalara Arendt (1998: 203), quien agrega:

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de “quién” en contradistinción al “qué” es alguien –sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta– está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace.

La lectura, entonces, podría ser entendida como una acción que ejerzo en el intento de interpretar el discurso de los otros que conviven conmigo, y también y no menos importante, interpretar mi propia acción. De aquí se deriva que la acción no podrá existir sin el acompañamiento del discurso.

En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. (Arendt, 1998: 202).

Por lo anterior, es necesario que ese lector apasionado anuncie lo que hace, y lo haga a través del relato, de una narración. Un acercamiento de este tipo no supone asepsia, se trata de un proyecto siempre de alguien, que responde a una preocupación, y dirige la mirada atenta hacia una persona real, que en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de su existencia. Para ello necesitamos de la complicidad de nuestro lector. Complicidad que se verá traducida en un gesto de apertura, una respuesta afirmativa ante la invitación a narrar-se.

En todo caso y en sintonía con Gadamer (1998b), lo cierto es que cada vez que nuestro lector *comprende* algo, termina por comprenderse a sí mismo⁷. Esta lectura actúa como mecanismo de subjetivación que, al decir de Foucault (1990), se refiere a aquellos procedimientos o *tecnologías del yo* por los que un sujeto es

⁷ Porque, en términos de Gadamer (1998, p.129), "Comprender es siempre en el fondo comprenderse a sí mismo"

inducido a observarse a sí mismo, a analizarse, a responder al imperativo del *conócete a ti mismo*, mientras se reconoce como un dominio de saber posible, es decir, mientras rastrea el modo en que a lo largo de su historia ha pensado y actuado sobre sí mismo.

Por último, nos interesa subrayar la importancia de estos mecanismos, este retorno sobre sí mismo, que la lectura permite o induce a realizar, esta historización que permite comprender lo que nosotros mismos somos en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento y de *padecimiento*. Esto es posible, porque el proceso de conocimiento de sí mismo en la *formación* contiene sentimientos, pensamientos y percepciones sobre uno mismo que se realizan con la mediación del otro; significa conocerse desde el reconocimiento del otro, donde puede surgir una nueva creación. Por ello, parafraseando a Deleuze (1977), podemos decir que la subjetividad es la mediación y la trascendencia, puesto que el sujeto se define por un movimiento, tanto en lo que aparece en el conjunto de lo ya dado, como en el movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo que se es, de llegar a ser otro.

Fuentes

- AGAMBEN, G., *Profanaciones*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2005.
- ARENDT, H., *De la historia a la acción*. Madrid, Paidós, 1999.
- _____. *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1998.
- CAPRILES M., A. “La experiencia de pasión, (En el filo del misterio de lo psíquico)” en *Revista venezolana de Psicología de los arquetipos y estudios Junguianos*, N.º 1, Caracas, pp. 4-14, 2005.
- DELEUZE, G., *Empirismo y subjetividad*, Barcelona, Gedisa, 1977.
- FOUCAULT, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1990.
- GADAMER, H. G., *El giro hermenéutico*, Madrid, Cátedra, 1998.
- GOLDIE, P., *The Emotions*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- LARROSA, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y formación*, México, FCE, 2003.
- MANEN, M. van, *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, 2003.
- NIETZSCHE, F., *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid, Edimat, 1999.
- _____. *Humano, demasiado humano*, Madrid, Edaf, 1980.
- TRÍAS, E., *Ética y condición humana*, Barcelona, Paidós, 2000.
- _____. *Tratado de la pasión*, Madrid, Taurus, 1979.
- VALERA-Villegas, G. y Madriz, G., *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas, CDCH-UCV, 2006.

Escritura, vida y saber de sí. Biografía y relato

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela y Universidad Simón Rodríguez
gregvalvil@yahoo.com

En este trabajo se trata de aproximarnos a una fenomenología de la escritura desde la perspectiva de la conversión de sí, en el sentido de Foucault, vía *askesis*. La conversión de sí parte de una inquietud de sí, y deviene, a su vez, en un retorno a sí, gobierno de sí o autopilotaje. La clave del asunto por estudiar es la constitución de un escritor desde la ascesis como conversión de sí y autoformación. El trasfondo referencial, o ejemplar, lo constituye la ascesis escritural del Che Guevara. En síntesis, puede decirse que el presente texto es un esbozo de uno mayor, y de una apuesta a esa fenomenología de la escritura, en las aguas del diálogo de textos/géneros, y a la constitución de una persona/personaje en el ejercicio de escribir-se.

El asunto de la ascesis, la escritura y la vida

La palabra ascesis la usamos aquí en el sentido de esfuerzo, más o menos sistemático o metódico, para alcanzar una meta determinada, especialmente de orden personal, espiritual o intelectual. La ascesis implica, con mucho, un auténtico sacrificio¹ mediante el cual, y de manera gradual, la persona llega a desprenderse, en

¹ En el sentido de renuncia, y no en el sentido ritual o religioso, a algunas cosas para conseguir otra, considerada superior para la persona en cuestión.

tanto obstáculos, para alcanzar lo que se ha propuesto alcanzar. Tales obstáculos, en tanto contingencias, dependen de ella y en cierta manera forman parte de ella misma. La ascesis implica alcanzar un sí mismo como otro, en el sentido de Ricoeur. Tal ascesis tiene una orientación hacia *kalokagathia*,² esto es, un ideal de perfección de la educación o de la autoformación. Al establecer la armonía entre lo corporal y lo espiritual, intelectual y ético, la *kalogathia* representa una auténtica *areté*,³ por cuanto se erige en el logro completo de lo que se busca (en este caso, una totalidad integrada por cualidades cívicas, éticas e intelectuales); visto lo cual, una educación o autoformación tendrá como fin el *areté*, que implica aptitudes para pensar, hablar y obrar con corrección. La *kalokagathia*, como camino a la *areté*, tiene que ver también, especialmente en el plano autoformativo, con la mimesis, en tanto re-creación de sí mismo.

Un aspecto por destacar aquí es aquel que permite decir que, de camino a la *kalokagathia* y la *areté*, con especial referencia a la autoformación, vamos de la mano de la formación consciente, autoconsciente.

El ascetismo se orienta a la búsqueda del saber de la perfección del ser humano, que implica actuar. Ello supone el ensimismamiento, un profundo sentido de la interioridad, y la extraversión, en la búsqueda socrática del *nosce te ipsum*, el conócete a ti mismo; y a la vez, ya en términos helenísticos, el cuidado de sí. Este ascetismo, como búsqueda de tal saber, es pregnante y eficaz en la medida en que es poseído conscientemente, y forma parte constitutiva de una actitud y de una práctica. De esta manera, formar y autoformarse tienen que ver con una práctica de enseñanza y de autoenseñanza, de ocupación y preocupación de

² Del griego *kalós* o bello, y de *agathos* o bueno.

³ La *areté* (del griego *ἀρετή*) es un concepto bastante difícil de definir; sin embargo, aquí y para nuestros fines, podemos referirla a lo que se considera, hoy día, como virtud (virtudes como magnanimidad, prudencia y justicia). En términos de una educación, y de la ética correspondiente, la *areté* puede verse como elemento fundamental de una *Paideia*.

sí y del otro. La ascesis, en tanto autoformación, se realiza en y desde la intimidad del sujeto; y es, efectivamente, desde sí y para sí, y también desde el otro, para el otro. Y en este orden de ideas, puede decirse que en las primeras de cambio, la ascesis como formación y autoformación pasa por la acción del sujeto que es un actuar en el mundo y sobre sí mismo y un imitar al otro, padre, madre, maestro. Ser, estar y padecer en el mundo y ser, estar y padecer junto a, componen de manera importante la ascesis. Ella se despliega con todo el cuerpo, en el cuerpo a cuerpo, con el cuerpo del otro. Escucho, miro, te escucho, te miro, toco, te toco. La imitación viene, entre otras formas, de la escucha, de la lectura de las biografías, y ayudará significativamente en la autobiografía, en el narrar-se – formar-se que es también vía de ascesis⁴. Ella implica un ideal de formación por alcanzar, y para lograrlo supone un tránsito, un viaje, una aventura, un recorrer un amplio y nada fácil camino que se hará, como diría el poeta Machado, al andar.

La ascesis tiene que ver con ese observar antes, como lo señala Ortega y Gasset, el tú que logra enfrentar en su propio yo. Tarea ardua pero fundamental, si comprendemos la necesidad de la intimidad en el proceso que implica ascesis como camino de (auto) formación; sin olvidar al otro, la extraversión. Saber de sí y saber del otro y para el otro. De esta manera, siguiendo a Séneca, la ascesis implica, como camino a la sabiduría de sí, un “obrar siempre como si alguien te mirase”.

⁴ La ascesis implica una paideia que puede referirse al proceso orientado a alcanzar una humanitas, que, para el caso de la Roma antigua, implicaba el acogimiento de un conjunto de aspectos, tales como: “saber vivir conforme a la razón, el dominio de las pasiones, la aspiración por la sabiduría como clave de la vida, la elegancia en el pensar, en el decir y en el actuar, comportamiento moral y virtuoso, etc.” Moreno G. Juan Manuel, Poblador, Alfredo y Del Río, Dionisio. *Historia de la Educación*. Madrid, Paraninfo, 1978, p.107.

La ascesis escritural del Che, a manera de ejemplo

Si se parte de un individuo que busca hacer y tener presencia de un yo, intimidad/exterioridad, en el mundo con el otro y junto al otro; y en un camino que se va haciendo, hacia sí mismo y hacia aquello que lo constituye como escritor. Llegar hasta allí, lo buscado consciente y voluntariamente, con la presencia de muchas dudas, de muchas inseguridades, vacíos, extravíos, retrocesos, avances, caídas y, otra vez, erguirse para continuar caminando. Y es la ruta de un trabajo interior, un trabajo de sí. Y al final, gradual o abruptamente, el acontecimiento de lo escritural, el advenimiento imprevisto de lo que se llega a ser, lo que se es.

La ascesis⁵ (en el sentido de la *askesis*) escritural del Che implica una aventura en y por la palabra, una palabra escrita, leída, vivida, caminada, narrada. Esta ascesis no es fijación sino andadura en la búsqueda de algo que quedó inconcluso, porque, por su propia definición, era proyecto inconcluso y porque fue truncado con la desaparición prematura del personaje, escritor en ciernes. La ascesis escritural es en él, y quizás en personas parecidas a él, medio y fin. Medio para avanzar en la formación de su conciencia y, a la vez, para la interpretación del mundo, de la vida en su vuelco, en sus circunstancias. Un presente de sí que era un ahora, pasado y porvenir a la vez, de acuerdo con las necesidades de su espíritu y los obstáculos de su viaje formativo escritural.

En el Che la escritura, con un gran peso autobiográfico (en sus diarios de viaje, por ejemplo), no es sólo una oportunidad para

⁵ Es importante destacar *aquí* que la ascesis aquí no se refiere a ninguno de los dos tipos de ascetismo que definió Weber, el *innerweltliche* y el *ausserweltliche*. De los cuales el primero significa dentro del mundo y fuera del mundo. En el primero la persona vive en el mundo llevando una vida ascética, de retiro o distanciamiento de ciertas cosas del mundo; en el caso del segundo, la persona abandona o huye, en cierto modo, del mundo para vivir una vida ascética (tales como: los ermitaños, monjes enclaustrados). Véase a Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, FCE, 2003.

discernir los propios errores o posibles aciertos; sino que está orientada a un ejercicio de autotransformación y de compromiso de pensar y actuar de otro modo. Se exhorta a sí mismo para compelerse a aplicar, para hacer lo que considera correcto, y el ejercicio escritural termina por propiciar una fuerza vital que es orientada al impulso constante. Una suerte de diálogo interior va de camino a esa (trans)formación buscada, consciente, intencional. El examen de sí es permanente, y va acompañado muchas veces del sarcasmo y la ironía. En estos ejercicios escriturales del yo, reina la lucidez, la voluntad férrea, y en algunas ocasiones pone una parte de sí contra otra. Al fortalecer la consciencia de lo que se es, de ese llegar a ser, el olvido de sí se combate en la cotidianidad escritural.

La *askesis* del Che supone una pasión por la aventura, por la vida por vivir y por la vida vivida, apreciada, juzgada, valorada críticamente y volcada en la escritura. La escritura será en el vida, pasión, lectura, relectura de lo ajeno y de lo escrito propio.

El camino escritural del Che, visto como *kalokagathia*, es búsqueda de lo trascendente en el sentido de buscar lo bello, digámoslo así, de su escritura, ser un buen escritor; y al mismo tiempo, hacer de sí mismo un hombre bueno, justo. De allí lo de vivir, leer y escribir en un cultivo de sí, en lo escritural y como ser humano que no quiere ser indiferente ante el otro y ante el mundo. Lo escritural, en este sentido, es también un medio para su realización a través de sus actos, su práctica, su vida, para así esculpirse, para así tallar su sí mismo como otro, en el sentido de Ricoeur. La escritura le ayuda a con-formar-se. Su re-lectura es contemplación crítica de lo vivido. Escribe, lee, escucha para encaminarse hacia el mundo percibido, imaginado, soñado. La escritura orienta de algún modo su mirada, fortalece su percepción de lo no visible como contracara de lo visible, y propicia el aguijonamiento de su sensibilidad. Acción, en el sentido de Arendt, sobre sí mismo, desde las entrañas del mundo que le enseñan a

acercarse y penetrar en él. Escribir para pensar-se y para pensar el mundo, para imaginar desde él.

La ascesis escritural va de camino a un universo íntimo, el de la escritura. Escritura hacia sí, de nivel autobiográfico como en parte es la practicada por el Che. Escritura, de algún modo, que busca al lector. La ascesis escritural implica un aislamiento/ensimismamiento desde el volcamiento en el mundo. El escritor que va de camino sin camino, o en un camino que no tiene hecho y que al mismo tiempo va desapareciendo al andarlo, como si se tratase del último escritor, o del primero, según se vea. En él la escritura termina y a la vez (re)comienza. Una escritura que quizá tenga un único y último lector, él mismo. En el Che, la ascesis escritural es tensión íntima entre el mundo de la vida y el mundo íntimo de su vida, allí está el punto de cruce, el quiasmo.

El ejercicio escritural puede ser lento, torpe, de temas desactualizados, de muchos borrones, borradores desechos y páginas nuevas, en blanco. Siempre al inicio de un algo, que recomienza en cada línea, en cada párrafo que logra salvar del tráfago escritural, del temor, de la inseguridad, de la duda.

