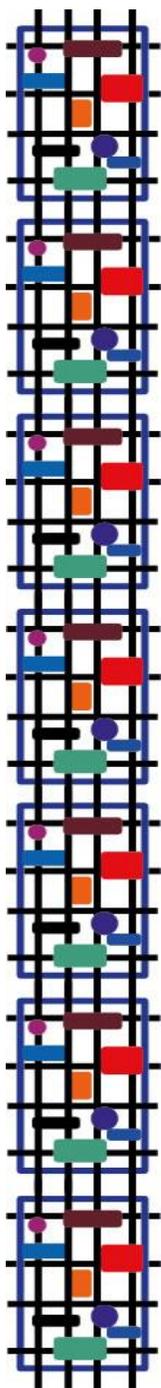




**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



**PROCESOS FORMATIVOS ARTÍSTICOS:  
VOCES Y VIVENCIAS DE LOS DIBUJANTES  
EN LA REGIÓN METROPOLITANA CHIAPANECA**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES**

PRESENTA

**DORIAN FLORES REYES**

DIRECTORA

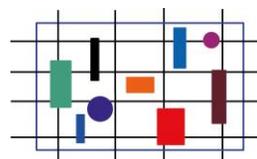
**DRA. ELSA MARÍA DÍAZ ORDAZ CASTILLEJOS**

CO-DIRECTOR

**DR. MARCO VINICIO HERRERA CASTAÑEDA**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

ENERO DE 2020



Doctorado en  
Estudios  
Regionales

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con el número 470253, durante mis estudios en el programa de Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
9 de diciembre de 2019  
Oficio No. TDER/377/2019

C. **Dorian Flores Reyes**

Promoción: **Novena**

Matrícula: **M090093**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

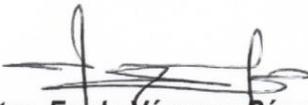
**Procesos formativos artísticos: voces y vivencias de los dibujantes en la Región Metropolitana Chiapaneca.**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente  
"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

  
**Mtro. Freddy Vázquez Pérez**

Director de la Facultad de  
Humanidades Campus VI



Vo. Bo.

  
**Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez**  
Coordinadora del Doctorado en  
Estudios Regionales



# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>11</b>
<b>Capítulo 1. Los mundos de arte como delimitaciones regionales</b> .....	<b>16</b>
1.1. El arte y los Estudios Regionales .....	16
1.2. La teoría de los mundos de arte .....	24
1.3. El mundo de arte como región .....	32
1.4. La Región Metropolitana Chiapaneca.....	37
<b>Capítulo 2. La necesidad de repintar los relatos</b> .....	<b>55</b>
2.1. Formación humana y formación artística .....	55
2.2. Canon y educación artística: armas de doble filo .....	65
2.3. El misterio de la formación del creador .....	86
<b>Capítulo 3. La recuperación de las vivencias</b> .....	<b>93</b>
3.1. La Teoría Fundamentada como método para la investigación regional .....	93
3.2. Reingreso a la Región Metropolitana Chiapaneca.....	104
3.3. Conversaciones a trazo limpio: entrevistas biográficas .....	109
3.4. La vida a través de la obra: entrevistas por detonadores .....	116
3.5. Los códigos de la formación artística .....	119
<b>Capítulo 4. Una teoría de los procesos formativos artísticos</b> .....	<b>127</b>
4.1. Principios generales .....	127
4.2. El camino al autodescubrimiento .....	139
4.3. La profesionalización del creador .....	148
4.4. Introducción y supervivencia en el mundo de arte .....	158
4.5. En búsqueda de la trascendencia .....	170
<b>Conclusiones</b> .....	<b>177</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>187</b>
<b>Anexo 1. Entrevistas por detonadores</b> .....	<b>195</b>
Luz Martínez.....	195
Dorian Martínez Mimiaga .....	202
Ramiro Jiménez Chacón .....	207
<b>Anexo 2. Obras destacadas de los informantes</b> .....	<b>217</b>
Luz Martínez.....	217
Dorian Martínez Mimiaga .....	222
Ramiro Jiménez Chacón .....	228

## **AGRADECIMIENTOS**

Ana Alejandra Robles Ruiz, Daniel Castillo Valencia, Dorian Martínez Mimiaga, Eduardo de Jesús Bolaños Nangusé, Elsa María Díaz Ordaz Castillejos, Fernando Lara Piña, Gandhi Cantoral Núñez, Grisell Reyes Rincón, Hugo Adrián Pizaña Vidal, Jesús Abidán Ramos Salas, Juan Betanzos, Leopoldo Ruiz Cruz, Luc León, Luis Ángel Pérez de la Vega, Luisa Aurora Hernández Jiménez, Luz Martínez Jiménez (y a la Srita. Cafetera), Marco Antonio Rangel González, Marco Vinicio Herrera Castañeda, María Auxilio Ballinas Coutiño, María Magdalena Ríos Velasco, Nancy Leticia Hernández Reyes, Nayeli Alhelí González Hernández, Ramiro Jiménez Chacón, Raúl López García, Rebeca Rosales Castro, Rey Saúl Gordillo Pinto, Rosana Santiago García, Shingo Kuraoka, UNICACH, Universidad de Oriente.

## **INTRODUCCIÓN**

Desde antes de ejercer efectivamente un lenguaje escrito, los seres humanos han optado por la creación artística como una de las actividades a las que dedicar su tiempo. Las funciones de dicho quehacer han sido la representación de la cotidianidad, la expresión estética y el estímulo del placer sensorial, el cumplimiento de objetivos informativos y educativos, el simple entretenimiento de sus destinatarios, la generación de lo que actualmente se conoce como patrimonio cultural y muchas más.

La figura del sujeto creador de arte ha estado presente en prácticamente todas las civilizaciones en las que ha habido individuos poseedores de las habilidades, técnicas y herramientas necesarias, además de las motivaciones correctas, que pueden o no identificarse con los fines mencionados, pero que los relaciona con el o los grupos sociales de los que forman parte.

La percepción que se tiene del sujeto creador depende de una gran cantidad de variables, entre las que destacan el prestigio que logre obtener a partir de sus obras y la disposición que tenga la audiencia para captar y dar uso a las mismas. El espectro resultante es tan amplio que se ha hablado de la persona que se dedica a las artes como un creador que merece reconocimiento por contribuir a la sociedad al ejercer una actividad análoga a la de Dios, como lo hicieron Tomás de Aquino y Nicolás de Cusa (Kuzmina,

2010), o, por el contrario, como un ser acusable por desentenderse de la sociedad en la que vive y de ocuparse en actividades de carácter intrascendente (Gimpel, 1979).

Aunque las ciencias sociales se han ocupado de ampliar la comprensión de las actividades de dichos individuos, hay muchos aspectos sobre ellos que son pobremente abordados, debido en gran parte a que las respuestas buscadas no se hallan en las obras, sino que involucran procesos de carácter abstracto, altamente subjetivos; en otras palabras, “lo que no es completamente accesible desde lo aparente o desde lo técnico de las producciones, porque se [manifiesta] antes de que el primer punto sea dibujado sobre el papel” (Flores Reyes, 2016, p. 10).

Una de estas cuestiones carentes de suficiente atención es la correspondiente a la formación artística de los creadores: lo que los constituye como tales es un conocimiento al que es más difícil acceder porque no se limita a la educación profesionalizante y sobrepasa a conceptos como vocación o vena artística, a los que se recurre típicamente; además, involucra al contexto con su respectiva complejidad y se extiende de manera vitalicia o hasta que el sujeto en cuestión decide concluir con su vida productiva.

Aunado a ello, los mismos sujetos creadores, quienes poseen dichos conocimientos “en bruto” —por su condición de experienciales—, no suelen tener voz al respecto. A cambio de conservar la “mística” de la producción artística, se minusvaloran ciertos aspectos de la complejidad de estas personas, sus vivencias formativas quedan mayormente desconsideradas y la atención se la quedan las obras, de cuya génesis queda desconocida una parte esencial.

El gremio de los dibujantes que se desempeñan en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, representa un ejemplo de las situaciones antes expuestas, ya que sus integrantes no han tenido suficientes oportunidades para dar a conocer de sí mismos lo que concierne a sus procesos formativos. Su caso se vuelve particularmente llamativo al considerar que, aunque las

condiciones educativas, económicas y legislativas dificultan la formación artística dentro de su contexto, del mismo no dejan de emerger nuevos creadores de arte.

A partir del supuesto de que los procesos formativos artísticos varían de acuerdo con el tiempo y espacio en el que sus artífices los desarrollan, se decidió abordar la problemática expresada mediante una investigación de enfoque regional. Para ello, se empleó la teoría de los mundos de arte de Becker (2008) para delimitar la red de dibujantes que han vivido y trabajado en Tuxtla Gutiérrez en el intervalo entre los años 2000 y 2019. Dentro de los límites de este documento, la misma ha sido etiquetada como Región Metropolitana Chiapaneca (RMC).

Para motivar la indagación, se establecieron los siguientes cuestionamientos. En general, ¿cuáles son los procesos formativos que constituyen a los dibujantes en la RMC? De manera específica: (a) ¿Qué concepción tienen los dibujantes en la RMC de sí mismos? (b) ¿Qué significado cobran las vivencias del dibujante en la RMC en su formación? (c) ¿Cómo interviene el contexto del dibujante en sus procesos formativos? (d) ¿Cuáles son las articulaciones entre el dibujante, sus procesos formativos y la producción de sus obras?

De acuerdo con los mismos y con lo planteado como problema de investigación, el propósito general de la misma ha sido comprender los procesos formativos que constituyen a los dibujantes en la RMC. Del mismo, se desprendieron cuatro propósitos específicos, que son: (a) conocer la concepción que los dibujantes en la RMC tienen de sí mismos; (b) interpretar las vivencias de los dibujantes en la RMC que son parte de su formación como tales; (c) analizar la influencia del contexto del dibujante en sus procesos formativos; y (d) explicar las relaciones entre el dibujante, sus procesos formativos y la producción de sus obras.

Para el alcance de dichas metas, se recurrió al método de teoría fundamentada o *grounded theory*. Explicado de manera sucinta, este recurso consiste en entrar en contacto con la realidad de interés no con la

intención de comprobar o aplicar esquemas preconcebidos, sino con el afán de hacer emerger datos inéditos de la misma con ayuda de las técnicas adecuadas; seguidamente, analizar esa información mediante lectura profunda hacia la formulación de conceptos o códigos, para luego articular estos hacia la construcción de una teoría de mediano alcance (Glaser & Strauss, 2006).

Por supuesto, la obtención de información se realizó mediante entrevistas a una selección de los dibujantes más destacados de la RMC. Gracias a sus colaboraciones, que consistieron principalmente en compartir experiencias propias en torno a las dimensiones de su formación artística, se obtuvo una gran cantidad de material, cuyo análisis hizo posible la consecución exitosa de los propósitos antes enlistados.

Así, el producto final de toda la empresa es una teoría sustantiva de los procesos formativos artísticos que proviene de las vivencias de los dibujantes de la RMC y que sirve para explicar ese objeto de estudio dentro de la región delimitada. Dicho constructo original no solo permanece abierto al diálogo con cualquier otra investigación análoga que la precede o suceda y tiene la posibilidad de ser ampliado a través de su aplicación en otras regiones, sino que cuenta con el potencial de afirmarse hasta, eventualmente, constituir una teoría formal.

Con este trabajo, se ha pretendido beneficiar principalmente a los dos campos científicos involucrados. Por un lado, se espera abonar a la consideración de los Estudios Regionales hacia los grupos sociales artísticos, cuya presencia y actividades producen una forma particular de entender el espacio, la percepción y experiencia del mismo y las dinámicas culturales y formativas que ocurren en su interior. Por otro, a la sociología del arte, que, aunque estudia el contexto de los creadores, a menudo desconsidera factores muy particulares y de gran importancia como sus procesos de formación.

Por supuesto, también se trabajó con la intención de aportar a la misma RMC. Si el público genera conciencia de que la creación artística no es

producto de dones innatos o sobrehumanos, sino de un acoplamiento de procesos complejos, se posibilita un mejor entendimiento del sujeto creador, sus oficios y aportaciones. A su vez, los creadores pueden beneficiarse de que se tenga ese conocimiento sobre ellos, pues a partir del mismo se pueden generar mejores relaciones con sus audiencias a nivel comunicativo, social e incluso comercial.

Cabe agregar que todo lo mencionado, desde la identificación del problema hasta las expectativas de aporte de este trabajo, provienen de un interés personal que se originó en la pertenencia a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y a la RMC como integrante de sus audiencias artísticas y como creador ocasional. Por tanto, los resultados obtenidos contribuyen al entendimiento de quien escribe con respecto a su entorno, temas de interés profesional y formación humana y artística.

El contenido de este documento se encuentra organizado en cuatro capítulos. En el primero, llamado “Los mundos de arte como delimitaciones regionales” se realiza justamente esa propuesta para después aplicarla en la realidad de interés y establecer la llamada Región Metropolitana Chiapaneca. Después, en “La necesidad de repintar los relatos”, se expone un marco referencial en torno al objeto de estudio para, al final, evidenciar el escaso abordaje del tema de los procesos formativos artísticos desde la experiencia de sus artífices. Enseguida, “La recuperación de las vivencias” contiene la estrategia metodológica, en la que se explica a detalle todo lo referente al método, las técnicas, las herramientas, el trabajo de campo y el análisis de los datos. Finalmente, en “Una teoría de los procesos formativos artísticos”, se presenta el producto final de toda la empresa.

## **CAPÍTULO 1. LOS MUNDOS DE ARTE COMO DELIMITACIONES REGIONALES**

En esta primera sección, se abordan la teoría y el concepto de los mundos de arte, desarrollados por el sociólogo estadounidense Howard Becker, a los que se encamina hacia una forma de delimitación regional especializada en el campo de las artes. Asimismo, el resultado de dicha reflexión se identifica con la realidad de interés de la presente investigación, que es la de los dibujantes que habitan y ejercen su profesión en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para finalmente establecer lo que en este documento es llamada Región Metropolitana Chiapaneca.

### **1.1. El arte y los Estudios Regionales**

La relación entre las artes y el campo de los Estudios Regionales guarda un potencial considerable, pero poco explorado. Es posible que esto se deba a los prejuicios que el segundo inspira desde sus formas primigenias, dado que las concepciones convencionales de región conllevan un fuerte énfasis en las grandes actividades económicas características de determinados grupos de personas (Palacios, 1983); esto actúa en conjunción con otro preentendimiento recurrente, el que considera a las profesiones artísticas, en tanto medios de producción, enriquecimiento y desarrollo, como alternativas de bajo impacto, cuando no fallidas. Dicho de otra manera, el ámbito artístico parece manifestar en el mundo concreto una baja

importancia para el crecimiento y la economía de la región estudiada tradicionalmente, en comparación con otras actividades.

Es probable que, por este motivo, la mayoría de las ocasiones en las que se ven enlazados los conceptos de arte y de región estén limitadas a caracterizar el “arte regional”, que es el conjunto de productos artísticos que caracterizan a una región en tanto porción del espacio territorial y contenedora de determinado grupo humano. Los trabajos realizados en ese marco generalmente no están inscritos del todo en el campo de los Estudios Regionales, aunque esto no los invalida, ya que cumplen funciones importantes como dar a conocer el arte de tiempos y espacios desatendidos, revalorar la artesanía<sup>1</sup> e incluso proponer nuevas historias del arte, paralelas a la que ha sido dotada del carácter de universal y canónico (García, 2016).

Los Estudios Regionales, como perspectiva y herramienta de investigación, han experimentado un largo proceso evolutivo desde sus orígenes en la ciencia geográfica hasta llegar a una actualidad que permite su incorporación en el reconocimiento y entendimiento de la actividad artística. Si se evita el tentador encallamiento en el clásico paradigma positivista de trabajos como los de Von Thünen, Weber, Christaller y Lösch, quienes concibieron las regiones en función del beneficio económico de sus localizaciones y organizaciones (Ramírez, 2007), y más bien se busca una visión humanista, se presenta una diversidad de posibilidades según lo que interese conocer.

Esta otra forma de entender la región tiene una tradición que la respalda desde mediados del siglo XX. Uno de sus abanderados fue Yi Fu

---

<sup>1</sup> En la presente obra, se concibe a la artesanía como lo hace Becker (2008) en el noveno capítulo de *Los mundos de arte*. En términos generales, la práctica y los productos de la artesanía no se encuentran subordinados a las artes “formales”, sino que son dos mundos que pueden existir independientemente el uno del otro, pero también establecer dinámicas de enriquecimiento mutuo. Así, a la artesanía se le puede asignar valores estéticos tales que sea altamente valorada en museos y exposiciones; a su vez, las piezas de arte pueden obtener nuevos propósitos como el de tener una utilidad práctica en la vida cotidiana de sus propietarios.

Tuan, quien entendió al espacio como localización espacial pero también como posición en la sociedad en relación con usos y significados simbólicos particulares, lo que lleva a que cobre una personalidad resultante de las manifestaciones de quienes lo habitan; a su vez, Frémont afirmó que el ser humano no es un objeto neutro en el interior de la región, ya que mediante sus vivencias, y las consecuentes percepciones y sentimientos, entabla una relación con ella (Ramírez, 2007).

Dichos aportes, en conjunto con los de Giddens, Thrift, Pred, Massey y Entrikin, quienes generaron una concepción tridimensional de la región, en la que no solo actúan los sujetos y el territorio, sino también los procesos y las relaciones sociales, han producido que, para la actualidad, los Estudios Regionales humanistas se hayan consolidado dentro del quehacer científico relevante y trascendente (Ramírez, 2007).

En estos términos, la región ya no se refiere meramente a la dimensión espacial de los procesos que interesan, como lo implica el uso cotidiano del término. Giddens (1995) la define como “la estructuración de una conducta social por un espacio-tiempo” (p. 154), lo que integra no solo al elemento temporal que permite delimitar mejor el problema a abordar, sino al elemento humano que deviene en lo simbólico, las significaciones que realizan los sujetos involucrados con respecto a su entorno y acciones.

Así, una región constituye una delimitación multidimensional, generada por el investigador a partir de criterios específicos, que permite enmarcar uno o más procesos sociales problemáticos, o bien, a los sujetos que se ven involucrados en ellos (Pons Bonals y Chacón Reynosa, 2017). Esto debe complementarse con la consideración de ciertas disposiciones que intervienen en el espacio-tiempo de interés: las asociadas a las prácticas, costumbres y tradiciones de los sujetos que lo habitan, las referentes a la formación y valores de los mismos, las relativas a la actividad económica y mercantil y las correspondientes al contexto jurídico y político que norman sobre el entorno elegido (Alzugaray Treto, 2009).

Ahora bien, se habla de regiones naturales, biogeográficas, fisiográficas, climáticas, socioeconómicas y un largo etcétera, pero no de regiones artísticas. El historial de infravaloración que han padecido las artes en comparación con otras actividades humanas se hace patente y la mera expresión se percibe cuestionable en el mejor de los casos y, en el peor, absurda y descartable sin necesidad de reflexión. Acuñar dicha denominación no es la intención de este trabajo, ya que se ha optado por una vía más adecuada a su propósito —ya enunciado en la introducción—; sin embargo, antes de explicitar esa ruta es necesario discursar la justificación específica con respecto a por qué el desarrollo de las artes puede constituir regiones y por qué deberían ser de mayor interés para el campo de los Estudios Regionales.

Causa extrañeza encontrarse en la posición de tener que demostrar la importancia de un aspecto del quehacer humano que ha existido desde el origen de nuestra especie y que ha trascendido a través del tiempo hasta el día de hoy, que se manifiesta a nivel global desde una gran diversidad de técnicas, estilos y proveniencias con el gran propósito de canalizar la emoción para convertirla en algo que desafíe la mentalidad y las expectativas de las personas. Empero, es necesario detallar en lo práctico y lo contextual para que no baste una posición que pueda tacharse de idealista.

Las artes, en conjunto, son clasificadas como una actividad económica terciaria (INEGI, s. f.); si bien esto no las coloca en una prioridad tan alta como la producción de alimentos, que satisface una necesidad primaria del ser humano, las agrupa con otras labores muy importantes, como el comercio, las finanzas, la administración, la salud y asistencia social, el transporte en todas sus modalidades y, en particular, la educación. En grupo con otras actividades de entretenimiento y recreación, cumple la función de brindar a los ciudadanos de todas las sociedades que las desarrollan la satisfacción de necesidades formativas, educativas, estéticas y de divertimento; los cines, teatros, museos, galerías, librerías, bibliotecas

y otros establecimientos similares son la representación material más evidente de dicho factor.

Por supuesto, otros testimonios palpables de la importancia de las artes en las dinámicas sociales son sus productos: dibujos, pinturas, murales, grafitis, fotografías, historietas, trabajos literarios, esculturas, diseños arquitectónicos, conciertos, recitales, obras teatrales representadas, películas proyectadas y muchas obras más satisfacen las ya mencionadas necesidades de sus consumidores y pasan a formar parte de sus vidas, de sus formas de ser, crecer y actuar.

Desde la pedagogía, las artes han sido parte de todo un proceso en el que se les ha ido reconociendo como recursos en la formación humana de niños y jóvenes, útiles para promover la creatividad, la destreza y la expresividad por medios distintos al mero habla, para dotarlos de una habilidad especial que posiblemente los haga destacar y, a futuro, aportar algo novedoso a la sociedad en la que vivan, etcétera (Giráldez y Pimentel, 2011; Pérez Fernández, 2000). Hoy, no solo se tiene a la educación artística instituida dentro de los planes de estudio escolares, sino que para casi toda población hay una oferta de talleres en los que se imparten las disciplinas creativas. Sin embargo, la calidad de esta relación entre arte y educación ha sido muy variable no solo a lo largo de los años, sino también en la actualidad (Acaso, 2009; Huertas, 2010), tema que se desarrolla en el siguiente capítulo.

El logro individual de una conciencia sobre la importancia de las artes no es difícil de obtener, pero la forma en que la misma se ha desarrollado dentro de un mundo complejo y dinámico a lo largo de las eras sí ha requerido de numerosos estudios. Con respecto a la importancia en el ámbito académico, tanto la estética como la historia y la sociología del arte han sido las principales disciplinas que se han ocupado de estudiar la faceta humana en cuestión, con el recurrente apoyo de otras como la filosofía, la antropología, la psicología, la semiótica y las ciencias de la comunicación.

Las artes son, pues, un aspecto más de la actividad humana, a la par de otros que suelen recibir atención más inmediata por parte de los sistemas políticos y económicos de las naciones y cuyas particularidades obtienen mayor prioridad; esta problemática también se discutirá más ampliamente en el segundo capítulo. Con esto en mente, se pueden repasar los intereses de los Estudios Regionales para visibilizar puentes entre ellos y las actividades artísticas.

Si el primer requerimiento del mencionado campo de estudio es la elección de un proceso social que sea problemático —en el sentido de que sea digno de indagación—, el ámbito artístico los tiene en buena cantidad. Dado que este existe en consecuencia de las relaciones que se entablan entre una gran cantidad de personas, como lo son creadores, maestros, museógrafos, curadores, personal de apoyo, críticos, audiencias, clientes, proveedores, distribuidores, entre otros (Becker, 2008), se desprenden diversos fenómenos con los que se puede trabajar. La presencia e impacto en la economía de diferentes niveles sociopolíticos, la recepción por parte de las audiencias, la implementación en proyectos de imagen urbana y las dinámicas intergremiales, que van desde el ejercicio competitivo hasta la desigualdad de género, son apenas algunos objetos de estudio a desarrollar. Cabe agregar que todos estos casos a menudo han sido abordados bajo las restricciones de la disciplinariedad, por lo que están necesitados de visiones más complejas y más cercanas a las diversas realidades actuales y futuras.

En cuanto a los cuatro aspectos ya sugeridos que idealmente deben enmarcar las problemáticas regionales, que son el cultural, el educativo, el económico y el jurídico, su manifestación es inevitable cuando se habla de arte. A continuación, se enlistan algunas consideraciones para cada uno de ellos, reflexionadas en las primeras etapas de la presente investigación.

- Marco cultural: la obra de arte como expresión sensible y manifestación cultural; la influencia del contexto cultural en la historia de vida y

productos del sujeto creador;<sup>2</sup> el papel del creador en las sociedades, su estatus y la percepción pública; la apreciación de las artes; la formación de audiencias.

- Marco educativo: el arte como vocación y su elección hacia la profesionalización; ofertas y experiencias de educación formal; educación artística no formal; dimensión artística de la formación humana; relaciones entre los creadores y las autoridades artísticas; influencia de las tendencias y tradiciones artísticas locales y externas; creadores licenciados en comparación con los no licenciados.
- Marco económico: prejuicios y expectativas sobre la retribución monetaria de la actividad artística; contexto económico del creador y mercado del arte; priorización y financiamiento en los niveles federal, estatal y municipal a los sectores educativo y cultural; diversidad de actitudes hacia el apoyo monetario proveniente de instituciones.
- Marco jurídico: regulaciones de galerías, museos, centros culturales, universidades y otras instituciones académicas; gestión y protección del patrimonio cultural; plagio y leyes de propiedad intelectual.

Ahora bien, los estudios sobre regiones guardan una relación íntima con los conceptos originarios de espacio y territorio, aun cuando la concepción de estos ya haya evolucionado más allá de la manera en que se les aplicaba en un comienzo. El espacio fue abandonando su condición de mero recipiente hasta llegar a la definición de Milton Santos, representante de la geografía crítica latinoamericana, quien lo definió como un campo de fuerzas, producto del cruce de innumerables procesos, de manera que es incongruente tratarlo de manera subordinada; los sucesos sociales —que incluyen los económicos, políticos, ideológicos y culturales— se reconocen

---

<sup>2</sup> En este trabajo se recurre a la denominación de sujeto creador, formulada en una investigación anterior y con la que se hace referencia “a los individuos que realizan una actividad creativa artística productiva” (Flores Reyes, 2016, p. 95). El término pretende sustituir, en el mismo nivel genérico, al de “artista”, con el fin de prescindir de sus recurrentes implicaciones elitistas e ideológicas, y colocar a la creación artística al mismo nivel que todos los oficios y profesiones realizadas por los seres humanos.

en el espacio de tal manera que se redefinen a través de él, se localizan y se “territorializan”, de manera que quedan fijos a una configuración espacio-temporal única (Hiernaux y Lindon, 1993).

Los procesos artísticos no son excepciones de este planteamiento. La mayoría de ellos pueden ubicarse en marcos espacio-temporales a pesar de que, en varias ocasiones, la historia superficial parezca darles un carácter global y permanente. El desarrollo de las artes se apropia de los lugares en los que el proceso ocurre y, a su vez, el lugar incorpora dichas actividades a las dimensiones de su identidad; así, cuando se habla de arte africano, arte japonés o arte chiapaneco, no solo se trata de una correspondencia física y causal, sino a un conjunto de relaciones complejas entre diversos elementos que van desde la subjetividad del creador que produce una obra o del receptor que la capta hasta la influencia que tenga la tradición artística en cuestión a escala internacional.

A propósito de esto último, otro de los aspectos característicos de toda región estudiada formalmente es la preocupación por lo que ocurre con respecto a otras similares. Así como la existencia de una región pesquera se reconoce a partir de la de otras, o bien, en relación con regiones políticas, socioeconómicas y hasta institucionales —como las establecidas por entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)—, en el ámbito artístico ocurre algo similar: si se habla de Chiapas como un espacio distintivo en materia artística, será inevitable la comparación con Oaxaca, Jalisco y la Ciudad de México, por mencionar algunos.

Estas relaciones bilaterales o multilaterales, dadas sus fronteras permeables, pueden ser de distintas naturalezas —dependencia, intercambio, cooperación, competencia— y todas son meritorias de investigación dadas las repercusiones que pueden llegar a tener en todos los aspectos de las vidas de los habitantes de las regiones.

Con todo lo anterior en consideración, gradualmente se han ido desarrollando estudios regionales centrados en problemáticas dentro del

campo de las artes. Un ejemplo cabal de esto es el realizado por Ceceña Sánchez (2016) sobre la actividad económica del músico independiente en la ciudad de Tijuana, Baja California; otras indagaciones de similar orientación que han incluido lo artístico dentro de sus preocupaciones han sido las de Caballero Prado (2010), Cantero Meza (2010) y Vázquez Callejas (2006). Una referencia más a destacar, que además resultó de gran inspiración para el presente trabajo, es la investigación realizada por Brooks & Daniluk (1998) en Canadá, cuyo propósito fue conocer cómo las mujeres creadoras de arte viven la selección y el desarrollo de sus carreras, dadas las dificultades específicas que se conocen sobre dicho proceso.

La presente investigación busca sumarse a ese y otros esfuerzos por incrementar los conocimientos con respecto a las actividades artísticas desde perspectivas novedosas y desde el pensamiento complejo. Se ha obtenido motivación de la idea de que trabajar un tema u objeto de estudio desde un campo que lo subestima, pero en el que se ve potencial, no deviene en “nadar contra la corriente”, sino en oportunidad, en reconocimiento del poder que el investigador tiene en sus manos para desafiar a la cerrazón y a lo predeterminado hacia la generación de nuevas fuentes de conocimiento.

Con este espíritu de innovación, que es el primer rasgo en común entre la creación artística y la investigativa, es que aquí se reserva la libertad de recurrir a las formas usuales de regionalización para optar por una diferente, inspirada en la teoría de los mundos de arte de Becker (2008), cuyos fundamentos se expondrán a continuación. Cabe agregar que esta decisión no ha implicado rehusarse a los requerimientos del campo de los Estudios Regionales, al que más bien se pretende enriquecer.

## **1.2. La teoría de los mundos de arte**

Howard Becker es un renombrado sociólogo y pianista estadounidense que ha dejado huella en el primer campo mediante dos grandes

aportaciones.<sup>3</sup> Una de ellas surgió de su estudio sobre fumadores de marihuana en los bares de jazz de Chicago en los que trabajaba como instrumentista durante su juventud; dicho trabajo tomó la forma del libro *Outsiders*, publicado en 1973, el cual es considerado uno de los textos fundamentales de la sociología de la desviación y de los primeros en desarrollar una teoría del etiquetado o etiquetamiento,<sup>4</sup> la cual básicamente postula que las personas adoptan comportamientos “desviados”, es decir, que son alternativos a las normas sociales, después de que son etiquetados como tales por otras personas, por instituciones o, en los casos que correspondan, por el sistema de justicia criminal (Becker, 2010; Cole, 2017; Crossman, 2018; Gopnik, 2015).

Su segunda contribución, menos referida en lo que se ha escrito sobre él, es a la que aquí se hace enfoque: su teoría de los mundos de arte, publicada en su *Art Worlds*, de 1982. Tras el trabajo concretado en *Outsiders*, Becker comenzó a interesarse en el estudio sociológico de las artes; percibió que era un campo poco desarrollado y que se especializaba meramente en juicios de valor con respecto a los estilos y obras de determinados sujetos creadores, por lo que existía la oportunidad de ampliar esa visión a una más social, que considerara a la creación artística como una profesión y que, como tal, involucra a muchas más personas y factores que solo a un individuo, su subjetividad y un contexto tomado en cuenta superficialmente (Plummer, 2003).

---

<sup>3</sup> Se puede considerar como una tercera su extensivo trabajo sobre la práctica de la sociología en sí, en particular con respecto a la presentación escrita de los reportes de investigación. La redacción de Becker se caracteriza por ser accesible y amena para cualquier lector, y se dedicó a transmitir dicha posibilidad en sus libros *Writing for Social Scientists* (1986), *Tricks of the Trade* (1998) y *Telling About Society* (2007).

<sup>4</sup> De acuerdo con Crossman (2018), Becker fue el mayor responsable del florecimiento de la teoría del etiquetado o etiquetamiento como área de estudios en la sociología estadounidense a partir de 1960; sin embargo, reconoce importantes antecedentes en la obra de Durkheim —principalmente *Suicide*, de 1897—, así como en los trabajos de George Herbert Mead, Frank Tannenbaum, Edwin Lemert, Albert Memmi, Erving Goffman —el mentor de Becker— y David Matza.

Lo primero que debe aclararse es que “mundo de arte”, a diferencia del uso ordinario de la expresión, no es una singularidad que incorpora toda la actividad artística realizada a nivel global, es decir, no es un sinónimo del ámbito artístico generalizado. Becker define su concepto como “la red de personas cuya actividad cooperativa, organizada a través de su conocimiento conjunto de los medios convencionales de hacer cosas, produce el tipo de trabajos artísticos que caracterizan al mundo de arte” (Becker, 2008, p. 10). Por tanto, se reconoce la existencia de múltiples *art worlds*, conformados por diferentes grupos de personas y que poseen características definitorias que los distinguen entre sí; esto hace que la referida singularidad no exista, o por lo menos no pueda ser objeto de análisis debido al riesgo de producir meras generalizaciones que no sean observables o aplicables en la diversidad de realidades en cuestión.