La ascesis escritural del Che corre paralela a su constitución como lector impenitente, agónico y apasionado; como bien lo definiera Piglia: "Podríamos hablar de una lectura en situación de peligro. Son siempre situaciones de lectura extrema, fuera de lugar, en circunstancias de extravío, de muerte, o donde acosa la amenaza de una destrucción. La lectura se opone a un mundo hostil, como los restos o los recuerdos de otra vida".⁶ Lo mismo pudiera decirse de su constitución escritural; sólo que en ella el ejercicio creativo le impone su propio ritmo interpretativo y compositivo.

⁶ Piglia, Ricardo. "El Che Guevara, rastros de lectura", en *El último lector*. Buenos Aires, Anagrama, 2005.

El ensayo como un camino para conocer: ¿Cómo se conoce lo que cambia?

Leonel De Gunther Delgado
Universidad de Sonora, Departamento de Bellas Artes
lgunther@capomo.uson.mx

Introducción

*La reflexión sobre el método
muchas veces no precede,
sino que viene de la práctica.*
Giorgio Agamben

*La vida, sin nombre, sin memoria, estaba sola.
Tenía manos, pero no tenía a quién tocar.
Tenía boca, pero no tenía con quién hablar.
La vida era una, y siendo una era ninguna.
Entonces el deseo disparó su arco.
Y la flecha del deseo partió la vida al medio,
y la vida fue dos.
Los dos se encontraron y se rieron.
Les daba risa verse, y tocarse también.*
Eduardo Galeano

Ubicar al ensayo como un *camino* para conocer implica situarlo dentro de una dimensión de estudio particular que, si bien puede retomar elementos de un sistema de clasificación y organización de lo que podríamos llamar sus *componentes* y sus *reglas*, también puede retomar elementos que se encuentran fuera de tal sistema. No resulta extraño prever, como aparece en el fragmento de

Agamben (2010), escrito al margen del texto, que esto tiene que ver con una reflexión sobre el método; no sólo acerca de la discusión sobre los procedimientos que seguimos para conocer,¹ sino también acerca de las implicaciones que tiene sobre nuestra configuración del mundo y que Najmanovich ha descrito claramente: cuando hacemos una crítica metodológica no apuntamos hacia el contenido específico de una teoría, sino a su “forma”, no cuestionamos meramente su veracidad, sino su pertinencia y relevancia, no ponemos en tela de juicio sólo un resultado específico sino todo el sistema de producción y validación (Najmanovich, 2001).

Sin duda, esto apunta a lo que vivimos hoy en la vida cotidiana y que ha sido denominado como crisis estructurales generalizadas, cuyos productos visibles son la proliferación de elementos flotantes, dislocados del orden que ocupaban dentro de los sistemas relacionales y de sus diversas estructuras interrelacionadas, que a la vez que conforman una estructura mayor, tienden a definir las identidades de sus espacios social, político, cultural, etcétera (De Alba, 2003: 55). Esto es, pérdida y búsqueda de sentido.

Desde esta óptica, reconocemos que el imaginario de un mundo que podíamos controlar, medir, pesar, contar, ha quedado atrás, a pesar de nuestros esfuerzos por mantener su configuración imaginaria. Reconocemos, por ello, que vivimos un mundo relacional y que su sentido surge en la relación; pero para su encuentro, requiere nuevas escalas por inventar. Es por ello que este trabajo aborda un conjunto de principios generados por el pensamiento complejo que intentan pensar de forma relacional; separa, pero también une; organiza sin totalizar; analiza a la vez que

¹ Hacemos alusión aquí no sólo a las discusiones surgidas sobre el método de Descartes, en el sentido de que si éste fue escrito antes o después de la realización de la investigación. (Najmanovich, 2001).

sinteriza. Reconoce que no es posible pensar a partir de sistemas totalizantes que además de explicarlo todo se expliquen también a sí mismos (Ciurana, 1998). Esta perspectiva permite abordar el género denominado ensayo, desde distintas *lógicas para pensar* que ponen en relación a la filosofía, a la literatura y a la historia.

El trabajo se articula en cuatro partes. La primera plantea la relación ensayo y conocimiento a partir de una síntesis sobre la forma en que éste ha sido estudiado. Esta parte hace emerger la dimensión problemática que aquí nos interesa: el llamado ocultamiento de la ontología, el tiempo, el caos y la creación. La segunda parte aborda un aspecto poco tematizado en el conocimiento del ensayo, a partir de una *mirada arqueológica*, cuya pretensión consiste en ubicar al ensayo en una historia de acontecimientos y restituir en él un valor epistémico. La tercera parte recurre a los indicios, aquellos fragmentos que, a pesar de su inadvertida utilidad, se constituyen en un valor de sentido para analizar el ensayo. Finalmente, se presentan algunos comentarios finales.

Ensayo y conocimiento: el problema

Diferentes estudios sobre el ensayo ofrecen esfuerzos específicos y sistemáticos por explicar y comprender su lógica interna, su estatuto de legalidad, sea como aproximación a la verdad o como invención asistemática del porvenir. Tales estudios pueden provenir de diferentes disciplinas: la Filosofía, la Literatura o la Historia o alguna combinación entre ellas. Los núcleos problemáticos de estos estudios se orientan hacia la relativa autonomía del ensayo con respecto a otros géneros, sobre el lugar que ocupa entre ellos, la posibilidad de definir y describir las características propias de este tipo particular de texto, e incluso, sobre la posibilidad de sentar las bases para decidir sobre su especificidad dentro

del dominio de la literatura (Arenas Cruz, 1997; Gómez-Martínez, 1992; Salgado, 2004). Otros estudios ofrecen análisis conceptuales acerca de lo que sea el ensayo, eligiendo cuidadosamente el problema y los conceptos para abordarlo (Aullón de Haro, 2006; Bueno, 1966); en este mismo sentido, pero como una crítica a las posturas positivas sobre el conocimiento y a la posición que ocupa el ensayo con respecto a aquél, se encuentra el trabajo de Adorno (1962) que retomaremos más adelante. Algunos estudios abordan cuestiones específicas sobre el ensayo como aquella clasificación que ubica a este género entre la escritura sistemática y el fragmento (Kerik, 2010), e incluso, sobre la posibilidad de ensayo como anuncio asistemático del porvenir (Gil, 1998). Aunque estos estudios no ofrecen la totalidad de los enfoques que han abordado este género para explicar o comprenderlo, presentan en general su ubicación dentro de alguna dimensión disciplinar de estudio, sea la Literatura, la Filosofía o la Historia.

Las preguntas y respuestas que se elaboran en estos estudios pertenecen al orden de los problemas específicos de las disciplinas y de los campos de conocimiento: se trata de establecer su demarcación y su auto organización que, en conjunto, regula las interacciones tanto internas como externas de sus propiedades y componentes a través de aperturas y clausuras para mantener su relativa estabilidad (Bunge, 1999). Se trata de campos de conocimientos y disciplinas donde operan lógicas internas² que regulan y establecen los mecanismos de verificación y validación de sus

² Es interesante notar que un campo de conocimiento no sólo se constituye de una lógica interna como la que se señala; sino que además opera en él una lógica externa, como lo han notado otros autores. Según De Alba (2003: 38), "un campo intelectual o simbólico se constituye de manera relacional, en condiciones específicas de producción, a partir de ciertos sujetos, productores, actores o agentes. Esto es, se conforma por un sistema o configuración de elementos de distinta índole, como lo son los espacios sociales e institucionales, los sujetos y actores sociales y las redes de interrelación, lucha, fuerza, poder, producción, legitimación e intercambio en torno a un objeto o tema; en función de las demandas que se expresan a través de los proyectos políticos, sociales y culturales, educativos, etcétera, o a través de rasgos disruptivos, entendidos éstos como provenientes de estructuras anteriores y elementos nuevos, inéditos, que se vinculan en contornos sociales de articulación.

postulados. Están constituidas por un conjunto de once variables que le dan contenido al campo de conocimiento; pero que, adecuadas, pueden emplearse para el análisis disciplinar. Nos referimos a la comunidad de investigadores, a la sociedad, al dominio o universo del discurso, a la concepción general o filosófica, al fondo formal, al fondo específico, a la problemática, al fondo de conocimiento acumulado, a los objetivos, a la metódica y a las parientes próximas, según lo ha señalado Bunge (1999).

La legitimidad de estos estudios se encuentra en lo que ha sido denominado como *ontología tradicional* (Castoriadis, 1989), la cual se caracteriza por poseer tres dimensiones: los datos, hechos y fenómenos; el ser y las ideas, y los posibles arreglos entre ambos. Estas tres dimensiones encuentran contenido en tres de las variables que hemos señalado más arriba. La primera de ellas, el fondo general, consiste en tres principios: ontológico: lo constituyente del mundo; epistemológico: la posibilidad de conocer el mundo, y el *ethos*: referido a la libre búsqueda de verdad; el segundo, fondo formal, se refiere a una colección de teorías actualizadas; mientras que el fondo específico, a la colección de datos, hipótesis y teorías actualizados y de métodos de investigación razonablemente efectivos, obtenidos en otros campos relevantes para él (Bunge, 1999). Los atributos contenidos en estas variables permiten configurar un objeto de estudio, demarcarlo espacial y temporalmente. Es decir, permiten arrancar de la totalidad un fragmento del mismo, ubicarlo en un contexto y tiempo específico para estudiarlo, además de definir los propósitos, los problemas —intereses de estudio—, los métodos, etcétera, como elementos constituyentes propios de la disciplina. De aquí resulta, por ejemplo, que si bien el lenguaje pueda ser objeto de la Lingüística, la Filosofía o la Psicología, su demarcación como objeto es diferente para cada una de ellas; lo mismo vale para las condiciones del conocer, pues cada una de ellas plantea la necesidad de una distancia espacial y temporal para hacer asequible su objeto.

Sin embargo, en oposición a este planteamiento, Castoriadis (1989) ofrece una profunda discusión sobre los componentes del fondo general o fundamento filosófico. Esta discusión se centra en que la ontología tradicional ha ocultado otros constituyentes del presupuesto ontológico. Se refiere a que la ontología tradicional sólo toma en cuenta el ser y las ideas, y los posibles arreglos entre éstos. Estos tres elementos permiten crear constructos u objetos teóricos de investigación en una ciencia particular. Sin embargo, la existencia de otros tres elementos: el caos, el tiempo y la creación, en su des-velo, vienen a complejizar el edificio de construcción de objetos de conocimiento, al introducir otros niveles de realidad que no habíamos visto antes.

El tiempo, el caos, la creación se nos presentan ahora, además del ser y las ideas; y los posibles arreglos entre ambos, como parte de la cotidianidad de nuestra vida. Se traducen en su forma de tiempo en inestabilidad: cada vez encontramos más finales y más inicios de manera simultánea (Bauman, 2004), los objetos duran poco tiempo y surgen muchos de manera simultánea. En forma de creación, la multiplicidad de objetos inusitados que emergen de la interacción entre los elementos de un sistema, pero que no son propiamente componentes del mismo (Morín, 2008), genera la necesidad de un conjunto de escalas por inventar. En forma de caos —inestabilidad e incertidumbre—, la emergencia se traduce en turbulencia que requiere nuevas lógicas para pensarse en el abandono de “la mirada” lineal y mecanicista, cuyo estreñimiento hace emerger miradas complejas que adviertan los diferentes niveles de realidad³ (Bryant, 2007). Si esto es así, la aclaración que aparece como pregunta en el título de este trabajo: ¿cómo se conoce lo que cambia? cobra sentido en esta contextua-

³ Por ejemplo, el macro y el micro cosmos aluden a dos niveles de realidad; la idea de que como era “arriba” era “abajo” no resulta sostenible con los conocimientos generados en la física actual.

lización y le atribuye además un valor epistemológico al ensayo.

Inevitablemente, esta afirmación plantea dos dimensiones organizativas en el plano del conocimiento. Por un lado, aquella que podríamos llamar, hasta cierto punto, *programable* —ontología tradicional— a partir de *positividades*, es decir, el “sustrato histórico-empírico de los discursos, [que] designa al conjunto de condiciones materiales que hacen posible la existencia de los discursos en tanto prácticas específicas” (Foucault citado por Albano, 2006: 86), y que bien podemos ubicar en esa dimensión de lógica interna como atributos o propiedades en los estudios sobre el ensayo; y otra, constituida por las emergencias, en el sentido de aquellos elementos no programables —des-ocultamiento ontológico— que surgen en la interacción de los componentes de un sistema (Morín, 2008: 42). Es decir, los estudios disciplinares vienen a establecer el orden de las cosas en el dominio disciplinar; pero, se les escapan aquellos elementos que, como exclusiones disciplinares o anomalías, no responden cabalmente al conjunto de los principios que deberían regularlos. Son el cajón de sastre que tanto sirve para guardar como para ocultar (Gómez de Baquero citado por Arenas Cruz, 1997: 17). De esto deriva una especulación como pregunta legítima: ¿es posible pensar el ensayo como un camino para conocer lo que cambia, a partir de identificarle atributos ontológicos que permiten ubicarlo dentro de un campo disciplinar específico —el ser y las ideas y las posibles combinaciones de ambos— y a la vez situarle fuera de él y colocarle otros atributos ontológicos como el tiempo, el caos y la creación? Creemos que sí.

Una mirada arqueológica sobre el ensayo

Agamben señala que el tratamiento de los problemas debe revestir algo que él denomina *cautela arqueológica*, esto es, retroceder en el propio recorrido hasta el punto en que algo ha quedado oscuro y no tematizado (Agamben, 2010: 10). Esta cautela arqueológica para pensar el ensayo nos remite sin duda al mundo en que el ensayo es instaurado. Se trata del Renacimiento, los tiempos de Michel de Montaigne y Francis Bacon como precursores del mismo.⁴ Este mundo, siguiendo las ideas de Agamben, tiene que ver con el mundo de la Antigüedad tardía, como lo ha mostrado la filología warburgiana, que restituye la cultura del neoplatonismo y el hermetismo. Esto implica que el ensayo, situado desde esta perspectiva, se relaciona con la disputa originaria entre los intérpretes del aristotelismo de la Antigüedad tardía y el Medioevo, que plantean el problema del conocimiento como una relación entre dos sujetos totalmente separados y distintos: el sujeto de la experiencia y el sujeto del conocimiento. Disputa basada en la unicidad y en la separación del intelecto y su comunicación con los sujetos de la experiencia. Estos sujetos poseen características propias. El sujeto de la experiencia es el llamado sentido común o principio que juzga que posee cada individuo y representa lo “múltiple”, la multiplicidad de los individuos; mientras que el sujeto del conocimiento está representado por el intelecto agente: entidad separada, impassible, divina, y que es referida como lo “uno”. Esta distinción plantea el problema del conocimiento como el de la relación entre dos esferas separadas: lo uno y lo múlti-

⁴ Si bien es conocida la disputa sobre la originalidad y autoría del ensayo, incluso, de la temporalidad en que éste puede ser signado y la existencia de otros autores, existe consenso sobre Montaigne como autor del mismo dadas las características que éste le imprime. La diferencia particular se muestra en el sentido de fragmento y experiencia en el primero; y sistematicidad y conceptualización en el segundo. Cf. (Arenas Cruz, 1997; Gómez-Martínez, 1992, Bueno, 1962)

ple, el saber humano y el saber divino, lo inteligible y lo sensible. A esta distinción habría que agregar otra, la diferencia existente entre inteligencia y alma —entre *nôus* y *psyché*—, en el sentido de que aquélla entra en contacto con ésta como elemento de comunicación para producir la experiencia (Agamben, 2007).

Esta primera aproximación al tema del ensayo para ubicarlo como un camino para el conocimiento de lo que cambia, plantea un interesante problema para cualquier sistema clasificatorio, ya que la definición planteada por Montaigne se refiere a la experiencia desde la perspectiva del sujeto de la experiencia: “La experiencia tradicional (...aquella de la que se ocupa Montaigne) se mantiene fiel a esa separación de la experiencia y de la ciencia, del saber humano y el saber divino. Es precisamente una experiencia del límite que separa ambas esferas” (Agamben, 2007: 17) y que en palabras de Gómez-Martínez (1992) significa que la esencia del ensayo es aquella que Montaigne le proporcionó.

El conocido pasaje de “Demócrito a Heráclito” de Montaigne que ha sido citado múltiples veces y que reproducimos aquí parcialmente:

El juicio es cosa útil a todos los temas y en todos interviene. Por tal causa, en estos Ensayos lo empleo en toda clase de ocasiones. Si trato de cosas que no entiendo, con más razón ensayo el juicio, sondeando el vado a prudente distancia, de modo que, si lo encuentro demasiado hondo para mi estatura, me quedo en la orilla. El reconocer el límite de donde no se puede pasar es un efecto del juicio, y aun aquel de que el susodicho juicio se alaba más. Otras veces miro si a una cosa vana o baldía podrá el juicio darle cuerpo y apoyarla y afincarla. Y aun en otras ocasiones lo paseo por un tema elevado, pero manido, donde, por lo muy trillado que el camino está, nada puede el juicio encontrar, sino sólo seguir ajenas huellas... (Montaigne, 2003: 249)

Permite observar el término *juicio* con alguna regularidad. Salgado (2004) pone énfasis en el término juicio como uno de los principales motores del ensayo; sin embargo, no hace alusión a la noción de juicio como la entidad que juzga perteneciente al sujeto de la experiencia expresada en la disputa aristotélica con respecto al conocimiento. Sin embargo, creemos que el énfasis en el término *juicio*, que aparece en el multicitado párrafo, es parte de ese sujeto de la antigüedad tardía denominado sujeto de la experiencia.

El señalamiento de Martínez Gómez, con respecto a la obra de Montaigne, focaliza este aspecto: "Los autores se comunican con el mundo en extrañas y peculiares formas; yo soy el primero en hacerlo con todo mi ser, como Michael de Montaigne, no como gramático o como poeta, o como jurisconsulto" (Montaigne citado por Gómez-Martínez, 1992).

Esta separación entre el sujeto de la experiencia como una entidad diferente del sujeto del conocimiento, es una separación radical: "la experiencia es incompatible con la certeza, y una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad" (Montaigne citado por Agamben, 2007: 14-15).

Desde esta cautela arqueológica, es posible enunciar un recorte temporal. Con la aparición de la modernidad y sobre todo con el planteamiento de Descartes, los sujetos de la experiencia y del conocimiento y sus distinciones fueron anulados en un *ego cogito*, una pura *consciencia* cognoscente, únicamente pensante, un sujeto puramente lingüístico y funcional que sólo existe en el momento de la enunciación, en el sentido de una arquitrabe que articula dentro de sí a ambos sujetos en uno nuevo que expulsa la experiencia del método para alcanzar conocimiento. En este sentido, "la ciencia moderna nace de una desconfianza sin precedentes en relación a la experiencia tal como era tradicionalmente entendida" (Agamben, 2007: 13-14).

El fragmento del poema de Galeano, escrito al margen del texto, describe esta separación originaria, pero también prevé la unión posible entre ambos:

La vida, sin nombre, sin memoria, estaba sola.
Tenía manos, pero no tenía a quién tocar.
Tenía boca, pero no tenía con quién hablar.
La vida era una, y siendo una era ninguna.
Entonces el deseo disparó su arco.
Y la flecha del deseo partió la vida al medio,
y la vida fue dos.
Los dos se encontraron y se rieron.
Les daba risa verse, y tocarse también.

Un análisis más detallado de este fragmento pone en relación dos conceptos similares pero distintos: *zoé* y *bios* ambos se refieren a *vida*, en griego. El primero alude al solo hecho de vivir, a cualquier organismo vivo —y en ocasiones a Dios—, mientras que el segundo alude a la vida organizada, pública, de interacción en la plaza pública (Agamben, 2006: 9-16). El deseo es el intermedio, el que está entre ambos sujetos, el que permite la traducción del conocimiento en experiencia. No en vano, escribe Agamben (2007), los cantantes de las coplas de amor le cantaban a un amor ubicado en esa posición intermedia entre ambos sujetos: el del conocimiento y el de la experiencia. Recordemos además cómo Platón en *El banquete*, al referirse a *Eros*, lo hace en términos de un semidios —*logos*—, uno que se encuentra entre Poros y Penia, entre la abundancia y la precariedad que permite su existencia.

Desde esta perspectiva, un sistema de clasificación del ensayo que parta de la ciencia moderna, es decir, de aquella que anula los sujetos y sus distinciones, tendría en sí misma contenida una omisión originaria en su sistema clasificatorio; ya que, con ello, se anula también la imaginación, la fantasía, el deseo y la

pasión como elementos del conocimiento que, como ha señalado Castoriadis, han sido puestos al frente desde tiempo antiguos; por ejemplo, en el “Banquete, Platón pone la pasión amorosa –el Eros– en el fundamento del conocer..., lo mismo hace Aristóteles en su *Metafísica*: “Todos los seres humanos por naturaleza desean saber...” (Castoriadis, 1998: 158), y que sin duda, señalan más el carácter dialógico que el carácter dialéctico del conocimiento (Morin, 1983) el cual reconoce ese bucle entre razón y afecto, que implica la adquisición de la experiencia más allá del sujeto moderno que no puede más que adquirir conocimiento y omitir la experiencia. Un bucle que se opone a la vieja y conocida expresión cartesiana de ideas claras y distintas como lógica de exclusión de la anomalía.

Se trata entonces de posicionar al ensayo desde una mirada capaz de darle figura a su valor epistémico: de conocimiento, que, si bien nunca es negada, sí se encuentra matizada por su valor de verdad, pero con referencia a una verdad que sólo existe en el imaginario de un mundo que podemos controlar, medir, pesar, contar, en un nivel de realidad mecánica y lineal, como lo expresamos más arriba. En este sentido, cuando Gil señala su postura al contrastar el ensayo frente al tratado y decir que “aun cuando el ensayo tiene en su estructura intrínseca mayor flexibilidad y libertad interna para reflejar el plurivalente dinamismo de la modernidad, carece por lo mismo de la solidez, gravedad y sistematicidad del tratado... la configuración vanguardista del ensayo difícilmente tendrá el sello que emana del trabajo meditado y elaborado, paso a paso, en la calma y la tranquilidad del retiro” (Gil, 1998: 23).

Su afirmación pertenece a ese imaginario de mundo que deseamos controlar y no al mundo actual, con grados de complejidad creciente que ninguna disciplina por sí misma puede afrontar.

Indicios o signatures en el ensayo

Es Adorno (1962) quien en su trabajo sobre el ensayo le restituye un valor de verdad al cuestionar el positivismo como *la lógica* del conocimiento. Adorno lo coloca en la posición de una anomalía —herejía—; alude a las nociones de inactualidad para situarlo fuera del contexto de conocimiento disciplinar —al que hemos aludido en la primera parte y que lo acerca más a la idea de conocer. Adorno recoge en gran medida la anomalía, el fragmento carente de una escala clasificatoria que las posturas teóricas excluyen como parte de su propio interés por ofrecer una explicación o comprensión al tejido conjunto que articula este tipo de producciones, sea como *genera dicendi* —verdad futura en la filosofía—, clase de texto argumentativo, fragmento, invención asistemática del porvenir, ficción (Barthes citado por Todorov, 1991: 67), impronta retórica, pedagógica o poética, incluso como “textos prosísticos destinados a resolver las necesidades de expresión y comunicación del pensamiento en términos no exclusiva o eminentemente artísticos ni científicos” (Aullón de Haro, 2006), etcétera. La sola enunciación de estos elementos pone de manifiesto que los sistemas explicativos o comprensivos de este género operan en la inclusión o exclusión de aquellos elementos que la componen y que, dependiendo de la disciplina, algunos de éstos des-bordan su sistema de pesos y medidas.

Ginzburg, para plantear la emergencia del paradigma indiciario, pone al frente un conjunto de ideas relacionadas con las formas de conocer de Morelli, Freud y Sherlock Holmes; señala cómo la manera de considerar un conjunto de datos reconocidos como marginales, *indignos de ser advertidos*, por ser irrelevantes a los sistemas clasificatorios, constituyen las claves para acceder a los productos más elevados del espíritu humano (Ginzburg, 1989: 123) y se convierten entonces en pruebas de valor irrefutable.

Recordemos cómo las operaciones que dieron origen a la visión heliocéntrica de la tierra realizadas por Copérnico fueron semejantes; en cambio, se consideraron aquellos datos que habían sido excluidos por Ptolomeo. Otros índices atribuidos al ensayo como el de *deconstruccionista* plantean el valor de éste como un colocador de toda discusión de verdad siempre abierta e inacabable, suspende las signaturas, los índices y mantiene la verdad entre paréntesis de tal suerte que nunca da por sentado un evento de significado concluido. La dimensión de inactualidad que también se le atribuye al ensayo, constituye el horizonte que entrelaza el presente y el pasado, percibe los índices y las signaturas de lo viejo (Agamben, 2010).

Es posible que Adorno considerara el ensayo como parte de una dimensión *indiciaria*, que restituye al ensayo una medida de valor epistémico y lo coloca en esa posición de *índice* como *signatura*. Es decir:

mantener los eventos en la dispersión que les es propia, demorarse en las ínfimas desviaciones y en los errores que acompañan y determinan su sentido. Significa, en una palabra, buscar en todo evento la signatura que lo cualifica y especifica, y en toda signatura, el evento y el signo que la soporta y condiciona... mostrar [como ha dicho Foucault] que hablar es hacer algo, y no simplemente expresar un pensamiento (Agamben, 2010: 106).

Buscar en el interior del ensayo los atributos que como signatura nos presenta constituye en parte esa restitución del valor que tiene como *camino para conocer lo que cambia*.

Consideraciones finales

El propósito de este trabajo ha sido plantear al ensayo como un camino para conocer lo que cambia.

Para ello, hemos discutido, en primer lugar, cómo los estudios disciplinares contienen en la construcción de sus objetos una ontología referida a tres dimensiones, el ser y las ideas, y los posibles arreglos entre ellas; pero ha ocultado otras: el tiempo, el caos y la creación; que coloca en una posición distinta los estudios sobre el ensayo y lo ubica tanto en los fenómenos programables —lógica— como en los no programables —las emergencias—. Hemos señalado, además, que este des-velo ontológico forma parte ahora de la vida cotidiana. En segundo lugar, hemos acudido a una mirada arqueológica sobre el ensayo. No como origen, sino con el propósito de tematizar una dimensión poco abordada sobre el género en referencia, buscando las huellas del pasado en el presente como sujetos contemporáneos, inactuales con el propósito de restituir, al menos como aproximación e interpretación, nuevas alternativas para considerar el valor epistemológico del ensayo. Finalmente, hemos abordado la noción de indicios o firmas en el ensayo, esas señales inadvertidas que, como anomalías, pueden convertirse en elementos centrales de verificación y conocimiento.

Estas discusiones permiten considerar al ensayo, así sea tentativamente, como un camino para conocer lo que cambia. Aunque como indicio y firma, siempre estará a la espera de nuevas aproximaciones interpretativas.

Fuentes

- ADORNO, T. W. *El ensayo como forma. Notas de literatura* (M. Sacristán, Trans.). Barcelona, Ariel, 1962.
- AGAMBEN, G. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida* (A. Gimeno, Trans. Vol. 1). Madrid, Pre-Textos, 2006.
- AGAMBEN, G. *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* (S. Mattoni, Trans. 2da ed.). Argentina, Adriana Hidalgo, 2007.
- AGAMBEN, G. *Signatura rerum. Sobre el método* (F. Costa & M. Rubituso, Trans. 1era ed.). Barcelona, Anagrama, 2010.
- ALBANO, S. *Michel Foucault: Glosario Espistemológico* (1era. ed.). Buenos Aires, Quadrata, 2006.
- ARENAS CRUZ, M. E. *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico* (2 ed.). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
- AULLÓN DE HARO, P. "El problema de la teoría del ensayo y el problema del ensayo como forma según Theodor W. Adorno". *Educación estética*, 2, 55-76, 2006.
- BAUMAN, Z. *Modernidad líquida* (M. Rosenberg & J. Arrambide, Trans. 1era ed.). Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BRYANT, A. "Modernidad líquida, complejidad y turbulencia". (F. Ochoa de Michelena, Trans.). In Z. Bauman & F. Ochoa de Michelena (Eds.), *Arte, ¿líquido?* (1era ed., pp. 59-70). Madrid, Sequitur, 2007.
- BUENO, G. *Sobre el concepto de «ensayo». El Padre Feijoo y su siglo*. Oviedo (Ponencias y comunicaciones presentadas al Simposio celebrado en la Universidad de Oviedo del 28 de septiembre al 5 de octubre de 1964.1, tomo 1), 89-112, 1966.