Lo anterior se entiende tras el reconocimiento de que la creación artística —como cualquier actividad humana— y todos los demás fenómenos que la anteceden y suceden no son méritos exclusivos de un solo individuo, el sujeto creador. En cambio, la producción de toda obra de arte es el resultado del trabajo conjunto de una gran cantidad de personas, y la naturaleza de todas las relaciones entabladas conllevará a que el producto final sea de una forma o de otra, pero impredecible e irreplicable por completo (Becker, 2008).

Las dimensiones bajo las que se delimita un mundo de arte dependerán de cuánto se quiera abarcar de toda la realidad. Puede hablarse, por ejemplo, del mundo de arte pictórico a nivel global, y en él se podrán observar las características que plantea Becker a lo largo de su teoría y que correspondan a la disciplina en cuestión; asimismo, se pueden identificar las mismas redes en menores escalas para encontrar el mundo de arte pictórico latinoamericano actual, el africano del siglo XX, el japonés del período Edo, el parisino alrededor de creadores extranjeros, etcétera.

Los patrones de actividad colectiva que se generan en cada mundo de arte son de especial importancia para el autor. Sea efímera o constante la

participación de los diferentes integrantes, las tareas que desempeñan son más o menos rutinarias: además del creador, tiene que haber personas que realicen tareas de apoyo (suministros, limpieza, etcétera), otras que respondan al trabajo terminado (audiencias), otras que le den razón de ser a toda la empresa (académicos, críticos, etcétera) y otras que la propicien (Estado, instituciones, mecenas). A su vez, todas las partes deben contar con cierto entrenamiento que les haya permitido aprender no solo las técnicas mediante las cuales realizar sus respectivas labores, sino las convenciones que les hagan posible trabajar en conjunto y conformar un mundo de arte particular (Becker, 2008).

En específico sobre las artes de representación gráfica, Becker describe así esta división del trabajo:

Los pintores... dependen de fabricantes en lo relativo a telas, tensores, pintura y pinceles; de galeristas, coleccionistas y curadores de museos en lo que respecta a un lugar de exposición y apoyo económico; de críticos y estetas en lo que toca a la fundamentación de lo que hacen; del Estado para subsidios o leyes impositivas ventajosas que persuadan a los coleccionistas de comprar trabajos y donarlos; de espectadores que reaccionen de forma emocional ante la obra; y de los otros pintores, actuales y pasados, que crearon la tradición que constituye el telón de fondo contra el cual su trabajo cobra sentido (Becker, 2008, p. 30).

Dentro de todo, el sujeto creador sigue siendo el principal dentro de la actividad artística; en términos del mundo de arte y para cada caso, es “la persona que realiza la actividad central sin la cual el trabajo no sería arte” (Becker, 2008, p. 43). Esto lo convierte en el núcleo de una red de vínculos cooperativos y de interdependencia, la cual existe bajo las mismas circunstancias que propician u obstaculizan el alcance de objetivos comunes y mediante el empleo de herramientas y recursos complementarios entre sí, alimentados a su vez por diversos intereses particulares y compartidos.

A partir de lo expuesto hasta este punto, Becker desarrolla los aspectos observables en los diferentes mundos de arte. En primer lugar, habla de las ya referidas convenciones compartidas, las cuales también constituyen otra forma de delimitar el perímetro de un mundo de arte: un código artístico

que todo el mundo conoce devendrá en un *art world* global, a su vez que las normas compartidas exclusivamente por un grupo selecto definirán a uno mucho más reducido, que podría crecer en el futuro. El autor también explora el conjunto de convenciones oficiales —el canon artístico— en torno al que suelen girar muchas decisiones tomadas por los integrantes de todos los mundos de arte a lo largo de sus respectivas trayectorias profesionales (Becker, 2008).

Dado que hacer arte de cualquier tipo exige recursos, la inclusión de personas que puedan proporcionarlos es necesaria dentro del entramado de cada mundo de arte. Además del obviamente esencial recurso monetario, que fluye de diversas maneras en la fracción correspondiente del llamado mercado del arte, es destacable la importancia de los materiales, proporcionados por fabricantes que determinan la disponibilidad y variedad de los mismos, lo que a su vez impacta en las posibilidades de creación artística, y del personal, el conjunto de individuos que “pueden realizar una tarea especializada necesaria en la producción de los trabajos artísticos en cuestión y se encuentran disponibles para hacerlo” (Becker, 2008, p. 99).

La distribución de los trabajos artísticos es otro de los procesos esenciales dentro de los *art worlds*. Aunque resulta ser un tema escabroso dada la usual dificultad que enfrenta el sujeto creador en su búsqueda por establecer una dinámica fluida de venta de sus obras, son reconocibles cinco vías: la autofinanciación, a partir de una segunda fuente de ingresos que puede o no tener relación con el arte; el patrocinio, en el que la producción artística se orienta a las solicitudes de beneficiarios particulares; la venta pública, cuyo sistema de oferta y demanda ocurre en relación directa con el público y sus características; los *marchands* o comerciantes de arte, que son especialistas en asegurar tratos con coleccionistas y otros clientes; empresarios expertos en reunir públicos que consuman artes más bien interpretativas; y las industrias culturales, organizaciones comerciales de gran alcance que se ocupan de públicos masivos (Becker, 2008).

Los críticos y estetas son otro tipo de integrantes de los mundos de arte, los cuales se encargan de aplicar “los sistemas estéticos a trabajos artísticos específicos y [establecer] conclusiones sobre su valor, así como explicaciones de qué es lo que les da ese valor” (Becker, 2008, p. 161). Puede decirse que este subgrupo realiza una función de vigilancia de que la creación artística dentro de su jurisdicción se realice de acuerdo con las convenciones y el sistema estético correspondiente, y que solo obtengan mérito quienes cumplan con lo requisitado. Sin embargo, en dicha función se identifican riesgos ligados al conservadurismo y al elitismo que pueden propiciar tantas problemáticas como las que resuelven, principalmente en la forma de restricciones a la libertad creativa y a la innovación.

El Estado también constituye un componente de cada *art world*, ya que puede intervenir principalmente de tres maneras: 1) genera las normas concernientes a los derechos de autor y la propiedad intelectual que influyen en los beneficios económicos y sociales que los creadores obtienen de sus obras originales; 2) apoya a las personas cuya producción artística tiene concordancia con valores civiles y la construcción de patrimonio nacional; y 3) en general, es una de las fuentes de oportunidades de patrocinio y distribución para las creaciones de arte. A su vez, funciona como organismo regulador que evita el flujo de producciones consideradas indeseables, lo que conlleva un complicado debate sobre la censura (Becker, 2008).

A propósito de lo alternativo, la teoría beckeriana toma en cuenta a los sujetos creadores que operan de diferentes maneras con respecto a las convenciones y los cánones, de lo que resultan cuatro caracterizaciones. Primero está el profesional integrado, cuya sujeción a dichos parámetros es total y, por tanto, está mejor adaptado a su mundo de arte, aunque con el coste de una vida de exigencias y alto rendimiento. En contraparte, están los rebeldes, creadores que formaron parte de la dinámica convencional pero que abandonaron sus limitaciones en busca de la innovación; los “artistas folk”, que son personas cuyas creaciones son de índole tradicional o étnica, por lo que su importancia no yace en su reconocimiento dentro de un *art*

*world*; y los artistas ingenuos, quienes crean en aislamiento, con total desconocimiento de términos y estándares artísticos formales (Becker, 2008).

Varios aspectos más son desarrollados en la obra del sociólogo, los cuales ayudan a entender las dinámicas dentro de los mundos de arte, como la compleja red de decisiones tomadas por una gran cantidad de personas para que cada obra resulte ser de una forma y no de otras o la influencia que tiene la reputación de cada uno de los integrantes de la gran cooperativa para modificar las circunstancias bajo las que se crean nuevas obras. Sin embargo, uno que merece especial atención corresponde a lo que puede entenderse como la esperanza de vida de todo *art world*.

Los mundos de arte cambian constantemente; en ocasiones lo hacen de forma gradual, y a veces de manera muy drástica. Surgen mundos nuevos y desaparecen los viejos. Ningún mundo de arte puede protegerse del todo ni durante mucho tiempo de todos los impulsos de cambio, ya sea que surjan de fuentes externas o que sean producto de fuentes internas (Becker, 2008, p. 337).

Así como el sujeto creador no puede producir exactamente el mismo trabajo una y otra vez durante toda su vida, el *art world* sigue esta dinámica al no poder permanecer estático. Cada curiosidad, influencia, implementación, innovación y vicisitud organizacional, política, económica, cultural y social tiene un efecto que modifica el *statu quo* y, con él, la red cooperativa en cuestión. Cuando dichos cambios llegan al punto en que la cooperación queda deshabilitada bajo las convenciones características de un mundo de arte, puede decirse que este ha muerto (Becker, 2008).

Por supuesto, como ocurre con otras actividades humanas, aunque los mundos se desintegren, emergerán otros, en ocasiones como producto de esa disolución. El autor incluso hace una pequeña referencia a Kuhn (1971) al comparar con las revoluciones científicas a lo que ocurre cuando un mundo de arte deja de poder sostenerse y se ve obligado a dar paso a otro modelo de cooperación, en el que probablemente participarán muchas de las mismas personas, dado que sus trabajos aún serán necesarios en el nuevo orden (Becker, 2008).

Para concluir este resumen, hay que mencionar la recurrente comparación entre la tesis de Becker y el trabajo realizado por Bourdieu, quien ya había desarrollado la archiconocida teoría de los campos y la había aplicado al ámbito artístico.<sup>5</sup> A muy grandes rasgos, se puede decir que la teoría del sociólogo francés señala que en cada campo se manifiestan grupos dominantes, quienes hacen patente su influencia mediante el forzamiento de reglas con respecto a lo que es y no aceptable, para las cuales generan lenguajes cerrados y exclusivos; en el caso del arte, se reconoce a una élite que tiene la autoridad para decidir lo que cuenta o no como tal, y a su vez, a grupos marginales que solo podrán entrar formalmente al campo si adoptan esos parámetros al pie de la letra (Bourdieu, 1998; Gopnik, 2015; Silbermann et al., 1971).

La referencia anterior puede parecer insuficiente para transmitir las ideas de Bourdieu, pero basta para explicitar el hecho de que la suya y la de Becker son dos interpretaciones diferentes sobre las dinámicas dentro de la actividad artística. El mismo sociólogo estadounidense explicó esta distinción:

Bourdieu's idea of field is kind of mystical. It's a metaphor from physics. I always imagined it as a zero-sum game being played in a box. The box is full of little things that zing around. And he doesn't speak about people. He just speaks about forces. There aren't any people doing anything (Gopnik, 2015, p. 9).<sup>6</sup>

A 'world' as I understand it consists of real people who are trying to get things done, largely by getting other people to do things that will assist them in their project... The resulting collective activity is something that perhaps no one wanted, but is the best everyone could get out of this

---

<sup>5</sup> La relación entre ambos autores va más allá de dos constructos teóricos *a priori* similares: cuando *Outsiders* y *Art Worlds* fueron llevados a Francia, la comunidad académica de ese país los recibió gratamente, en particular el grupo de sociólogos disidentes que encontraron en esas obras un buen contrapunto a Bourdieu, quien era la figura dominante en las ciencias sociales francesas de ese entonces. En la actualidad, la contraposición entre las concepciones de los reinos en los que se desarrollan las vidas de las personas según los dos autores —los campos de Bourdieu contra los mundos de Becker— sigue siendo uno de los debates más destacados de la ciencia social francesa (Gopnik, 2015).

<sup>6</sup> La idea del campo de Bourdieu es algo mística. Es una metáfora proveniente de la física. Siempre la imaginé como un juego de suma cero desarrollándose dentro de una caja. La caja está llena de pequeñas cosas que se mueven dentro. Y él no habla sobre las personas. Él solo habla sobre fuerzas. No hay gente realizando acciones.

situation and therefore what they all, in effect, agreed to (Gopnik, 2015, p. 10).<sup>7</sup>

De este modo, la intención de la teoría de Becker, con respecto a su par bourdieuana, es reflejar la realidad de las dinámicas artísticas de una manera más fiel y menos prescriptiva; si bien no se niega la existencia de fuerzas que entran en conflicto y de una escala de poderes, se le da más crédito a la capacidad de agencia de cada uno de los seres humanos involucrados, así como a sus respectivos bagajes, experiencias e intereses y a la complejidad de las relaciones que generan entre sí. Asimismo, se reniega de un modelo preestablecido y aplicable a cualquier contexto y se opta por el reconocimiento de una pluralidad de mundos que lidian de distintas maneras con un conjunto de variables recurrentes.

Este es el principal motivo por el que la presente investigación recurre a la idea de los mundos de arte. Si bien la intención no es desacreditar a Bourdieu como referente teórico —muy respetado dentro de los Estudios Regionales—, un objeto de estudio “alternativo” puede hacer buen uso de un recurso nativo de esa alternatividad: la orientación artística propia de Becker y la especialización de su teoría resultan en un recurso que, para el caso presente, ha significado una oportunidad importante para alcanzar los propósitos planteados y generar conocimientos.

### **1.3. El mundo de arte como región**

Lo que corresponde a continuación es establecer por qué un mundo de arte puede ser tomado como región para así enfrentar una problemática situada en el mismo. Es importante aclarar que esta intención no formó parte de los planteamientos de Becker; sin embargo, se pueden retomar aspectos clave de su teoría para demostrar que la posibilidad antes

---

<sup>7</sup> Un “mundo”, como yo lo entiendo, consiste en personas reales que tratan de hacer las cosas, mayormente en conjunto con otras personas que harán otras cosas con tal de asistirles en sus proyectos... la actividad colectiva resultante es algo que quizás nadie quería, pero que es lo mejor que pudieron obtener en determinada situación y, por tanto, en lo que todos estuvieron de acuerdo.

planteada existe para su implementación en la presente investigación y otras posteriores.

Una región, como delimitación espacio-temporal dentro de la que se desarrolla un fenómeno particular y digno de estudio, posee una cantidad mínima de características para ser considerada como tal dentro del campo de los Estudios Regionales. El primero de ellos es precisamente la coincidencia de las dos dimensiones infinitas de espacio y tiempo que conforma el marco en el que acontece la situación de interés, la cual encuentra correspondencia en la teoría beckeriana.

Si hablamos de la cuestión espacial, el sociólogo no hace referencias explícitas en su tesis que lleven a pensar que los mundos de arte tienen delimitaciones físicas sobre la superficie terrestre que los distinguan entre sí. Por el contrario, expresa lo siguiente:

Los mundos de arte no tienen límites, de modo que no puede decirse que un grupo de personas pertenece a un mundo de arte particular al que otras personas no pertenecen. Mi objetivo no es trazar una línea divisoria que separe a un mundo de arte de otros sectores de una sociedad. En lugar de ello, lo que buscamos son grupos de personas que cooperan para producir cosas que por lo menos ellas llaman arte. Una vez encontradas, buscamos otras personas que también son necesarias para esa producción, con lo que vamos construyendo gradualmente un panorama lo más completo posible de la red cooperativa que irradia el trabajo en cuestión. El mundo existe en la actividad cooperativa de esas personas, no como una estructura ni una organización, y usamos esas palabras sólo para dar idea de redes de personas que cooperan (Becker, 2008, p. 55).

Con esto en mente, cabe desarrollar tres cuestiones. Por una parte, no se discute la idea de Becker de que la existencia de un mundo de arte puede no estar estrictamente contenida dentro de una delimitación administrativa preestablecida, dado que la esencia del concepto está en las convenciones compartidas, las cuales pueden ser aprendidas y adoptadas por profesionales del arte sin importar su proveniencia o residencia para lograr la cooperación efectiva y rutinaria. Sin embargo, de manera implícita se da a entender que la proximidad de los componentes de un *art world* es en extremo práctica para su desarrollo exitoso por una variedad de motivos que

van desde la comunicación efectiva entre los participantes y la posibilidad de colaboraciones constantes y mayor producción hasta la conveniencia de confluir en centros en los que se establecen determinadas instituciones y sedes benéficas para la creación artística.

En segundo lugar, la disertación de Becker no ahonda en las formas en que los integrantes de los mundos de arte recuperan el hecho de provenir o de trabajar en determinado lugar. Las redes cooperativas habitualmente inician su conformación a partir de una coexistencia más o menos cercana que posibilita el trabajo en conjunto, y dicha condición suele ir asociada a un sentido de pertenencia a una ciudad, un país, un continente, etcétera. Planteado de otra manera, es común que los creadores se relacionen con sus pares con los que comparten determinado espacio y, de alguna manera, conformen un frente con respecto a lo ocurrido en contextos diferentes de la misma temporalidad, el cual tendrá, además de las características desarrolladas por Becker, una identidad propia que incluirá elementos acordes a la significación compartida del espacio en cuestión.

Finalmente, debe entenderse que el elemento espacial de la región no es estrictamente territorial. Dado que el mundo de arte se trata de las personas que lo conforman, un estudio regional que lo ocupe tiene que ser de corte humanista, y esta forma de investigar conlleva un sentido de regionalización en el que la existencia del fenómeno de interés no tiene que ser físicamente contigua. Las dos anotaciones anteriores no contradicen esto, dado que son los componentes humanos del *art world* quienes generan dichos espacios en función de sus propias actividades e interacciones. Por tanto, el tratamiento que aquí se da al mundo de arte se asemeja a la región simbólica, a la región vivida y a otras que cobran sentido a partir de los sujetos, sus acciones y sus relaciones sociales (Rózga-Luter y Hernández-Diego, 2010).

Con respecto a la dimensión temporal, en el apartado anterior ya se hizo alusión a la finitud en la existencia de los mundos de arte, de manera que es posible ubicar —quizá no con una precisión calendárica pero sí a

través de hitos— su surgimiento y su declive. Por supuesto, esta idea permite diversos criterios en cuanto a delimitaciones cronológicas, de manera que se pueden estudiar *art worlds* con una perspectiva regional desde sus distintas épocas, comparar dos o más de ellas, confrontar dos o más mundos distintos en la misma temporalidad, etcétera.

Ahora bien, una región se constituye a partir de una característica distintiva que la hace diferenciarse del resto de la realidad en la que existe y que, a su vez, la convierte en digna de estudio por su misma particularidad. Un mundo de arte cuenta con esta característica en principio, pues parte de su definición es que hay un tipo de producción artística que lo distingue; sin embargo, la riqueza del concepto hace que ese no sea el único elemento peculiar y mucho menos el que monopolice el interés que pueda causar.

Asumir que lo único que hace distinguible a un mundo de arte es la clase de obras artísticas que produce conllevaría el error de predisponerse a la idea de que, fuera de dicho aspecto singular, el resto de las propiedades de todos los mundos son tan similares que es innecesario dedicarles estudios de caso. Más aún, sería caer en los mismos riesgos de generalización y prescriptibilidad de los que antes se alertó. Por ello, aquí se propone la idea de extender el estudio de los *art worlds* a muchos otros de los elementos que los componen, como es el caso de la presente investigación, que se dedica específicamente a los procesos formativos artísticos.

Por otro lado, en el tenor de la investigación social humanista, la región y el mundo de arte muestran gran compatibilidad, sobre todo en el sentido de que ambos conceptos incorporan el reconocimiento de la compleja red de relaciones entre los individuos que los pueden llegar a conformar cuando son aplicados en la realidad. Estas personas, que se convierten en actores regionales (Giménez, 2007), no son un componente más dentro del sistema en el que se desarrollan, sino que son ellos y sus actividades quienes le dan forma y sentido de manera constante a través del tiempo, así como sus

condiciones de vida, comportamientos entre sí, objetivos comunes, obstáculos, decisiones y muchos más factores.

Otro punto de encuentro entre la región y el *art world* es el tema de sus límites o fronteras con respecto a otras realidades de naturaleza similar. Dada la aclaración de hace unas líneas de que ambos conceptos han desafiado la idea de la estricta dependencia física, puede entenderse que sus bordes no son exactos. Más aun, estos no son cerrados, sino permeables, lo que permite una gran cantidad de procesos bilaterales o multilaterales en dichos intersticios. Becker estableció en su tesis que

los mundos de arte se caracterizan por tener relaciones muy frecuentes y estrechas con los mundos de los que tratan de diferenciarse. Comparten fuentes de abastecimiento con esos otros mundos, reclutan personal en los mismos, adoptan ideas que se originan en esos mundos y compiten con estos por público y apoyo económico. En cierto sentido, los mundos de arte y los mundos del comercio, la artesanía y el folclore son partes de una organización social más amplia. Así, por más que todos entienden y respetan las distinciones que los separan, un análisis sociológico debe dar cuenta de cómo, después de todo, no están tan separados (Becker, 2008, p. 56).

Además, estos contactos pueden realizarse sin que exista contigüidad espacial y temporal. Un mundo de arte dado puede establecer relaciones, ya sea deliberada o circunstancialmente, con otro, ya sea que haya una cercanía geográfica o que, por el contrario, exista una distancia considerable, siempre y cuando se compartan los medios necesarios para entablar comunicación. Asimismo, si en un *art world* se toma en cuenta a otro que corresponde a un tiempo pasado para usarlo como punto de referencia, incorporar algunos de sus elementos o incluso generar una nueva tendencia artística, también se manifestará un vínculo reconocible.

Esta descripción general resulta afin a lo que los Estudios Regionales han ido desarrollando con respecto al tema a partir de regiones de diversa índole, y el caso de la creación artística no debería ser excepción: tal como mucho de lo que define a otras actividades humanas se manifiesta entre sus bordes regionales, lo mismo ocurre con los mundos de arte en forma de

comparaciones, afinidades, intercambios, colaboraciones, competencias, tensiones, conflictos, etcétera.

Finalmente, estos procesos interregionales rara vez ocurren en un marco de igualdad de condiciones, disparidad que también es observable entre los mundos de arte: prácticamente todas las dinámicas descritas por Becker están sujetas a ciertas circunstancias que determinan su calidad y sus resultados, en particular las relacionadas con la economía. Dos *art worlds* que, tengan o no dimensiones similares, son diferentes en cuanto a la cantidad de recursos financieros, materiales y humanos disponibles para el desarrollo de las actividades, el apoyo que reciben del Estado y las instituciones, el respaldo de las audiencias activas y muchos otros factores, tienden a entablar relaciones que le resultan adversas al participante menos favorecido, lo que se manifiesta en dependencia, imitación e incluso, con el paso del tiempo, la desaparición.

Si bien los puntos que se acaban de desarrollar no son coincidencias exactas que estaban esperando ser reunidas para lograr una conexión perfecta, ofrecen oportunidades de relación, e incluso, de interdisciplinariedad entre la sociología del arte y los Estudios Regionales, que es lo que se ha aprovechado en este caso. La teoría beckeriana estableció los fundamentos de lo que es un mundo de arte, pero también la posibilidad de profundizar en ellos, por lo que aún hay mucho conocimiento que se puede generar. Por ello, el empleo que aquí se hace de la teoría de los *art worlds* puede sentar un precedente para su uso como forma de regionalización hacia el abordaje de problemas sociológicos en materia artística en indagaciones futuras.

#### **1.4. La Región Metropolitana Chiapaneca**

Una vez realizada la identificación conceptual entre la región y el mundo de arte, corresponde llevarla a la realidad mediante la caracterización del universo de interés para la presente investigación, al cual se ha denominado Región Metropolitana Chiapaneca (de aquí en adelante, RMC). Como

preámbulo, es necesario aclarar que dicha denominación no corresponde directamente a la que forma parte de la división económica de Chiapas, es decir, la “Región I - Metropolitana”, sino a un marco espacio-temporal más específico y con las características, actividades y límites propios de un mundo de arte, tal como ya se expusieron.

El enclave físico de la RMC es la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Para comenzar con una breve descripción geográfica, puede decirse que se ubica en el Valle Central de Chiapas, en el cuadrante noroeste de la entidad; tiene colindancia al norte con los municipios de San Fernando, Osumacinta y Chiapa de Corzo, al este con el último, al sur con Suchiapa y Ocozocoautla de Espinosa y al oeste con este y con Berriozábal. La ciudad tiene una extensión de 412.4 kilómetros cuadrados y una población estimada de 598 mil 710 habitantes (INEGI, 2017).

Como capital oficial de Chiapas, ejerce la administración del estado con la mayor proporción de residentes pobres en la República Mexicana (77.1%). La misma ciudad alberga al mayor número de personas de bajos recursos en la entidad, con 225 mil 392, el 43.3% de la población municipal. A pesar de estos datos, Tuxtla Gutiérrez no es considerada como una localidad con rezago social (CONEVAL, 2012), pues ha logrado desarrollar diversas actividades económicas y productivas, incluida la artística en todas sus manifestaciones.

Ahora bien, para avanzar bajo la óptica de la teoría de mundos de arte, hay que delimitar el tipo de creación que caracteriza a la región de acuerdo con el interés que aquí se tiene, y ese es el dibujo. Dentro de los confines de este trabajo, el dibujo incorpora las siguientes formas de expresión gráfica: dibujo tradicional, dibujo digital, pintura, grabado, caricatura, historieta e ilustración. Se establece la limitación a estas formas dado que comparten muchas características y relaciones entre sí, a su vez que todas proliferan dentro de la RMC. Asimismo, se excluye a manifestaciones como el grafiti que, aunque también puede ser una forma de dibujo, se desarrolla bajo circunstancias y convenciones distintas.

También, se elige el concepto cuasigenérico de dibujo por encima de otros, como artes plásticas o artes visuales, porque estos suelen abarcar muchas más formas de expresión, que van desde la caligrafía y el dibujo técnico, pasan por la escultura, la arquitectura y la fotografía, y llegan a conceptos más contemporáneos como el arte efímero, la instalación, el *happening* artístico y el *performance*, cada uno con la necesidad de sus propias consideraciones para ser estudiadas.

Dicho esto, y con el fin de establecer el periodo temporal que también delimita a la RMC, corresponde atender a la tradición del dibujo, tanto en Chiapas —para contextualizar— como en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Esta revisión será breve, y puede dividirse, bajo el criterio de Chanona (2001) en las siguientes tres etapas: el periodo colonial, el romanticismo del siglo XIX y la época contemporánea.

Como es bien sabido, lo que actualmente es el estado de Chiapas formaba parte, en tiempos precolombinos, de la antigua civilización maya, la cual era altamente prolífica en lo que a manifestaciones artísticas se refiere. De su gran tradición de pintura mural se conservan importantes testimonios como los de las reservas arqueológicas de Bonampak y Palenque, al igual que en otros estados (Calakmul, Cacaxtla, El Tajín, Ek Balam) y en Centroamérica (San Bartolo, Río Azul, Naj Tunich).

Evidentemente, la consumación de la conquista española iniciada en 1521 representó el detenimiento de esta y muchas otras actividades. Se estima que fue hasta después del conflicto armado y de la evangelización dominica en el año de 1545 cuando volvió a tener lugar la creación artística en lo que hoy es Chiapas, aunque con influencias y propósitos muy diferentes (Chanona, 2001).

La imaginería religiosa tuvo una presencia abrumadora en la actividad pictórica desde entonces. En particular, destacaron los Cristos flagelados producidos en la región y solicitados en toda la Nueva España; todavía es muy común encontrarlos en todas las iglesias de San Cristóbal de Las Casas. Chanona sugiere “que los castigos que recibían los nativos eran de

alguna manera representados a través del Cristo salvajemente azotado” (2001, p. 9).

Más adelante, durante los siglos XVII y XVIII, el movimiento barroco obtuvo un esplendor en estas tierras que proveyó al arte del retablo de un gran auge, incluido su componente pictórico. Ejemplos que pueden admirarse en la actualidad se encuentran en los retablos de la Capilla de la Iglesia de Santo Domingo, del Templo de la Caridad y de la Iglesia de Teopisca, entre otros. Algunos de los pintores chiapanecos más destacables de esta etapa fueron Pedro de Zigüenza, Andrés de Mazariegos y Anselmo Rodas Domínguez, así como Jacinto, Eusebio y Juan Aguilar (Aubry, 1997).

Dado que para inicios del siglo XIX el actual territorio chiapaneco aún pertenecía a la Capitanía General de Guatemala, y también por la cercanía geográfica, los creadores de arte del estado emigraban para formarse en la Academia de San Carlos —hoy Universidad de San Carlos de Guatemala—; sin embargo, la mayoría de los estudiantes se formaban en las casas-taller de los maestros de la época (Chanona, 2001).

Fue el ya mencionado maestro Anselmo Rodas Domínguez, “el educador de los pinceles del siglo XIX” en el estado, quien introdujo el modelo de casa-taller a la todavía capital de Chiapas, su natal Ciudad Real. Estudiantes suyos y creadores destacados de aquella época fueron José Domingo Santiago, José Otilio Avendaño Gordillo, Carlos Flores, José Crescenciano Morales Ancheita, Benjamín Crocker, Boanerges Morales Yoe, el tuxtleco José María de la Cruz Sibaja y el considerado más brillante de todos, José Inés Tovilla (Chanona, 2001).

Al mismo tiempo, gracias a la introducción de la imprenta a Tuxtla Gutiérrez y a Ciudad Real en 1827, así como a la consecuente fundación del periodismo chiapaneco con la publicación de *La Campana Chiapaneca* y de *El Para-rayo de la Capital de Chiapa*, se inició también la actividad caricaturística e historietística en el estado. El primer cartón local fue elaborado por el litógrafo Juan Pedro Martínez y publicado en el periódico *El Mosquito* en 1871, mientras que el primer cómic chiapaneco fue “Un viaje

a Tuxtla”, de género policiaco, creado por Roberto Reyes Zambrano y publicado en el semanario *Chiapas Nuevo* hacia septiembre de 1944 (Alfaro, 2006).

Otros grabadores, caricaturistas e historietistas chiapanecos que operaron desde entonces y durante el cambio de siglo fueron Enrique Barroso, Isidro Torres, Pedro León, Horacio Ordoñez Camacho, Belisario Camacho Garduza, Eduardo Cordero, José Montesinos, Manuel Castillo, Álvaro Maza Gutiérrez, Miguel Gutiérrez Gutiérrez, José Humberto Gallegos Sobrino, Francisco José Nucamendi Danell, Francisco Cabrera Nieto, Artemio Gallegos López y Franco Lázaro Gómez (Alfaro, 2006).

Fue este último, considerado el primer artista moderno chiapaneco, quien encabezó el movimiento que iniciaría la época contemporánea de las artes gráficas en el estado. El trabajo de los alumnos de Anselmo Rodas mantuvo gran presencia durante la primera mitad del siglo XX, pero fue en 1945, año de creación de la Escuela de Artes Plásticas en Tuxtla Gutiérrez, de la mano de Jorge Olvera, cuando se experimentó una renovación del movimiento artístico estatal de la mano de Gómez y otros creadores que definirían el rumbo de la actividad estatal hacia el futuro (Chanona, 2001; Márquez, 2017).

Los alumnos más destacados de Franco Lázaro Gómez, quienes se dieron a conocer en la década de 1950, fueron Héctor Ventura Cruz, Carlos Jurado, Fermín Rojas, Isauro Solís, los tuxtlecos Máximo Prado y Ramiro Jiménez Pozo y el malagueño Luis Alaminos Guerrero. Este último, hasta la fecha, es recordado cariñosamente como el educador de los pinceles del siglo XX en Chiapas, ya que reflejó la importancia de la labor que desempeñó Rodas en su momento. Durante esa década y la siguiente, también emergieron Óscar Vázquez Gómez, Rodolfo Disner Clavería, David Rodríguez Patiño, César Corzo, entre otros (Chanona, 2001).

Cabe hacer mención de la influencia a nivel temático y espiritual que tuvo en ese tiempo el Taller de la Gráfica Popular en los creadores chiapanecos. El TGP es un colectivo de grabadores cuyos miembros

originales —Leopoldo Méndez, Luis Arenal y Pablo O’Higgins— se asociaron en la Ciudad de México en 1937 a partir de intereses profesionales, pero que pronto se verían unidos por el fomento a causas sociales revolucionarias, sustentado por obras de arte de notable calidad. A pesar de que antes ya se observaban atisbos de esta conciencia política en el arte, aquella primera etapa de su labor repercutió en toda la nación, efecto que puede percibirse hasta la actualidad (Chanona, 2001; Ruiz Parra, 2017).

Las artes visuales chiapanecas continuaron desarrollándose durante las décadas consecuentes, aunque también se presentaron obstáculos, principalmente en cuanto a materiales y técnica. Esto produjo, por ejemplo, que se diera una importante inclinación al grabado, por ser una práctica que requería menos recursos en comparación con otras; incluso esta forma de crear se vio limitada entre las décadas de 1960 y 1990, aunque esto se debió en buena parte al cambio generacional en sus practicantes (Márquez, 2017).

El cambio de siglo representó un punto de inflexión importante en la historia del arte chiapaneco. Esta época vio la evolución de la Escuela de Artes Plásticas del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas (ICACH) y su carrera de Técnico Superior Universitario en Artes Visuales hasta lo que son actualmente la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y su Licenciatura en Artes Visuales, proceso que devino en un auge de la formación artística profesional y cuya sede ha sido la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Es esta época más reciente, del año 2000 a la actualidad, es la que delimita temporalmente a la RMC, como se muestra en el gráfico 1.

Antes de continuar, es conveniente exponer las razones por las cuales interesa estudiar este marco espacio-temporal en específico. Si se parte desde el nivel más general, debe mencionarse que la presente investigación se ha realizado dentro del programa de Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, cuya misión está orientada a la promoción del desarrollo humano en la región mesoamericana, con atención

**Gráfico 1.** Dimensión temporal de la RMC



Fuente: elaboración propia, fundamentada en Chanona (2001) y Márquez (2017).

preferencial a dicha entidad federativa. Este propósito no responde a una mera relación de correspondencia porque, como se sugirió anteriormente, el estado se encuentra en una situación de endeblez en la gran mayoría de sus sectores administrativos, productivos y sociales.

El ámbito artístico chiapaneco no es una excepción. Primero, hay que tomar en cuenta que se encuentra circunscrito dentro de una nación que tiene en baja prioridad el desarrollo de todas las actividades denominadas como culturales, lo que se refleja en el 0.4% del Presupuesto de Egresos de la Federación asignado al rubro de Recreación, Cultura y otras Manifestaciones Sociales en el año 2018 (Cámara de Diputados, 2017); a su vez, el Congreso del Estado de Chiapas concedió al Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CONECULTA) alrededor del 0.13% de su respectivo presupuesto para el mismo año (Periódico Oficial del Estado, 2017).

Tales cantidades son el resultado de dos grandes situaciones conjugadas. Por un lado, se tiene la infravaloración generalizada que padecen las artes, ya explicada al inicio de este capítulo; al no haber una

correspondencia entre la importancia de la actividad y la valoración del Estado, las instituciones e incluso la población general, es lógico que se generen carencias perdurables. Por el otro, están las circunstancias particulares de Chiapas, cuyos déficits fuerzan el manejo de los recursos hacia ciertos ámbitos, en detrimento de otros; esto aunado a otras problemáticas sociales, como son la mala administración, la corrupción, la educación de orientación neoliberal, etcétera.

Lo interesante es que, a pesar de este panorama tan hostil y desesperanzador, siguen surgiendo y confluyendo generaciones de chiapanecos creadores de arte en todas sus manifestaciones, que a su vez han realizado esfuerzos importantes por representar al estado dentro del ámbito artístico nacional e incluso internacional. Se dice que vivir en Chiapas y en el arte es un acto heroico<sup>8</sup> y, aun así, no dejan de emerger nuevos talentos dispuestos a probar suerte en la disciplina de su interés. Este fenómeno ha sido particularmente observable durante los últimos treinta años, lo que justifica la delimitación temporal ya establecida.

Esta idea es la que arroja la particularidad que tiene la RMC, que es una de las que destaca en materia de artes dentro de los estándares estatales, por la cual se decidió estudiarla: sus procesos formativos artísticos. Dadas las circunstancias del marco espacio-temporal elegido, emerge la pregunta de en qué consisten para que el mundo de arte permanezca funcionando y renovándose. Este cuestionamiento se refleja en el propósito central de esta investigación.

Ahora bien, con base en la revisión histórica del desarrollo de las artes gráficas en el estado, podría resultar lógico que la delimitación regional llevara a enfocar la atención a lo que fue Ciudad Real, es decir, San Cristóbal de Las Casas, debido a su rica tradición artística, cuya presencia sigue siendo indiscutible. Es más, esa ciudad frecuentemente es llamada la

---

<sup>8</sup> La expresión proviene de la entrevista realizada al maestro Ramiro Jiménez Chacón el 7 de febrero de 2018, como parte del trabajo de campo de esta investigación.

capital cultural de Chiapas, tanto como Tapachula sería la capital comercial y Tuxtla Gutiérrez la administrativa.

El motivo se encuentra implícito en esas denominaciones. San Cristóbal prácticamente ha monopolizado la atención con respecto a la producción y promoción artística estatal, mientras que dichas actividades han quedado opacadas en Tuxtla. Esta afirmación no significa que en la capital del estado no se realicen tanto en cantidad como en calidad; sin embargo, si se observa desde una perspectiva más amplia y en comparación con otros mundos de arte, se presentarán diversas deficiencias con particular agudeza, que van desde la falta de apoyo institucional hasta la escasez de recintos realmente apropiados para el desarrollo artístico.

Tuxtla Gutiérrez, en tanto enclave de mundos de arte como el que aquí interesa, no merece ser soslayado, pues cuenta con historia, tradición e identidad propias, más allá de pertenecer al estado de Chiapas. Los creadores que habitan la ciudad y se relacionan con el *art world* en cuestión lo saben, y ese conocimiento debe ser recuperado, no para preservar formas de hacer las cosas con intenciones tradicionalistas,<sup>9</sup> sino para aumentar la comprensión de procesos significativos hasta ahora poco atendidos.

Con las dimensiones de la región y la actividad de interés ya establecidas, corresponde regresar al sustento teórico beckeriano para recuperar el hecho de que cada mundo de arte es, en esencia, una red cooperativa de personas. Quienes se encuentra en el centro de la misma son los sujetos creadores, y en este caso particular, los dibujantes. Las características que se determinaron para incluirlos dentro de los límites de esta indagación son: que se dediquen al dibujo, en las modalidades ya enlistadas, de manera profesional; que desarrollen su actividad mayormente

---

<sup>9</sup> Giménez (2007) establece que, en el proceso de desarrollo de una región, pueden manifestarse cinco tipos de agentes, con proyectos orientados de manera específica y diferente poder para realizarlos. Dichas clases de actores regionales son los apáticos, los emigrantes potenciales, los modernizadores, los regionalistas y los tradicionalistas; estos últimos tienen una identidad histórica y patrimonial muy fuerte, por lo que buscan mantener la región tal como está o retornar a un modelo antiguo de carácter mítico.

dentro del espacio de interés, sin importar su lugar de proveniencia; que se encuentren activos, aun cuando realicen otras actividades de manera simultánea; y que la mayor parte de su trayectoria se ubique dentro del marco temporal antes establecido.

Algunos de los dibujantes más destacados que nacieron y permanecen en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez son Ramiro Jiménez Chacón, Gabriel Gallegos, Dinora Palma, Juan Ramón Lemus, Dorian Martínez Mimiaga, Nacho Chincoya, Gandhi Cantoral, Manuel Cunjamá, Patricia Mota Bravo, Luz Martínez, Ángela Tlanextli, Moisés Franco Paredes, Carlos Velázquez Esquinca, Ramón Pérez-Gil Salcido, Lesly Cavazos, Luc León, Miguel Gutiérrez (“Söul”), Carolina Gómez García y Daniel Castillo (Chanona, 2001; Mota Bravo, 2015).

A ellos se suman quienes nacieron en otros municipios de Chiapas para luego trasladarse a la RMC, como lo hicieron Enrique Alfaro, Gabriel Pinto, Jesús Elvira, Raúl López García (“Raloga”), Robertoni Gómez y Efraín Malo. Asimismo, varios creadores provienen de otros estados de la República, como son los casos de Manuel Suasnávar, Marco Antonio Rangel González, Julio Alegría, Johana Uvence, Lucy Ovilla, Tania Lorena Peña Ortiz (“Tanislovee”), Enrique García Cuéllar (“Ausencio”) y Juan Basilio (“Vlad el Empapelador”). Finalmente, algunos más inmigraron desde otros países, como hicieron Akio Hanafuji y Shingo Kuraoka (Mota Bravo, 2015).

Estas personas, en conjunto con los demás integrantes de este mundo de arte y que son demasiadas para enlistar, suelen realizar la mayoría de las actividades descritas en la teoría de Becker: se realizan exposiciones individuales y colectivas, colaboraciones, la distribución de obras —mayormente basada en el autofinanciamiento y los patrocinios— y su venta en diferentes modalidades, etcétera. En contraste, otras no han tenido demasiada prosperidad, como son los casos del mecenazgo y de la crítica de arte profesional y constructiva.

Con excepción de la creación artística como tal, que suele ser un proceso que se desarrolla privadamente, las demás dinámicas se realizan en

torno a determinados espacios, mismos que sirven como puntos de confluencia y convivencia para ellos. En la tabla 1 se muestran los más importantes de estos sitios, sus ubicaciones y las actividades que suelen realizarse en ellos como parte de la RMC.

**Tabla 1. Principales centros de actividad artística en la RMC**

Lugar	Ubicación	Año de fundación	Actividades
CONECULTA	Blvr. Ángel Albino Corzo #2151. Fracc. San Roque.	1996	Promoción cultural.
Instituto Tuxtleco de Arte y Cultura Municipal (ITAC)	2ª norte, esquina con 1ª poniente, s/n. Col. Centro.	—	Promoción cultural.
Facultad de Artes de la UNICACH	Calzada Samuel León Brindis #151. Col. Bienestar Social.	1945 <sup>10</sup>	Licenciatura en Artes Visuales; exposiciones.
Museo de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez	Av. Central #288, esquina con 2ª poniente. Col. Centro.	2000	Exposiciones, conferencias.
Centro Cultural Jaime Sabines	12ª oriente norte #2. Col. Centro.	2000	Exposiciones, talleres, conferencias, presentaciones de libros.
Teatro de la Ciudad Emilio Rabasa	Calzada de los Hombres Ilustres s/n, esquina con calzada Emilio Rabasa. Col. Centro.	1982	Exposiciones, talleres.
Casa de la Cultura Luis Alaminos Guerrero	2ª norte, esquina con 1ª poniente, s/n. Col. Centro.	2000	Exposiciones, talleres, conferencias, mesas redondas.

<sup>10</sup> Como la Escuela de Artes Plásticas del ICACH.

Galería de Arte Raloga <sup>11</sup>	1ª poniente, entre 2ª. y 3ª. norte, #350.	2002	Exposiciones, talleres.
Telar Teatro, A. C.	9ª sur y 4 pte. #514. Barrio Los Milagros. Col. Centro.	2003	Exposiciones.
Galería de Arte Municipal	Calle Central y 2ª norte s/n. Col. Centro.	2012	Exposiciones, talleres.
Caleidoscopio Galería-Taller	En proceso de restablecimiento.	2012	Exposiciones, talleres.
Galería Rodolfo Disner	4ª norte poniente #342. Col. Centro.	2013	Exposiciones, talleres.
Art Works Galería	2ª oriente norte #533. Col. Centro.	2016	Exposiciones, talleres.
Museo del Niño Tuxtla Gutiérrez	Blvr. Salomón González Blanco, esquina con Paso Limón.	2018	Exposiciones.
Galería de Arte de Tuxtla	Plaza Galerías Boulevard. Blvr. Belisario Domínguez #1861-B, PB. Fracc. Bugambilias.	2018	Exposiciones.
Grana Galería de Arte	2ª oriente norte #447. Col. Centro.	2018	Exposiciones.

Fuente: elaboración propia.

Puede notarse que parte de las actividades de la mayoría de los lugares enlistados están orientadas a la educación artística básica —que incluye invariablemente clases de dibujo— de las personas interesadas pertenecientes al público en general, con excepción de la Facultad de Artes de la UNICACH, cuyo propósito expreso es la formación de profesionales. Existen otros establecimientos que, aunque no presentan una alta afluencia de los creadores ya mencionados, se dedican de manera más particular a la

<sup>11</sup> Como El Taller Arte y Galería.

enseñanza de las artes, incluidas las gráficas, dentro de los que se debe considerar a los de la tabla 2.

**Tabla 2. Otros espacios de enseñanza no formal del dibujo en la RMC**

Lugar	Ubicación
Arte Bety Caro	10ª poniente norte #820. Fracc. Vista Hermosa.
Arte & Vitral	6ª. poniente, entre 1ª y 2ª sur. Col. Centro.
Casa Fundación UNACH	4ª oriente, entre 1ª y 2ª norte, #275. Col. Centro.
Fábregas Taller de Pintura	Prolongación 13ª poniente sur #11. Col. La Lomita.
Museo del Café de Chiapas	2ª oriente norte #236. Barrio de San Marcos.
Parque de la Juventud	Av. Central y 13ª poniente. Col. La Lomita.
RecreArte	4ª sur poniente #1035. Barrio Las Canoitas.
VisualizArte	10ª. poniente, entre 1ª y 2ª sur, #235.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, como parte del mundo de arte, debe dedicárseles también al menos una mención a los sitios destinados al abastecimiento de herramientas y materiales necesarios para la producción artística de los creadores que aquí son de interés. Los más recurrentes por los dibujantes en la RMC son los que se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3. Puntos de abastecimiento de recursos materiales para los dibujantes en la RMC**

Lugar	Ubicación
1:100 – Uno a cien	1ª sur poniente #843-A. Barrio El Cerrito.
Crackle Art	2ª sur poniente #331-A.
El Escritorio Moderno	3ª sur oriente #748. Barrio de San Roque.
Papelo Arte y Diseño	Blvr. Belisario Domínguez #2294. Fracc. Residencial Campestre.

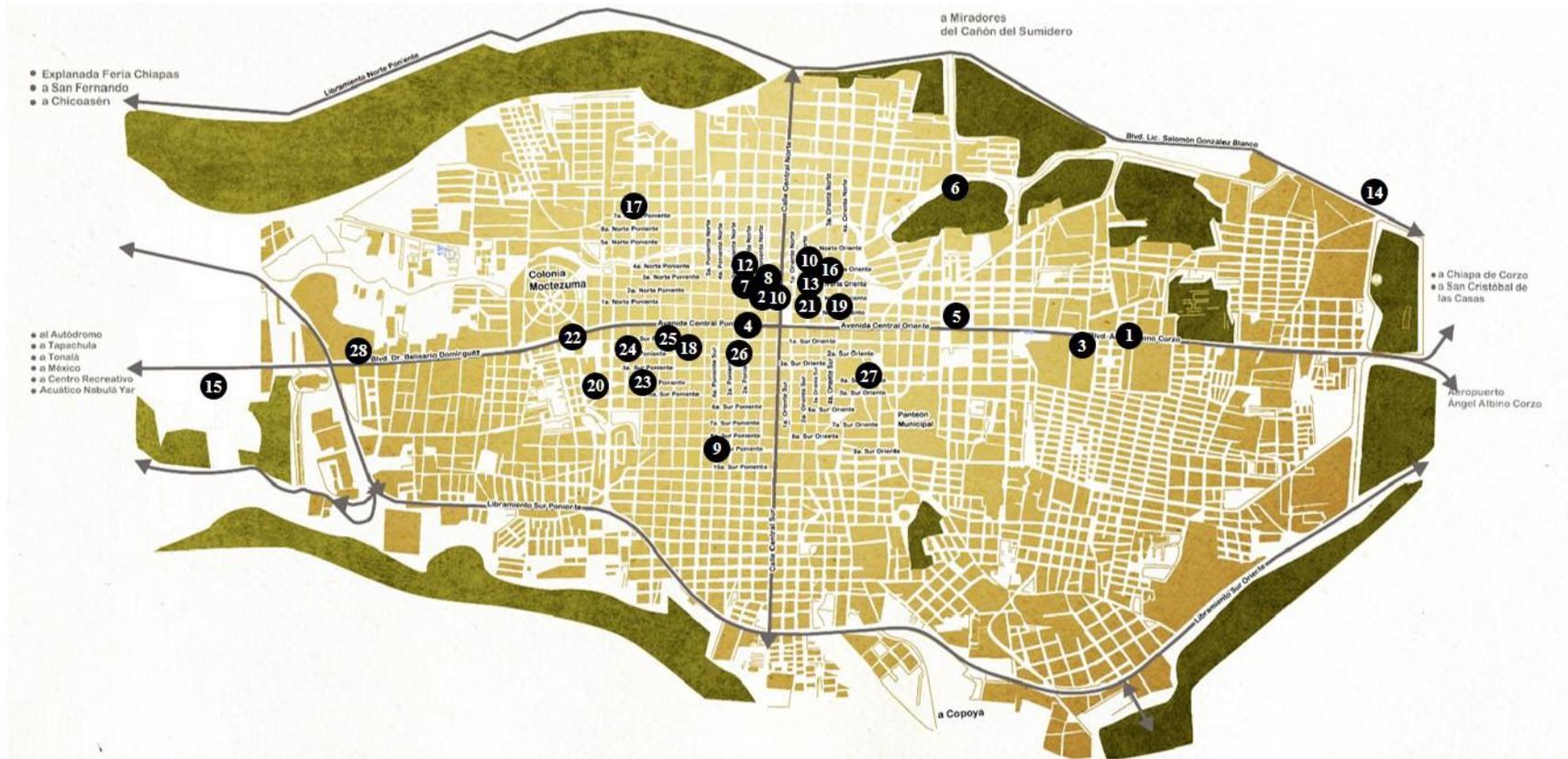
Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 presenta un mapa físico de la RMC, en el que se encuentran marcados y distinguidos entre sí todos los sitios destacados hasta este punto. Los testimonios dados por los informantes de esta investigación y por otros integrantes del mundo de arte no indican que la distribución de las localidades dentro de la ciudad conlleve dificultad alguna para acceder a las mismas; asimismo, a todas se les tiene en buena estima dado que su existencia es vital para la persistencia del medio artístico en cuestión.

Además del flujo de los integrantes de la red en el interior de la RMC, también es importante hablar del que ocurre hacia adentro y hacia afuera de ella. Por un lado, ya se hizo notar que a este mundo de arte han inmigrado varios dibujantes provenientes de otros municipios, estados y países; este no es un fenómeno reciente, ya que el atractivo natural y cultural de Chiapas ha atraído a creadores foráneos desde la época colonial, y dado que localizarse en su ciudad capital ofrece diversas conveniencias y oportunidades, esas personas formaron parte de los antecedentes de esta región.

Por supuesto, también se ha manifestado el proceso contrario: a lo largo de la historia, muchos exponentes de la gráfica nacidos en Tuxtla Gutiérrez han emigrado, usualmente a otras entidades de la República, en

**Gráfico 2. Mapa de los sitios importantes que forman parte de la RMC**



- |  |   |                               |
|--|---|-------------------------------|
| 1. CONECULTA                                 | 11. Caledoscopio Galería-Taller (pendiente) | 21. Museo del Café de Chiapas |
| 2. ITAC                                      | 12. Galería Rodolfo Disner                  | 22. Parque de la Juventud     |
| 3. Facultad de Artes de la UNICACH           | 13. Art Works                               | 23. RecreArte                 |
| 4. Museo de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez    | 14. Museo del Niño Tuxtla Gutiérrez         | 24. Visualizarte              |
| 5. Centro Cultural Jaime Sabines             | 15. Galería de Arte de Tuxtla               | 25. 1:100 – Uno a cien        |
| 6. Teatro de la Ciudad Emilio Rabasa         | 16. Grana Galería de Arte                   | 26. Crackle Art               |
| 7. Casa de la Cultura Luis Alaminos Guerrero | 17. Arte Bety Caro                          | 27. El Escritorio Moderno     |
| 8. Galería de Arte Raloga                    | 18. Arte & Vitral                           | 28. Papel Arte y Diseño       |
| 9. Telar Teatro, A. C.                       | 19. Casa Fundación UNACH                    |                               |
| 10. Galería de Arte Municipal                | 20. Fábregas Taller de Pintura              |                               |

Fuente: Elaboración propia.

busca de mejores condiciones para desarrollar sus actividades. Entre estos casos pueden enlistarse los de Reynaldo Velázquez, Manuel de Jesús Velázquez Torres y el fallecido Gonzalo Utrilla, tuxtlecos sobresalientes que se desarrollaron exitosamente fuera de su lugar de origen y lograron reconocimiento a nivel nacional e internacional.

El hecho de que el estado se encuentre tan distanciado del área metropolitana del país, donde se concentra la actividad artística nacional, le ha generado desventajas notables en cuanto a adquisición de recursos materiales, financieros e intelectuales. Esa misma distancia interviene en la distribución de las obras —aun cuando se cuenta con recursos nuevos como la venta a través de *Internet*—, lo que genera debilidades en el mercado del arte local, situación específica que es tomada en cuenta en la teoría beckeriana.

En las sociedades fronterizas, la subsistencia puede ser tan problemática que las actividades que no contribuyan directamente a la producción de alimentos u otras necesidades pueden considerarse lujos inalcanzables, de modo tal que el trabajo que desde una posición contemporánea ventajosa definiríamos como arte se hace en esos casos por una necesidad doméstica. Lo que no puede justificarse de esa forma, no se hace. Para que la gente pueda organizarse como un mundo justificado de manera explícita por la producción de objetos o hechos definidos como arte, necesita suficiente libertad política y económica para hacerlo, y no todas las sociedades la proporcionarán (Becker, 2008, p. 59).

A pesar de todo, la RMC consigue funcionar, sostenerse e incluso entablar buenas relaciones con otros mundos de arte dentro y fuera del territorio mexicano. Esto se debe en gran medida a los constantes esfuerzos de sus integrantes, quienes invierten su talento e ingenio para convertir los muchos o pocos recursos con los que cuenten en logros importantes. Frecuentemente, dicho trabajo es emprendido desde iniciativas independientes, ya sea por la resignación de que la búsqueda del apoyo estatal suele resultar infructuosa o porque se prefiere prescindir de cualquier condición restrictiva que el aparato gubernamental pueda imponer.

Como fue aludido anteriormente, se considera que los procesos formativos artísticos particulares de la RMC juegan un papel definitorio en dicha situación de persistencia y de búsqueda de la innovación a pesar de las adversidades, motivo por el que se han elegido como objeto de estudio. Es importante hacer la anotación de que la teoría de los mundos de arte los toma en cuenta muy escasamente, lo que podría no parecer el caso al inicio de la obra de Becker, en donde expresa lo siguiente tras adelantar la serie de actividades propias de todo *art world*:

La mayor parte de esas cosas no puede hacerse de forma impulsiva. Exige cierto entrenamiento. La gente tiene que aprender las técnicas del tipo de trabajo que va a realizar, ya se trate de la creación de ideas, de la ejecución, de algunas de las muchas actividades de apoyo, apreciación, respuesta y crítica. De la misma manera, alguien tiene que ocuparse de la educación y el entrenamiento por medio de los cuales se produce ese aprendizaje (Becker, 2008, p. 21).

Esto puede parecer una anticipación a que las formas de obtener esos conocimientos y, en particular, las personas que lo propician, forman parte del funcionamiento óptimo de los mundos de arte. Sin embargo, las referencias formativas prácticamente se limitan a las convenciones compartidas entre cada red cooperativa, las cuales son tratadas como ya establecidas, sin explorar sus naturalezas, las fuentes de las que provienen y la importancia que tienen para los sujetos creadores.

Por lo anterior, un propósito tangencial de la presente investigación ha sido abordar algunos de esos aspectos faltos de desarrollo en la teoría original de Becker, para así realizar una aportación retroactiva a la misma. Por supuesto, esto se efectuó en una escala correspondiente a la delimitación regional ya planteada, por lo que todas las conclusiones y la teoría a las que se llegaron solo son aplicables a ese contexto. Que más adelante pueda emprenderse una búsqueda por establecer generalizaciones a partir de lo conseguido en este trabajo es algo que queda en calidad de posibilidad para quien la quiera asumir.

Con todo lo establecido en este capítulo en consideración, ahora corresponde profundizar en el aspecto específico que interesa de la RMC,

que es la formación artística. Lo que se expone a continuación, además de cumplir con una función de exposición de antecedentes y ampliación de la contextualización, complementa la justificación con respecto a la problemática elegida y la elección de la región de estudio, que es lo que hasta este punto se ha procurado hacer.

## **CAPÍTULO 2. LA NECESIDAD DE REPINTAR LOS RELATOS**

Este segundo apartado tiene el propósito de llamar la atención al tema de los procesos formativos artísticos, así como explicar por qué interesan a la presente investigación. A pesar de la amplia bibliografía disponible en torno a los tópicos de formación y educación, la dimensión artística de estos procesos sigue recibiendo una atención escasa y, por lo mismo, insatisfactoria para motivar la reflexión de la realidad de las personas con inclinación a una actividad de dicha índole. Se parte de una revisión del concepto de formación para llegar a uno propio de formación artística; después, se revisan dos de los aspectos más conocidos de este: el canon y la educación artística; por último, se reitera sobre lo poco que se habla con respecto a los procesos formativos de los creadores y las formas de contrarrestar esa situación, a las que se adscribe esta investigación.

### **2.1. Formación humana y formación artística**

Si bien este trabajo está inscrito en una línea de investigación de problemas educativos regionales, no es estrictamente el ámbito de la educación en la RMC o en sus dibujantes el que aquí interesa, sino que se ha optado por la idea de formación. El motivo de esta elección es que el diálogo con respecto a la educación se ha ido restringiendo a una cuestión fuertemente institucional, en la que pareciese que el desarrollo de las capacidades humanas es un fenómeno que queda definido por una ecuación entre la escuela, el Estado y el sistema económico que establece las

competencias y especializaciones requeridas para que el capital humano responda a las necesidades de su tiempo.

El concepto de formación satisface de mejor manera las intenciones primigenias que llevaron a formular el propósito central de esta indagación, que es comprender los procesos formativos que constituyen a los dibujantes en la RMC. El fin de conocer las trayectorias educativas de dichos sujetos hubiese conducido a un entendimiento parcial, limitado a los saberes formales obtenidos y a las experiencias exclusivas de la vida escolar; en cambio, la formación no solo incluye a la educación como apenas uno de sus componentes, sino también a todas las demás fuentes de conocimiento que conforman a las personas tal cual son. Dicho esto, a partir de aquí corresponde explicitar lo que aquí se entiende por tal término.

Para llegar a ello, hay que remontar al primer antecedente que se tiene al respecto en el mundo occidental: la *Paideia*,<sup>12</sup> modelo ideal propio de la Antigua Grecia que puede comenzar a entenderse como “la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser” (Jaeger, 2000, p. 12). La idea era prácticamente equivalente a la de cultura —y fundadora de la misma—, pues tenía relación con un conjunto de códigos y características que hacían a un individuo pertenecer de manera profunda o verdadera a su comunidad, y era esta pertenencia la que se buscaba alcanzar en su estado perfecto.

La *Paideia* era el proceso mediante el que los jóvenes griegos obtenían los principios tanto morales como técnicos para desempeñarse en la vida, es decir, la práctica del ya mencionado ideal alcanzado. Esto incluía el desarrollo físico mediante la gimnasia, el de las competencias científicas desde las matemáticas, la geometría y otras, el de las aptitudes

---

<sup>12</sup> El vocablo proviene de παιδεία, que una traducción actual puede convertir en “cultura”, “educación”, “instrucción” o “formación”, y al que también suele asociarse con “civilización”, “tradicición” y “literatura”. Sin embargo, Jaeger (2000) advierte que “ninguno sustituye realmente lo que los helenos entendían por *paideia*. Cada una sólo informa de uno de sus aspectos: si no es tomándolas todas juntas, no las podremos emplear para expresar el sentido completo de la palabra griega” (p. 23).

comunicativas a través de la retórica y la gramática, y, por supuesto, el de las capacidades del pensamiento tanto introspectivo como de lo natural, lo social y lo trascendental por medio de la filosofía. Los saberes necesarios para el desempeño de los trabajos manuales u orientados a la subsistencia no estaban incluidos en el modelo (Jaeger, 2000).

El sujeto que se enriquecía con todo lo anterior mencionado y que, además, en el proceso, obtenía una serie de virtudes morales y espirituales orientadas a la dignidad del ser humano, alcanzaba el fin último de la *Paideia*, que era la *areté* (ἀρετή), la excelencia o prominencia definitiva. No es de extrañar que, en un principio, estas posibilidades estuviesen reservadas para un sector privilegiado de la sociedad griega; sin embargo, gracias a cambios legislativos como los realizados por Platón en *La República* y sobre todo en *Las Leyes*, se amplió el acceso a la educación hasta beneficiar a toda la comunidad (Vilanou, 2001).

La búsqueda de la perfección humana de los griegos, que más que un principio educativo era la esencia de su forma de vivir, se veía reflejada en su producción artística. En su arquitectura, pintura, cerámica y especialmente en los trabajos escultóricos, es observable su ideal del cuerpo humano, estéticamente bello gracias a la formación gimnástica pero también imponente a causa de los valores y las virtudes que los creadores atenienses representaban mediante posturas armoniosas y dinámicas.

Como es bien sabido, Grecia, en su calidad de pilar de la cultura occidental, tiene una contraparte complementaria en Jerusalén, específicamente en el cristianismo.

Judaísmo y helenismo, religión y filosofía, constituyen dos cosmovisiones diferentes ya que mientras la verdad judía se escucha (y por tanto, implica obediencia) la mentalidad griega apela al sentido de la vista, a la intuición, a la mirada, en definitiva, a la contemplación de las ideas (Vilanou, 2001, p. 118).

Pese a este contraste, hay una coincidencia entre ambas tradiciones, la cual yace en la creencia de la existencia de una única ley divina; en Jerusalén, dicha ley se cumple en la figura de Jesús de Nazaret, a quien

Clemente de Alejandría reconoce como “el auténtico y verdadero pedagogo” en su *Paedagogus*. La idea de que un hombre difícilmente puede educar a otro sin la ayuda de Dios fue el principio que dio pie a una versión diferente del concepto griego: la *Paideia Christi* o cristocéntrica (Vilanou, 2001).

Dejando a un lado la obviedad de que la *Paideia* cristiana está cimentada en los principios de la religión en cuestión, hay dos aspectos fundamentales que deben destacarse, ya que en ellos yacen las mayores distinciones con respecto a la forma de educación ateniense. Por una parte, mientras el sabio griego —especialmente el estoico y el epicúreo— vive con el conocimiento de su inmanencia y el consecuente deseo y aceptación de una muerte digna, el cristiano tiene depositada su fe en que su forma de vida al final devendrá en una trascendencia en forma de resurrección. Por otra, en tanto el ateniense era partidario de la autarquía y la autoperfección, su contraparte dejó de encontrar su razón de ser en sí mismo para alinearse a la idea de amor al prójimo y desarrollar una vocación altruista que lo abriría a la recepción de Dios (Vilanou, 2001).

En la Edad Media, las ideas que nutrieron al concepto de *Paideia* cristocéntrica tuvieron una influencia tal en el mundo occidental que el ideal griego cayó en la oscuridad. Fue hasta el siglo XV que esa situación se revirtió con la llegada del Renacimiento y su reivindicación de elementos de las antiguas culturas clásicas, lo que incluyó la idea de *humanitas*, que incorpora la filantropía de los cristianos, pero no desde el teocentrismo sino con base en un antropocentrismo. Los valores humanos volvieron a ser el centro de atención, en conjunto con la conclusión de que no se necesitaba de una divinidad o de la profesión religiosa para el desarrollo de la inteligencia y la sensibilidad de las personas.

El creador de arte renacentista transmitía estas ideas en sus obras, pues el enfoque casi exclusivamente religioso del medioevo cedió ante el regreso del ser humano como protagonista: la representación fiel del cuerpo, cuyo canon yace en el *Hombre de Vitruvio* de Leonardo, era el elemento más apreciado de la plástica europea durante los siglos XV y XVI.

A pesar de su fuerte influencia en el continente europeo, el Renacimiento llegó con un atraso de doscientos años a Alemania a causa de la Reforma luterana. Fue hasta el siglo XVIII que, de la mano de Johann J. Winckelmann y Friedrich von Schiller, dos de las figuras más prominentes en el ámbito artístico de su tiempo, se reavivó el interés por el mundo clásico en dicha nación. Fue en este contexto que se publicó la ya citada *Paideia* de Werner Jaeger (2000), obra que recuperó aquellos principios formativos de la Antigua Grecia “en su intento de implantar —en medio de la crisis de los años de entreguerras (1919-1939)— un idealismo de corte platónico capaz de espiritualizar, de nuevo, la vida humana” (Vilanou, 2001, p. 122).