- BUNGE, M. *Buscar la filosofía en las ciencias sociales* (T. Aguilar., Trans.). México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad 2* (M.-A. Galmarini, Trans. 1era ed. Vol. 2). Barcelona, Tusquets Editores, 1989.
- CASTORIADIS, C. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto V* (L. Lambert & F. Urribarri, Trans. 1era ed.). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1998.
- CIURANA, E. R. 1998. *Complejidad, cultura y solidaridad*. IIPC. Retrieved from <http://www.complejidad.org/>. Abril 2006.
- DE ALBA, A. "Crisis estructurales generalizadas: sus elementos y sus contornos". En A. De Alba (Ed.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales* (1era ed., Vol. 11, pp. 50-67). México, Comie, 2003.
- GIL, F. "El ensayo precursor de la modernidad". *Vuelta*, 257, 13-27, 1998.
- GINZBURG, C. "Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico". En U. Eco & T. A. Sebeok (Eds.), *El signo de los tres: Dupin, Holmes y Pierce* (pp. 116-163). Barcelona, Lumen, 1989.
- GÓMEZ-MARTÍNEZ, J. L. *Teoría del ensayo* (2da ed.). México: UNAM, 1992.
- KERIK, C. "De Montaigne a Walter Benjamin". En *Letras Libres* (Febrero), 42-46, 2010.
- MONTAIGNE, M. *Ensayos completos* (J. de Luaces, Trans. 1era ed. Vol. 600). México, Editorial Porrúa, 2003.
- MORIN, E. *El método II: La vida de la vida* (A. Sánchez, Trans. 5ta. ed. Vol. 2). Madrid, Cátedra, 1983.
- MORIN, E. *Complejidad restringida y complejidad generalizada*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Cátedra Itinerante Edgar Morin (Unesco)-IIPC-USAL-UANL, 2008.

- NAJMANOVICH, D. "La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar". *Revista Emergence*, 2001.
- SALGADO, D. *Ensayística de Octavio Paz* (1era ed.). México, UABCS-Praxis, 2004.
- TODOROV, T. *Crítica de la crítica* (J. Sánchez, Trans. 1era ed.). Barcelona, Paidós, 1991.

Necesaria y admirable: la identidad narrativa del Ejército Zapatista de Liberación Nacional

Vladimir González Roblero
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
vlatido@gmail.com

Introducción

El presente trabajo forma parte de otro más extenso en el que se analizan los entrecruzamientos entre la historiografía y la literatura, y la implicación que dichos entrecruzamientos tiene en la elaboración de discursos sobre realidades históricas. Los cruces entre ambos relatos, los historiográficos y los literarios, son pensados a partir de Paul Ricoeur y Hayden White. Para los fines de lo que aquí se pretende decir, es necesario explicar lo siguiente: Ricoeur propone modalidades de ficción para el relato historiográfico como la función de representancia, el genio novelesco, la construcción de la trama y la identidad narrativa. Por su parte, White propone que el texto historiográfico es ficticio en tanto que en él se construye una trama del mismo modo como sucede en la novela. Los modos de tramar, para White, son el romance, la comedia, la tragedia y la sátira.

Lo que planteo a continuación es una reflexión de la Historia, con mayúsculas, desde una de las modalidades de ficción de Ricoeur: la identidad narrativa. Con esto pretendo, además, reflexionar las fronteras entre los ejercicios historiográficos y literarios como un ejemplo de metodología para la investigación en artes y humanidades.

Los relatos que utilizo para lo anterior son: *La rebelión de las Cañadas*, de Carlos Tello Díaz; *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia en Chiapas*, de Neil Harvey; *Una tierra para sembrar sueños*, de Jan de Vos, y *Marcos, la genial impostura*, de Bertrand de la Grange y Maite Rico. Todos ellos relatan, con pretensiones y ejercicios narrativos distintos, la historia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

a) La identidad narrativa

La identidad narrativa es una de las modalidades de ficción de la Historia que propone Ricoeur. Ésta se aplica tanto a un individuo como a comunidades históricas. El individuo o la comunidad histórica cuenta su historia a través de relatos. Al contarla se forja una identidad que le diferencia de los demás individuos o de otras comunidades históricas. Al ser así, las historias tratarán en ensalzar o desacreditar lo sucedido en el pasado. El proceso conlleva a la ficcionalización de la historia, es decir, a *ver-como* trágico o romántico, por señalar sus opuestos, un mismo fenómeno histórico en función de la identidad que se esté forjando.

Los sucesos, heroicos u horrendos, serán siempre acontecimientos necesarios para una comunidad histórica; necesarios para construirse una conciencia de su identidad.¹ Al contarse su pasado, se construye una identidad narrativa.

Así la explica Paul Ricoeur:

Decir la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: *¿quién* ha hecho esta acción?, *¿quién* es su agente, su actor? Hemos respondido a esta pregunta nombrando a alguien, designándolo por su nombre propio. Pero, *¿cuál* es el soporte de la permanencia del nombre propio? *¿Qué* justifi-

¹ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol III, p. 909.

ca que se tenga al sujeto de la acción, así designado por su nombre, como el mismo a lo largo de una vida que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte? La respuesta sólo puede ser narrativa. Responder a la pregunta “¿quién?”, como lo había hecho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el *quién* de la acción. *Por lo tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa.*²

La ficción, el *ver-como* o el *como-sí*, juega un papel de primer orden en la identidad narrativa. En las comunidades históricas, aun en los sujetos, esos acontecimientos necesarios para la fundación de su identidad engendran sentimientos de aceptación o rechazo, de conmemoración, execración, indignación, aflicción, compasión o perdón.³ La función de la ficción, en este sentido, es la de individuación de los acontecimientos. Los consideramos únicos. Al ser así, la ficción también contribuye a *ver-como* de esta o aquella manera la historia. Podemos admirar u horrorizar el pasado, las acciones de los agentes del pasado.⁴ ¿De qué manera la ficción contribuye a *ver-como* admirable u horrible un acontecimiento histórico? Ricoeur acude a la ilusión controlada o genio novelesco del historiador para responder a la pregunta. Al verse, el historiador, impedido a duplicar el pasado, hacer una copia fiel del original, acude a la función de *representancia*. La *representancia* del pasado se caracteriza, entre otras, por la imaginación del historiador, quien se imagina el mundo que produce la huella. Esta imaginación es tal en cuanto que el historiador “pinta” “pone ante los ojos” el haber-sido. Este proceso de ilusión controlada ayuda a *ver-como* horrendo o admirable el pasado.⁵ Un *ver-como*, también, posible a las elecciones de entramado.

² Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. III, p. 997.

³ *Ibíd.*, p. 909.

⁴ *Ibíd.*, pp. 910-911

⁵ *Ibíd.*, p. 912.

A partir del *ver-como*, y de la ilusión controlada, la historia se conduce hacia la epopeya. Ésta, la epopeya, que encarna la identidad narrativa, aparece en sentidos positivo y negativo, y permite a las comunidades históricas tener presente un acontecimiento histórico. Es una *epopeya positiva* cuando se cuenta la historia de los vencedores, sus hazañas; es *epopeya negativa* cuando se cuenta la historia de las víctimas, que no de los vencidos.⁶ En la primera se narra lo admirable; en la segunda lo horrible.

b) La epopeya de los personajes

La rebelión de las Cañadas responde a la pregunta ¿quién? O mejor dicho ¿quiénes? Los actores, agentes de la acción, son las localidades de Las Cañadas y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Los agentes de la acción tienen doble dimensión. En tanto casi personajes, o entidades de primer orden, puede considerársele sujeto o comunidad histórica. En cuanto sujeto, los relatos que narran la historia del EZLN construyen la identidad del EZLN; en cuanto comunidad histórica, la identidad construida trasciende al EZLN y se sitúa en el campo de la memoria colectiva, es decir, de aquella que da cuenta de las hazañas de los habitantes de las localidades de Las Cañadas.

En lo que respecta a la primera dimensión, a la individual, la del casi personaje llamado EZLN, se narra su historia con tono de admiración. La historia se *ve-como* un romance que relata el deseo de varios hombres que, en la década de 1970, decidieron llegar a la selva para iniciar una lucha contra el Estado mexicano. La hazaña consiste en alcanzar el objetivo, en constituirse en ejército capaz de declarar la guerra al otro constituido como brazo armado de la nación mexicana. El camino que recorrieron para lograr este objetivo fue duro, como lo representa el siguiente pasaje:

⁶ *Ídem.*

(Marcos) llegó a la Selva Lacandona en mayo de 1984, al campamento que sus mandos llamaban La Pesadilla. Allí continuó su educación. “Había que aprender a vivir de la montaña, hacer que la montaña nos aceptara”, diría más tarde. No fue nada fácil. Era necesario caminar sin descanso, con el peso de la mochila; comer a medias, sin poder bajar a los poblados; aprender a dormir en la hamaca, cubierto por un pedazo de nylon, en medio del zumbido de los moscos. Marcos evocaría después aquellos años, tan duros, como los más importantes de su vida.⁷

Esas eran las condiciones de los integrantes de las Fuerzas de Liberación Nacional que llegaron a la selva. Su primer gran reto fue domeñar la montaña. Una vez logrado, el siguiente fue ganarse a los habitantes de las localidades, y después instituirse como fuerza beligerante que arriesgara la vida por hacerse escuchar. Lo anterior es posible al tramarse el relato en romance. Se convierte, entonces, en un relato que describe la admiración.

Si Ricoeur considera que hay acontecimientos necesarios para una comunidad histórica, necesarios para dar sentido a su identidad, ese es, para Las Cañadas, la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Esta es la segunda dimensión del agente de quien se cuenta la historia, la colectiva. El otro cuasi personaje, las localidades de Las Cañadas, también tiene, con el relato que nos ocupa, su epopeya.

La trayectoria de los habitantes de Las Cañadas, expuesta por el autor/narrador, así lo supone. Como se ha dicho, se narra el éxodo de campesinos hacia la selva, ahuyentados por su pobreza y la injusticia de sus patrones, generalmente finqueros. Este éxodo devino nuevas localidades campesinas en la selva, y al poco

⁷ Carlos Tello, *La rebelión de las Cañadas*, p. 114.

tiempo organización campesina. Después como se convierten en parte intrínseca del EZLN. Se gesta, de esta forma, su epopeya.

El siguiente pasaje puede describir el sueño de Las Cañadas:

José Pérez (...) era un campesino de veinticuatro años que pertenecía, desde principio de los noventa, a las milicias del EZLN. Acababa de llegar a la ciudad (se refiere a Oxchuc, al que por error o desconocimiento llama "ciudad") por orden de su mando, quien suponía que los zapatistas tenían aún el control de la región. "Cuando vi a estos hermanos pensé que eran compañeros", dijo, "pero resultó que no, y entre quince de ellos nos apalearon con varillas de construcción". Estaba sangrando y temblando de frío y de miedo. ¿Por qué luchaba? ¿Cuáles eran sus ideales? "Quiero que haya democracia, que ya no haya desigualdad" afirmó José Pérez. "Yo busco una vida digna, la liberación, así como dice Dios". En sus palabras quedaba plasmado lo más noble de la rebelión de Chiapas. Las causas que generaron esa rebelión no fueron nunca cuestionadas por el grueso de los mexicanos. Eran justas, eran reales.⁸

Lo más noble de la rebelión, como dice el autor/narrador, sugiere, entonces, una narración de hechos admirables, que identifican y refuerzan, a través del relato, la idea de su identidad. Hasta aquí la historia del pasado neozapatista y de las localidades de Las Cañadas, contada como una sola, no tiene visos de *ser como* una epopeya negativa. No se está contando la historia *como* un acontecimiento que se deba olvidar, negar; que cause, entre los integrantes de la comunidad histórica a la que pertenece, indignación o execración. Al contrario, así dicha, merece conmemoración. En pocas palabras, no es una historia de lo horrendo, sino de lo admirable.

Lo dicho sobre la identidad narrativa sugiere cómo el sujeto o la comunidad histórica cuenta su pasado a través de sus relatos. El contar su pasado implica contárselo a sí mismo o a otros. Los ejemplos que ofrece Ricoeur así lo constatan. En el caso de los sujetos, ejemplifica con el ejercicio que se presenta entre el psicoanalista y su paciente. Es el segundo quien le cuenta al primero, quien dice las acciones, sus acciones; el segundo se limita a escuchar, a conocer la historia que le están contando. En el caso de las comunidades históricas, el ejemplo funciona con lo que se conoce como el Israel bíblico. Los relatos que conforman el Israel bíblico son los que se ha contado a sí misma esta comunidad histórica. Estas historias conforman su identidad. Así lo atestiguan los relatos del Éxodo, de los patriarcas, los del exilio y el retorno.⁹ “La relación es circular: la comunidad histórica que se llama el pueblo judío ha sacado su identidad de la *recepción* misma de los textos que ella ha *producido*.¹⁰

Si la identidad narrativa, como modalidad de ficción de la historia, se asume a partir de los relatos, las historias que cada comunidad histórica se cuenta, *La rebelión de las Cañadas*, junto con otros textos historiográficos sobre el tema, parece no tener cabida. El parecer viene a cuento porque no es la comunidad histórica, es decir, las localidades de Las Cañadas, la que se cuenta a sí misma la historia. Son otros quienes cuentan su historia. Para resolver lo anterior es conveniente recordar, junto con Fredrik Barth, el proceso de construcción de las identidades.¹¹ La línea que se puede seguir es la que afirma que un individuo se identifica con un grupo a partir de su conciencia de pertenencia al grupo, es decir, de lo que Barth llama autoadscripción. Pero puede, también, ser identificado por otros como parte de un grupo. En este sentido, la

⁹ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. III., p. 909.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 909-1000.

¹¹ BARTH, Fredrik, “Introducción”, en Fredrik Barth (ed), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976, pp. 9-49.

identidad se construye a partir del sentimiento de pertenencia de un individuo a un grupo y por la adscripción que otros hagan del individuo como integrante de un grupo. En palabras de Barth, el grupo se compone de “miembros que se identifican a sí mismos y son identificados por otros”.¹² De esta forma, son otros los que narran las historias del grupo. En el caso que nos ocupa el otro es el autor/narrador, quien relata el pasado que identifica al EZLN y a Las Cañadas. El autor/narrador, en este caso, no pertenece a la comunidad histórica de la que se habla.

c) La identidad como ipseidad

Ahora bien, la identidad narrativa se construye con los relatos que narran historias que merecen admirarse o bien que producen horror. *La rebelión de las Cañadas* es sólo uno de esos relatos que cuentan la epopeya en positivo del cuasi personaje que nos ocupa. Existen otros relatos de características similares, es decir, son relatos que no se cuenta la comunidad histórica o el sujeto de la historia, sino que son otros quienes lo hacen.¹³ Generalmente esos otros textos con pretensiones de verdad, como los que aquí aludo, narran una epopeya en positivo del EZLN; generalmente, también, recurren al *ver como* la historia en romance, lo que homogeniza la identidad narrativa.¹⁴ Los relatos que menciono a continuación se caracterizan, además, por sus pretensiones de verdad, por lo que son considerados, aquí, historiográficos. Además de ellos, es necesario señalar que a la conformación de la identidad narrativa del zapatismo contribuyen los relatos de ficción.

¹² Fredrik Barth, *ibid.*, p. 11.

¹³ Lo anterior no quiere decir que no haya relatos contados por la misma comunidad histórica, como los relatos que ha publicado el subcomandante Marcos, incluso sus comunicados. Para un análisis de la literatura correspondiente, véase Kristine Vanden Berghe, *Narrativa de la rebelión zapatista. Los relatos del Subcomandante Marcos*, Vervuert e Iberoamericana, España, 2005

¹⁴ Sobre las principales obras escritas sobre el neozapatismo, véase Juan Pedro Viqueira, “Chiapas: la otra bibliografía (1980-2002)”, en su *Encrucijadas chiapanecas: economía, religión e identidades*, Colmex-Tusquets, México, 2002, pp. 417-435.

En el concierto de libros publicados en torno al neozapatis-
mo, la crítica, y los autores mismos, han aplaudido y descalificado
las intenciones de las historias contadas sobre el subcomandante
Marcos, como uno de los protagonistas principales, el EZLN y las
localidades indígenas. La historia del libro *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia en Chiapas* de Neil Harvey¹⁵
está tramada en la misma clave de *La rebelión de las Cañadas*, el
romance, pero no quiere decir que compartan la misma visión del
neozapatismo. Al menos eso piensa Neil Harvey. Su libro incluye
un comentario de un par de páginas a *La rebelión de las Cañadas*:
“la aparición del libro (de Tello) buscaba justificar la ofensiva ar-
mada y desacreditar al EZLN”,¹⁶ pues apareció casi de manera si-
multánea a las acciones del gobierno mexicano por capturar a los
líderes ezelenitas, en 1995. El texto de Tello tiene un entramado
misceláneo sobre el que se impone el romance, toda vez que el
EZLN modificó su proyecto, de la guerra de liberación a la autono-
mía indígena. La modificación, según Harvey, es presentada por
Tello “como una mera reacción oportunista al derrumbe del socia-
lismo en Europa oriental y a la desaparición de los movimientos
guerrilleros (y del gobierno sandinista) en América Central.”¹⁷ Sin
embargo, como aquel, *La rebelión de Chiapas* se trama en clave
romántica pues sus personajes, también dos, experimentan un
proceso de concienciación que les lleva a buscar la liberación del
mundo en el que viven. Lo singular, en la historia de Harvey, es
que no se alude a una derrota militar del EZLN, sino más bien a
una victoria al destacar el impacto positivo de su aparición pública
en la sociedad mexicana.

¹⁵ Neil Harvey, *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, Era, México, 2000.

¹⁶ Harvey, *Ibid.*, p. 33

¹⁷ *Ibid.*, p. 32.

Los cuasi personajes de la historia, como he dicho, son dos, casi los mismos de Tello: los grupos indígenas y campesinos de la Selva y de los Llanos (Venustiano Carranza), y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. La historia se centra en los dos cuasi personajes porque para Harvey la irrupción neozapatista no es más que una expresión de la lucha por la tierra y la democracia en Chiapas, lucha encabezada por campesinos e indígenas agrupados en organizaciones, que después encarnará el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El primero de los personajes, los grupos indígenas y campesinos, construyen su destino a partir de la década de los setenta. Es en esa década cuando se forma, en la Selva, la organización Quiptic de la que después se desprenderá la Asociación Rural de Interés Colectivo; por otro lado, en la región de los Llanos, principalmente Venustiano Carranza, en la misma década también se vivió un importante movimiento campesino que devino en la conformación en 1982 de la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ). Las organizaciones campesinas y la lucha por la tierra es el contexto de la clandestinidad del EZLN. Sobre estos fenómenos Harvey engarza la aparición del neozapatismo como una expresión de la lucha por la tierra.

La identidad narrativa de los grupos ligados al neozapatismo, y del EZLN mismo, se apuntala con el relato de Neil Harvey al pasar por alto los enfrentamientos militares, pues ese no es su objetivo, y al destacar la importancia que ha tenido el neozapatismo para la vida de México. En este sentido, y a pesar de que Harvey se distancie de Tello, en el fondo construyen una historia de sino similar. Por un lado, relata la organización campesina e indígena, y por otro, aunque con menos énfasis, la conformación clandestina del EZLN. Lo romántico se manifiesta, entonces, cuando Harvey señala no la desventaja militar del EZLN, sino su fortaleza social:

El EZLN buscó, más allá de sus propias demandas económicas, la ampliación de las prácticas democráticas políticas, sociales y culturales en todas las esferas de la vida mexicana. Por lo tanto, su fortaleza reside menos en sus propios recursos políticos y militares que en los cambios que su presencia produjo en las interpretaciones culturales de democracia y ciudadanía. Sin tales cambios, el EZLN estaría condenado a librar batallas defensivas por objetivos particularistas y eventualmente sería desmantelado como fuerza política alternativa. Sin embargo, los movimientos populares, incluidos los movimientos campesinos de Chiapas, habían creado ya un discurso democrático a través de su insistencia en el respeto por los derechos, la asociación autónoma y las promesas incumplidas de la revolución mexicana. Los zapatistas fueron capaces de inspirarse en esos elementos diversos muchas veces contradictorios de ese discurso político, pero también fueron capaces de darles un nuevo significado político.¹⁸

El destino del EZLN, de este modo, queda sellado con el de las organizaciones campesinas. Son las luchas de éstas las que enarbola el neozapatismo, postura que para Harvey no representa un “oportunismo”, como cree que representa en el relato de Tello, sino más bien una fortaleza. Para Tello la derrota del héroe queda salvada al trastocar su proyecto original, de visos marxistas y de liberación nacional, por otro que rescate la lucha indígena y campesina. Para Harvey, al contrario, la victoria no estuvo en peligro puesto que EZLN y “los grupos oprimidos” (según Harvey) interactuaron, de algún modo, desde la década en que se conformaron

¹⁸ Harvey, *ibíd.*, pp. 209-210.

para crear espacios de discusión de sus derechos. De hecho, la pregunta que guía a Harvey en el relato gira, precisamente, en torno a la capacidad de esos grupos “oprimidos” para crear espacios de combate contra sus condiciones materiales y de debate de sus derechos políticos y culturales. Al interactuar con el EZLN se crean dichos espacios. Éstos se abrieron en el debate de la autonomía indígena, la democratización del país, la reactivación de la lucha por la tierra y los derechos de las mujeres.¹⁹ En este sentido el triunfo no se pone en riesgo, pues éste no se basó en el éxito militar.

El cese al fuego ocurrido en los primeros días de enero de 1994 representó el traspíe militar, lo cual se volvió a evidenciar en 1995, cuando el gobierno mexicano se decidió a desmantelar al EZLN, al develar la identidad de sus líderes. Para Harvey

La ofensiva de febrero reveló claramente la debilidad militar del EZLN frente al Ejército Mexicano. Su futuro estaba cada vez más vinculado al espacio político que pudiera crear para abandonar, eventualmente, la lucha armada. Al respecto, los zapatistas decidieron consultar a sus aliados en la sociedad civil sobre su futuro político. En agosto de 1995 tuvo lugar una consulta nacional e internacional, cuyo resultado fue promover un frente cívico, no partidista: el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) (...) El objetivo político del FZLN no se situaba en la perspectiva de ganar posiciones de poder, sino en exigir que aquellos que mandaran, mandaran obedeciendo.²⁰

Carlos Tello, al contar la clandestinidad del EZLN, pudo haber reducido el éxito o el fracaso a la dimensión militar; la reedición de su libro, casi 10 años después, le permitió, en el “Epílogo”, sugerir un final distinto sin basarse en el éxito militar y sí en las implicaciones sociales y políticas del EZLN. Lo mismo ocurre con el relato de Harvey. La irrupción neozapatista es el resultado de

¹⁹ *Ibid.*, p. 210, y supra capítulo II de esta tesis.

²⁰ *Ibid.*, p. 217.

la interacción de distintos actores sociales que han luchado por la democracia y por la tierra, es decir, no hay lugar preponderante para la acción militar. Dicho así, el relato de Harvey construye un entramado romántico muy similar al que construye Tello. Similar mas no igual. Ambos, sin embargo, creen, en términos del romance, en la victoria del protagonista. Victoria que, como sabemos, es provisional en el sentido de que la frase narrativa a partir de la cual podemos mirar el pasado del EZLN en realidad no se ha completado.

El proceso de construcción de identidad narrativa encuentra en *Una tierra para sembrar sueños*, de Jan de Vos,²¹ otra epopeya en positivo. El relato narra la historia de un héroe: la selva. En este sentido conviene recordar el análisis de Ricoeur sobre los cuasi personajes construidos por los historiadores como entidades de primer orden. Al alegar a favor de la narratividad en la historia, Ricoeur acude a los entresijos de la obra cumbre de Fernand Braudel: *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Al afirmar que la obra, al dividir las temporalidades históricas, inventa una nueva trama, a su vez dividida en subtramas según la temporalidad que aborde, Ricoeur sugiere, en congruencia con la idea de cuasi trama que se construye en *El Mediterráneo*, que el gran personaje de la obra, actor en la trama, es el mar Mediterráneo, un “héroe colectivo en la escena de la historia mundial”.²² Al convertirse, el Mediterráneo, en el héroe de la geohistoria, se convierte, al mismo tiempo, en un cuasi personaje. Es, por tanto, agente de la acción debido al vínculo que guarda con los individuos que lo habitan: “*por estar compuesta de individuos*, la sociedad se comporta en la escena de la historia como un gran individuo”.²³

²¹ Jan de Vos, *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*, Ciesas-Fondo de Cultura Económica, México, 2002

²² Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. I, p. 339.

²³ Ricoeur, *Ibid.*, p. 325.

La Selva es, cual parangón del Mediterráneo, el cuasi personaje en el libro de Jan de Vos. En ella actúan personajes y semipersonajes, es decir, individuos de quien Jan de Vos cuenta su historia, y personajes colectivos como el EZLN. Siguiendo la lógica de lo que ya he dicho de *La rebelión de las Cañadas*, la trama miscelánea y las subtramas de Braudel, puedo decir que *Una tierra para sembrar sueños* es un relato con distintas tramas, según la historia de los individuos que habitan la Selva, sobre las que se impone una: el romance. El libro cuenta la historia de ocho habitantes de la Selva, todos ellos ligados a los procesos históricos que ésta ha experimentado: el éxodo, la deforestación, la organización campesina, el trabajo diocesano en la región y la irrupción armada. De las historias contadas, tres de ellas sugieren un final trágico, pues sus protagonistas “pasaron los últimos años de su vida viendo transformarse sus sueños en pesadillas”.²⁴

Las tres historias trágicas son las de Pedro Vega, en la que se relata la explotación maderera de la Selva y su venta al mejor postor; la de Gertrude Duby, quien en su afán de preservar la cultura y riqueza de los lacandones, y de su espacio, participó en la de la zona lacandona, con la que los lacandones se convirtieron en grandes terratenientes, mientras que otros grupos campesinos, que años antes habían emigrado a la selva, se convirtieron de la noche a la mañana en invasores indeseados; la de Jaime Bulnes, un terrateniente que luchó, de manera infructuosa, contra los campesinos que ocupaban sus tierras.

Las historias románticas son las de Carlos Hernández, un campesino que relata la hazaña que constituyó habitar la Selva por campesinos que buscaban tierras; la de Porfirio Encino, en la que se relata la organización campesina y su éxito, que terminó al fin ligado al del EZLN; el de Domingo Pérez, indígena tzeltal, cuya historia nos muestra la fundación de una Iglesia autóctona conviven-

²⁴ Jan de Vos, *Una tierra para sembrar sueños*, p. 398.

te con el protestantismo, situación no siempre tersa; la del joven Antonio, con la que se narra la presencia del movimiento insurgente guerrillero en la Selva y en el Norte de Chiapas, movimiento que aprovechó, entre otras, la toma de conciencia campesina “de la dignidad pisoteada durante tanto tiempo”. Son ellos los que, de acuerdo con la estrategia narrativa de la historia, “lograron cosechar lo que sembraron”, es decir, hicieron realidad sus sueños.

La trama que se impone es la romántica. Más allá de las tragedias, del drama que ha significado la Selva, el final romántico, sugerido por el sueño del autor/narrador, se expresa así:

Es pan de cada día la angustia causada por el aislamiento físico, la explosión demográfica, la desnutrición infantil, la precariedad sanitaria, la escasez de la tierra, la fragmentación religiosa, la miseria educativa, la explotación laboral, el acoso militar. Pero también son pan de cada día las ilusiones que estos colonos siguen cultivando en medio y a pesar del rezago social, económico, político y cultural en el cual les tocó sobrevivir (...)

¿Será posible que algún día la gente de la Lacandona vuelva a vivir en armonía con la naturaleza, con los demás y consigo misma? Me atrevo a soñar que sí y siembro mi propia semilla de esperanza antes de poner el punto final a este libro.²⁵

Los finales trágicos y románticos de cada una de las historias que se narran, así como el final que es sugerido en el “Epílogo” por el autor/narrador son provisionales. Lo “momentáneo” de los finales trágicos se manifiestan al rescatar, el autor/narrador, lo “positivo (de los sueños de cada personaje) para los tiempos venideros: preservar lo que aún queda de la selva Lacandona y

²⁵ *Ibid.*, pp. 398 y 401.

ayudar a sus habitantes originarios en la conservación de su cultura, dejándolos en paz a todos los niveles”.²⁶ Mientras que en los románticos “todos vieron transformar, de alguna manera, sus anhelos en realidades tangibles, aunque siempre muy parciales y no necesariamente aseguradas para el futuro”.²⁷ La “esperanza antes de poner el punto final a este libro” representa, asimismo, la provisionalidad del final de la historia de la Selva.

Ahora bien, la Selva, en cuanto semipersonaje, es el que alberga a la comunidad histórica y de quien se está construyendo su identidad narrativa: Las Cañadas. La historia que encarna a Las Cañadas es la de Porfirio Encino, quien alguna vez fue coordinador de la organización campesina ARIC, heredera de la Quiptic. La historia relata la necesidad de los grupos campesinos de unirse para luchar contra los “múltiples atropellos” de que eran objeto y por la tierra. De este modo nace la organización Quiptic ta lecutesel. La organización, que con el tiempo se convirtió en la ARIC, estuvo conformada por muchos militantes neozapatistas, quienes encontraron en el EZLN el espacio para luchar contra los atropellos gubernamentales. Responde este final a su sueño: el que la tierra les pertenecía.