En estas circunstancias, y bajo el lema de *Bilde dich greigisch* (fórmate como un griego), se originó el concepto neohumanista de *Bildung*,<sup>13</sup> el ideal de formación humana que, de acuerdo con Gadamer, “no solo constituye la más importante aportación del clasicismo alemán del siglo XVIII sino también el elemento fundamental en el que viven las ciencias humanas en el siglo XIX” (Vilanou, 2001, p. 122). Tal distinción no ha sido en vano: aun en la actualidad, la *Bildung* tiene una importancia capital en la formulación de los proyectos teóricos y curriculares en el sistema educativo de su nación de origen, a pesar de su intraducibilidad, dificultad de comprender y diversidad de versiones que se han manifestado a lo largo del tiempo (Horlacher, 2014, 2015; Sianes-Bautista, 2017).

Si bien resulta tentador el sumergirse en las vastas discusiones con respecto a la definición de *Bildung*, aquí tendrá que bastar una aproximación directa. Wilhelm von Humboldt, influyente hombre de estado prusiano y creador de la universidad, fue el primero en formular una teoría alrededor del concepto, al cual definió como “el auto-cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y

---

<sup>13</sup> La locución *Bildung* “hunde sus raíces en la palabra *Bild* (imagen, cuadro,...). A partir de ella, derivó en el término *bilden*, que bien podría traducirse como «formar» hasta, finalmente, llegar a *Bildung*” (Sianes-Bautista, 2017, p. 101).

apunta a una realización armónica de la totalidad interna” (Horlacher, 2014, p. 40).

Es un error hacer equivaler a la *Bildung* con educación (*Erziehung*), aunque es una práctica común debido a que la distinción es muy propia de la lengua germánica;<sup>14</sup> sin embargo, los diccionarios especializados en las ciencias de la educación explicitan la diferencia. Como lo da a entender la anterior definición, no solo se trata de la transmisión y recepción de conocimientos (instrucción) y de la adaptación a determinadas condiciones (crianza y capacitación); en palabras de la filósofa y santa judeo-alemana Edith Stein,

la formación (*Bildung*) no consiste en una simple acumulación de conocimientos sino en la configuración de una adecuada estructura interior, es decir, en alcanzar una personalidad madura y plenamente desarrollada. En última instancia, la educación consiste en un proceso integral que conglutina cuerpo, alma y espíritu (citada en Vilanou, 2001, p. 130).

Al hablar de una dependencia del exterior, se hace alusión a las fuentes de conocimientos de las que el sujeto toma elementos para formarse a lo largo de su vida; de acuerdo con Mendelssohn, estas eran en su momento la cultura y la Ilustración, ambos conceptos hermanados al de *Bildung* y componentes del mismo en su origen. Mientras que el primero incorpora las destrezas, oficios y habilidades prácticas que brinda la vida en determinado contexto y la coexistencia con los habitantes del mismo, el segundo se conforma de los saberes teóricos y racionales que se consiguen mediante el estudio y la reflexión de la naturaleza y la sociedad. Parte de la formación consiste en hacer complementarios ambos aspectos (Horlacher, 2014).

Sin embargo, el énfasis recae en la transformación interna que debe experimentar el sujeto a través de la obtención de dichos conocimientos. Este proceso ha sido caracterizado por los estudiosos de la *Bildung* con la auto-observación, la auto-reflexión, el auto-examen y la auto-comprensión,

---

<sup>14</sup> Situaciones similares ocurren con conceptos que ya eran recurrentes en el momento de origen de *Bildung*; por ejemplo, *Lernung* (aprendizaje), *Übung* (ejercicio), *Unterricht* (enseñanza), *erleuchten* y *aufklären* (aclarar) (Sianes-Bautista, 2017, p. 101).

lo que deviene en autoformación; el ejercicio deliberado y cabal de dichas acciones a lo largo de la vida, con bases en la verdad y la bondad, es lo que producirá la armonía espiritual anteriormente aludida (Horlacher, 2014).

Este desarrollo del alma es único para cada persona, por lo que no son comparables mediante los mismos parámetros, además de que el proceso es infinito por el potencial incalculable de perfeccionamiento del ser. Cabe agregar que se da predilección al arte y a la literatura como medios para el desarrollo armónico de las capacidades naturales humanas, ya que en ellos se fusiona por completo lo ético y lo estético (Horlacher, 2014).

Esta *Bildung* originaria de la Alemania del siglo XVIII ha sido un concepto de gran importancia desde aquel tiempo, no solo porque respondió a una gran necesidad cultural e identitaria de su nación de origen, sino también por el impacto que causó en la forma de ver la educación en su teoría, práctica y política (Horlacher, 2014; Sianes-Bautista, 2017). Esto no le libró de tener detractores como Nietzsche, quien le adjudicaba al concepto una naturaleza de privilegio, solo accesible para una élite intelectual al margen de organizaciones y estructuras. A partir de dichas críticas,

se le atribuyó un rol que tendría que permanecer insatisfecho dentro de un mundo moderno orientado hacia la tecnología, la funcionalidad, la eficiencia y la utilidad. No obstante, *Bildung* podría así llegar a establecerse como un lugar de ideales e ilusiones no cumplidos (Horlacher, 2014, p. 41).

A pesar de esto, el concepto se abrió paso hacia el futuro. Después de la Segunda Guerra Mundial, la Escuela de Frankfurt lo retomó e hizo énfasis en el aspecto de la autoformación para convertirlo en un principio emancipatorio, pues lleva implícita la posibilidad de evitar que la formación dependa exclusivamente de la escuela y las instituciones, lo que da al ser humano la autonomía sobre sus propios procesos. En palabras de Horkheimer,

en el deseo por la educación existe la voluntad de volverse un experto de sí mismo, de no depender de poderes ciegos, apariencias de ideas, conceptos obsoletos, opiniones pasadas e ilusiones... La propia falta de libertad es el resultado de una falta de percepción, y el conocimiento no

puede compensarla. En su lugar, uno debe desarrollar su propia forma cultural (Horlacher, 2014, p. 41-42).

Después de eso, en particular desde la década de 1960 hasta la actualidad, el concepto de *Bildung* ha tenido una presencia muy fluctuante en el discurso de las ciencias de la educación y dejó de tener las mismas implicaciones que su concepción original (Horlacher, 2014, 2015; Sianes-Bautista, 2017). Posiblemente, su legado más importante es haber establecido una diferenciación definitiva entre la educación, en tanto proceso formal, institucionalizado y dependiente de una serie de cánones y políticas, y la formación, término más amplio y complejo al que se trata con mayores reservas.

En años más recientes, la formación ha sido definida con una fuerte influencia de la *Bildung* original, con acento en la motivación a desarrollar todos los aspectos del ser humano: además del físico y el intelecto, la personalidad, la ética, la espiritualidad, las aptitudes sociales, la sensibilidad, la expresión artística, la higiene, el contacto con la naturaleza y su cuidado, etcétera. Cabe decir que se ha procurado eludir el tono idealizado que pudiese hacerla parecer algo de difícil acceso para todas las personas, o bien, una idea demasiado abstracta que no sugiera acciones factibles que hagan posible llevarla a cabo. Puede encontrarse un ejemplo en Daros (2012), quien entiende a la formación como la

adquisición (con inteligencia, esfuerzo y perseverancia, en medio de adversidades) de una forma de ser. Y se trata de una forma de ser típicamente humana, integral e integradora, porque en ella se requieren e incluyen tanto la afectividad (y la actividad física), como la inteligencia (y las formas complejas de relacionar y relacionarse) y la libertad (que no es solo elección; sino, además, implicación con los valores, con la voluntad perseverante y responsabilidad para con lo elegido) (Daros, 2012, p. 20).

La conceptualización que aquí se considera que sintetiza adecuadamente los aspectos enunciados es la de Ducoing, quien denomina como formación al “proceso posible mediante el cual el sujeto se compromete consigo mismo, al tomar a su cargo su propio proceso de desarrollo con base en su mirar y su actuar sobre sí” (Ducoing, 2003, p. 240). La declaración de

posibilidad y el lugar central de la referencia a la responsabilidad del autocultivo al que Humboldt se refirió en un principio la hacen una síntesis operativa y actual.

También hay que observar el concepto complementario de autoformación, constituido por

el conjunto de prácticas en las que las personas asumen la dirección de su propio proceso formativo y se autonomizan, en grados variables, con respecto a la institución escolar. Dicha autonomización puede concretarse en la elección de los objetivos, de los contenidos, de las formas de orientación, de los recursos, de los métodos y/o del manejo del tiempo y de los espacios (Yurén y Mick, 2013, p. 14).

Este cambio de enfoque del proceso a las acciones concretas conlleva una discusión interesante, pues son dichas acciones las que se enfrentan de manera directa con la realidad del sujeto y, por tanto, las que se verán obstaculizadas por las vicisitudes del contexto. Estas pueden ser de toda índole: política, económica, social, religiosa, racial, de género, e incluso educativa, pues, aunque la escuela suele ser una de las máximas propiciadoras de la formación humana, presenta elementos que pueden resultar restrictivos. Estos son explorados en el siguiente apartado.

Tras esta revisión, puede concluirse que el concepto de formación puede ser —y es, en este caso— recuperado con independencia del discurso educativo. Si bien es cierto que la investigación pedagógica se ha encargado de desarrollarlo y explorar sus posibilidades de recuperación en el ámbito y la política escolar, las mismas limitaciones del campo lo dejan a menudo como un mero recurso retórico. Lo que la escuela debe hacer es promover la formación como una vía de desarrollo humano que cada estudiante, y por extensión, cada persona, tiene el poder de ejercer bajo sus propios términos (autoformación).

Los ideales históricos como la *Paideia*, el humanismo renacentista y la *Bildung* son referencias valiosas, pues testimonian los estándares tan altos que el ser humano ha establecido para su mejoramiento como tal a lo largo de la historia, en todos los sentidos de los que ha tenido entendimiento. Cambiar la proyección formativa de un ideal más o menos predefinido a un

camino personalizado y con posibilidad de independencia de cualquier institución, pero alimentado de las mismas virtudes como la voluntad, la bondad y la responsabilidad social, es una progresión adecuada, dadas las condiciones de vida en el mundo actual.

Con todo lo anterior bajo consideración, ahora corresponde hacer el enfoque al aspecto particular de la formación artística, que es el objeto de estudio de esta indagación. Hay que decir que tal binomio es prácticamente inexistente en otras disertaciones sin que sea utilizado como sinónimo de educación artística; sin embargo, dado el recién revisado sustento en la idea de formación humana, es claro que aquí se hace referencia a algo diferente.

Como ha quedado sugerido, la formación artística es una de las tantas posibles facetas del gran proceso formativo de un ser humano, tal como pueden serlo otras experiencias que pueden ser tan extensas como la trayectoria educativa formal o tan breves y anecdóticas como los minutos en los que se aprendió a utilizar la más sencilla de las herramientas. Se enuncia el *factum* de la posibilidad debido a que se atribuye a cada sujeto el libre albedrío para elegir qué aspectos de su persona desea desarrollar con preferencia sobre otros.

Se entiende que una persona que toma la decisión de dedicarse con seriedad a la creación de arte en cualquiera de sus modalidades incorporará esta faceta de la formación a la propia de una forma más consciente, nutrida y enfocada, lo que da origen a la figura del creador profesional. Sin embargo, la anterior anotación sirve para reforzar la postura de negar que la creación artística sea una capacidad exclusiva de ciertas personas y que sea inaccesible para el resto; la verdadera determinante es la elección propia, independientemente de las circunstancias que la medien.

Dicho esto, se puede definir de manera prototípica a la formación artística como la red de procesos individuales y sociales que incorpora cada una de las experiencias que le otorgan elementos de diversas naturalezas al sujeto creador de arte para su crecimiento como tal. Con esto, se niega que la educación artística sea el única o la principal génesis de quien se dedica

a la creación, siendo apenas uno entre infinidad de posibles acontecimientos en la vida de una persona que elige formarse; asimismo, es el individuo quien determina la importancia de cada uno de esos sucesos en su trayectoria profesional, sin que influyan en esto las consideraciones de sus pares u otros entes externos.

Debe agregarse que el propósito de la formación artística no se limita a la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para crear obras de arte con la disposición de los materiales necesarios, pues esto sería concebir al creador como un productor aislado, y esto es refutado por la teoría de los mundos de arte. Mediante el entramado de procesos en cuestión se obtienen también capacidades útiles para lidiar con las distintas vicisitudes que el sujeto deba enfrentar en torno a su creación, como la relación con otros integrantes de su *art world*, la comercialización de las obras, la autogestión y autopromoción, el generar una buena reputación, etcétera.

Baste lo recién expuesto como una conceptualización preliminar, pues en la satisfacción del propósito general de esta investigación —la cual se desarrolla más adelante— se analizan los procesos que integran a la formación artística, al menos en el contexto de la RMC, lo que permite una mejor comprensión al respecto.

Precisamente, este breve repaso por el concepto de formación fue necesario para reconocer los principales antecedentes de la contribución que aquí se hace. Pero tan importantes han sido las ideas más amplias y trascendentales como las concretas y institucionalizadas, por lo que, a continuación, se hará una revisión de dos aspectos formales que también intervienen en el desarrollo de las formaciones artísticas: el canon y la educación.

## **2.2. Canon y educación artística: armas de doble filo**

La creación artística, nacida en los albores de la humanidad en formas prototípicas del grabado, la pintura y la escultura, fue, como todas las

demás actividades humanas, eventualmente institucionalizada en el sentido de que se establecieron normas que la definieron en todos sus aspectos: cómo se debe hacer, con qué materiales, para qué propósitos, con qué valores agregados que permitan su comercialización, etcétera.

De este interés por tener ideales predeterminados a alcanzar o, dicho de otra forma, estándares a los que ajustarse, devino lo que se conoce como canon artístico. Si bien esta denominación se originó específicamente en el conjunto de características perfectas con las que se puede llegar a representar la figura humana, el cual en sí mismo cuenta con una historia rica e interesante, el concepto se amplió para incorporar a toda la reglamentación que rige a la creación artística formal en cada una de sus subdisciplinas.

Las posturas con respecto a la existencia de un canon y a la necesidad del mismo para el desarrollo de las manifestaciones artísticas y del creador mismo, como individuo y como agente social, son diversas, y han permanecido en debate a lo largo de la historia. Si han de reconocerse dos polos de esta discusión, se tiene por un lado la necesidad de una serie de criterios que permitan reconocer lo que es arte y lo que no lo es, debido a la dificultad que se presenta al querer evaluarlo a partir de criterios comprometidos por la subjetividad del espectador o del crítico; por el otro, se percibe a este conjunto de convenciones como estandarizador y opresivo en contraposición con la libertad de expresión estética y emocional que idealmente debe ser la creación artística. Más adelante se reconocen las conclusiones a las que los dibujantes de la RMC han llegado en lo que a este tema se refiere.

La función que en este punto tiene referirse al canon es dilucidar en torno a la cuestión de cómo se enseña y cómo se aprende el arte en el ámbito educativo, es decir, cómo se manifiestan estos procesos en esa faceta de la ya explicada trayectoria formativa general. La respuesta corta puede ser que ocurren sujetos a lo dictado por el canon, y este se traduce en la dinámica escolar como educación artística, la cual se aborda en este apartado para

comprender uno de los aspectos más importantes en la formación de los sujetos de esta investigación, siendo este último un supuesto comprobado.

Se puede definir a la educación artística (EA) como el conjunto de estrategias mediante las que se propicia el acercamiento de una persona a la apreciación de la práctica de las artes —usualmente pintura, música y danza, aunque pueden incluirse otras como literatura, escultura e historieta—, con el propósito de que le sea accesible la expresión sensible a través de ellas. Debe incluirse dentro de la definición que, idealmente,

no es un elemento complementario o ajeno a la ciencia y la tecnología, sino que contribuye a la creación de conocimiento y que, cuando se aborda desde una perspectiva pedagógica y ética pertinente, incide en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, y puede contribuir a fomentar la participación social, la creación de cohesión social y la construcción de ciudadanía (Jiménez, 2009, p. 100).

Su existencia en los programas de estudio latinoamericanos, aunque muy variable en cuanto a tiempo y calidad, ha perdurado desde su reivindicación hace unas tres décadas. Hoy, instituciones como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) reconocen que “la presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes” (Marchesi, 2009, p. 7).

Vale la pena aclarar que educación artística no se refiere a lo mismo que educación a través del arte, ya que esta última “considera al arte como vehículo de aprendizaje de otras materias y como medio para alcanzar resultados educativos más generales” (Bamford, en Torres García, 2013, p. 3); es decir, las artes se convierten en medios o herramientas para la adquisición de conocimientos no relacionados directamente a estas, lo que representa un recurso atractivo y provechoso en el aula.

Ahora bien, la forma en que el concepto de educación artística se ha manifestado en la práctica dentro de las instituciones escolares ha experimentado transformaciones con el pasar del tiempo y los cambios en sus respectivos contextos. Pueden reconocerse tres maneras de aplicarse

que, aunque en principio representaron cambios de paradigma con respecto a sus antecesoras, en la realidad actual existen de manera simultánea.

La primera fue la ejercida antes del siglo XX, tiempos en los que los niños, vistos como pequeños adultos, eran instruidos y entrenados para obedecer y para situarse dentro de un sistema social predecible, sin expectativas de cambios drásticos. La enseñanza de materias como la retórica, la matemática y lenguas como el griego y el latín era lo que el educando parecía necesitar para fortalecer su cerebro, mientras que el arte no era considerada una disciplina mental sino una mera consideración de carácter cultural (Eisner, 1967).

Al inicio del siglo XX se ganó consciencia de que la mentalidad infantil es diferente a la adulta, con sus propias necesidades, sentimientos que merecían ser atendidos y potenciales que debían estimularse. Este cambio tuvo un gran impacto en la perspectiva de la educación, pues ahora el niño no era más una máquina a la que programar sino un organismo en desarrollo. Con esta nueva visión, durante la primera mitad de la centuria se reconoció en las artes un medio ideal para optimizar el desenvolvimiento del estudiante mediante el ejercicio de la imaginación y la creatividad, de la expresión no verbal, de una actitud activa y productiva, etcétera. Así, la educación artística era definida como una actividad expresiva de orientación procesual que permite desbloquear las capacidades creativas del niño sin la intervención (instrucción) de los adultos (Eisner, 1967).

Sirva la siguiente cita de Huertas (2010) para describir el paso de lo anterior a la tercera forma de la EA, la cual es propia de la segunda mitad del siglo pasado y de lo que va del presente:

Aunque las escuelas tradicionales de arte ponían su mira más alta en el cultivo de la originalidad, su carácter academicista implicaba que no necesariamente esta noción se asociara con la de novedad, sino, más bien, con su relación con un modelo preestablecido. En efecto, su valor se vinculaba con la capacidad que desarrollara el artista de plantear elementos personales (de estilo o tema), dentro de un campo con tradiciones estrictamente delimitadas y, por lo tanto, con rasgos disciplinares muy definidos. Para el fin de siglo XX, el interés del artista, incluso del estudiante de artes, se vincula con su capacidad de proyectar

su actividad más allá de esos rasgos disciplinares, entre los cuales la noción de lo nuevo no sólo era estructural, sino que hacía crisis (Huertas, 2010, p. 168).

Esto último resume apropiadamente la problemática del canon aplicado a la educación artística y describe la polémica antes mencionada entre la creación formal y la creación libre e innovadora. Aunque no se pueda incluir en el diagnóstico a todas las instituciones que ejercen la EA, tanto de los distintos niveles de educación formal como de educación no formal y prácticas informales, es un hecho que la forma canónica de ofrecerla es imperante, dado el longevo estatus que esta conserva. Las autoridades en la materia y la opinión colectiva ubican a determinados referentes como los pináculos de la creación estética, siendo estos, además, de origen mayoritariamente occidental; asimismo, todo el conjunto de propuestas etiquetadas como “lo alternativo” son usualmente desdeñadas por la misma perspectiva generalizada.

En estas líneas no se pretende descalificar por completo al canon artístico, ya que es útil en determinados aspectos de la administración de la actividad artística a nivel global, aunque los mismos están sujetos a críticas bien fundamentadas en los que no se ahondará aquí; sin embargo, al verlo aplicado a la EA, vale la pena reconocerlo como un posible obstáculo en la formación artística del creador en potencia. Cuando se manifiesta de manera impositiva, agresiva y discriminadora, puede llegar a considerársele parte del dispositivo educacional, el cual consiste en

un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas de interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada; esta última puede responder a una demanda social o a necesidades individuales (Yurén y Mick, 2013, p. 14).

En este caso particular, el dispositivo busca la perpetuación del canon artístico, lo que deviene en heteroformatividad, en el sentido de que el sujeto en formación ve reducida en cantidad y variedad la oferta de materiales y experiencias a su disposición en los cuales apoyarse, hasta el grado en que

se restringe su capacidad de tomar decisiones en relación con su formación como un todo (Yurén y Mick, 2013).

Este obstáculo se agrava aún más si se toma en cuenta la definición extendida de la educación artística, la cual le concede el potencial como vía para promover la participación y cohesión social, así como la construcción de la ciudadanía, ya que “el carácter heteroformativo de dispositivos con fuerte peso transmisivo y adoctrinador suelen dificultar la formación sociomoral y favorecen una ciudadanía cuya participación se restringe a los procesos electorales” (Yurén y Mick, 2013, pp. 15-16).

Para compendiar lo hasta ahora desarrollado, se puede afirmar que las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes que se desarrollan en contextos educativos suelen estar en buena parte atravesados por las determinaciones del canon artístico; si la configuración de esta influencia es desequilibrada e impositiva, puede producir reacciones negativas en el sujeto con tendencia a la creación artística, en la forma de sentimientos de opresión, coartación de la libertad creativa y desmoralización que obstaculicen su desarrollo como creador.

Ahora bien, se hace evidente que esta situación tiene una dimensión política importante, tan solo al caer en la cuenta de que el canon nunca fue una convención social democrática y situada, sino que fue diagramado por una élite hace tanto tiempo y desde una posición tan elevada que se vuelve difícil de contradecir. Actualmente, la educación artística también puede ser considerada una política pública, y aquí es en donde se manifiesta otro problema, pues su ejecución en la realidad no corresponde a lo prescrito en los estatutos formales con respecto al tema, que presentan una oferta alentadora, orientada al desarrollo formativo integral; en cambio, la ejecución es carente cuantitativa y cualitativamente.

A continuación, se revisan de manera sucinta las tres legislaciones oficiales que probablemente son las más influyentes dentro del contexto mexicano, con tal de hacer patente la acusación anterior: la Hoja de Ruta

para la Educación Artística, la Ley General de Educación (LGE) y el mapa curricular de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para comenzar, en marzo de 2006, en la ciudad de Lisboa, capital de Portugal, la UNESCO llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, con el fin de tomar conciencia del papel fundamental de la EA en el logro de una mejor calidad de la educación. Las deliberaciones que se realizaron durante los tres días del evento se convirtieron en la Hoja de Ruta para la Educación Artística, que es uno de los documentos vigentes más importantes para el desarrollo de dicho aspecto de la formación formal básica. El propósito de dicho producto es “explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI” (UNESCO, 2006, p. 1).

La Hoja de Ruta establece como objetivos de la EA:

- 1) Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura. Se apoya este punto en artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, y declara a la EA como derecho universal para todos los educandos.
- 2) Desarrollar las capacidades individuales, bajo el entendido de que todos los humanos tienen un potencial creativo, lo que neutraliza el prejuicio elitista de la práctica artística. Además, declara que la EA “debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos... [y que] es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años” (UNESCO, 2006, p. 2).

De este punto también cabe destacar el siguiente párrafo:

La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden

desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados (UNESCO, 2006, p. 3).

Esto subraya el potencial de lo que puede llamarse capital creativo y artístico con respecto al desarrollo de las naciones, y aunque México es más bien denominado un país en vías de desarrollo, puede verse fácilmente identificado.

- 3) Mejorar la calidad de la educación, lo que puede cumplir mediante la potenciación de cuatro aspectos: “el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales y la presencia de docentes formados y motivados” (UNESCO, 2006, p. 4).
- 4) Fomentar la expresión de la diversidad cultural: como si fuesen especies en peligro de extinción, los aspectos materiales e inmateriales de las culturas se están perdiendo, lo que la producción artística fomentada por la EA puede prevenir.

El documento prosigue con la diferenciación entre la EA y la educación a través del arte y el reconocimiento de ambas como enfoques útiles para el desarrollo educativo. Asimismo, le da tres dimensiones a la práctica de la EA: la interacción con un objeto o representación artísticos, su propia práctica artística y la investigación y el estudio de una forma de arte y de la relación entre arte e historia.

La Hoja de Ruta concluye con estrategias básicas para una EA eficaz, centradas en la formación pertinente de profesores de asignaturas generales y también artísticas, la cooperación con instituciones externas a la escuela, el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) y la interdisciplinariedad. Ofrece un listado de recomendaciones para todos los actores sociales involucrados en las materias de reconocimiento, promoción y apoyo, relaciones de colaboración, aplicación, evaluación y aprovechamiento y formulación de políticas.

Cabe decir que durante la década anterior se habían establecido formalmente, y bajo el auspicio de la UNESCO, los cuatro pilares de la educación hacia su mejora cualitativa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Por tanto, la reivindicación de la EA conllevó un compromiso de reconocimiento, integración, aplicación y aprovechamiento hacia la consolidación de esos fundamentos.

Con esto en mente y el conocimiento de que la EA pertenece de manera oficial a la aspiración de una educación de calidad, valga el traslado hacia el contexto nacional en específico. Según la sección VIII del artículo séptimo de la Ley General de Educación —que ha permanecido intacto desde su primera publicación en 1993—, se incluye entre los fines de la educación que imparte el Estado “impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación” (Cámara de Diputados, 2018, p. 3).

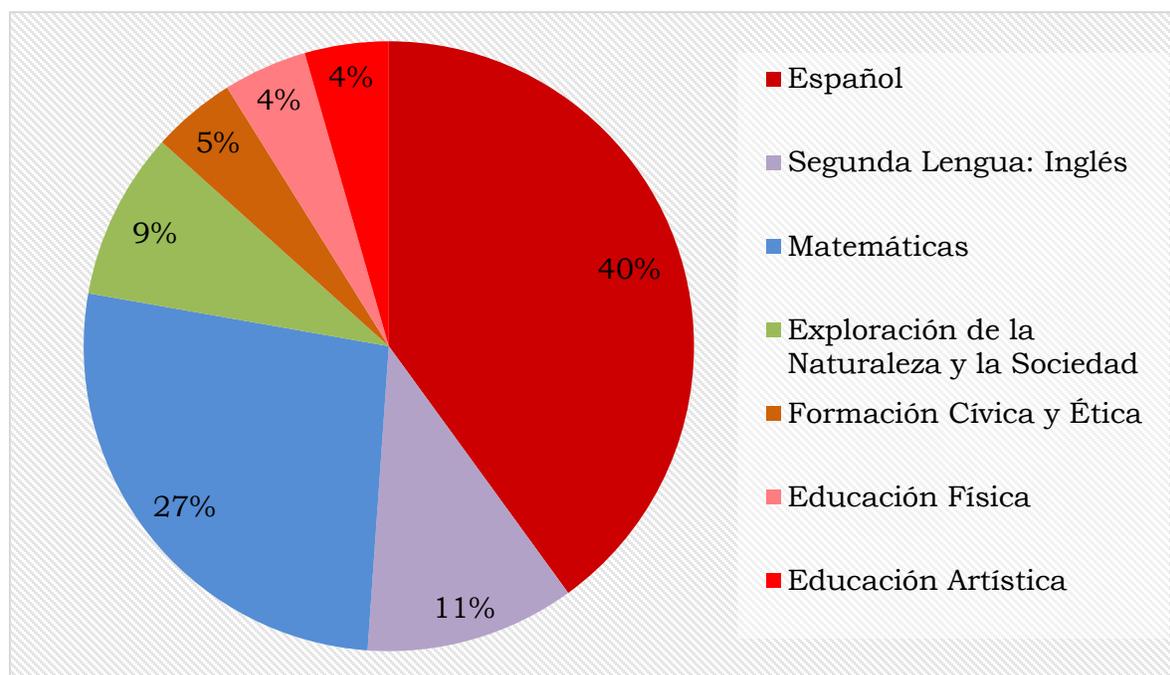
El estatus que cobra la creación artística como fin de la educación, sin mencionar su ubicación y planteamiento dentro de la LGE, ahonda aún más el compromiso establecido por la UNESCO a nivel internacional. De manera implícita pero lógica, dado lo anterior, la EA adquiere una importancia de primer orden en la dinámica de la enseñanza de nivel básico en el país.

Otro enunciado notable de la LGE se encuentra en el tercer párrafo del artículo 48, el cual reza así: “cuando los planes y programas de estudio se refieran a aspectos culturales, históricos, artísticos y literarios, la Secretaría de Cultura propondrá el contenido de dichos planes y programas a la Secretaría [de Educación Pública] a efecto de que esta determine lo conducente” (Cámara de Diputados, 2018, p. 22). Esto explicita una intención interdisciplinaria por ofrecer a la población estudiantil dichos contenidos de manera íntegra y correspondiente a los principios de la búsqueda de una educación de calidad.

Fuera de estos dos apartados, no hay muchas más alusiones directas al tema en el resto de la Ley. Los artículos 12 y 14 tienen secciones en las que se atribuye a la autoridad educativa federal el fomento de las relaciones de orden cultural, la formulación de programas de cooperación internacional en materia artística y la participación en el fomento y difusión de actividades artísticas y culturales en todas sus manifestaciones.

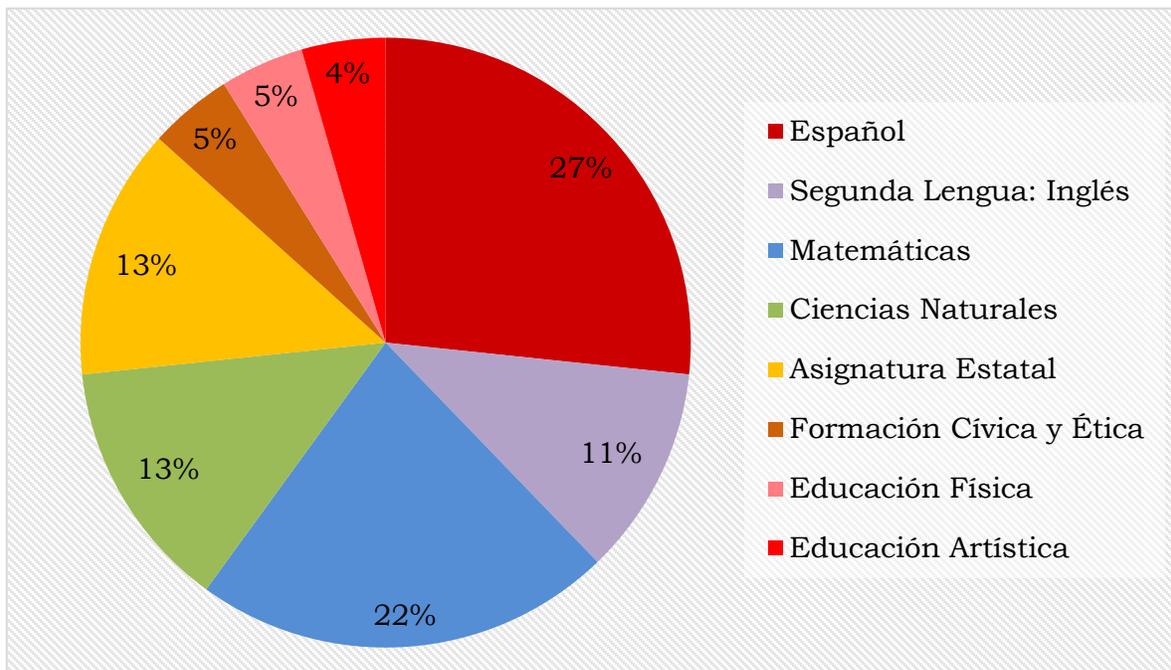
En cuanto al mapa curricular de educación básica de la SEP, cuya versión de uso más extendido en Chiapas al momento de redacción de este documento es el Plan de Estudios 2011, se toma en cuenta a las artes como la primera área de desarrollo personal y social —en la forma de clases de EA—, lo que contrasta con el poco tiempo que se les dedica, situación que se ilustra en las siguientes gráficas.