El otro personaje es el EZLN. A partir de la historia del joven Antonio, la epopeya en positivo puede resumirse así:

(Después del cese al fuego, en enero de 1994) El alto mando del EZ, escondido de nuevo en “alguna montaña de la Lacandona”, tomó entonces una decisión que con el tiempo se revelaría de gran trascendencia. En adelante ya no dejarían “hablar las armas”, sino resistirían a fuerza de “palabras armadas de dignidad”. Desde entonces “empezamos a improvisar”, diría poco después el subcomandante Marcos, portavoz del Comité Clandestino Revolucionario Indígena, en una de

²⁶ *Ibid.*, p. 398

²⁷ *Ibid.*, pp. 398-399.

sus primeras entrevistas. Los rebeldes llevan ya siete años “improvisando” y nadie puede negar que han mostrado ser verdaderos maestros del arte de sortear así su precario destino.²⁸

Responde, el EZLN, al sueño del joven Antonio: que debía luchar por la tierra que le pertenecía. La historia es romántica en el sentido de las otras dos: no se reduce al agente, el EZLN, a su acción militar. El autor/narrador, sin embargo, no considera la acción militar como una derrota, sino más bien como un éxito parcial en tanto que el plan preestablecido fue relativamente exitoso. Éste consistía en las tomas de cabeceras municipales, cierre de carreteras, evitar enfrentamientos con la población civil, desarticular a las policías, entre otros. Pero el verdadero éxito es el que se refiere en la cita anterior. Hasta aquí sigue pensándose la identidad narrativa a partir del relato de una epopeya en positivo. Es decir, el pasado neozapatista, como historia que dota de identidad a una comunidad histórica, se *ve como* una historia digna de contarse en positivo, como admirable.

Pero como las identidades no son estables, la identidad narrativa tampoco lo es. Los sujetos y las comunidades históricas son capaces de urdir tramas distintas de su pasado.²⁹ Los otros, asimismo, como ya hemos visto, pueden tramar distintas historias del pasado, ninguna de ellas excluyente, como diría White. El entramado distinto de una misma historia se relaciona con la permanencia de la identidad en el tiempo. La identidad narrativa, aquella que se construye a partir de los relatos que responden al quien de una acción, no es sustancialista, no permanece tal cual en el transcurso del tiempo. Por eso, Ricoeur prefiere rodear el asunto de la identidad como *ipseidad* y no como *mismidad*. La primera sugiere el carácter cambiante y la segunda el sustancialis-

²⁸ *Ibíd.*, p. 358.

²⁹ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. III, p. 1000.

ta.³⁰ “La diferencia entre *idem* (mismidad) e *ipse* (ipseidad) no es otra cosa que la diferencia entre una identidad sustancial o formal y la identidad narrativa”.³¹

La historia del neozapatismo de Bertrand de la Grange y Maite Rico ponen la nota discordante de la identidad narrativa contada por otro. En su libro, *Marcos, la genial impostura*,³² fijan su parecer al respecto. La historia se centra en un personaje individual: el subcomandante Marcos. El líder guerrillero es “pintado” como un *showman* que flirtea con los medios de comunicación; un fanfarrón trasnochado, impostor, mesías, embaucador de indígenas a quienes han convertido en milicianos de una guerrilla dirigida por mestizos. La trama se urde en clave cómica de acuerdo con la mimesis de la acción: los personajes, por sus acciones, son representados mejores que nosotros, como en la tragedia, o peores, como en la comedia. Los calificativos usados para llamar al subcomandante Marcos sugieren la trama cómica, así como las consecuencias del EZLN, entre ellas el despojo de sus propiedades a rancheros y pequeños propietarios.

Siguiendo la línea que establecí en el final de los relatos de Tello y Harvey, la que se refiere a la derrota militar pero al éxito del EZLN en los ámbitos social y político en México, se podría decir que en *Marcos, la genial impostura* ambos elementos de análisis conllevan la tragedia. No es así. No lo es porque, como operación mimética, se imitan las acciones “peores” del personaje de quien se cuenta la historia. En ese sentido, no se construye a un héroe de la historia, sino más bien a un simple protagonista. Por lo tanto, no tiene cabida el romance ni la tragedia. La trama que le corresponde en arreglo al proceso mimético es la comedia, pues se ironiza y critican las acciones del personaje. El propósito militar del EZLN, que en esta historia se empata con el propósito

³⁰ Ricoeur, *Historia y narratividad*, pp. 215-216.

³¹ Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. III, p. 998.

³² Bertrand de la Grange y Maite Rico, *Marcos, la genial impostura*, Aguilar, México, 1997.

del subcomandante Marcos, no se cumple en tanto que es imposible alcanzarlo, y derrocar al gobierno mexicano resulta ser una “fanfarronada”.³³ En vez de ello el plan militar deviene carnicería, como se califica en la historia a los enfrentamientos ocurridos en Ocosingo:

El balance fue muy costoso para los rebeldes, que dejaron al menos 42 muertos sobre las aceras de la ciudad y entre los puestos del mercado, sin contar los numerosos cadáveres descubiertos después en los alrededores. Entre las víctimas, cuyos cuerpos putrefactos atraían a bandadas de buitres, figuraba un joven guerrillero cuya agonía había sido captada por la televisión. El reportero, que se había acercado a él en pleno combate, le había entresacado estas palabras, apenas murmuradas: “Nos han engañado. Nos han traído aquí para morir. No nos habían dado nada para defendernos. ¡Pobres de nosotros!” Tenía dos balas en el vientre... y un fusil de madera junto a él.³⁴

El efecto de ficción que se halla aquí es el de la ilusión controlada, que contribuye a construir la identidad narrativa del personaje o la comunidad histórica agente de la acción. “Tenía dos balas en el vientre... y un fusil de madera junto a él” significa *ver como* un relato novelado la obra historiográfica, o al menos con pretensiones de verdad. Este efecto de ficción, además, no pretende poner en tragedia el sino del personaje, más bien quiere ridiculizarlo. ¿Un fusil de madera junto a él en una guerra de verdad? Es un síntoma, al tenor del relato, de la fanfarronada del EZLN. La dimensión militar tiene un peso importante en esta historia, así como también la cuestión indígena. He dicho que tanto Tello como Harvey, incluso De Vos, enfatizan en el impacto del EZLN en

³³ *Ibid.*, p.298.

³⁴ *Ibid.*, p. 306.

el debate por la autonomía indígena como una manera de salvar la derrota del héroe y sugerir su victoria provisional. Para los autores/narradores de *Marcos, la genial impostura*, el asunto de la autonomía india es otra oportunidad para ridiculizar los propósitos neozapatistas:

La causa india nunca fue la prioridad de *Marcos* ni la del resto de los dirigentes blancos de las Fuerzas de Liberación Nacional y su rama zapatista. Por ello, el obispo de San Cristóbal, Samuel Ruiz, y una pléthora de antropólogos necesitados de reconocimiento tomaron el control de las negociaciones en nombre del EZLN. El resultado estuvo a la altura de los expertos invitados: lamentable (...)

(Los indios) son simples cobayas, instrumentos al servicio de ciertas organizaciones políticas y religiosas que han hecho de ellos una fuente de poder e influencia. El compromiso de estos grupos a favor de la causa indígena les da acceso a fondos nacionales e internacionales y les permite tener una presencia en los medios de comunicación totalmente desproporcionada para su peso real en la sociedad mexicana.³⁵

Ese es el tenor del relato. La identidad del personaje, narrativa en cuanto que se construye con éste y otros relatos, sigue respondiendo al quién de la acción de distintas maneras. Al ser así se recurre a otra modalidad de la ficción de la historia: se construye el pasado como romance o comedia. En este sentido, como dice Ricoeur, la identidad sigue perteneciendo al mismo personaje pues tiene un núcleo inmutable que no elude la temporalidad.³⁶ Es decir, el núcleo inmutable es el nombre con el que designamos al quien: el EZLN. Es inmutable, sí, sustancialista o permanente, pero

³⁵ *Ibíd.*, pp. 432-433.

³⁶ Paul Ricoeur, *Historia y narratividad*, p. 217.

al mismo tiempo mutable en tanto la trama del relato es distinta a la trama de otras historias, como las que hemos visto. La identidad narrativa, construida a partir del concepto de *ipseidad*, es otra modalidad de ficción pues permite *ver como* romance y comedia la misma historia, *ver como* romance y comedia el pasado de los cuasi personajes de la Selva. No es, la de Rico y De la Grange, una epopeya en negativo. No es, en realidad, la historia de las víctimas, ni de sucesos puestos ante los ojos de un lector horrorizado. Puede decirse incluso que es una historia del victimario en relación con los indígenas de Chiapas. Es un relato que, en todo caso, sugiere la reflexión del acontecimiento histórico, como también la sugieren, con otro tamiz, los demás. Los narradores, dice Ricoeur, ponen ante los ojos del lector un mundo que no es éticamente neutro. Al contrario, sugieren una “nueva valoración del mundo y del lector: en este sentido, el relato pertenece ya al campo ético en virtud de la pretensión de lealtad ética, inseparable de la narración. En todo caso, pertenece al lector, convertido una vez más en *agente*, en iniciador de la *acción*, escoger entre las múltiples proposiciones de lealtad ética transmitidas por la lectura”.³⁷ Y con ello se cumple la tercera fase de la mimesis.

³⁷ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, Vol. III., p. 1002

Fuentes

- BARTH, Fredrik, "Introducción", en Fredrik Barth (ed), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976, pp. 9-49.
- GRANGE, Bertrand de la y Maite Rico, *Marcos, la genial impostura*, Aguilar, México, 1997.
- DE VOS, Jan, *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*, Ciesas-Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- HARVEY, Neil, *La rebelión de Chiapas. La lucha por la tierra y la democracia*, Era, México, 2000, (1998, 1ª inglés).
- RICOEUR, Paul, *Historia y narratividad*, Paidós, Barcelona, España, 1999.
- Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*, (volumen I), Siglo XXI, México, 2004, (1985, 1ª francés).
- Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción* (volumen II), Siglo XXI, México, 2008, (1984, 1ª francés).
- Tiempo y narración. El tiempo narrado* (volumen III), Siglo XXI editores, México, 2006, (1985, 1ª francés).
- TELLO Díaz, Carlos, *La rebelión de las Cañadas. Origen y ascenso del EZLN*, Planeta, México, 2006.
- VANDEN Berghe, Kristine, *Narrativa de la rebelión zapatista. Los relatos del Subcomandante Marcos*, Vervuert e Iberoamericana, España, 2005.
- VIQUEIRA, Juan Pedro, "Chiapas: la otra bibliografía (1980-2002)", en su *Encrucijadas chiapanecas: economía, religión e identidades*, Colmex-Tusquets, México, 2002, pp. 417-435.

Historia y literatura. Un acercamiento a partir de la historia cultural.

M.C. Elizabeth Cejudo Ramos
M.C. Josué Barrera Sarabia.
El Colegio de Sonora, México

Introducción

La historia y la literatura comparten un mismo origen. *La Ilíada* y *La odisea* se pueden leer y estudiar tanto como novelas, pero al mismo tiempo son libros donde se registran las costumbres y mitos del origen de la cultura occidental. Desde su separación como disciplinas, la historia y la literatura han desarrollado diversos enfoques para su análisis, evolucionando a tal grado que hoy en día parecieran ser objetos de estudio disímiles.

Si bien algunos teóricos literarios utilizan la historia para trabajar el marco social de las obras de su interés, omiten la utilización de enfoques historiográficos que pudieran darles diversas pistas para una mayor comprensión en sus temas y nuevas posibilidades de interpretación en sus estudios. Por otro lado, no resulta extraño que las obras literarias hayan sido descartadas por los historiadores por una supuesta “falta de objetividad”. Sin embargo, en los últimos años, su valor como un objeto de estudio que puede contribuir en la elaboración de investigaciones históricas va en aumento a partir de la historia cultural. Esto ha posibilitado que se abran los campos de análisis y que nuevamente la historia y la literatura confluyan. Es decir, la literatura puede orientar al historiador y la historia ayudar al teórico literario.

Surgido a partir de la interdisciplinariedad de áreas como la sociología, la comunicación y la literatura, el enfoque de la historia cultural permite estudiar de una manera más amplia el desarrollo

de diversos procesos concernientes al arte y la cultura. Basado principalmente en los conceptos de prácticas y representaciones insertos en contextos particulares, puede integrar las acciones políticas y el papel de la prensa, generando nuevas perspectivas para un mejor entendimiento de los procesos artísticos y culturales en diferentes etapas históricas.

En México se ha estudiado la literatura, a partir de las últimas décadas del siglo pasado, desde una perspectiva social o lingüística, imperando sobre todo las posturas teóricas de Gramsci y Van Dijk. En la actualidad, el enfoque de la historia cultural permite abordar la literatura desde el libro mismo que es analizado como un producto cultural cambiante a través de los años, cuya recepción e interpretación varía con el tiempo. Esto posibilita una nueva reinterpretación de los estudios literarios regionales, de la obra de autores específicos, y amplía el conocimiento del marco social en donde se conciben, escriben, publican y leen las obras literarias. Estudiar la sociología del libro es rastrear las huellas que la literatura ha dejado en una región particular: conocer por donde ha pasado, qué influencia ha tenido en los lectores y la manera en que las obras se han leído e interpretado.

Este documento presenta una revisión sobre las distintas perspectivas que han abordado la literatura en Sonora, para proponer la utilización del enfoque de la historia cultural en el estudio de la producción literaria durante las primeras décadas del siglo XX, colocando a esta disciplina como un producto cultural, elemento central en la construcción de redes de comunicación y opinión pública en el Sonora pos revolucionario. Para proponer este enfoque en el estudio de las obras literarias regionales, revisaremos los trabajos que se han realizado sobre este tema en Sonora, y por último analizaremos la propuesta de involucrar la historia y la literatura bajo el enfoque de historia cultural, refiriéndonos a la sociología del libro.

Revisión bibliográfica de estudios sobre la literatura en Sonora

Los estudios académicos sobre la literatura clasificada como “sonorense” o acerca de obras específicas que entran dentro de esta categoría, inicia en Sonora en la década de 1980. Es en estos años cuando crece el interés por estudiar la literatura escrita en el estado, con la finalidad de rescatar las primeras manifestaciones de obras literarias y enmarcar el contexto social e histórico en el que se escribieron las obras literarias más representativas, sin dejar de reflexionar teóricamente sobre el significado de la “literatura sonorense”. Los primeros esfuerzos de dichas reflexiones se publicaron en artículos de revistas del estado, otros se presentaron en diversos coloquios de literatura e historia y unos pocos terminaron por ser publicados en forma de libros.

Tuvieron que pasar cerca de 25 años desde su inicio, para que la Escuela de Literatura de la Universidad de Sonora rebasara la concepción de formar maestros y generara debates teóricos en torno a la literatura escrita por autores sonorenses. El interés por abordar este objeto de estudio llevó a que El Colegio de Sonora y la Universidad de Sonora realizaran diversos trabajos en torno al tema, llegando a formar, en un principio, proyectos de investigación en conjunto, y posteriormente, en el caso de la Universidad, el proyecto Historia Social de la Literatura de Sonora que llevaron a cabo varios investigadores de la carrera de Literaturas Hispánicas, logrando publicar una serie de libros hasta la mitad de la década siguiente. El principal interés de este proyecto fue conocer el contexto social en el que se han escrito las obras literarias en Sonora durante el siglo XX, ya que la literatura del estado carecía de historia y de análisis crítico sobre las obras más relevantes.