**Gráfico 3. Distribución de tiempo de trabajo para primero y segundo grados de primaria (jornada regular)**



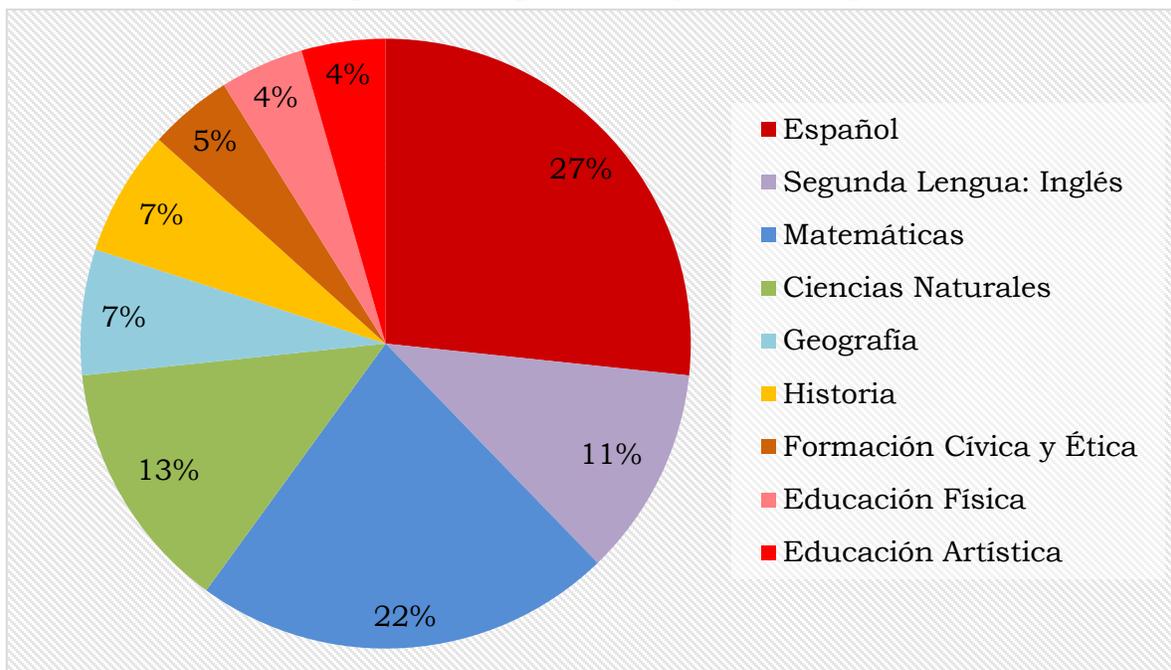
Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 4. Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado de primaria (jornada regular)**



Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 5. Distribución de tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados de primaria (jornada regular)**

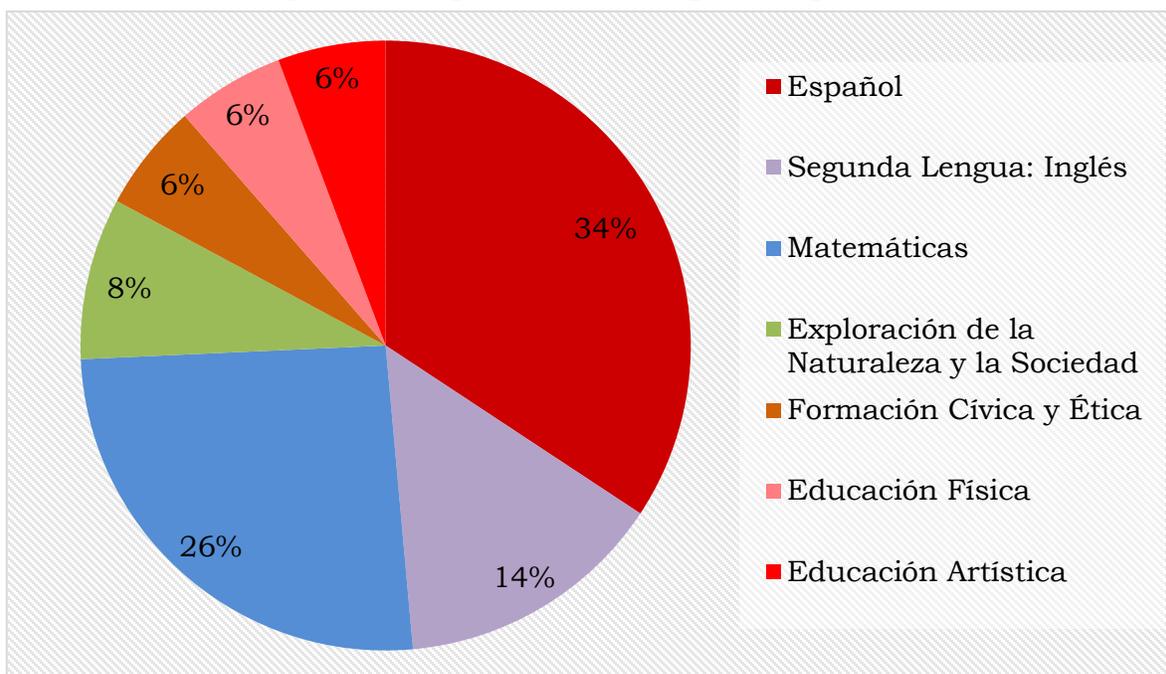


Fuente: SEP, 2011.

En todos los grados de nivel primaria, en la modalidad de jornada regular o “medio tiempo”, a la EA se le dedica solamente una hora por cada 22.5 disponibles a la semana, que en suma son cuarenta de las novecientas que como mínimo componen el año escolar; esto corresponde al 2.5% del tiempo asignado (véanse gráficos 3, 4 y 5).

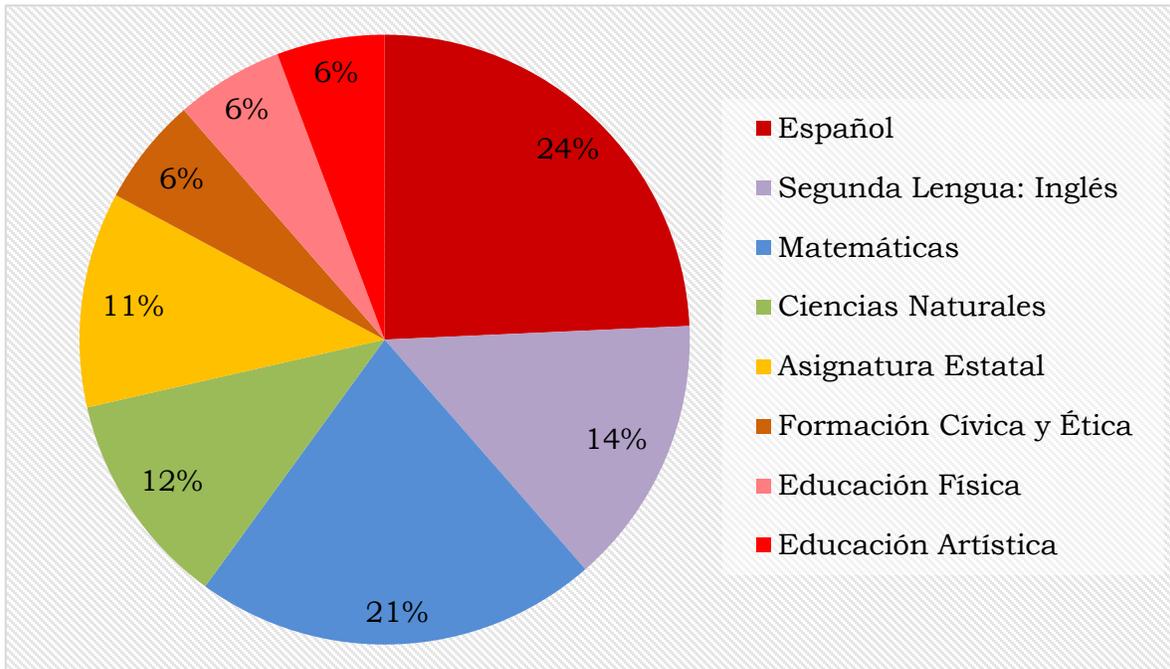
A la par de estos datos, también hay que tomar en cuenta los correspondientes a las escuelas primarias que forman parte del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC), en las cuales se ocupan treinta y cinco horas semanales. Esta disponibilidad más amplia de tiempo para la educación de los niños podría sugerir la posibilidad de darle una mayor atención a las asignaturas que en la modalidad regular son menos atendidas y así generar un mayor equilibrio en el desarrollo de la diversidad de saberes ofertados; sin embargo, la distribución del tiempo en estos casos está planteada en su normativa correspondiente como se expresa en los gráficos 6, 7 y 8.

**Gráfico 6. Distribución de tiempo de trabajo para primero y segundo grados de primaria (tiempo completo)**



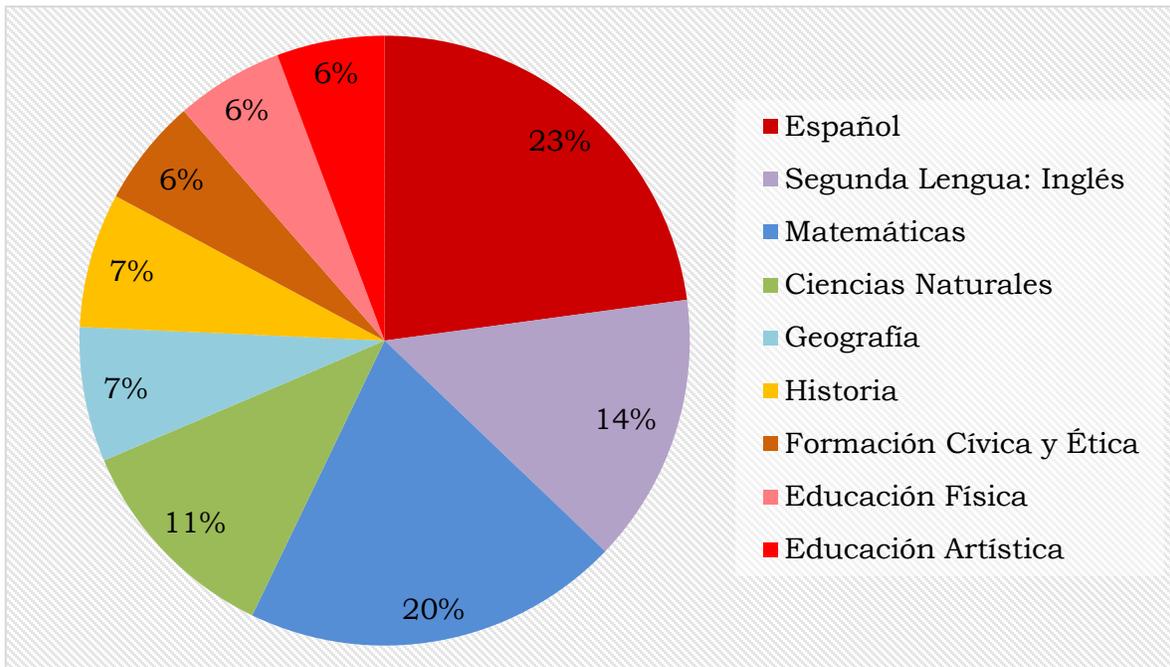
Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 7. Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado de primaria (tiempo completo)**



Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 8. Distribución de tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grados de primaria (tiempo completo)**



Fuente: SEP, 2011.

En estos casos, a la educación artística se le dedican dos de las treinta y cinco horas disponibles a la semana, lo que a su vez resultan ochenta de las mil cuatrocientas (6%) que conforman cada ciclo escolar. Puede notarse que la distribución del tiempo disponible es muy similar con respecto a las primarias de jornada regular, por lo que podría considerarse que la antes planteada oportunidad de compensar a la educación artística y a las otras asignaturas con menor tiempo asignado queda desperdiciada.

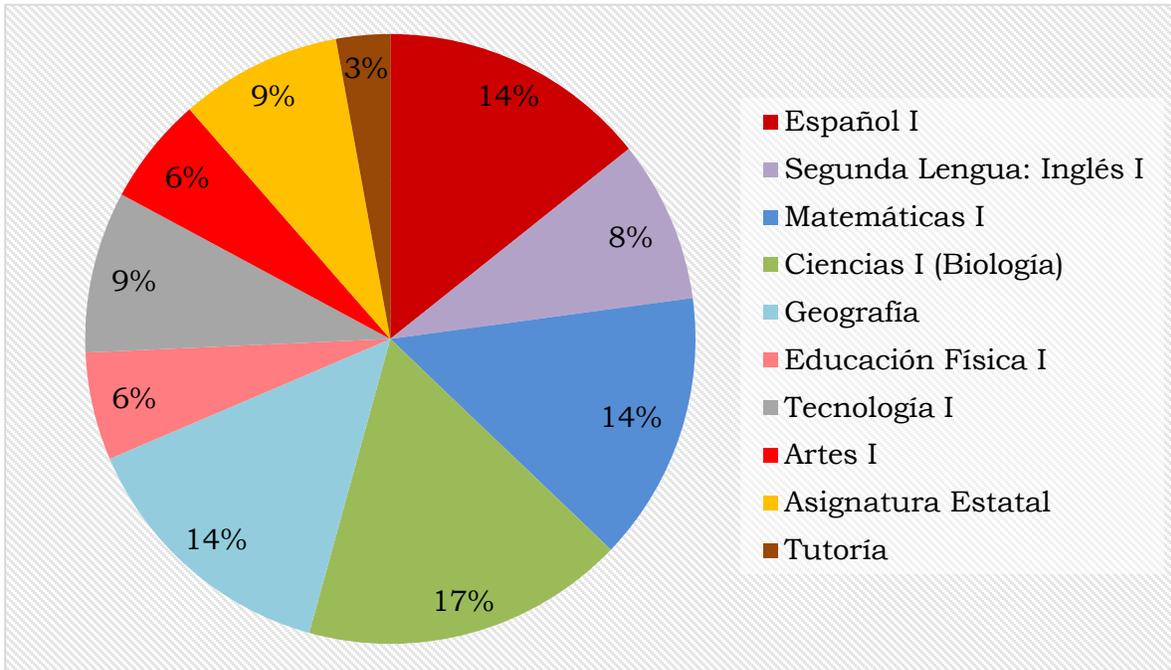
Como nota adicional, cabe hacer mención de que en el nivel primaria es en el que más se recurre a la ya definida educación a través del arte para la enseñanza de diversos temas; sin embargo, a esto no se limita la proyección del Plan de Estudios, el cual plantea expresamente el desarrollo en música, expresión corporal, teatro y artes visuales, y es como consecuencia del ejercicio de estas disciplinas que los estudiantes supuestamente “desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás” (SEP, 2011, p. 55).

En cuanto al nivel secundaria, la inclusión de la asignatura de artes en su plan de estudios

busca que los alumnos amplíen sus conocimientos en una disciplina artística y la practiquen habitualmente mediante la apropiación de técnicas y procesos que les permitan expresarse artísticamente; interactuar con distintos códigos; reconocer la diversidad de relaciones entre los elementos estéticos y simbólicos; interpretar los significados de esos elementos y otorgarles un sentido social, así como disfrutar la experiencia de formar parte del quehacer artístico (SEP, 2011, p. 55).

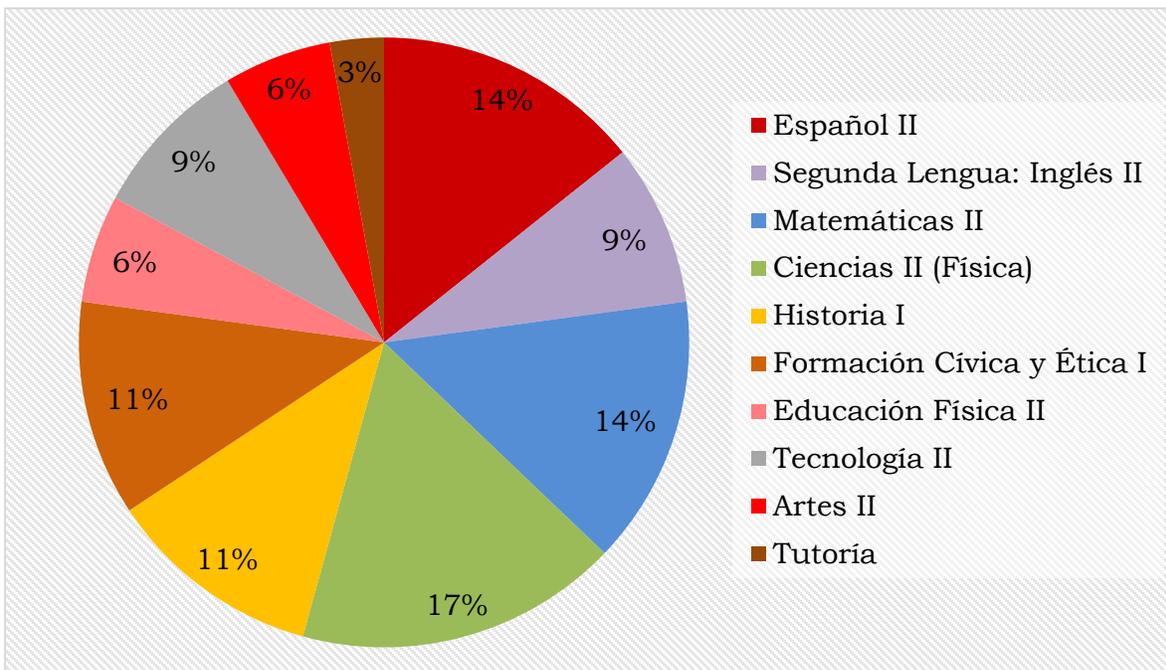
Esto no solo le da sentido a la continuidad de la educación artística en la transición de la primaria a la secundaria, sino que plantea un compromiso importante de identificación entre el educando y la creación artística en alguna de las disciplinas del nivel anterior, a las que se agrega la danza; además, reconoce la multidimensionalidad de esta actividad, cuya comprensión, obviamente, requiere de una cantidad de tiempo considerable. Empero, el tiempo que la EA tiene asignado a la semana no concuerda con los propósitos recién descritos, como se muestra en los gráficos 9, 10 y 11.

**Gráfico 9. Distribución de tiempo de trabajo para primer grado de secundaria (jornada regular)**



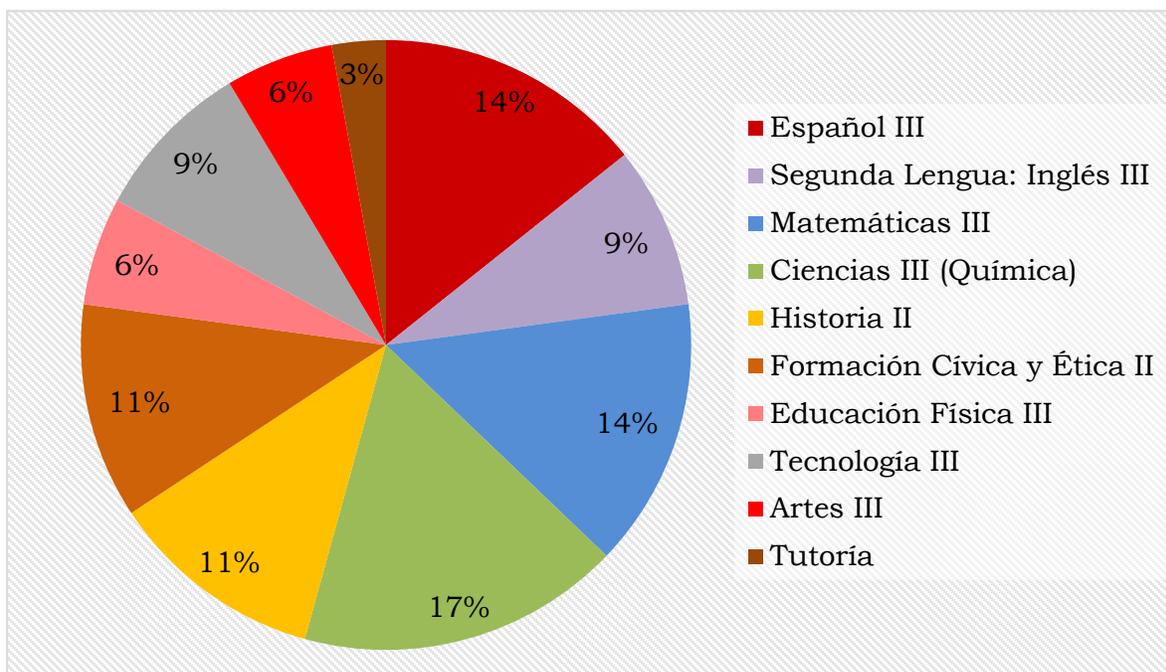
Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 10. Distribución de tiempo de trabajo para segundo grado de secundaria (jornada regular)**



Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 11. Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado de secundaria (jornada regular)**

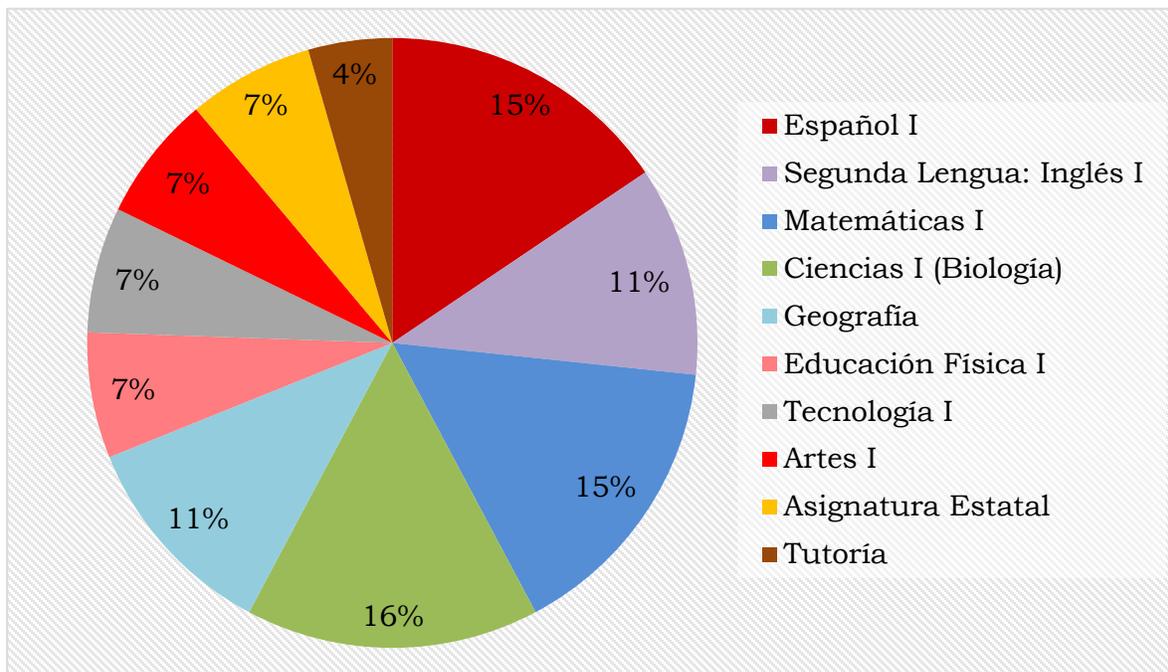


Fuente: SEP, 2011.

El tiempo asignado para que los estudiantes de nivel secundaria reciban educación artística es de dos de las treinta y cinco horas semanales, lo que significa 6% de la actividad anual. El ligero aumento de tiempo disponible con respecto al de la primaria de jornada regular no solo es insuficiente para asegurar el cumplimiento de la legislación ya referida, sino que queda prácticamente anulado por la mayor cantidad de asignaturas entre las que el educando debe repartir sus sesiones de estudio extraescolar, además de su dedicación y recursos materiales y económicos.

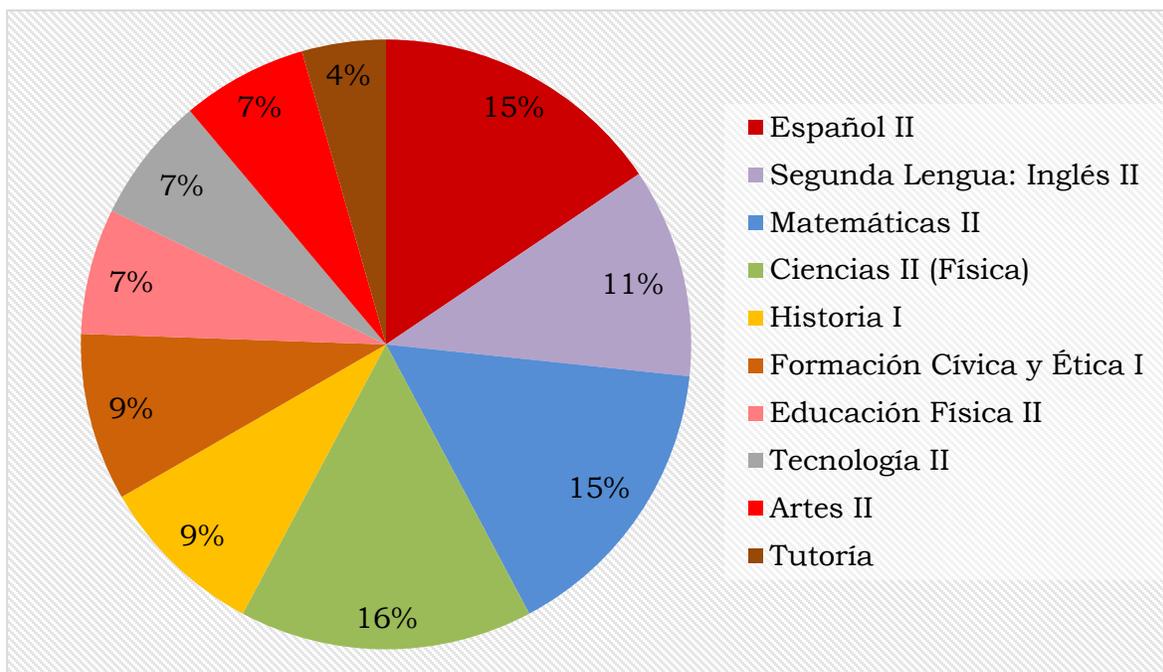
En cuanto a las escuelas secundarias que forman parte del PETC, la situación es proporcionalmente muy similar a la anterior: a la EA se le dedican tres horas de las cuarenta y cinco hábiles de la semana escolar, lo que corresponde al 7%. Esto puede apreciarse en los gráficos 12, 13 y 14, que muestran la distribución del tiempo dedicado a las asignaturas de primero, segundo y tercer año, respectivamente.

**Gráfico 12. Distribución de tiempo de trabajo para primer grado de secundaria (tiempo completo)**



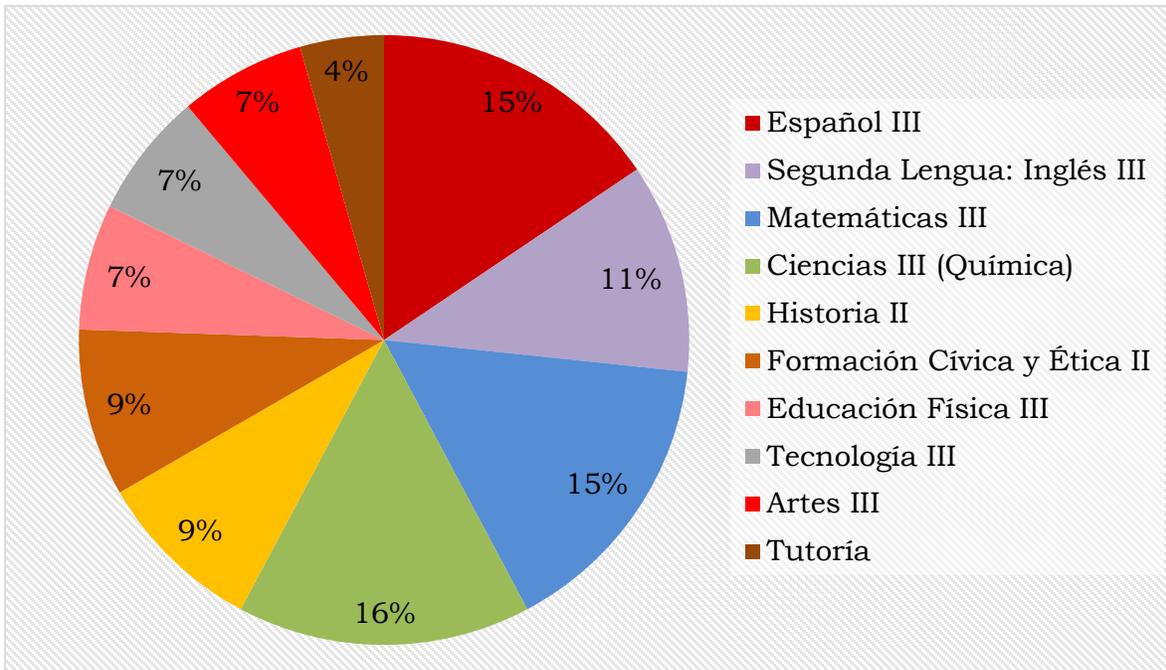
Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 13. Distribución de tiempo de trabajo para segundo grado de secundaria (tiempo completo)**



Fuente: SEP, 2011.

**Gráfico 14. Distribución de tiempo de trabajo para tercer grado de secundaria (jornada regular)**



Fuente: SEP, 2011.

Con respecto a los contenidos en ambos niveles, están bien estructurados en el sentido de que se parte de elementos básicos para progresar de manera gradual a partir de ellos; sin embargo, debe reconocerse que está altamente orientado al consumo y la reproducción de lo preexistente, en contraposición a la intención de promover la creación artística. Asimismo, el elemento de apreciación parece estar condicionado por lo que de manera predefinida es considerado como bello y digno de ser llamado arte, o sea, el canon, con un enfoque más forzoso que orgánico en los componentes del llamado patrimonio cultural de México.

Tras el repaso anterior, y tratando de conjugar los aspectos canónico, político y educativo, se puede concluir que otro de los mayores obstáculos hacia una verdadera educación artística, pese a la promoción de carácter teórico y legislativo que ha recibido, es la baja prioridad generalizada que tiene en la práctica. Esa desvalorización se refleja en los contextos formales, incluso desde la elaboración de los currículos:

cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11).

Esos conocimientos legitimados son generalmente considerados prioritarios en el sentido de que son aquellos que el educando “realmente” necesita, de acuerdo con prejuicios relacionados a la productividad de las profesiones, la retribución económica de las mismas y el estatus social, así como a la agenda y la cosmovisión nacional. Esto ocurre en detrimento de otras formas de adquisición y generación de conocimiento como son las artes, cuya enseñanza se ve afectada negativamente.

Una de las consecuencias es que las clases de EA consistan más bien en la enseñanza de procesos y técnicas manuales, con un enfoque en el cómo se hace y con qué, mientras que el porqué y el para qué se ven desplazados, al igual que las intenciones de originalidad e innovación. Esto resulta en lo que Acaso (2009) declaró tras observar los contextos españoles y estadounidenses, que son las mayores influencias para el mexicano en este tema: la educación artística queda contaminada por una pedagogía tóxica. Cuando la clase de arte se desarrolla como una de manualidades, se pierden todas las bondades plasmadas en las normativas y los programas de estudio; el estudiante no genera conocimiento propio sino que replica modelos, no valora el proceso creativo sino el resultado predeterminado a alcanzar, no valora tanto lo endógeno como lo importado, no es creador sino consumidor y reproductor.

Esta situación genera una particular vulnerabilidad ante lo que la autora denomina “terrorismo visual”: la enorme cantidad de mensajes audiovisuales que se reciben a través de los medios masivos de comunicación, y que a menudo insisten en decir a las audiencias lo que deben hacer, lo que necesitan, lo que no les puede faltar si es que quieren ser felices, en pro del consumismo desmedido y ya naturalizado. Lo anterior

no significa que la audiencia activa que defendían Stuart Hall, Harold Laswell y otros teóricos de la comunicación (Martínez Terrero, 2006) no siga existiendo, sino que es necesario ejercitar sus capacidades creativas y críticas ante las consecuencias dañinas de la hipercomunicación, y la educación artística, como una de las mejores vías para hacerlo, es desaprovechada.

Con esto, se tiene que la EA, ya influenciada por el canon artístico, queda aún más diluida por el dispositivo educacional, al que también podemos llamar “canon educacional”. Deliberada y extensivamente, la enseñanza de las artes en el sistema de educación básica no está formulada ni se practica de manera que propicie una verdadera apreciación y práctica artística, y mucho menos la formación de nuevos sujetos creadores. El porqué puede sintetizarse, aunque quizás no por completo, en una razón: las políticas educativas están influenciadas por el pensamiento neoliberalista, idea que se resume a continuación.

Ya se habló de los conocimientos legitimados y prioritarios, del consumismo y la reproducción y de la falta de promoción de una audiencia activa con respecto a lo que se hace y se debería hacer con la EA. Estos elementos deben ser considerados junto al hecho de que el sistema educativo ha cambiado constantemente en correspondencia con los modelos de organización sociopolítica de mayor escala, y que el actual tiene al mercado y la economía como fuerzas rectoras. Por tanto, las últimas reformas, “lejos de configurar un proyecto propiamente educativo, emergen como nuevas herramientas de regulación para hacer congruentes los sistemas educativos con el actual modelo hegemónico” (Vázquez Olivera, 2005, p. 96).

La misma autora expresa en continuación que “en el orden social neoliberal es deseable que todos los niños vayan a la escuela, pero que lo hagan no en su calidad de futuros ciudadanos, sino en tanto consumidores y potencial fuerza de trabajo” (Vázquez Olivera, 2005, p. 99). Los aspectos problemáticos ya enlistados con los que se caracterizó anteriormente a la

EA ahora cobran un sentido distinto y hasta resultan congruentes entre sí y con respecto a la realidad práctica: a los receptores de la educación básica actual debe inculcárseles los conocimientos legitimados, el consumismo y la reproducción porque es lo que mantiene funcionando la maquinaria socioeconómica de la actualidad (Gómez Leyton, 2008), y tanto la creación artística libre como otras formas de innovación que han sido subtituladas como “alternativas” no suelen concordar con esa intención.

Dada esta mercantilización de la educación bajo la que se forma el capital humano —trabajador y consumidor— que el mercado internacional necesita mediante la capacitación basada en la adquisición de competencias, la educación de calidad que enuncian las políticas de las últimas décadas toma otro sentido, impositivo y regulador, y esclarece un nuevo motivo por el que la EA se ha convertido en una práctica marginal (Vázquez Olivera, 2005).

Hay, pues, una contradicción incuestionable entre el idealismo impreso en las políticas y el neoliberalismo que opera detrás del sistema educativo y, por tanto, de la formación de los jóvenes. La versión legítima del invaluable recurso de la EA se encuentra suspendida mientras que una trunca ocupa su lugar en las aulas.

El canon y la educación artística quedan, pues, como armas de doble filo, ya que ambas representan grandes bienes a los que la persona con afinidad a la creación artística querrá acercarse y aprovechar en beneficio de la formación propia, pero que la manera en que este contacto se dé tiene una importante probabilidad de estar contaminado con cuestiones más allá del sujeto, que resulten inhibitoras del entusiasmo, la inquietud creativa y la innovación. Si bien hay agentes activos que se esfuerzan por conciliar las fuerzas mencionadas para promover la actividad artística de manera atractiva, sustanciosa y orientada hacia la búsqueda de nuevas técnicas y estilos de expresión, la lucha es ardua y manifiesta resultados lentamente.

### **2.3. El misterio de la formación del creador**

Lo revisado hasta este punto del capítulo ha servido para darle razón de ser a las preguntas fundamentales que precedieron incluso a los cimientos protocolarios de esta investigación y, obviamente, a la delimitación regional ya expuesta. ¿Cómo se forma un creador de arte? ¿Nace o se hace? ¿Qué grado de intervención tiene el contexto? ¿Qué es lo que hace perdurar a estos sujetos, más allá de la mera fuerza de voluntad necesaria para la supervivencia de cualquier persona? Estos y otros cuestionamientos se enfrentan ya sea a una realidad intrincada a la que se diagnostica como imposible de caracterizar o directamente con un vacío explicativo originado por la falta de interés y el menosprecio.

Más allá del nivel de importancia que las ciencias sociales han dado a los asuntos del arte y de lo valiosos que han sido los productos de las mismas, se ha evadido llegar a la profundidad necesaria para comprender la formación artística. Como se hizo notar en páginas anteriores, incluso Becker (2008), creador de una teoría sólida y completa sobre las dinámicas en torno a las disciplinas artísticas, eludió con sutileza el abordaje de los elementos que se incorporan al sujeto para convertirlo en creador y en integrante funcional de su mundo de arte.

La constitución del sujeto creador va más allá de la maestría en las técnicas, el desarrollo de un estilo y el conocimiento de las convenciones que permiten el trabajo colaborativo dentro del *art world*; es algo invisible al mero contacto con las obras realizadas, por más análisis estético, semiótico y psicoanalítico que se realice de ellas, y ni siquiera las autoridades artísticas más experimentadas y que han tenido más contacto con ese tipo de personas pueden prescribirla ni anticiparla por completo, como si de una fórmula se tratase.

La fuente de esos saberes oscurecidos son los mismos creadores, aquellas personas que han ejercido el auto-cultivo artístico durante toda su vida con base en decisiones propias confrontadas con circunstancias particulares. Este es el origen de otra complicación, pues la sujeción a una

cantidad tan amplia de variables dificulta el diseño de generalizaciones, y aún más de teorías, que representen recursos relevantes para la comunidad científica social a nivel mundial. Sin embargo, este no es un impedimento que corresponda a las posibilidades reales del investigador interesado en el tema, siempre que se esté libre de prejuicios.

Las biografías, semblanzas, entrevistas y reseñas que se realizan en los ámbitos artístico y periodístico de los creadores de arte de diferentes localidades parecen reflejar una amplia apreciación de estos sujetos; sin embargo, hay que hacer algunas consideraciones para comprobar lo ilusorio en esta percepción. La primera de ellas yace en el grado de notoriedad, el cual no debe confundirse con el prestigio: por diversos motivos, de los más elevados a los más mundanos, es una cantidad limitada de personas la que atrae las mencionadas atenciones, lo que genera elitismo y parcialidad en la comprensión del quehacer artístico, de manera que no todos los artífices se ven representados y mucho menos beneficiados.

Por otro lado, dichas expresiones de interés son mayormente de inclinación comercial. Si bien es un hecho que hay un aspecto económico inherente a la producción artística que la convierte en un negocio tanto como lo puede ser casi cualquier otra actividad, los discursos a los que se está haciendo referencia suelen dejar fuera el elemento humano detrás de las obras en beneficio del enaltecimiento y la mistificación del producto, con el fin de propiciar el éxito en relación con las audiencias.

Esto mismo tiene influencia en la forma en que el creador se expresa en las ocasiones que tiene para hablar sobre sí mismo. Es común el acto consciente o semiconsciente de subordinación que el sujeto realiza al dejar que sean sus obras las que hablen por él de manera prácticamente total, lo que permite un conocimiento mínimo o abstracto de él. En la dinámica artística, esto no es del todo mal visto dado que lo deseable es que la creación transmita los mensajes por sí misma, pero si se ve, por ejemplo, desde la perspectiva de la psicología de la comunicación, resulta un

fenómeno interesante que tiene que ver con la formación y el desarrollo de maneras de relacionarse con las personas y el entorno.

A su vez, también se da el caso de que el creador se deje conocer poco de manera deliberada, aun con todas las posibilidades para hacerlo abiertamente, como en el popular caso del creador de *street art* británico Banksy. Los motivos de esta elección son muy variados; entre estas posibilidades se encuentran la necesidad de un anonimato que brinde seguridad y libertad de expresión, la predilección por el aislamiento con respecto a las audiencias o a las normativas artísticas y la oportunidad de hacer de sí mismo un personaje que forme parte de la experiencia estética y de entretenimiento que ofrece con sus producciones.

Finalmente, la infravaloración generalizada de la que padece la actividad artística en general por los motivos revisados en apartados anteriores —prejuicios económicos y sociales, pedagogía tóxica, etcétera— genera un desinterés que inhibe al público, sean ciudadanos comunes, educadores, investigadores, instituciones o autoridades gubernamentales, de adentrarse a tal profundidad al tema de la formación del creador, el cual queda exclusivamente dentro de la incumbencia del último.

Como ya se ha hecho notar, la presente investigación se ha desarrollado bajo la idea de que las ciencias sociales tienen la oportunidad de cambiar esta y otras situaciones en la relación entre las artes y las sociedades dentro de las que se manifiestan. Con un enfoque académico y humanista, es posible acercarse por encima de dichas problemáticas hacia las fuentes vivas del conocimiento, para después compartirlo y seguir comprobando el valor en las diferencias y las alternativas.

Se han realizado estudios en los que no se explicita la intención de conocer procesos formativos, que tocan de manera tangencial a la educación artística, pero que se desarrollan en un nivel de profundidad tal que entran en contacto con dichos fenómenos. El ya citado trabajo de Brooks & Daniluk (1998) sobre las vidas y carreras de mujeres artistas canadienses es un buen ejemplo de esto, pues se interesó por los relatos de vida de las informantes

y empleó una metodología que hizo posible su recuperación fiel, a sabiendas de que los conocimientos buscados yacían en esas historias.

Después de obtener los testimonios de ocho creadoras con edades entre los 40 —edad inicial elegida para obtener la perspectiva de una carrera artística madura— y los 65 años mediante entrevistas en profundidad en el transcurso de dos años, además de su respectivo análisis fenomenológico, las autoras observaron nueve temas comunes, los cuales conforman un marco general sobre sus experiencias profesionales: 1) la sensación de ser marginales; 2) el sentimiento de validación a través del reconocimiento externo; 3) la sensación de ser obstaculizadas; 4) la sensación de estar divididas entre sus propias necesidades y las de otros; 5) el sentimiento de conexión y pertenencia a través del arte; 6) el sentimiento de conflicto para asumir la identidad de artista; 7) el sentimiento de autodeterminación; 8) la sensación de ser pioneras; y 9) el sentimiento de armonía entre sí mismas, el arte y la carrera (Brooks & Daniluk, 1998).

Todos estos puntos contienen una riqueza en cuanto al entendimiento de las realidades artísticas, además de que son puntos de partida para indagaciones consecuentes que tracen el camino hacia la resolución de las problemáticas manifestadas, pero son improbables de conocer mediante meras suposiciones o los discursos artísticos comerciales y periodísticos. Por tanto, parte importante de conseguir este aprovechamiento recae en las ciencias sociales, las cuales cuentan con las herramientas metodológicas y reflexivas para generar avances sustanciosos en el proceso de reivindicación y promoción de las artes y sus trabajadores.

Algo más a destacar sobre este estudio es que, en el proceso hacia la caracterización de los temas enlistados, se generó una síntesis de las narrativas obtenidas en la forma de una “historia común”:

That story begins with the women’s creative exploration and identity struggles in childhood and adolescence. It continues with their career experimentation in young adulthood, during which time the women experienced the challenges of giving voice to their artistic creativity while balancing their work with other important life roles. Finally, the women’s careers crystallized in midlife in the consolidation of their identities as

artists and in their feeling of satisfaction with the lives and careers they had created for themselves (Brooks & Daniluk, 1998, p. 255).<sup>15</sup>

Esto no tuvo la intención de formular una generalización a nivel global sobre las mujeres creadoras, sino de explicar las circunstancias comunes de un grupo de ellas ubicado en un marco contextual muy específico. Esta forma de producir conocimiento no solo es esencial en el campo de los Estudios Regionales, sino que es importante tenerla muy en cuenta para evitar la desorientación de que la elaboración de una teoría requiere del abarcamiento de todo el mundo: es posible generarlas con diferentes rangos preestablecidos, de manera que sean operativas dentro de los mismos, sin cerrar las posibilidades de futuras ampliaciones.

Para relacionar los temas comunes y la síntesis de la investigación canadiense con la presente, es innegable que todos esos puntos se incorporan a la formación artística, pues son sucesos y condiciones que aportan, en diferentes escalas, a la constitución de las creadoras como tales, además de como seres humanos. En ellos se ejemplifica el hecho de que aquel que ejerce las artes no obtiene los elementos necesarios tan solo de la educación artística, sino que hay una multiplicidad de fuentes de distintas naturalezas y a lo largo de toda la vida que contribuyen a ese gran proceso.

De regreso al tema de los vacíos de conocimiento con respecto a la formación artística, son varias las disciplinas que pueden colaborar para revertir la situación. Por supuesto, las primeras son las ciencias de la educación, dentro de las que suele encontrarse el tema de la formación a pesar de que esta es mayor que aquella. En sus reflexiones, no deja de expresarse la necesidad de aumentar la integración de las disciplinas artísticas en el desarrollo de niños y jóvenes, pero también de docentes,

---

<sup>15</sup> Esa historia comienza con la exploración creativa de las mujeres y sus conflictos identitarios durante su infancia y adolescencia. Continúa con la experimentación de sus carreras al comienzo de la adultez, tiempo en el que lidiaron con los desafíos que conlleva el dar voz a la creatividad artística mientras se equilibra el trabajo con otros roles de vida importantes. Finalmente, sus profesiones se cristalizaron en la mediana edad mediante la consolidación de sus identidades como artistas y en sus sentimientos de satisfacción con las vidas y carreras que ellas crearon para sí mismas.

además de las oportunidades que ello puede brindar (Giráldez y Pimentel, 2011; Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009; Huertas, 2010; Pérez Fernández, 2000; Salit, Mercado y Sarmiento, 2015; Torres García, 2013; Vieira, 2007); los impedimentos que se le presentan a esta intención ya fueron explicados en páginas anteriores, pero vale la pena reconocer un potencial que poco a poco ha sido aprovechado.

El elemento formativo también puede motivar esfuerzos desde la historia del arte y la sociología del arte. La primera de estas disciplinas puede dirigir sus enfoques narrativo y biográfico hacia la revisión compleja de las vidas de los creadores y de los tiempos en que se desarrollaron, ya no para formular descripciones sino con el propósito de encontrar las redes de procesos que hacían posible la constitución de dichos sujetos y sus producciones; a su vez, la segunda podría ampliar sus propósitos para no solo partir de la obra, sino también de quien la hizo, para lograr una mayor comprensión de los acontecimientos de no tan gran escala que lo influenciaron durante su trayectoria.

Un ejemplo más podría ser un aprovechamiento diferente de la estética, mediante el que se investigue sobre las experiencias de los sujetos creadores en las que hayan entrado en contacto con obras, ya sea de autores que los precedieron o que sean contemporáneos a ellos, y se busque un entendimiento de las emociones y los significados producidos en dicho contacto, así como sus respectivas implicaciones en las producciones consecuentes de los individuos en cuestión.

A pesar del reconocimiento de estas posibilidades, por ahora es necesario sentar precedentes que abarquen el tema de la formación artística de una forma más general y exploratoria en cuanto al reconocimiento de sus dimensiones, para después ir profundizando en cada una de ellas. Esta ha sido la intención de la presente investigación, la cual toma un marco espacio-temporal con características particulares y una carencia sobresaliente de conocimientos sobre los procesos formativos de sus creadores —específicamente, los dibujantes— como lo es la ya descrita RMC,

y extrae de ella los saberes necesarios directamente de los sujetos que experimentan de primera mano los fenómenos de interés. La manera en que esto se llevó a cabo, desde las reflexiones previas al contacto con la realidad hasta el análisis realizado a todo el material obtenido, queda expuesta a continuación.

## **CAPÍTULO 3. LA RECUPERACIÓN DE LAS VIVENCIAS**

En este tercer capítulo, se detalla con respecto a la estrategia metodológica diseñada para alcanzar los propósitos de esta indagación, la cual gira en torno al método de Teoría Fundamentada, particularmente a la versión de Charmaz (2006), cuyas características la hacen apropiada para su aprovechamiento en la investigación cualitativa; simultáneamente, se exploran las oportunidades que su aprovechamiento puede brindar al campo de los Estudios Regionales. Después, se describe la selección de los informantes, así como el diseño y aplicación de las dos técnicas con las que se obtuvieron sus conocimientos: la entrevista semiestructurada biográfica y una variación de la fotoentrevista a la que provisionalmente se nombró entrevista por detonadores. Finalmente, se describe el proceso de análisis realizado al material obtenido previo a la formulación de una teoría sustantiva.

### **3.1. La Teoría Fundamentada como método para la investigación regional**

Como se expresó al inicio del primer capítulo, la introducción al campo de los Estudios Regionales presenta un panorama aparentemente escarpado a quien pretende realizar una investigación en torno a un tema no relacionado con la concepción estereotípica de “desarrollo”, aun cuando esta empresa no resulta imposible ni impertinente. De manera similar, pero en la dimensión metodológica, habrá obstáculos para quien pretenda llevar a

cabo una indagación de corte cualitativo; esto a causa de la contumaz tradición científica de sujetarse a lo concreto y evadir a lo abstracto, sin importar que lo segundo no deje de reiterar su presencia en todo proceso de relevancia investigativa.

Dentro de dicho reino de lo abstracto se encuentra el aspecto que un estudio regional no debería olvidar que tiene, al menos en sus formas más modernas: el elemento humano. Es probable que el sesgo del que este ha sido objeto se deba a las dificultades en el manejo del dato cualitativo, que comienzan con la presunta inestabilidad y caducidad del testimonio y terminan con la imposible neutralidad del intérprete; sin embargo, estos no deberían ser motivos suficientes para aislar lo abstracto en el camino hacia la comprensión y el mejoramiento de la realidad de nuestro interés.

Quando reducimos las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre «la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales», en palabras de Burgess (Álvarez Gayou Jurgenson, 2003, p. 26).

Por lo anterior es que el enfoque cualitativo no debería carecer de consideración y que, al menos dentro del campo específico al que este trabajo se inscribe, las formas de ver la región que optan por tal orientación merecen un aprovechamiento mejor que solamente ser colocadas al fondo de una lista de opciones mayormente compuesta por enfoques territorialistas y economicistas, ya que representan una oportunidad para investigar con una mayor cercanía a las realidades de interés bajo los ideales de multidimensionalidad, atención a la complejidad y, particularmente, compromiso social.

Ahora bien, al comprender el provecho y la responsabilidad que conlleva una investigación cualitativa, se abre un gran abanico de posibles

rutas metodológicas, y es la misma problemática de investigación la que dicta los señalamientos que requiere. Al hacer un repaso de aquel que interesa a esta investigación, se tiene que lo componen los siguientes principios: 1) el escaso abordaje de los procesos abstractos y subjetivos del sujeto creador de arte y su actividad; 2) la carencia teórica con respecto a los procesos formativos artísticos, es decir, los propios de aquellas personas con la inclinación hacia la creación artística como particularidad; 3) la escasez de oportunidades para que los sujetos creadores transmitan sus conocimientos sobre sus formaciones artísticas, debida a la priorización de la obra producida sobre la persona que la elabora; y 4) el reconocimiento de la ya caracterizada RMC, en la que se presentan las situaciones anteriores y, a su vez, se vislumbra la manifestación de procesos formativos singulares.

Con estas premisas en mente, así como su trasfondo previamente expuesto, se llegó a la conclusión de que se prestaba la oportunidad para seguir los pasos, al menos en cuanto a primicia metodológica, de una investigación previa (Flores Reyes, 2016), la cual partió del propósito de conocer las relaciones entre los procesos creativos y los contextos de producción de caricaturistas e historietistas de Chiapas. Dicho trabajo hizo empleo del método de Teoría Fundamentada, el cual permitió la elaboración de una teoría sustantiva —término que se explica más adelante— que tiene en cuenta tanto a las varias dimensiones de la realidad en su momento como a la experiencia de sus ya referidos protagonistas.

Las similitudes con respecto a la empresa actual no son casualidad, ya que se considera a esta investigación como una progresión natural de la anterior, ambas en favor de ampliar el conocimiento sobre la subestimada actividad artística y del desarrollo de las personas que la ejercen, especialmente en Chiapas.

Para comprender mejor en qué consiste el método de Teoría Fundamentada, vale la pena recorrer, de manera sucinta pero explicativa, su historia y las modificaciones que ha ido experimentando a lo largo de sus ya cincuenta años de existencia. Cabe decir que la también denominada

*grounded theory* se encuentra representada de manera aún escasa en los tratados de metodología de la investigación, por lo que se espera ofrecer aquí una síntesis clara de lo que realmente es; asimismo, se insta al lector a recurrir a las fuentes primarias sobre este tema, las cuales se irán mencionando en lo consecuente.

La historia del método de Teoría Fundamentada comienza en la década de 1960 con sus incursores, los sociólogos estadounidenses Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, quienes pensaban que la investigación social estaba demasiado enfocada en encontrar métodos cada vez más rigurosos para la verificación de teorías, lo que devenía de la suposición de que era posible una gran teoría de validez universal que explicara la realidad y todos los comportamientos manifestados en su interior tal cual eran, síntoma de un positivismo extremo (Glaser & Strauss, 2006; Suddaby, 2006).

Dicho contexto inspiró a ambos estudiosos a cambiar la mirada hacia una búsqueda por entender más bien el descubrimiento de la teoría a partir de los datos obtenidos directamente de la realidad estudiada y analizados sistemáticamente. Dicha iniciativa se convirtió en una metodología de investigación que fue aplicada en un trabajo conjunto sobre la conciencia de la muerte en pacientes terminales y sus familiares, cuyos resultados tomaron la forma del libro *Awareness of Dying* en 1965, y que fue establecida —mas no detallada— en 1967 en su obra intitulada *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (Glaser & Strauss, 2006).

El nuevo método, llamado Teoría Fundamentada, se distingue porque, de acuerdo con él, las generalizaciones teóricas no han de realizarse de manera previa al contacto con la realidad a estudiar, es decir, no se llevan preentendimientos en el acercamiento a ella. En cambio, emergen de los propios datos que se recolectan, y es desde el análisis de ese material íntegro y libre de prejuicios que se puede elaborar conocimiento nuevo (Charmaz, 2012; Glaser & Strauss, 2006). En este sentido, sus primeros artífices se inspiraron en un propósito adicional:

que el término 'teoría' no se identifique exclusivamente con las teorías de 'grandes hombres/mujeres' (Marx, Weber, Durkheim, Mead, etc.) [y que], siguiendo el procedimiento adecuado, cualquier persona... [pueda] elaborar su propia teoría que, lógicamente, deberá ser comprobada y validada, pero ello conduciría a su modificación y no a su destrucción (Alvesson y Sköldberg, 2000, citados en Sandín Esteban, 2006, p. 153).

Todo ello deviene en la oportunidad de generar nuevos entendimientos de los procesos sociales que no sean posibles dentro de los marcos teórico-conceptuales preexistentes, o bien, que tengan la convicción de trascenderlos. El método permite —y exige— que sea posible el establecimiento de un diálogo entre el conocimiento nuevo y el previo, de manera que la riqueza del conocimiento sobre el objeto en cuestión sea superior y se abran más oportunidades para aumentarlo.

Sin embargo, aunque tanto Glaser como Strauss pretendían una alternativa al dogma científico que era el paradigma positivista, nunca lo desconocieron. De hecho, el diseño de la primera versión del método de Teoría Fundamentada conjuga las nuevas intenciones interpretativistas con el riguroso y sistematizado análisis de las metodologías cuantitativas (Glaser & Strauss, 2006). Aun así, es de reconocerse la formulación de un método que lograra tal conciliación, que fue el paso decisivo para su integración al esfuerzo de reivindicación de los estudios cualitativos.

Eventualmente, las discrepancias entre ambos sociólogos con respecto a la aplicación del método que habían originado juntos produjeron que la siguiesen desarrollando por separado. Por un lado, Glaser continuó en la defensa de la obra original y, por tanto, conservó los elementos más cercanos al positivismo, principalmente la forma rigurosa de codificación de los datos obtenidos y el empleo de fuentes cuantitativas. A su vez, Strauss se asoció con la doctora en enfermería Juliet Corbin y ambos publicaron *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, en donde no solo se detalla de manera apropiada la metodología de la Teoría Fundamentada, sino que se da apertura a elementos del interpretativismo, como el considerar no solo los datos sino las reflexiones que estos inspiran,

una forma más flexible de codificar la información y la precisión de que las fuentes debían ser de carácter cualitativo, principalmente entrevistas (Strauss y Corbin, 2002).

Una segunda generación de la tradición de la Teoría Fundamentada se inició con Kathy Charmaz, alumna de Strauss, quien presentó su versión del método, caracterizada por ser de corte constructivista. Plasmada en *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis* (Charmaz, 2006), esta vertiente del método conserva lo mejor de sus antecesoras, pero se caracteriza por la activa consideración de elementos propios del investigador en la obtención e interpretación de los datos cualitativos, como son sus valores, creencias y sentimientos (Centeno Silva, 2014; Charmaz, 2006; Charmaz, 2008; Charmaz, 2012; Puddephatt, 2006).

Dos variantes adicionales son la Teoría Fundamentada posmodernista de la socióloga Adele Clarke —también estudiante de Strauss—, que reniega de la tendencia a simplificar las realidades sociales y se enfoca en el reconocimiento de su complejidad mediante el análisis situacional (Clarke, 2003), y la Teoría Fundamentada dimensional de Leonard Schatzman, que se encuentra propuesta en su obra *Dimensional analysis: notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research* y que, según Centeno Silva (2014), aún se encuentra en proceso de florecencia.

Con estos fundamentos, se tomó la decisión de que la Teoría Fundamentada, específicamente de la manera en que la desarrolló Charmaz, sería un método propicio para el desarrollo de la presente investigación, ya que ofreció la oportunidad de responder directamente a la problemática: la búsqueda por que los datos emerjan de la realidad correspondió al interés porque los creadores compartan sus saberes sobre los procesos formativos artísticos desde sus vivencias, a su vez que la carencia teórica acusada sería abordada por la teoría proyectada como producto final de la indagación.

Con respecto al procedimiento concreto con el que se realiza una investigación a través de la Teoría Fundamentada, hay una cantidad mínima

de fases que deben anticiparse del ejercicio metodológico por venir. En la tabla 4, transcripción de la que ofrece Centeno Silva (2014), se encuentran enlistadas en un orden usual, aunque no rígido. Seguidamente, se desarrolla un poco más cada una de ellas.

**Tabla 4. Fases de un estudio mediante Teoría Fundamentalada**

Elementos	¿Cuándo se tiene, se usa o se hace?	Descriptorios
Apertura	A lo largo del estudio	Análisis inductivo Enfoque abierto y evolutivo
Análisis inmediato	Análisis y recolección de datos	Interacción y simultaneidad
Codificación y comparación	Análisis	Etiquetado Variación Combinación
Escritura de memos y diagramas	Análisis	Documentación de casos y eventos
Muestreo teórico	Muestreo y recolección de datos	Subrayar discrepancias Sugerir relaciones Formular preguntas
Saturación teórica	Muestreo, recolección de datos y análisis	Ausencia de cambios en categorías, propiedades y relaciones
Producción de teoría sustantiva	Análisis e interpretación	Conjunto de conceptos relacionados coherentemente

Fuente: Centeno Silva, 2014, p. 10

A partir de que inicia el trabajo de campo, es decir, el contacto con la realidad de interés y la recolección de datos —mediante entrevistas, grupos de discusión, autobiografías, historias de vida, indagación documental, etcétera—, y durante todo el desarrollo de su investigación, la apertura es una actitud que el teórico fundamentalista debe tener. Glaser & Strauss (2006) advierten que es importante estar siempre en disposición de captar

datos, ya que hay infinitas fuentes potenciales, y pueden surgir en todo momento y desde cualquier fragmento de la realidad objeto de estudio. Esta sensibilidad a la emergencia del dato incluye la recomendación de nunca forzarla, ya que esto corrompería la fidelidad deseada en la generación de conocimientos.

El análisis inmediato también corresponde a la mayor parte de la empresa investigativa puesto que implica un contacto activo y permanente con la realidad y los datos. La apertura por sí misma no garantiza la obtención de información óptima para su integración en una construcción teórica: Charmaz (2006) establece la necesidad de que todo lo obtenido sea objeto de análisis constante, concienzudo y relacional con respecto a los demás elementos a considerar para poder afirmar que la futura teoría estará basada en datos verdaderamente ricos.

Una vez recolectado y transcrito el material requerido, este es sujeto a análisis mediante codificación, proceso mediante el que se le realiza una lectura profunda, línea por línea e incluso palabra por palabra, con el fin de resaltar los elementos que pueden nombrarse y definirse en los términos de las fuentes mismas (Charmaz, 2006; Pérez Serrano, 2010; Strauss y Corbin, 2002). Dichas unidades hermenéuticas se llaman códigos y pueden surgir decenas y hasta cientos de ellos en cada texto analizado, pero son considerados los huesos, aún sin ensamblar, del esqueleto de la nueva teoría. Para el trabajo correspondiente a esta fase, se recomienda el empleo de software especializado como el programa informático para análisis de datos cualitativos *ATLAS.ti* (San Martín Cantero, 2014).

Los diagramas y los memos sirven para dotar de cohesión a los códigos obtenidos y puestos en un mismo plano. Por un lado, los primeros son estructuras en las que pueden colocarse con el fin de evidenciar las relaciones y las naturalezas de las mismas, o bien, su inexistencia. En cambio, los memos son notas que el teórico fundamentalista hace como resultado de reflexiones emergentes durante el proceso de análisis, las cuales son descritas por Charmaz (2006) como capturas del pensamiento,

de las comparaciones y conexiones que el investigador realiza de sus conceptos, que conllevan a la elaboración de nuevas preguntas y nuevas vías hacia la complejización de la futura teoría, por lo que son una de las formas en que la *grounded theory* dota al sujeto que indaga de un papel activo permanente.

Con respecto al muestreo teórico o *theoretical sampling*, puede citarse la definición precisa que Strauss y Corbin (2002) le confieren:

recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002, p. 219).

En concordancia con Charmaz (2006), el muestreo consiste en lo que puede denominarse como pruebas piloto o *field testing*, lo que sirve para llevar el marco conceptual que se encuentra en construcción de vuelta a la realidad de la que emergieron sus fundamentos, emprender evaluaciones preliminares, refinarlo y hasta obtener datos adicionales que no fueron identificados por carecer de la nueva mirada. Esta medida es conveniente para asegurar que la teoría permanezca comprometida con sus orígenes, compruebe variaciones en el objeto de estudio e incorpore la complejidad del mismo tanto como sea posible.

La saturación teórica es el momento en que la recolección de datos deja de ser necesaria para conformar los códigos y sus interrelaciones, pues ya no revela nuevas propiedades. Charmaz (2006) repara en que el teórico fundamentalista identifica esta situación cuando la consideración de más muestras ya no abona al trabajo hecho en el sentido de que no surgen nuevas rutas, comparaciones, propiedades de las categorías construidas ni relaciones, o bien, cuando las preguntas de investigación han quedado completamente satisfechas. Cabe aclarar que este fenómeno debe darse en cada uno de los códigos, con tal de que el producto final sea lo menos dependiente posible a otras construcciones teóricas, aunque sí relacionable.

Finalmente, hay que llevar a cabo el armado de la teoría sustantiva, que es el producto primario de una investigación realizada con el método de Teoría Fundamentada. Para ello, se organizan los códigos de manera coherente hasta conformar un marco teórico que pueda expresarse de manera estructurada y por escrito. Puesto que la teoría sustantiva responde a un fragmento delimitado de la realidad o a un objeto de estudio específico, es considerada de medio rango, lo que no es una designación demeritoria sino una acotación; su aplicabilidad al trasladarla a otros contextos es la principal forma de incrementar su categoría.

Ahora bien, un tema que merece ser enfatizado es el de la validez de las investigaciones realizadas mediante la Teoría Fundamentada, ya que al ser esta una especie de método híbrido cuali-cuantitativo, que además le da una gran importancia al dato que emerge de la realidad en vez de la explicación teórica del mismo “desde arriba”, ha despertado ciertos prejuicios con respecto a si sus procedimientos y productos poseen la calidad científica que es solícita.

Atender dichas críticas y reivindicar la integridad del método han sido labores de especialistas como Suddaby (2006), quien expone las seis malas interpretaciones más grandes que la comunidad científica, en particular el sector de orientación positivista, han realizado. De acuerdo con dicho autor, la Teoría Fundamentada: a) no es una excusa para ignorar los saberes previos o el estado del arte del tema a abordar; b) no es la presentación de datos en bruto tal cual fueron extraídos de la realidad; c) no se limita a la comprobación de otras teorías, análisis de contenido o conteo de palabras; d) no es una técnica mecánica y rígida que se aplica sobre los datos; e) no es perfecta en el sentido de que se manifiestan diferencias entre el idealismo y el purismo con el que puede llegar a escribirse sobre el método y la aplicación práctica del mismo; y f) no es fácil, ya que su aparente simplicidad no refleja la gran cantidad de trabajo y creatividad que en realidad conlleva.