La cercanía entre las carreras de Literatura y Lingüística llevó a que desde los primeros intentos por estudiar la literatura, ésta se

abordara desde un enfoque estructuralista: “a pesar de que nunca se planteó explícitamente el apego a corrientes básicas, implícitamente se daban; así, el estructuralismo llegó a la escuela a través de las materias de lingüística, donde se hacían análisis estructurales, aun sin que los estudiantes lo identificaran como método” (Munguía: 53). Aunado a este fuerte antecedente, se llevó a cabo el proyecto de rescatar la historia social de la literatura en el estado, en donde pocos trabajos utilizaron un enfoque teórico para abordar su objeto de estudio.

Algunos de estos trabajos se enfocaron en la prensa del estado (Plancarte y Munguía, 1987; Aldaco, 1990; Burrola, 1994), concentrándose a sus principales actores, a los colaboradores en materia de cultura que tuvieron y en su relevancia en Sonora. El resultado de estos trabajos fue abordar la prensa en diversas etapas históricas (1856-1870 y 1930-1980), analizando el papel de la prensa a nivel estatal y su interés por los espacios culturales más que por la literatura. Los contextos sociales que se configuraron en estos libros han sido poco utilizados en estudios posteriores. Estos esfuerzos representan una base elemental para los estudios sobre la esfera pública u opinión pública en el noroeste del país.

Otra serie de trabajos que se realizaron en esta etapa, reflexionan a través de ensayos o capítulos de libros sobre ciertas etapas históricas de Sonora y su influencia en la literatura, sin apoyarse en ninguna clase de enfoques teóricos. Su principal interés fue contextualizar diversos géneros literarios como la novela, el cuento y la poesía, o explicar su desarrollo histórico (Manríquez, 1985; Munguía, 1989; Cornejo, 1992; Rocha, 1993; Plancarte, 1994; Aldaco, 1996), así como rescatar escritores poco recordados y anécdotas (Moncada) o datos puntuales sobre etapas históricas específicas (Luna). Estos trabajos ensayísticos se centran en una relación de causa y efecto o una descripción solamente de hechos políticos y económicos que sucedieron en etapas determinadas, sin analizar la influencia de la educación en la generación de los

autores analizados, el papel de las librerías, de las bibliotecas, entre otros aspectos de interés. Aun así, han servido como base para futuros proyectos sobre literatura.

En esta oleada de estudios también se realizaron trabajos con una perspectiva teórica (Ruiz, 1990; Munguía, 1990; González, 1993; Plancarte, 1994; Villa, 1995), analizando diversas obras de autores sonorenses. De estos trabajos académicos que llegaron a ser publicados, el de Villa es el único que se enfoca a la crónica. Sin embargo, su principal interés no es la literatura en todas sus dimensiones, sino los aspectos lingüísticos de los autores analizados, diferenciando entre “literatura culta” y “literatura popular”. En el caso de *El exilio interior mexicano en la novela sonorenses de los setentas* de Francisco González, el autor utiliza la historia para contextualizar el periodo de escritura de las novelas de su interés, en relación con las corrientes y movimientos literarios en el centro del país y otras partes del mundo. El objetivo de su trabajo es el análisis del “desarraigo” o “exilio” en una serie de novelas escritas por autores del estado de Sonora en la década de 1970, enfocándose al discurso literario de cada obra cercano al enfoque deconstruccionista.

De estos últimos trabajos se destaca *Ya no estoy para rosas* de Martha Elena Munguía Zatarain, *De la plegaria a la blasfemia* de Rita Plancarte y *Relación entre literatura y sociedad. Un estudio de caso: La creciente de Armida de la Vara*, escrita por Rosa María Ruiz, ya que sólo estas tres autoras parten de una concepción específica de la literatura para estudiar las obras de su interés. A pesar de esta ola de reflexiones y trabajos que se generaron en el estado, sólo estos trabajos se basan en un planteamiento teórico en torno a la literatura y a la obra literaria en específico.

En *Ya no estoy para rosas* Martha Elena Munguía, después de analizar el contexto social del estado de 1960 a 1975 y algunos libros de poesía publicados en estos años, la autora anexa al final de la obra su concepción de la obra literaria, la cual relaciona con

la ideología. Para ella, la literatura es un producto social y la obra literaria una “práctica artística” cuyo discurso se vincula con una ideología en particular condicionada por el contexto social: “Parto del hecho de que la literatura es un producto social estético que trabaja con el signo lingüístico y por tal es una práctica específica en la ideología” (Munguía, 1990: 151). Aunque se menciona que para el estudio de una obra literaria se debe tomar en cuenta tanto la producción como la recepción, la autora se centra sobre todo en la producción de las obras literarias analizadas y se ocupa brevemente de la recepción.

En *De la plegaria a la blasfemia* de Rita Plancarte, se estudian tres novelas escritas entre 1960 y 1975, en donde se aborda el contexto social de estos años y se analiza el proceso ideológico-cultural sonoreense. Plancarte parte de que la literatura es una práctica social, o bien, producto social, apegado a la propuesta de Van Dijk en donde el contexto juega un papel relevante en el texto. Esto último es el principal interés de análisis, ya que termina analizando la orientación ideológica de las novelas, detectando el discurso del dominado y del dominante a partir del marco social en el que se escribió cada obra. Al final del trabajo, la autora señala que “la dinámica de la narrativa regional responde a las determinaciones históricas e ideológicas-culturales del periodo reseñado y, por lo mismo, su proceso depende de ellas” (Plancarte, 1994: 149).

En el caso de *Relación entre literatura y sociedad. Un estudio de caso: La creciente de Armida de la Vara* de Rosa María Ruiz, la autora estudia una novela en específico, partiendo de la concepción de la literatura como producción social, y el libro como un objeto cultural bajo la propuesta de Antonio Gramsci. En este trabajo, la autora, aparte de reflexionar sobre el concepto de literatura sonoreense y acerca del papel del intelectual, analiza el contexto histórico-social de Sonora: “la literatura, en tanto que producto social realizado por el hombre como un objeto cultural, está determinado por las leyes de la historia” (Ruiz, 1990: 184).

El estudio de Ruiz es el único trabajo en Sonora en donde se aborda el estudio de la literatura desde una perspectiva social interesada en la relación entre literatura e historia. Más allá de centrarse en la relación entre contexto y texto, como en el caso de Plancarte y Munguía, Ruiz propone analizar la obra literaria como producto social (ideológico, político), pero al mismo tiempo como práctica social. Asumir el resultado de dicha práctica, en este caso la obra literaria, como un objeto cultural, logra integrar variables en su análisis que han sido ignorados en el contexto regional: la representación y percepción de la obra literaria. Además, al hablar de que el libro es un objeto cultural, permite analizarlo más allá de su contexto social directo, e incluso abre la posibilidad de abordarlo como un objeto histórico cuyo significado e interpretación va cambiando con el tiempo.

La obra literaria: producción, transmisión y apropiación

La relación entre historia y literatura ha sido abordada por ambas disciplinas desde distintas perspectivas. El surgimiento del giro lingüístico, a mediados del siglo pasado, permitió que los estudios históricos fijaran su visión en el predominio del lenguaje e introdujeran el estudio de la ficción en la elaboración del relato histórico. Autores como Hyden White y Paul Ricoeur resaltaron las aportaciones de los estudios literarios en la disciplina histórica, acercando los caminos paralelos que separaron a las disciplinas en un intento por legitimar la cientificidad de la historia.

Historiar el desarrollo de la literatura como escritura y como práctica ha sido un campo trabajado principalmente por la historia cultural. La historia francesa del libro ha sido la perspectiva que más ha abonado en el tema. Inaugurada en 1958 con la publicación de *L'a Apparition de livre* de Lucien Febvre y Henry-Jean

Marin (Chartier, 1994: 14), se caracterizó por la preponderancia de los análisis seriales y cuantitativos que daban cuenta de la producción bibliográfica en un espacio-tiempo determinados.

Los aportes de esta perspectiva son innegables, pues permitieron trazar una curva de la producción de libro en su momento (Chartier 1994: 18) y analizar qué se escribía y cuántos ejemplares se publicaron de cada obra en el intento de reconocer qué se leía en una sociedad determinada. Lo anterior dejaba por fuera dimensiones importantes sobre el estudio del libro, y de la obra literaria en específico, particularmente la referente a las formas de aprehensión de la obra por parte de la comunidad lectora.

El interés por las prácticas de lectura y escritura, así como los procesos de representación y apropiación del mundo a través de las letras, fue retomado por la llamada nueva historia cultural, que en la década de los ochenta vino a replantear la manera de analizar los documentos escritos. Roger Chartier expone los elementos centrales de esta corriente en su libro *El mundo como representación*, en el cual, a partir del concepto de esfera pública acuñado por Jürgen Habermas, pone a la cultura escrita en el centro de la opinión pública.

El concepto habermasiano de opinión pública es producto de la esfera pública, un sitio virtual que nace en el siglo XVIII en la región de Inglaterra, Francia y Alemania, a través de cafés literarios. Quienes asistían a estos cafés eran personas cultas, muchas adineradas, pero que no tenían injerencia en la actividad política o estatal de sus lugares de origen. Se establecieron como una comunidad crítica, primero del arte y luego de las autoridades. Ellos no buscaban abarcar con su grupo a toda la sociedad; querían representarla a través de la elaboración de opiniones que consideraban razonables. Ahí se distinguía, entonces, entre la opinión pública y la popular. El pueblo, la comunidad en general no tenía lugar en esta esfera pública que a través de la escritura fue conformando una opinión cada vez más consolidada en sus sociedades.

La nueva cultura del siglo XVIII supone una libre discusión de lectores que hacen un doble uso de lo escrito: por un lado la convivencia lograda con las lecturas en común, pero también la reflexión lograda en sus momentos de lectura solitaria. Sólo mediante el ejercicio de leer fue posible dar legitimidad a la crítica de esa esfera pública burguesa. Debido a la multiplicación de lo escrito, es posible la creación de una “comunidad crítica” que incluye a las personas privadas, convertidos ahora en lectores, oyentes y observadores, que logró dominar el mercado de los temas de discusión (Chartier, 1995: 35).

A pesar de que un principio discursivo de la obra literaria es escribir desde la ficción y no podemos encontrar datos precisos que intenten representar algún hecho como “realmente” pasó, la obra literaria deja entrever diversas manifestaciones culturales al analizar sus condiciones sociales y culturales de producción, las cuales se hacen presentes al ponderar el estudio de las prácticas de escritura y recepción de estas obras, es decir, la producción, transmisión y apropiación de la obra, aspectos que detallaremos enseguida.

Para Celia del Palacio, el método utilizado por Chartier para llegar a comprender las prácticas de lectura y las representaciones colectivas del mundo social, es una asociación de tres tipos de indagación que involucra: análisis de textos descifrados en sus estructuras, motivos y objetivos; estudio de objetos impresos, distribución, fabricación y formas, y la historia de las prácticas que al tomar contacto con lo escrito le conceden una significación particular a los textos y a sus imágenes. Este cruce de la crítica textual, la historia del libro y la sociología retrospectiva de las prácticas de lectura, es planteado incluso como una definición de historia cultural (Del Palacio, 2006: 8).

Al reconocer que la obra literaria forma parte del entramado discursivo que compone la opinión pública, se hace necesario analizar cómo un texto, una idea, un discurso, se transforma en libro

y cómo es recibido éste en los espacios de socialización públicos y privados. En primera instancia, entonces, se hace necesario hablar del autor. Sin embargo, no en todas las épocas es posible hablar del autor.¹ Foucault afirma que las obras comenzaron a tener autor cuando se hizo necesario castigarlo, es decir, “en la medida que los discursos podrían ser transgresores”.

Roger Chartier, siguiendo a Foucault, está interesado en el propio sentido del concepto-autor, que vincula a la construcción misma de la función-autor. Esa función-autor se desarrolla en diversas dimensiones: la de la propiedad de los textos, la de la “apropiación formal” o responsabilidad ante el poder y la legitimación de sus afirmaciones, distintas naturalmente en los textos literarios y en los científicos (García, 1992: 13).

¿Cuál es la función del autor y su responsabilidad en este proceso comunicativo que conlleva la obra literaria? ¿Cuáles son los otros elementos y actores que intervienen en la producción de su texto y, posteriormente, del libro? La figura del editor, del impresor, los distribuidores y el reconocimiento del autor como un lector de otras obras, se tornan como elementos importantes de considerar para construir el universo simbólico y material del creador de la obra literaria y a la interpretación que de ella haga el lector, pues es trascendental develar las estructuras que permiten la creación de los textos, de la obra misma, cómo se convierten en libro y cómo se recibe la obra, y la serie de mediaciones entre un punto y otro (Del Palacio, 2006: 8).

Foucault concluye que la función-autor no existe en todos los textos, sino que es el resultado de “operaciones específicas y complejas” que refieren la inscripción histórica, la unidad y la coherencia de una obra (o conjunto de obras) a la identidad de un sujeto

¹ Roland Barthes anunció en 1987 la muerte del autor. Hablando desde la postura estructuralista y totalitaria del lenguaje, Barthes recordaba que el concepto de autor es un invento de la modernidad, pues fue durante la ilustración que se ponderó el “prestigio del individuo”. Es lógico, señala Barthes, que en materia de literatura sea el positivismo, resumen y resultado de la ideología capitalista, el que haya concedido la máxima importancia a la «persona» del autor.

construido (Chartier, 1992: 44). Para lograr la interpretación textual de un escrito a través del elemento función-autor, es preciso seleccionar una obra donde el elemento autor se encuentre presente y, por otro lado, elegir qué aspectos de su biografía y el contexto que lo rodeó son pertinentes para enriquecer el estudio. Los vínculos entre las esferas de poder y los escritores son evidenciados en la cita anterior, pues la producción y circulación de los productos impresos es siempre preocupación de las esferas de poder. El autor legitima o resiste, pero siempre en función de un orden externo determinado.

El trabajo del autor, continúa Foucault, no termina con escribir. Hace falta algo más: hacer circular las obras al público por medio de lo impreso (Chartier, 1992: 53). Como sabemos, la obra no puede considerarse como existente en sí misma, sino en relación con su materialidad y sus lectores. La figura del editor, del impresor, del distribuidor, además del soporte en el cual se ubique el texto, se presentan como elementos de suma a la función-autor. En términos de Foucault, en caso de que la obra sea material de censura, son responsables todos los que intervienen en el proceso de materialización y distribución del libro.