Los conocimientos hasta este punto recopilados conducen a una consideración final previa a la decisión metodológica final: la Teoría

Fundamentada es una gran alternativa para el estudio de fenómenos a los que la teoría preexistente responde con insuficiencia en cuanto a cantidad, calidad o apego a la realidad que interese, ¿pero es una opción viable cuando esto se realiza dentro del campo de los Estudios Regionales? Obviamente, la respuesta que ofrece la existencia misma de este documento es un sí, y los motivos se resumen a continuación.

- En su inscripción al enfoque cualitativo, permite adentrarse en aspectos de la región de estudio en un modo que desde perspectivas más típicas no suelen interesar o alcanzarse, pero que sí influyen y en gran medida en los fenómenos de interés, por más grande que sea la escala de estos.
- En correspondencia con lo anterior, la Teoría Fundamentada —junto con otros métodos que son objeto de prejuicios como la Investigación Acción Participativa— requiere de las personas, se acerca a ellas y las hace partícipes de la investigación a través de una profunda valoración de sus testimonios. Esta vía puede conducir a más estudios regionales comprometidos no solo con la sociedad como una entidad abstracta, sino también con la gente cuyos saberes merecen ser difundidos y aprovechados.
- Promueve un pensamiento un poco más independiente con miras a la innovación, de manera que el análisis de los datos, los resultados y los productos no se realicen de manera forzada para responder a determinada macroteoría, sino más directamente en respuesta a la realidad a la que se pretende contribuir. Por supuesto, esto no exenta de conocer la bibliografía preexistente sobre el tema en cuestión.
- Ofrece la posibilidad de “fertilizar” el campo, en el sentido de que permite generar nuevas investigaciones sin depender completamente de los cambios en las realidades con el paso del tiempo, como quizá se haría desde una visión clásica desarrollista, sino a través de la profundización en sus diversos aspectos. Dicho de otra forma, permite avances

investigativos no solo en dirección hacia adelante, sino también hacia adentro.

- La Teoría Fundamentada representa una conciliación entre las visiones cualitativa y cuantitativa de generar conocimiento, al conformar una combinación de las mejores propiedades de ambas. Con apenas cincuenta años de existencia, ha generado productos importantes tanto en las ciencias naturales (medicina) como en las sociales (sociología, psicología, educación, estudios de género). Para los Estudios Regionales también hay un potencial investigativo importante esperando a ser aprovechado.

Con confianza en el método elegido es que se realizaron las preparaciones necesarias para la inmersión dentro de la RMC, las cuales se detallan a continuación. Las fases de investigación propias de la Teoría Fundamentada también se harán manifiestas tal como fueron cumplidas dentro de lo subsecuente, en la medida de lo posible.

### **3.2. Reingreso a la Región Metropolitana Chiapaneca**

La presente investigación fue en principio formulada desde un enfoque ontológico constructivista, según el cual se conoce e interactúa con la realidad a través de una construcción constante basada en las percepciones y experiencias subjetivas de las personas que la habitan; por tanto,

el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 77).

Cabe aclarar que este posicionamiento no llega a ser el constructivismo radical de autores como Ernst von Glasersfeld, quien llega a renunciar a la existencia ontológica del realismo objetivo y, por tanto, a la participación del mismo en la generación de conocimientos (Gaete, 2013). Sin embargo, se toman algunos elementos esenciales que alejan de la idea de que la realidad

es totalmente externa y objetiva, a la que el sujeto queda totalmente condicionado.

Así, esta investigación se desarrolló bajo los principios de que la realidad no puede conocerse tal como es y que los saberes no se reciben pasivamente por sentidos que funcionen como meros receptores, sino que los construye el sujeto cognoscente, y son variables, adaptables y objetos de reflexión constante en lugar de absolutos (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

De ello devino naturalmente una postura epistemológica subjetivista, desde la que se reconoce al sujeto particular como fuente primaria del conocimiento, siendo este último siempre variable e imposible de trascender hacia una verdad absoluta y universal, la cual no se pretende alcanzar de manera determinante.

A partir de estos dos pilares es que se determinó que la mejor manera de entrar en contacto con la RMC y obtener los recursos necesarios para satisfacer el propósito general de comprender los procesos formativos que constituyen a los dibujantes habitantes de la misma era dirigirse a ellos directamente.

El hecho de que esos recursos fueran vivencias, es decir, eventos reales y trascendentes relatados por las personas de interés, en conjunción con la intención ya expresada en la problemática de la investigación de que los informantes transmitiesen sus conocimientos, generó una identificación con el método biográfico-narrativo, el cual se caracteriza precisamente por valorar las narraciones que provienen directamente de la voz de los sujetos en cuestión, y que contienen una serie de elementos subjetivos de valor socio-simbólico (emociones, valores morales, actitudes, aptitudes, hábitos, prejuicios, expectativas, interacciones y relaciones sociales, etcétera) que constituyen la identidad narrativa, la historia que se cuenta sobre uno mismo. Esta coincidencia es pertinente en el contexto de este trabajo y en el campo de los Estudios Regionales porque

lejos de hacer un fetiche de la biografía entera como historia única de un individuo único, portador de la inefable condición humana, el

enfoque biográfico... debe reconocer, que cada vez más en las sociedades animadas por el incesante movimiento del capital, hombres y mujeres tienden a ser movidos como peones, desplazados de una región a otra de las relaciones de producción, del territorio, del medio sociocultural, etc. (Bertaux, 1976, citado en Bertaux, 1999, p. 11)

De esta manera, puede decirse que el presente trabajo aprovechó los beneficios de dos métodos compatibles: el narrativo-biográfico para la obtención de testimonios a consciencia y el de Teoría Fundamentada, que ya fue explicado y conserva su protagonismo, para el análisis de los datos y la formulación de la teoría sustantiva que permitiera el alcance de los propósitos originarios de la investigación.

Ahora bien, fue necesario elaborar los instrumentos más propicios para estimular a los dibujantes residentes de la región de interés a compartir el tipo de testimonio deseado, es decir, las vivencias. De entre el arsenal de técnicas disponible para la investigación cualitativa, se eligió en un primer momento a la entrevista semiestructurada biográfica; posteriormente, se agregó otra, una variación de la fotoentrevista a la que se denominó entrevista por detonadores. La naturaleza de las dos, así como sus respectivos instrumentos y experiencias de aplicación serán desarrollados en los apartados siguientes.

Llegado el momento para elegir a los dibujantes que representarían a la RMC, se ideó primeramente una lista de personas cuyas características y trayectoria sugerían de inmediato la riqueza de sus contribuciones y que conformarían un grupo diverso y abarcador; esta estaba conformada por Luz Martínez, Dorian Martínez Mimiaga, David “Dei” Bello, Enrique Alfaro, Alberto “Binxghava” Villanueva y Gabriel Gallegos. Sin embargo, para lograr que esta decisión tuviese mayor validez y, además, coherencia con el método de Teoría Fundamentada, se decidió cambiar a una selección de informantes mediante muestreo teórico en cascada (también llamado en cadena o bola de nieve), mediante el cual se pide ayuda al informante para identificar a otras personas con atributos similares, o en este caso, que pudieran

contribuir de mejor manera con conocimientos vivenciales al tema en cuestión (Glaser & Strauss, 2006) (véase gráfico 15).

Con lo anterior definido y tras la realización de una prueba piloto que será descrita más adelante, se inició la cadena con Luz Martínez Jiménez, creadora visual nacida en Tuxtla Gutiérrez, a quien se eligió como primera informante debido al fuerte lazo que ha establecido con su ciudad de origen a lo largo de su vida, lo que hizo notar desde contactos previos que se establecieron con ella desde el año 2014. Luz es Licenciada en Artes Visuales por la UNICACH e iniciadora del proyecto Caleidoscopio Galería Taller. Además de su trabajo como promotora cultural y tallerista de dibujo y pintura, como creadora tiene dos facetas: la de Luz Martínez, en la que se dedica a su producción pictórica más formal, y la de Srita. Cafetera, que se centra en la ilustración, siendo ambas reconocibles a partir de diversos eventos en los que han sido expuestas. Al pedírsele que recomendara a algunos creadores residiendo en Tuxtla Gutiérrez para dar inicio con el muestreo teórico en cascada, Luz nombró a Ramiro Jiménez Chacón, Astrid Breiter y Dorian Martínez Mimiaga, siendo este último el seleccionado para proseguir.

Dorian Martínez Mimiaga es un creador de origen y residencia tuxtleca que se reconoce como alguien a quien le gusta expresarse a través de las imágenes. Estudió la Licenciatura en Artes Visuales de la UNICACH, ha sido acreedor tres veces del apoyo ofertado por el Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA) de la Secretaría de Cultura y su obra ha sido expuesta en numerosas exposiciones individuales y colectivas; actualmente se dedica tanto a su producción artística, en la que incorpora técnicas mixtas, como a la enseñanza de las artes visuales en educación secundaria. En su caso, recomendó continuar con la recolección de datos con Gandhi Cantoral, Jaime Martínez y Alberto Vera, de entre quienes se eligió al primero; sin embargo, por complicaciones de calendarización, la colaboración del maestro Cantoral se aplazó, de manera que se continuó la cadena con Ramiro Jiménez Chacón.

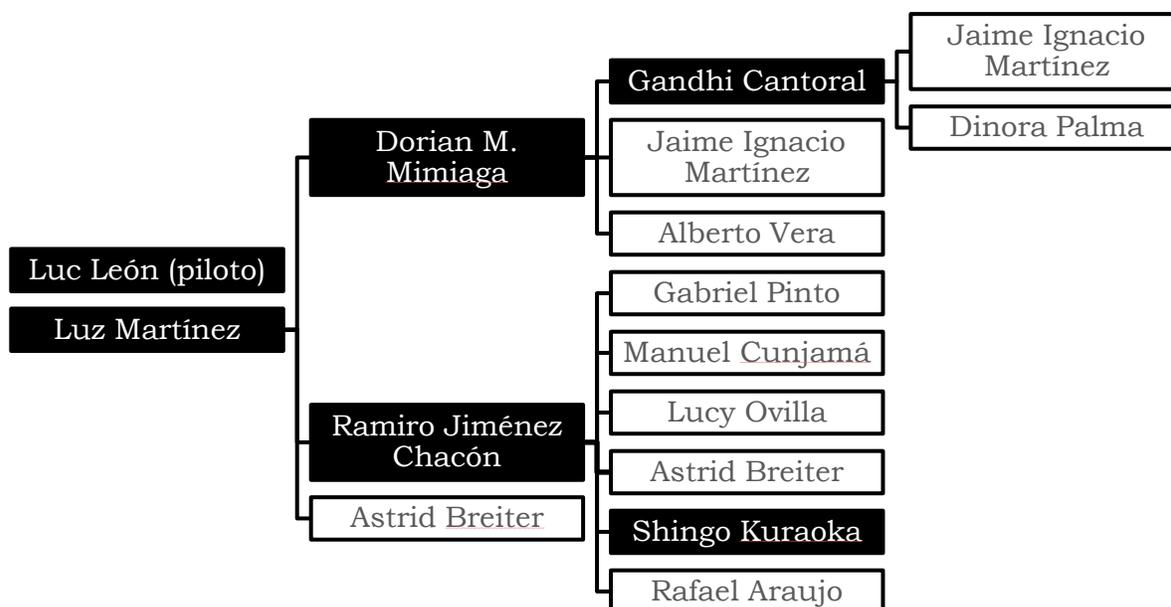
El maestro Jiménez nació en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y se licenció en la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana. Además de haber ejercido diversas labores importantes en los campos de la museografía y la docencia, ha realizado más de 25 exposiciones individuales y 40 colectivas en varios estados de la República y en países como Guatemala, Puerto Rico, Estados Unidos, Canadá, Países Bajos y Japón, en las que ha hecho gala de su obra, que incorpora pintura, dibujo, grabado, estampa y otras técnicas. Actualmente, a la vez que continúa con su producción artística, es profesor de tiempo completo en la UNICACH. Al finalizar su colaboración a esta investigación, sugirió consultar a Gabriel Pinto, Manuel Cunjamá, Lucy Ovilla, Astrid Breiter, Moisés Franco, Rafael Araujo y Shingo Kuraoka, siendo este último seleccionado por su origen tan distinto y espacialmente lejano, lo que podía proveer de datos muy particulares.

Pronto fueron posibles las reuniones con Gandhi Cantoral Núñez, creador nacido en la Ciudad de México pero habitante de Tuxtla Gutiérrez desde muy temprana edad. Su vocación por el dibujo lo llevó a formarse bajo la tutela de varios maestros antes de estudiar la Licenciatura en Artes Visuales de la UNICACH, en la que más adelante llegaría a ser docente por un tiempo. Su actividad creativa se ha centrado también en la pintura, la escultura y especialmente en el grabado, como lo ha hecho notar en exposiciones tales como “Historia natural de las urbes”. Para continuar con la cadena de recomendaciones, Cantoral sugirió consultar a Jaime Ignacio Martínez y a Dinora Palma.

Finalmente, se entró en contacto con Shingo Kuraoka, artista plástico japonés que lleva más de diez años habitando en Tuxtla Gutiérrez, en donde se encuentra establecido como creador y como docente en la Licenciatura de Artes Visuales de la UNICACH. Estudió la Licenciatura en Bellas Artes en la Facultad de Arte de la Universidad de Ciencias Artísticas de Kurashiki, en Okayama, Japón, y a partir de entonces se ha desempeñado en una gran variedad de técnicas, que van desde el dibujo y la pintura al óleo, acrílico y tinta china, pasando por la litografía y serigrafía, hasta el diseño gráfico

digital. La mayoría de sus exposiciones, además de en su país natal, se han realizado en los estados mexicanos de Chiapas y Veracruz. Debido a las características particulares de la entrevista que se le realizó al maestro Kuraoka, las cuales se relatarán más adelante, este no dio recomendaciones para usar en el muestreo teórico en cascada.

**Gráfico 15. Selección de informantes por muestreo teórico en cascada**



Fuente: elaboración propia.

Para continuar con la exposición sobre la estrategia metodológica empleada, enseguida se hace una revisión detallada de los instrumentos mediante los que se trabajó con las personas recién referidas, así como de la experiencia en general que resultó de esas interacciones.

### 3.3. Conversaciones a trazo limpio: entrevistas biográficas

Como ya se explicó, uno de los aspectos que conforman la problemática que inspiró la realización de esta investigación fue el hecho de que, al menos en el contexto de la RMC, los creadores de arte no obtienen muchas oportunidades para compartir sus experiencias y conocimientos con respecto a temas que son inherentes a ellos pero que no necesariamente

están anclados a sus obras como objetos concretos y perceptibles, sino que forman parte del *ser creador*, de la experiencia de vivir y dedicarse a su labor artística que, aunque situada en el reino de lo subjetivo, tiene un valor potencial para incrementar la comprensión de cómo se desarrolla en la actualidad una de las más antiguas y trascendentales actividades humanas.

Una vez hecha la ya referida asociación con el enfoque narrativo-biográfico, la técnica que se juzgó más pertinente para realizar la obtención de datos de los informantes fue la entrevista semiestructurada biográfica. En general, la entrevista es la técnica por excelencia en investigación cualitativa, así como también lo es particularmente en los estudios con enfoques constructivistas y subjetivistas como el presente, que precisamente le dan a la interrelación humana un papel central en la construcción de la realidad. Así, “la entrevista proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Sierra, 1998, p. 277).

En esencia, las entrevistas son “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101). Sin embargo, aquí se agregaron los adjetivos de semiestructurada y biográfica junto con características especiales para un mejor aprovechamiento en la presente investigación.

Por un lado, el tipo de entrevista fue semiestructurada porque el instrumento elaborado no pretendió predefinir las interacciones con los dibujantes; en cambio, funcionó como un conjunto ordenado de referencias para el abordaje de los temas de interés y, a su vez, de estímulos para provocar el flujo discursivo, aplicado con una actitud activa y no como si de una encuesta se tratase. Dicho de otra manera, se procuró maximizar las bondades de la entrevista de enfoque cualitativo: ser flexible, dinámica,

abierta, no directiva, no estandarizada (Montañés Serrano, 2009; Sierra, 1998; Taylor y Bogdan, 1994).

Quizás la mayor particularidad de este tipo de entrevista es el premeditado cambio cuantitativo en las intervenciones del investigador y del informante: el primero debe reducir tanto como sea posible su participación, reduciéndola a estímulos para que el segundo se exprese de manera más libre y abierta, sin censura y con la confianza de que puede desarrollar sus ideas hasta el final. Ejercer esta técnica requiere de mucha atención, tanto al sentido de todo lo que expresa el interlocutor como a la resolución no solo de los cuestionamientos explicitados en el instrumento sino a las preguntas centrales de la investigación; asimismo, exige un manejo del control de la interacción, que puede resumirse en hacerle sentir al informante que él o ella lo posee, pero sin perderlo realmente.

A su vez, su calidad de biográfica hace referencia a la intencionalidad incorporada a la aplicación de la técnica, que en este caso fue propiciar que el colaborador realizara una retrospectiva sobre su propia vida, se remitiera a las vivencias de interés para la investigación y las compartiera con el entrevistador. Esto puede hacer pensar que la técnica estuvo enfocada en el sujeto y no en objeto de estudio, pero como ya se explicó, deliberadamente se buscó darles voz a los dibujantes y partir de sus vivencias y conocimientos para ganar entendimiento de una realidad.

Cabe subrayar que en este caso no se solicitaron historias de vida completas, lo que debería reservarse para el estudio de caso de una persona determinada, mismo que no solo incluye los testimonios de su protagonista, sino una serie de documentos complementarios, como historiales clínicos, expedientes judiciales y testimonios de allegados (Bertaux, 1999); en cambio, se solicitaron relatos enfocados en una faceta específica de la trayectoria vital de los informantes.

Tomada esta decisión, se elaboró un instrumento conformado por tres grupos de preguntas, los cuales corresponden a las tres preguntas específicas de investigación. Se procuró que cada uno de los

cuestionamientos resultara estimulante para los informantes, de manera que estos se sintiesen inspirados para compartir sus vivencias a partir de ellos, más que ofrecer una respuesta corta y sintética, como si se tratase de la habitual entrevista periodística.

La tarde del miércoles 27 de septiembre del 2017, se llevó a cabo una prueba piloto del instrumento con la colaboración de Luc León, licenciada en Artes Visuales y autodenominada artista en desarrollo, en su domicilio, ubicado muy cerca del Parque Central de Tuxtla Gutiérrez. La conversación duró prácticamente dos horas y se desarrolló de manera efectiva y amena; cabe mencionar que la entrevistada externó su agradecimiento por la importancia dada a su actividad y a su trayectoria, lo que representa un indicio más de la escasa atención dedicada al creador de arte dentro de la región de interés.

Tras pocas modificaciones, se obtuvo el instrumento definitivo a aplicar con el resto de los informantes, el cual puede verse en la tabla 5.

**Tabla 5. Instrumento de entrevista semiestructurada biográfica**

Grupo	Pregunta de investigación	Preguntas de la entrevista
1	¿Qué concepción tienen los dibujantes en la “Región Metropolitana Chiapaneca” de sí mismos?	<p>¿Cómo te denominas a ti mismo (dibujante, creador visual...) y por qué?</p> <p>¿Qué significa para ti ser _____?</p> <p>¿Cuál es la importancia de ser _____?</p> <p>¿Para ti cuál es la situación de las artes gráficas en “Tuxtla Gutiérrez”?</p>
2	¿Qué significado cobran las vivencias del dibujante en la “Región Metropolitana Chiapaneca” en su formación?	<p>¿Cómo aprendiste a dibujar?</p> <p>¿Por qué elegiste el dibujo como oficio/profesión?</p> <p>¿Cómo comenzó tu carrera profesional como _____?</p> <p>¿Qué cosas son las que te hacen persistir en la práctica de _____?</p> <p>¿El _____ nace o se hace? ¿Por qué?</p>

3	¿Cómo interviene el contexto del dibujante en sus procesos formativos?	<p>¿Cuáles han sido las situaciones que más han impulsado tu trayectoria como _____? ¿Qué aprendiste de ellas?</p> <p>¿Cuáles han sido los mayores obstáculos en tu carrera como _____? ¿Cómo los enfrentaste? ¿Qué aprendiste de ellos?</p> <p>¿Qué es lo que tiene un _____ formado en “Tuxtla Gutiérrez” que no tiene alguien formado en otro lugar?</p> <p>¿Qué características de “Tuxtla Gutiérrez” han tenido influencia en tu carrera?</p> <p>¿Qué distingue a una obra de arte visual “tuxtleca” de las de otros lugares?</p> <p>¿Cómo sería diferente tu vida como _____ si fuera en otro lugar que no sea “Tuxtla Gutiérrez”?</p>
<p style="text-align: center;"><b>Notas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los espacios en blanco corresponden a la autodenominación que hace el informante de sí mismo: dibujante, creador visual, artista, pintor, etcétera.</li> <li>2. Al hablar con ellos se hace referencia a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en lugar de la Región Metropolitana Chiapaneca (por eso aparece entre comillas), a menos que no haya riesgo de confundir al informante.</li> </ol>		

Fuente: elaboración propia

La primera entrevista realizada con esta versión final del instrumento de entrevista fue la que se realizó a Luz Martínez el día lunes 16 de octubre de 2017, en Art Works Galería, también muy cerca del centro de la ciudad. Dicha sesión duró dos horas, tiempo en el que la informante satisfizo con creces las expectativas del ejercicio; compartió con un buen grado de detalle su proceso de formación, a la vez que reconocía los diversos factores que influyeron en el mismo, reiteraba su compromiso con la ciudad que la vio nacer y manifestaba sus proyecciones hacia el futuro. Puede decirse que fue quien mejor respondió a la dinámica y quien se expresó con mayor fidelidad con respecto a la realidad que ha vivido, aunque puso un buen énfasis en que, para alcanzar un conocimiento realmente sustancioso de lo que

compone a la formación artística, era necesario tomar en consideración las diferencias generacionales, de manera que sería importante recurrir a creadores de diferentes edades.

La segunda aplicación del instrumento se efectuó en la reunión con Dorian Martínez Mimiaga en la mañana del domingo 10 de diciembre de 2017, en un café de la Plaza Las Américas, ubicada en el cuadrante noroeste de Tuxtla Gutiérrez. El informante se tomó más de una hora para compartir sus vivencias, las cuales incorporaron consideraciones políticas, institucionales y educativas en varias ocasiones, lo que resultó muy enriquecedor para la investigación.

La siguiente persona a la que se solicitó entrevista fue a Gandhi Cantoral, pero dado que estaba tomando mucho tiempo agendarla exitosamente, se decidió continuar el muestreo teórico en cascada a partir de las sugerencias dadas por Luz Martínez. De tal modo, se recurrió a Ramiro Jiménez Chacón, quien fue entrevistado el día miércoles 7 de febrero de 2018 en su oficina de la Facultad de Artes de la UNICACH, incorporada al taller de grabado. El maestro Jiménez se tomó un poco más de hora y media para compartir sus vivencias, lo que no solamente hizo con un buen grado de detalle y reflexión, sino que el hecho de pertenecer a una generación previa a los dos informantes anteriores —fue maestro de ambos— se tradujo en una manifestación de experiencias ricas en otras dimensiones, como la vocacional, la académica, la cotidiana y la actitudinal, que habrían de ser aprovechadas.

La entrevista con Gandhi Cantoral fue posible hasta la tarde del sábado 10 de febrero de 2018, y se realizó en la terraza del Museo de la Ciudad. Esta sesión tuvo que realizarse en poco menos de una hora debido a la baja disponibilidad de tiempo del entrevistado; sin embargo, de manera muy concreta, se remitió directamente a los núcleos de la formación artística que él reconoció desde su perspectiva y experiencia, con un énfasis en lo vocacional y en lo económico. Este fue el primer caso en el que se percibió la necesidad de aplicar la segunda técnica del trabajo de campo —la

entrevista por detonadores, explicada más adelante—, no tanto por la duración de la dinámica, sino por lo observado en las formas de comportamiento y expresión del informante.

Finalmente, la entrevista a Shingo Kuraoka se llevó a cabo al mediodía del miércoles 28 de febrero de 2018, en uno de los salones de la Facultad de Artes de la UNICACH. Esta resultó ser el caso más complicado de todos, dado que, a pesar de que el informante ha vivido en nuestro país durante más de una década, su discurso contiene una gran cantidad de muletillas en japonés y dificultad al definir algunas cosas empleando vocablos del español. Debido a dichas particularidades, se procuró efectuar una simplificación de los cuestionamientos componentes del instrumento para hacerlos más accesibles y que el maestro Kuraoka pudiese responder como era requerido. En el transcurso del intercambio, fue haciéndose notorio que, a diferencia de los casos anteriores, en este no se manifestaban relaciones tan profundas con los distintos niveles del contexto; sin embargo, los datos recabados serían aprovechados como parte de una perspectiva proveniente del intermedio entre lo extranjero y lo situado, una situación intercultural.

En términos generales, puede decirse que el ejercicio de las entrevistas semiestructuradas biográficas resultó exitoso, dado que se obtuvo una buena cantidad de vivencias y otros datos, recursos que estarían destinados a procesarse hacia la conformación de una teoría sustantiva de los procesos formativos artísticos. Aunado a ello, mediante dicha técnica se comenzó a aportar al propósito de dar oportunidad a los creadores de arte pertenecientes a la RMC de compartir sus conocimientos con respecto a la actividad que realizan, sin una limitación a lo técnico y a lo concreto, sino con la apertura necesaria y el reconocimiento de la complejidad que pueden permitir una mejor comprensión de este fenómeno y muchos otros.

### **3.4. La vida a través de la obra: entrevistas por detonadores**

Durante el diseño de la estrategia metodológica más provechosa posible para el desarrollo de esta investigación, la entrevista semiestructurada biográfica fue elegida sin demora como la técnica más conveniente debido a sus conocidas bondades; sin embargo, se comenzó a considerar la posibilidad de agregar una más con tal de lograr una obtención de datos más abarcadora, así como una triangulación más estable.

Fue entonces que, en una sesión del Seminario de Enfoques Actuales de la Investigación sobre Problemas Regionales, impartido en el DER, se entró en contacto con la técnica de la fotoentrevista en el marco de una exposición sobre recursos “creativos” para la investigación cualitativa. En síntesis, la fotoentrevista consiste en presentarle a determinadas personas una serie de fotografías con las que tengan alguna relación acorde al objeto de estudio en cuestión, y puedan producirles reacciones y evocaciones significativas; “los informantes no sólo describen el contenido concreto de una foto sino que expresan las actitudes que proyectan hacia ella, dotándola de un contenido emocional y psicológico significativo que no se manifestaría de otras formas” (Edwards, 2000, p. 244), lo que en conjunto puede ser de utilidad como datos cualitativos de alto nivel. La misma es considerada una técnica creativa dado que aprovecha recursos distintos a los métodos más tradicionales, como la entrevista, la encuesta y la observación.

Si bien no se consideró hacer uso de esta técnica en el desarrollo de la presente indagación, recordar sus características hizo surgir una idea *a priori* similar pero adaptada a la particularidad de los informantes de este caso, que es la de ser creadores. Básicamente, la intención que surgió en ese momento fue la de hacer un tipo de entrevista en la que, en lugar de utilizar fotografías para estimular a las personas a compartir sus vivencias, se hiciese uso de sus propias obras de arte como detonadores del recuerdo.

Así es como nació la que, a falta de un mejor nombre, aquí es llamada entrevista por detonadores. Se abandona la designación de fotoentrevista

sencillamente porque no existe uso de fotografías, y se establece un nombre genérico porque esta propuesta abre la posibilidad de utilizar muchos medios distintos para optimizar la interacción con los colaboradores. Sin embargo, la forma de llevar a cabo la técnica es bastante similar a su antecesora, y hace aprovechamiento de su más básica premisa, que es la generación de una reacción emocional a partir del estímulo visual contextualizado.

Al posibilitar la comprensión empática de los modos y maneras que tienen otras personas de experimentar sus mundos personales, sociales, familiares, laborales... las imágenes (pero también lo narrativo y lo creativo no propiamente “visual”) se convierten en útiles materiales que permiten explorar espacios de mayor alcance que los que se ciñen a la visión de un enfoque académico analítico tradicional (Moragón Arias, 2017, p. 170).

Lo que se pretendió con la entrevista por detonadores fue ir más allá, generar una paradoja fructífera en la que el dibujo, la pintura o el grabado, que tienen encriptados una serie de elementos característicos del sujeto creador, fuera los que ahora produjesen algo en este. El ejercicio no habría de consistir en el dibujante presentando su trabajo como lo haría en cualquier exposición, sino regresar a los puntos de partida de las mismas para reencontrarse con quienes eran en el momento de plasmar el primer trazo o pincelada y cavilar sobre qué los trajo de aquel momento a lo que son en la actualidad.

Con lo anterior entendido, se puede pasar a la explicación operativa de la técnica en cuestión. Se solicitó a los informantes una entrevista posterior a la semiestructurada correspondiente, en la cual se necesitaría que tuviesen a disposición cierta cantidad de sus obras, con la intención, planteada de manera intencionalmente simple, de que contaran cómo fueron cambiando como creadores entre la producción de cada una de ellas. El número de trabajos sugeridos fue un mínimo de cinco, a sabiendas de que la información obtenida habría sido escasa con una cantidad menor y de que no establecer un máximo los motivaría a expresarse sin restricciones.

El instrumento de esta técnica, en este caso, prácticamente se redujo a una sola instrucción: “cuénteme, con tanto detalle como sea posible, cómo fue cambiando como dibujante (o cual fuera la autodenominación del entrevistado) entre la creación de cada una de las obras seleccionadas”. Esta directriz fue recibida sin mayor complicación, aunque, como se presupuso, la forma de responderla varió en cada uno de los informantes; esto no representó una complicación dado que la intención de la técnica, que fue estimularlos a contar sus vivencias formativas, se cumplió en general.

Al haber anticipado esa variedad de respuestas, no se halló sentido en realizar una prueba piloto, de manera que se procedió directamente con Luz Martínez, la primera entrevistada, quien realizó el ejercicio la tarde del miércoles 20 de diciembre de 2017 en la terraza del Museo de la Ciudad. Con ayuda de una tableta electrónica, mostró cada una de las obras de su elección, que fueron cuatro y una serie agrupada como la quinta, e hizo los comentarios respectivos, lo que en total le tomó media hora. Su actitud hacia la dinámica fue muy entusiasta y en ningún momento expresó sentir que estaba redundando con cosas que ya había contado durante la entrevista anterior; de hecho, no lo hizo, lo que dio indicio de que la técnica estaba siendo un refuerzo metodológico adecuado.

Siguiendo con la línea trazada por el muestreo teórico en cascada, se aplicó la entrevista por detonadores a Dorian Martínez Mimiaga la mañana del domingo 28 de enero de 2018, en su taller, ubicado en el cuadrante noroeste de Tuxtla Gutiérrez. En este caso, fueron ocho las obras presentadas y media hora el tiempo ocupado por el informante para cumplir con la instrucción dada. Esta segunda aplicación de la nueva técnica también se consideró exitosa, dado que produjo datos complementarios útiles a lo obtenido en la entrevista biográfica correspondiente.

Poco tiempo después, el 27 de febrero del mismo año, el maestro Ramiro Jiménez Chacón realizó el ejercicio, también en su oficina dentro de la Facultad de Artes de la UNICACH. Aunque se ocupó el mismo tiempo que en los casos anteriores, su selección de obras fue distinta, ya que tomó en

cuenta las 26 contenidas en un dossier que recopila sus trabajos realizados bajo el concepto de hábitat. A pesar de que, en primera instancia, esto pareció ir en contra de la indicación con respecto a la selección de trabajos para la dinámica en cuestión, el informante dio a conocer que el contenido del documento que eligió consultar era el producto de al menos once años de labor artística, además de que su reflexión era aún anterior a dicho periodo. Respetar su criterio resultó benéfico debido a que la revisión de sus obras propició que compartiese, más que vivencias, aprendizajes y aspectos de su vida que hasta la fecha le resultan de gran importancia y que por ello buscó plasmarlos gráficamente.

En cuanto a los dos informantes restantes, la técnica no se aplicó por falta de disponibilidad a pesar de su interés en la investigación. Sin embargo, esto no resultó problemático debido a que, para ese momento, ya se contaba con una gran cantidad de datos recopilados, suficientes para vislumbrar, gracias al análisis inmediato, la saturación de los conceptos de importancia y la resolución de las preguntas de investigación.