José Martín Sámano contribuye en este tema, al acuñar la teoría de mediaciones, la cual consiste en el estudio del control social que ejercen las instituciones actuando sobre la interpretación que hacen las personas de la realidad. En esta tarea de control, participan aquellas instituciones sociales que administran la producción y oferta de información: la escuela, la familia, la iglesia, los medios de comunicación (Del Palacio, 2006: 10). El autor participa, entonces, aportando al universo textual que ayuda a construir interpretaciones; de la misma forma, al ser el mundo social un sistema dinámico, es parte del entramado social que se ve influido por una serie de mediaciones.

El autor busca imponer un orden. Al elaborar un discurso, plasmarlo en un soporte y lograr la distribución de lo escrito, existe

una intención. El autor busca ordenar al lector cómo debe ser leído, cómo se debe interpretar su texto, con el fin último de que su lector termine apropiándose de su discurso, justo en la manera en que éste fue concebido. Contrario a las intenciones del autor, el ejercicio de interpretación por parte del lector es único, personal, en muchas ocasiones diametralmente opuesto a la propuesta del autor, siempre influido por diferentes mediaciones y, claro está, por su tiempo histórico. Es entonces que debemos preguntarnos: ¿dónde encontrar al lector y cómo medir sus representaciones y apropiaciones? Podemos hablar de dos grandes campos: el espacio público y el privado.

Por un lado, la conformación de una esfera pública permite la distribución de material escrito; pero además de la publicación de reacciones ante determinado texto, la crítica literaria fue una de las principales actividades dentro del germen de la esfera pública. Podemos encontrar a los lectores en los propios autores; sus referencias, reconocidas o no, orientan su interpretación del mundo a través de las letras de alguien más, lo cual nos da pista de la tradición intelectual e ideológica donde se ubica el autor. Mientras que en el ámbito privado, el no publicable, es preciso acudir a los registros de librerías, bibliotecas, cartas de admiradores, programas de materia, bibliotecas personales, intercambio epistolar, diarios personales, registros de usuarios, entrevistas, historias de vida, dependiendo del periodo por estudiar.

Ante la escasez de fuentes, se hace necesario pensar que los textos seleccionan a su público (Lozano, Peña y Abril: 29). Es decir, el emisor elabora su discurso de tal forma que sea entendido, que sea creído, pues comparte con su lector marcos de referencia, ya que el propio discurso da elementos de interpretación y pistas para encontrarlo.

La literatura en Sonora durante el periodo posrevolucionario

Una época clave para la conformación del estado moderno de Sonora es el periodo pos revolucionario, ya que estos años son determinantes para consolidar nuevos grupos de poder, reafirmar la clase empresarial y dar pie al surgimiento de nuevos estratos sociales. Historiar la literatura escrita en este periodo en Sonora, nos permitirá identificarla como parte de los productos comunicativos utilizados para construir un régimen que buscaba establecer y legitimar lo que Plutarco Elías Calles llegó a llamar: el periodo revolucionario psicológico (Medin, 1997: 178).

El nacionalismo cultural, promovido por Vasconcelos, logró un movimiento artístico nacional en el que los grandes muralistas saltaron a la fama, con la idealización en sus trazos de los indios y campesinos, pues lo importante era la identificación de los pintores con lo nacional y lo indígena (Franco, 1983: 95). Vasconcelos también influyó para que llegaran al país artistas e intelectuales extranjeros cautivados por esa nueva corriente cultural que se venía dando por primera vez en un país de América Latina. En el ámbito de la literatura, estos cambios sociales habían otorgado dos elementos nuevos al escritor: el mundo del campesino y el indio (*Ibid.*: 99), así como las historias de la revolución.

Pasada la lucha armada entre diversos grupos y facciones, para la década de los treinta era necesario institucionalizar el país; diversas políticas estaban encaminadas hacia la construcción de una nueva nación, de un nuevo mexicano; un nuevo hombre. La lucha contra el fanatismo, el alcohol, el imperialismo y la explotación capitalista, era premisa que exigía la participación de todas las comunidades que conformaban el país.

La reivindicación de la lucha revolucionaria y sus motivos fueron punta de lanza para promover la creación de obras literarias

destinadas a formar a ese nuevo hombre, y nueva mujer, que México necesitaba. Para citar un ejemplo, podemos hablar de Enriqueta Montañó de Parodi, una de las escritoras más prolíficas e influyentes de la época en nuestro estado, cuyo trabajo resalta las virtudes del ideal revolucionario y se enfoca a promover los cambios que el país necesitaba para lograr el progreso que planteó la lucha iniciada en 1910 (Cejudo, 2007: 56). Con el nacionalismo como postura ideológica y el antiimperialismo como posición política, la comunidad intelectual de América Latina enfocaba su inspiración para crear una nueva sociedad (*Ibid.*: 100).

A partir de la década de 1930 se consolidó una comunidad intelectual en el estado,² mediante la publicación de obras literarias e intervenciones constantes en la prensa, lo cual permitió la identificación de un público lector con el que mantuvieron contacto, sobre todo a través de la prensa. Para estudiar las décadas de 1930 y 1940 en el estado de Sonora partiendo del enfoque de la nueva historia cultural, hay que preguntarse: ¿Quiénes eran los autores? ¿Quién financiaba sus obras? ¿Cuántas imprentas registradas existían en el estado? ¿Cuál era el tiraje de sus libros? ¿Qué tipo de soporte utilizaban? ¿Cuántos de esos libros eran adquiridos por las instituciones de gobierno? ¿Existían estímulos para la comunidad de escritores? ¿Había, incluso, algún grupo reconocido de literatos? ¿Tenían espacios en la prensa local y nacional? ¿Qué género era el más abordado? ¿De qué manera publicaban los autores que estaban en contra de la política hegemónica del momento o que pertenecían a grupos contrarios al partido en el poder en turno? ¿Había políticas referentes al control de los insumos para el soporte de la obra? ¿Cómo contribuyeron estas obras al sostenimiento del régimen o a buscar cambios en el mismo? ¿Qué tipo de

² Los escritores que participaron con mayor frecuencia en la prensa y publicaron varios libros fueron: Enriqueta de Parodi, Eduardo W. Villa, Fernando Pesqueira, Israel González, Horacio Sobarzo, Catalina Acosta de Bernal, Alfonso Iberri, Armando Sánchez Camacho y la joven Armida de la Vara.

política cultural había en esas décadas? ¿Qué obras de autores locales circulaban entonces? ¿Qué obras llenaban los anaqueles de las bibliotecas y librerías? ¿Cuáles eran las lecturas obligatorias en las escuelas? ¿Cuántas librerías había en el estado y dónde se ubicaban? ¿En qué consistían las presentaciones de libro y dónde se realizaban? ¿Qué lugares frecuentaban los escritores de la época? ¿De qué manera se podía adquirir libros? ¿Existían las tertulias o veladas literarias? ¿Quiénes las promovían?

Por otra parte, las posibilidades de encontrar registros sobre los procesos de lectura son más complejas, pues los acervos documentales son limitados. Por lo tanto, habría que acudir a registros de bibliotecas; cartas a directores de periódicos; bibliotecas personales de los intelectuales de la época, algunas incluso a disposición en bibliotecas públicas; registros de clubes de lectura, sobre todo de “señoras y señoritas” de alta sociedad cuya obligación de ser cultas las convertía en asiduas lectoras; revisión de artículos en prensa para buscar a otros autores y la interpretación que de ellos hace el colaborador de prensa; suplementos o páginas literarias en revistas o periódicos; diarios personales, comunicación entre intelectuales e información sobre planes de estudio. Al mismo tiempo resulta interesante conocer los archivos privados de los escritores y periodistas de la época: diarios, comunicación con otros autores, bibliotecas personales y documentos inéditos.

Se sabe que el gobierno del estado de Sonora mantenía un control férreo de la cultura escrita durante la década de los treinta y cuarenta. La historia del estado da cuenta de escritores y periodistas censurados y encarcelados, incluso desterrados. La producción bibliográfica y periodística estaba encaminada a conformar el proyecto de nación, pero lo cierto es que, si bien en términos generales se obtuvieron los efectos buscados, las reacciones fueron encontradas y las interpretaciones ricas y diversas. Las razones de esas diferencias deben estudiarse.

A manera de conclusión

Consideramos que los avances realizados por los estudiosos de la literatura en el estado son ricos y reportaron, para su época, enfoques novedosos en su práctica. La historiografía regional, por su parte, poco se ha ocupado de un fenómeno comunicativo de gran influencia en el desarrollo de las sociedades modernas como lo es la literatura. La obra de los escritores sonorenses de las décadas de 1930 y 1940 está en espera de arrojar nuevas pistas y orientar nuevas interpretaciones de este momento coyuntural para la historia del estado y del país, como lo fue la construcción del México moderno. Al variar el enfoque del evento histórico buscando discursos y no sólo hechos, es posible abordar las obras literarias como un ingrediente dentro del entramado que construye, destruye y deconstruye discursos dominantes que definen el destino de una sociedad.

La nueva historia cultural, a nuestro parecer, plantea tres dimensiones centrales para el estudio de la obra literaria: producción, distribución y apropiación. Resaltar la posibilidad infinita de interpretaciones por parte del lector, es una de las aportaciones centrales de la teoría de Roger Chartier y un reto mayúsculo para la comunidad local de historiadores, sobre todo por la escasez de fuentes.

Creemos que más allá de conocer y analizar el universo textual de un periodo histórico determinado, reparar en las prácticas de lectura y escritura que hacen posible la comunicación de los textos respondiendo algunas de las preguntas anteriormente descritas, dará mayores herramientas de análisis para los estudios regionales, pues permitirá una interpretación no causal, menos ingenua, acerca del consumo cultural y los procesos de comunicación en la época.

Rebasando la idea de que el historiador debe leer sólo historia

y por lo tanto apoyarse sólo de los documentos que esta área ofrece, del mismo modo que el investigador de literatura sólo se limita a estudiar los trabajos que sus colegas de la misma área realizan, es decir, abriendo los campos del conocimiento y abogando por la interdisciplinariedad, podemos empezar a extender nuestro entendimiento del pasado e interpretar las propias interpretaciones que tanto los historiadores como los literatos, cada quien en su área, han hecho a lo largo de la historia.

Fuentes

- ALDACO, Guadalupe Beatriz, *Las formas de la arena*, Hermosillo, Instituto Sonorense de Cultura, 1996.
- BURROLA, Rosa María, *En el límite del desierto: una aproximación crítica al periódico Información*, Hermosillo, Universidad de Sonora, 1994.
- CEJUDO, Elizabeth, *Discurso y esfera pública. Mujer y prensa en Hermosillo, Sonora, El caso de los periódicos El Pueblo y El Tiempo*, Tesis de Maestría de El Colegio de Sonora, México, 2007.
- CHARTIER, Roger, *El orden de los libros*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1992.
- CHARTIER, Roger, *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid, Alianza Universidad, 1994.
- CHARTIER, Roger, *Esfera pública, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la revolución francesa*, España, Editorial Gedisa, 1995.
- CHARTIER, Roger, *El mundo como representación*, Barcelona, Editorial Gedisa, sexta reimpresión, 2005.
- CHARTIER, Roger, *La historia o la lectura del tiempo*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2007.
- COSÍO Villegas, Daniel, *El intelectual mexicano y la política*. México: Planeta y CONACULTA, 2002.
- DEL PALACIO, Celia (coord.), *Rompecabezas de papel. La prensa y el periodismo desde las regiones de México, Siglos XIX y XX*, México, Distrito Federal, Editorial Porrúa, 2006.
- FOUCAULT, Michell, *¿Qué es un autor?* México, La letra editores, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1990.
- FRANCO, Jean, *La cultura moderna en América Latina*, México, Grijalbo, 1983.

- GONZÁLEZ, Francisco, *El exilio interior en la novela sonorenses de los sesentas*, Hermosillo, Universidad de Sonora, 1993.
- HABERMAS, Jürgen, *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*, Barcelona, Editorial Gili, Primera edición, 2004.
- KARP, Lian; Aldaco, Guadalupe; Ruíz, Rosa María, *Cultura y literatura*. Hermosillo, El Colegio de Sonora e Instituto Sonorense de Cultura, 1990.
- LOZANO, Jorge, Peña Marín, Cristina y Abril, Gonzalo, *Análisis de discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, España, Cátedra, 1999.
- MANRÍQUEZ, Miguel, "La narrativa (1930-1985)", En *Historia General de Sonora*, Tomo V. Hermosillo, Gobierno del Estado de Sonora, 1985.
- MEDIN, Tzvi, *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo XXI Editores, 1997.
- MUNGUÍA Zatarian, Martha, *Ya no estoy para rosas. La poesía en Sonora 1960-1975*, Hermosillo, Departamento de Humanidades de la Universidad de Sonora, 1990.
- PLANCARTE Martínez, Rita, *De la plegaria a la blasfemia, la narrativa sonorenses, 1960-1975*, Hermosillo, Departamento de Humanidades de la Universidad de Sonora, 1975.
- VILLA, Jesús Antonio, *De la calle Don Luis a la avenida del piojo. Dos maneras de contar historias*, Hermosillo, Universidad de Sonora, 1995.
- ZAID, Gabriel, *De los libros al poder*, México, Editorial Océano, 1997.

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
RECTOR

Mtro. José Francisco Nigenda Pérez
SECRETARIO GENERAL

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
AUDITORA GENERAL

Lic. Adolfo Guerra Talayero
ABOGADO GENERAL

Mtro. Pascual Ramos García
DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Mtro. Florentino Pérez Pérez
DIRECTOR ACADÉMICO

Dr. Eduardo Estalísnao Espinosa Medinilla
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Lic. María de los Ángeles Vázquez Amancha
ENCARGADA DE LA DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Ricardo Cruz González
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES

Mtra. Brenda María Villarreal Antelo
DIRECTORA DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
DIRECTOR DE SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Dependencias de Educación Superior

Mtro. Jesús Manuel Grajales Romero
DIRECTOR DE OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA

Mtra. Érika Judith López Zúñiga
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN
Y ALIMENTOS

Dr. Ernesto Velázquez Velázquez
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

C.D. Jaime Raúl Zebadúa Picone
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS
Y SALUD PÚBLICA

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Ing. Francisco Félix Domínguez Salazar
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

Dr. Alain Basail Rodríguez
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO
Y CENTROAMÉRICA (CESMECA)

Dra. Silvia Ramos Hernández
DIRECTORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN
DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO

Dr. Alejandro Nettel Hernanz
DIRECTOR DEL CAMPUS DEL MAR

Lic. Diego Martín Gámez Espinosa
DIRECTOR DEL CENTRO DE LENGUAS



Señal y laberinto
Perspectivas académicas en torno
al arte y las humanidades

Se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2011, con un tiraje de 500 ejemplares, en los talleres de Ediciones de la Noche, Madero núm. 687, 44100, Guadalajara, Jalisco. Teléfono: 33-3825-1301. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Luis Felipe Morgan Vázquez, y el cuidado de la edición de la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.