Puede concluirse en que la entrevista por detonadores es una propuesta de técnica investigativa interesante, en particular por su flexibilidad que le permite adaptarse a las condiciones de las personas de las que interesa obtener datos, con la característica adicional de que no impone un elemento al que ellas debe responder, como en el caso de la fotoentrevista, sino que retoma algo propio, algo que ya contiene historias que están esperando una excusa para ser contadas. Se espera hacer pruebas más refinadas, y quizás con un sustento teórico más firme, en futuras investigaciones, no necesariamente relacionadas al tema del arte.

### **3.5. Los códigos de la formación artística**

Como se expuso al inicio de este capítulo, todas las indagaciones orientadas a través del método de teoría fundamentada atraviesan una serie de fases: apertura, análisis inmediato, codificación y comparación, escritura de memos y diagramas, muestreo teórico, saturación teórica y producción

de teoría sustantiva (Centeno Silva, 2014). Sin embargo, también se hizo alusión a las posibilidades de flexibilidad que tiene dicha secuencia, por lo que es adaptable a las necesidades, tanto presupuestas como emergentes, de la investigación que se esté desarrollando. En el caso presente, las tareas de la estrategia metodológica se llevaron a cabo en el orden que presenta el gráfico 16.

**Gráfico 16. Aplicación de las fases del método de teoría fundamentada**

Año	Fases			
2017-B	Apertura	Análisis inmediato	Muestreo teórico	Escritura de memos y diagramas
2018-A			Codificación y comparación	
			Saturación teórica	
2018-B				
2019-A			Producción de teoría sustantiva	

Fuente: elaboración propia, fundamentada en Centeno Silva (2014).

La apertura, que es la disposición a la captación de información, y el análisis inmediato y constante de los mismos, constituyen actitudes que se mantuvieron durante todo el proceso. A su vez, el muestreo teórico fue el criterio principal que condujo el trabajo de campo, es decir, la selección de informantes y la aplicación de las técnicas de recolección de datos; estas actividades ya fueron descritas en apartados anteriores.

Ahora, corresponde atender a las demás etapas. La siguiente en el orden es la de codificación y comparación, la cual consistió en tomar todo el material recopilado de la realidad de interés y emprender un primer nivel de

análisis formal, el cual, en contraste con el inmediato, es más concienzudo y dirigido hacia la formulación teórica.

Para conseguirlo, se utilizó el programa *ATLAS.ti*, el cual hizo posible la lectura minuciosa de los textos y el destacado de elementos clave que guardaran cierta relevancia con respecto al objeto de estudio, los procesos formativos artísticos de los dibujantes. Este ejercicio fue complementado por la inclusión de algunos elementos de la investigación precedente (Flores Reyes, 2016) que se consideró útil retomar debido a su correspondencia con la misma realidad a estudiar. En total, se destacaron 96 ítems, que pasaron a ser los códigos solicitados por la metodología (véase gráfico 17).

**Gráfico 17. Códigos resultantes del análisis mediante *ATLAS.ti***

Actividades artísticas secundarias	Apoyo familiar	Apoyo institucional	Atributo impuesto	Audiencia	Autodefinición
Autodenominación	Autodescalificación	Autodescubrimiento	Autoexigencia	Autogestión	Autovaloración del trabajo
Canon artístico	Caudillo	Comparación con otros creadores	Comparación	Competencia	Compromiso social
Comunidad	Condicionamiento	Condiciones laborales	Construcción del estilo artístico	Contacto profesional	Creación artística
Creatividad	Crítica de arte	Decisión	Demanda	Desafío	Desaliento
Desempeño escolar	Deseo	Dificultad económica	Disciplina	Emprendimiento	Estilo artístico
Estudiantes	Expectativa	Exposición	Expresión artística	Facetas	Familia

Figura de autoridad	Formación artística	Frustración	Galería de arte	Gremio	Importancia del creador
Inequidad de género	Independencia	Influencias	Innovación	Inquietud creativa	Ícono
Memoria	Menosprecio	Mundo de arte	Motivación	Niñez	Obra comercial
Obra personal	Obstáculo	Ocupaciones alternas	Oportunidad	Optimismo	Pasatiempos
Persistencia	Personalidad	Pesimismo	Potencial artístico	Predilección	Prejuicio
Prestigio	Productividad	Proyección a futuro	Proyección del ser	Quebranto de expectativa	Reconsideración
Reservas artísticas	Serie artística	Severidad	Subsistencia	Sujeto creador	Tendencia artística
Técnica artística	Tradición artística	Transmisión	Trascendencia	Valor asignado	Valoración del mundo de arte
Viaje	Vivencia cotidiana	Vivencia escolar	Vivencia familiar	Vivencia profesional	Vocación

Fuente: elaboración propia.

Cabe hacer el reconocimiento de que muchas de las palabras con las que se identifican estos códigos están asociadas a conceptos preexistentes con diversos grados de importancia para diferentes disciplinas científicas: la personalidad es típica de la psicología, la familia de la sociología y la audiencia de las ciencias de la comunicación, por mencionar algunos casos.

Sin embargo, el principio del método de teoría fundamentada, que es el hacer surgir conocimiento nuevo de la realidad investigada, no excluye la posibilidad de resignificar términos para renovar su utilidad en la satisfacción de las necesidades emergentes.

Dicho esto, se formuló una definición original para cada uno de los códigos. Para mantener la coherencia metodológica, su elaboración no partió de teorías preexistentes o conocimientos previos del investigador, sino que se usó el material obtenido de los informantes; a su vez, se trabajó con las consideraciones de Charmaz (2006) en mente, es decir, con la confianza en que el criterio del teórico fundamentalista, en ejercicio de una vigilancia epistemológica, es válido desde una posición constructivista, dado el grado de pertenencia que gana al preocuparse, introducirse y estudiar la realidad en cuestión.

Lo anterior se refleja en la escritura de memos, acción ya explicada que comenzó a realizarse durante el trabajo en *ATLAS.ti*. La inmersión constante dentro de la RMC a través de la lectura de los testimonios de sus actores regionales dio origen a una gran cantidad de reflexiones que no solo establecieron conexiones entre las diferentes perspectivas recuperadas, sino que trascendieron lo textual y permitieron vislumbrar aspectos adicionales a considerar en la consecuente construcción de la teoría sustantiva.

Por su parte, la elaboración de diagramas se realizó mayormente después de haber identificado y definido todos los códigos, con el fin de organizarlos y observar las relaciones entre ellos. La cantidad y naturaleza de estos enlaces dio como resultado la conformación de grupos, lo que permitió la identificación de tres códigos primarios, cuya magnitud ya estaba más o menos prevista: el sujeto creador, la formación artística y el mundo de arte (véase tabla 6).

**Tabla 6. Códigos primarios y secundarios**

Códigos primarios	Códigos secundarios
<p><i>Sujeto creador.</i> Individuo que realiza una actividad creativa artística productiva, categoría dentro de la que se incluye a los informantes y a todos los dibujantes de la RMC.</p>	<p><i>Potencial artístico.</i> Posibilidad innata de todo ser humano de desarrollar habilidades artísticas, cuyo aprovechamiento es opcional.</p>
	<p><i>Influencias.</i> Artistas u obras que sirven de modelo a seguir al colaborador, permanentemente o en ciertas fases de su desarrollo.</p>
	<p><i>Canon artístico.</i> Conjunto de estándares técnicos y estéticos que determinan las maneras formales de creación artística.</p>
	<p><i>Construcción del estilo artístico.</i> Proceso a través del que el colaborador desarrolla los aspectos temático y visual de sus obras.</p>
	<p><i>Autoexigencia.</i> Estándares autoimpuestos que el colaborador procura satisfacer en su actividad artística</p>
<p><i>Formación artística.</i> Red de procesos individuales y sociales que incorpora cada una de las experiencias que le otorgan elementos de diversas naturalezas al sujeto creador de arte para su crecimiento como tal.</p>	<p><i>Inquietud creativa.</i> Sentimiento detonador de la creación artística, experimentado por el sujeto creador.</p>
	<p><i>Creación artística.</i> Proceso mental y manual mediante el que un sujeto creador da origen a cada una de sus obras, el cual inicia con la inquietud creativa y termina con la plasmación.</p>
	<p><i>Autodescubrimiento.</i> Proceso en el que una persona hace conscientes características definitorias de sí misma; en el caso de los sujetos creadores, se entra en contacto con la inquietud creativa y con la vocación artística.</p>
	<p><i>Creatividad.</i> Máximo aprovechamiento de los recursos que se tienen al alcance para la creación de una obra original.</p>
	<p><i>Compromiso social.</i> Responsabilidad obtenida o autoimpuesta por una persona por la que dirige sus acciones hacia el bienestar de las personas que la rodean en la medida de lo posible.</p>

<p><i>Mundo de arte.</i> Red de personas cuya actividad artística cooperativa, organizada a través de su conocimiento conjunto de los medios convencionales de hacer las cosas, produce el tipo de trabajos artísticos que la caracterizan.</p>	<p><i>Gremio.</i> Conjunto de personas que desarrollan una actividad artística similar a la del colaborador.</p>
	<p><i>Audiencia.</i> Conjunto de personas que entran en contacto de manera activa con la obra del colaborador.</p>
	<p><i>Comunidad.</i> Relaciones existentes entre el colaborador y creadores análogos, así como con otras personas de su entorno.</p>
	<p><i>Importancia del creador.</i> Posición social, responsabilidades y otros atributos del sujeto creador que lo hacen importante dentro del contexto en el que vive.</p>
	<p><i>Condiciones laborales.</i> Circunstancias que rodean la producción artística del colaborador en tanto actividad productiva y de subsistencia.</p>

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 6 se presentan estos tres nodos principales con sus respectivas definiciones, cada uno agrupado con cinco de los códigos más importantes asociados a ellos, a los que se identificó como secundarios. Debe aclararse que este fue apenas un primer ordenamiento protocolario que no sintetiza en retrospectiva la teoría que se elaboró posteriormente; la estructuración jerárquica de la totalidad de los elementos hubiese sido complicada e innecesaria, dado que todos se enlazaron entre sí y eso fue un reflejo de la complejidad a la que se declaró abordar desde el comienzo.

Lo que procedió fue la realización del análisis de todos los códigos en contexto hacia la elaboración de la teoría sustantiva, proceso mental al que resultaría difícil describir de manera concreta y que, además, se realizó de manera casi simultánea a la redacción de dicho constructo teórico. Por ello, a continuación, se procede directamente con el principal producto de esta

investigación, dentro del que se ha procurado conciliar los conocimientos empíricos y académicos de los dibujantes de la RMC —incluso citándolos para no desaprovechar la cruda riqueza de sus testimonios— con un esquema que facilite el entendimiento del objeto de estudio en toda la extensión de su manifestación en la realidad de interés.

## **CAPÍTULO 4. UNA TEORÍA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS ARTÍSTICOS**

En este último capítulo, se conjugan todos los elementos expuestos hasta este punto para la formulación de una nueva teoría sustantiva sobre los procesos formativos artísticos, la cual emergió de la realidad denominada RMC y que, por tanto, responde exclusivamente a ella, al menos en un primer momento. La misma está compuesta por una exposición de principios generales que encabezan el análisis del objeto de estudio, a la que le sigue el desarrollo de la explicación, dividida en cuatro apartados.

### **4.1. Principios generales**

El punto de partida de esta teoría es el concepto de formación artística que se ha ido formulando a lo largo de este trabajo, el cual se entiende como la red de procesos individuales y sociales que incorpora cada una de las experiencias que le otorgan elementos de diversas naturalezas al sujeto creador de arte para su desarrollo como tal. Para comprender mejor el contenido de esta definición, vale la pena detenerse en cada una de sus partes de la siguiente manera.

- Se habla de una red en coherencia con el reconocimiento de una realidad compleja que se hizo con anterioridad. Desde esta postura, no se puede hacer referencia a procesos o fenómenos lineales y unidimensionales; en cambio, estos intervienen y son intervenidos por elementos de diferentes

proveniencias y grados de importancia e impacto. El caso de la formación artística no es una excepción porque, si bien se manifiesta mayormente de forma cronológica —es decir, a través del tiempo y con dirección hacia el futuro—, no está conformada por un solo elemento —la historia— que se mueve en aislamiento y evoluciona de manera independiente, sino que es objeto de una cantidad de influjos tal que está limitada solo por la vida misma del sujeto creador.

- Hacer la distinción entre procesos individuales y sociales es una referencia a dos de los ejes centrales de la formación artística según se ha concebido para esta disertación, los cuales son la vida privada y la pública. Así como cualquier persona desarrolla su vida moviéndose entre estas dos dimensiones y lidia con cada una de ellas de formas muy distintas, también tiene que hacerlo el creador, con la pericia suficiente para procurar las condiciones propicias para continuar con su actividad característica.
- Una gran parte de los elementos incorporados en la formación artística, si no es que todos, constituyen experiencias. Los objetos en sí mismos, por más grandes y determinantes que se presenten, no tienen una importancia real en la vida del sujeto hasta que son parte de una vivencia, ocurrida en un tiempo, un espacio y rodeada de determinadas circunstancias. Si tomamos como ejemplo el factor de las influencias artísticas, en el mundo de cierto dibujante pueden existir figuras de importancia indiscutible como Delacroix, Renoir, Van Gogh o Picasso, pero no tendrán significado alguno para él si no forman parte de una vivencia propia, como el haber visto sus producciones en un museo, en libros, vía *Internet*, etcétera. A su vez, los estímulos estéticos y las reacciones experimentadas en dichos contactos determinan en buena parte el valor asignado a las obras en cuestión y a sus autores.
- Como se hará notar a lo largo de este capítulo, los elementos que conforman o intervienen los procesos formativos artísticos son de muy diversas naturalezas. En páginas anteriores ya se desestimó la idea de

que la formación del creador es por completo académica, por más completo que sea el estudio por esa vía. Además, o en lugar de las experiencias escolares, cobran importancia las familiares, cotidianas, laborales, gremiales, introspectivas y de otros tipos, las cuales van dando forma al sujeto creador de arte de manera constante y poco predecible.

- Los dibujantes y otros tipos de creadores pueden tener diferentes concepciones de lo que significa desarrollarse como tales, pero siempre están asociadas a metas. Estas suelen ser de tipo socioeconómico, como conseguir que la creación de las obras y su comercialización sea suficiente para proveer de sustento económico o construir y mantener un prestigio que brinde mayores oportunidades, o artístico, como lograr un estilo completamente propio o ganar un lugar destacado en una historia del arte.

Todos estos componentes —la formación como red, las vidas pública y privada, las experiencias, los diferentes tipos de estas y la idea de desarrollo— fueron identificados y reflexionados en torno a la codificación y definición de la formación artística como elemento presente en la RMC. A partir de los mismos, pero también, tomando en cuenta el proceso completo de (re)ingresar a la región, obtener los datos requeridos y analizarlos en contexto y con un propósito expreso, se definieron principios generales que se convirtieron en las bases de la presente teoría y que se exponen a continuación.

1. **El dibujante es quien sustenta todos sus procesos formativos artísticos.** Él es el protagonista y la figura central de las redes que son tanto la formación artística como el mundo de arte, y como tal, son sus circunstancias, los sucesos de su vida y especialmente sus decisiones las que permiten que el conjunto de procesos en cuestión funcione de la forma en que lo hace, de inicio a fin.

Se reconoce la magnitud de los influjos externos que intervienen y que pueden llegar a obstaculizar al dibujante en su formación, pero este desarrolla los atributos necesarios para superarlos. Si se toma como ejemplo al canon artístico como la máxima institución normativa sobre la creación artística formal, el sujeto puede actuar para revolucionarlo, trascenderlo, o bien, hacerlo a un lado y convertirse en un rebelde.

Otra posible entidad obstaculizadora es el gobierno en los casos en que las expresiones artísticas parezcan incumplir con ciertos estándares sobre lo que es socialmente útil y moralmente correcto; en este caso, el creador puede recurrir a sus derechos y garantías individuales como las libertades de propiedad, expresión, movimiento, manifestación y libre comercio para protegerse, además de buscar vías alternativas pero legales a las auspiciadas por las autoridades.

Por supuesto, bajo estas y todas las demás posibilidades, subyace el factor de la responsabilidad: el sujeto creador es en quien recaerán todas las consecuencias, sean estas positivas o negativas y de cualquier carácter —económico, social, legal, etcétera—, de los caminos que elija tomar en su búsqueda por crecer en la actividad que lo caracteriza.

- 2. La creación artística es el móvil principal de todos los procesos de formación artística.** Como es el caso de todo sujeto creador, la actividad propia del dibujante es con la que se manifiesta en su realidad. Es lo que es porque dibuja, y su vida como tal solo seguirá desarrollándose en tanto siga haciéndolo. Esto hace aplicable a este caso la máxima formativa de que “la práctica hace al maestro”.

Sin embargo, no debe entenderse solamente en el sentido unidireccional de que el hábito de creación hará transitar al dibujante de principiante a experto. La constancia en la actividad artística abre posibilidades en diferentes dimensiones de la existencia, mismas en las que se identifican los detonadores de posibles procesos formativos artísticos. La producción enfocada en estas oportunidades, en conjunto

con la capacidad de decisión referida en el punto anterior, es lo que alimenta la formación del dibujante.

Cuando se deja de crear, ya sea por decisión propia o porque la actividad creativa se ve desplazada por otras diferentes, comienza a detenerse la formación artística: los conocimientos y ventajas obtenidas hasta ese momento se degradan con el tiempo y, aunque se adquieran algunos elementos nuevos con los que trabajar, la ausencia del soporte práctico evitará que se consiga algún logro significativo. Por tanto, un sujeto creador jamás podrá declararse completo o formado de manera definitiva, sino solamente dar por terminada su labor.

- 3. Cada elemento con el que el sujeto creador entra en contacto y cada experiencia que vive puede ser parte de un proceso formativo artístico.** En determinado momento de la vida del dibujante, luego de descubrir en sí mismo su vocación como tal, sus procesos de formación comienzan a enfocarse a su ser creador. El atributo natural conocido como creatividad encuentra nuevos caminos a través del ser y se proyecta en todas sus facetas; esto hace que las cosas con las que se entra en contacto, sean estos espacios, objetos, personas, emociones, etcétera, dejen de ser solamente eso, sino fuentes de conocimiento y materia prima para la producción artística, y la adquisición de las mismas constituyan procesos formativos.

Esas experiencias diversas, en cantidad, variedad y conjunto, son las que conforman al creador “experimentado”, y no nada más la cantidad de tiempo que se haya dedicado a su actividad (antigüedad, veteranía) o la de obras que ha producido (prolificidad); a su vez, el artífice novel no necesariamente carece de experiencias suficientes para sustentar su producción. Lo más importante para conciliar todas estas variables es que el sujeto cuente con la capacidad de organizar y aprovechar las experiencias, en conjunto con una personalidad bien desarrollada, lo cual puede tener más independencia con respecto a la edad de lo que se suele pensar.

4. **La formación artística en su conjunto se manifiesta a través del tiempo, proyectada hacia el futuro.** Con esto, se hace el reconocimiento de que la manera ideal de contemplar los procesos formativos artísticos de un dibujante es sobre un plano temporal cronológico, aunque no por ello unidimensional; esto se debe a que el sujeto en cuestión se va enriqueciendo —y haciéndolo notorio— con el pasar del tiempo, sobre el que fluye su trayectoria profesional.

La proyección hacia el futuro es natural debido al inexorable progreso de la vida (nacer, crecer, desarrollarse y morir), pero también incorpora el del creador como tal, que avanza hacia la misma dirección, pero no bajo las reglas de la biología, sino de los propósitos, a menudo basados en la búsqueda de la innovación y la trascendencia.

Es posible idear otras formas de representar mental o gráficamente la formación artística, pero su naturaleza compleja y dinámica requerirá siempre de la incorporación del elemento temporal-cronológico. Los creadores de arte no pueden representarse como puntos sobre la línea de tiempo de una historia del arte general o específica, ya que sus vidas son, más bien, recorridos, a su vez compuestos de nodos con cuantiosas posibilidades de conexión.

5. **La formación artística integra elementos del pasado, presente y futuro del sujeto creador.** Aunque este avanza cronológicamente, los procesos formativos que va experimentando no se alimentan solamente de lo que lo rodea en cada momento específico; al contrario, voltear hacia atrás y recuperar experiencias y aprendizajes del pasado es prácticamente un reflejo natural a la hora de idear una nueva obra o serie artística.

A su vez, la conciencia y curiosidad con respecto al futuro constituyen un terreno fértil para la creación artística. La escasez de referentes sólidos y todas las emociones que giran en torno a la incertidumbre incitan al dibujante a llenar los vacíos con infinidad de

posibilidades, en las que no importa tanto la capacidad de predicción como las sensaciones que el producto pueda provocar.

Los modos de reinterpretación de elementos provenientes de tres temporalidades distintas durante el proceso creativo artístico constituyen un tema que posiblemente sea más difícil de explicar que la formación dada su mayor conexión con la imaginación, por lo que su abordaje cabal tendrá que hacerse en otra ocasión. Lo que sí es pertinente consolidar aquí, dado lo recién explicado, es el reconocimiento de la multitemporalidad y la intertemporalidad como atributos constantes y conscientes del sujeto en el transcurso de su formación artística.

- 6. La creación artística y la formación artística mantienen una relación cíclica.** Para complementar lo expresado hasta este punto sobre la forma y dirección en que se desarrollan la creación y la formación artística, es importante profundizar en el nexo entre ambos procesos. Aunque ambos progresan de manera cronológica y simultánea, no conforman un mero paralelismo. En cambio, si se toma en cuenta lo explicado en el segundo principio —la creación como móvil constante de la formación artística— y se aúna con la obviedad de que la formación permite el progreso de la producción, podrá notarse que hay una relación cíclica de interdependencia.

Esa es la mecánica interna básica del dibujante para mantener el desarrollo de su actividad a través del tiempo. Si para de crear, su formación perderá sentido y sus productos serán inútiles; a su vez, si la producción se detiene, se manifestará el proceso de degradación que ya fue descrito en el enunciado número dos. La forma en que se da el mantenimiento de esta dinámica es una de las razones que complejiza el entendimiento del trabajo del sujeto creador.

- 7. Tal como la creación artística, la formación artística es móvil.** Esto quiere decir que, por más arraigo, sentido de pertenencia y comodidad que un dibujante sienta con respecto al lugar en el que vive y, por

consiguiente, al mundo de arte en que trabaja, dichas relaciones no son de total dependencia. Dadas ciertas circunstancias, entre las que prima la posibilidad económica, el sujeto puede tomar la decisión de emigrar a otro sitio y, en tanto comparta las convenciones necesarias, instalarse en un nuevo *art world*.

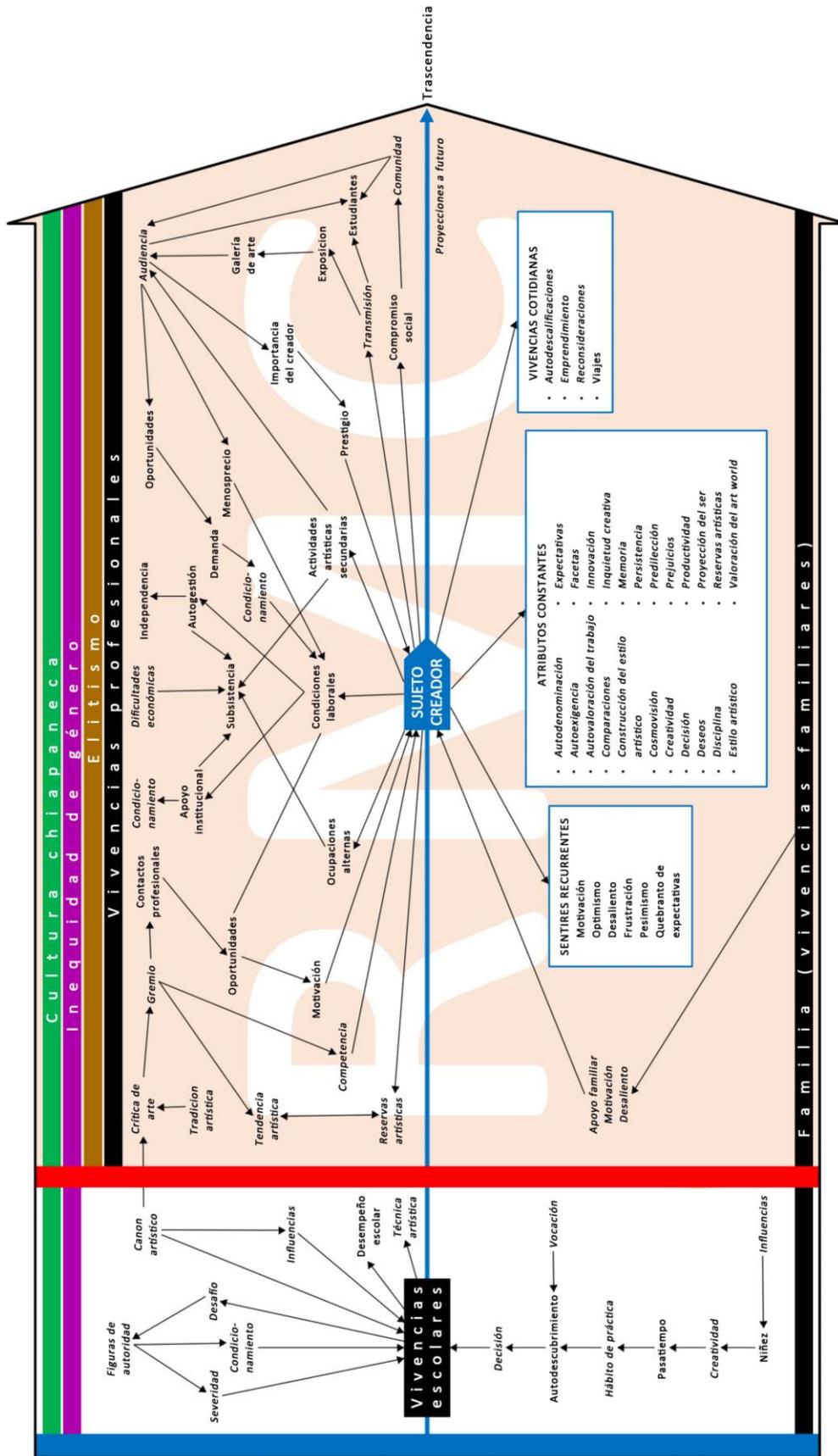
Pese al lógico proceso de adaptación a su nueva sede, el creador prácticamente no necesitará reiniciar su formación artística, sino que esta continuará mediante el aprovechamiento de las nuevas experiencias, sin excluir la recuperación de las antiguas. Lo mismo ocurrirá en el caso de una tercera migración o de todas las que puedan acontecer en el futuro.

En suma, la formación artística es independiente del marco o marcos espaciales en el que el sujeto elija situarse. Aunque es natural que cada espacio deje huella en su vida y tal vez en parte de su obra, él es quien procesa y reinterpreta todo lo vivido, por lo que es libre de fluir a lo largo y ancho del mundo según le sea posible.

8. **La formación artística se termina con el sujeto creador.** Esto puede ocurrir de dos maneras: la primera es a la que ya se hizo referencia en el segundo principio, que ocurre cuando el sujeto declara y realiza el fin de su trayectoria, con el consiguiente proceso de degradación de la actividad artística —mental, creativa, social, etcétera—, mientras que la segunda se da de manera natural con el deceso de la persona en cuestión.

La necesidad de destacar aquí este factor yace en reconocer dos capacidades que tiene el creador: la primera es la de detener por voluntad propia la red de procesos formativos que confluyen en su vida, mientras que la segunda es su libertad de establecer los objetivos de su actividad artística, lo que significa la programación de su final. Por supuesto, la muerte es imprevisible aun en estos casos, por lo que suele ser muy difícil saber cómo el sujeto se sentía en sus últimos momentos con respecto a su labor y su formación.

Gráfico 18. Síntesis gráfica de la teoría



Fuente: elaboración propia.

Con todo esto en consideración, se puede contemplar de mejor manera el gráfico 18, el cual fue elaborado como parte de la producción de gráficas referida en el capítulo anterior. Este esquema trata de incorporar la mayor parte de la red de procesos que rodean al dibujante en la RMC — representado por los informantes de esta investigación, que en su gran mayoría nacieron en Tuxtla Gutiérrez— y que, en conjunto, constituyen la formación artística a lo largo de su vida; los principios generales recién desarrollados constituyen los fundamentos de su lógica.

La base de la ilustración es una flecha con dirección hacia adelante — el lado derecho, de acuerdo a la lectura occidental— para representar el flujo del tiempo hacia el futuro (principio 4), y se encuentra atravesada por el transcurrir cronológico de la vida del sujeto creador, en quien convergen todos los procesos formativos artísticos (principio 1).

Dado que el contenido del esquema supone ser la existencia completa del dibujante, pareció conveniente segmentarlo para lograr un análisis más concienzudo de los diferentes momentos. Para ello, la flecha fue segmentada mediante dos ejes: uno horizontal, que divide la experiencia vitalicia del sujeto entre lo privado y lo público, y otro vertical, que separa lo acontecido antes y después del inicio de la vida profesional, es decir, la introducción al mundo de arte originario.

En cada cuadrante resultante de dicha segmentación, se sitúan las personas, situaciones e influjos correspondientes, los cuales están representados por los códigos en los que fueron sintetizados con anterioridad. A este respecto, se dejó fuera de esta representación gráfica la menor cantidad posible de los mismos, con el fin de comprobar el supuesto de que cada elemento con el que el sujeto creador entra en contacto puede ser parte de un proceso formativo artístico (principio 3).

Como también puede observarse, hay códigos que ocupan lugares especiales. La cultura chiapaneca es un aspecto que está presente desde el primer momento si el sujeto nació en el estado, y que es una constante en casos como los de los creadores que aquí interesan, mientras formen parte

de la RMC; a su vez, la inequidad de género es una situación lamentable que ha mantenido su presencia en el ámbito artístico, por lo que ocupa un espacio similar. En cuanto al elitismo, es una característica general del mundo de arte en cuestión —y prácticamente de todos—, por lo que se manifiesta en todo lo posterior a la introducción al mismo.

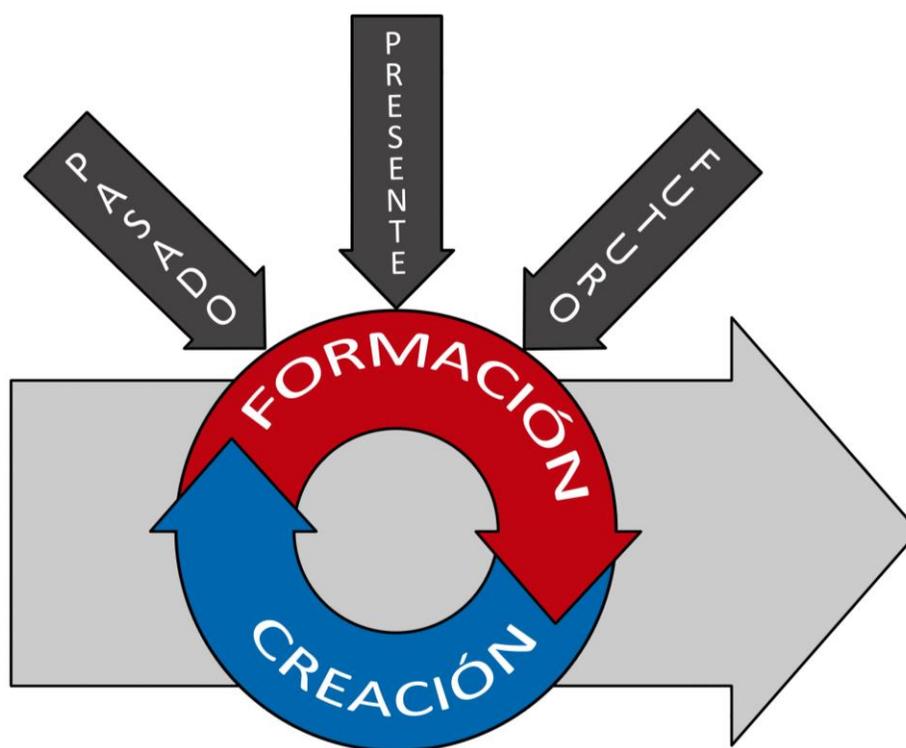
Elementos de magnitud similar son las vivencias, en las que se incorporan todas las anécdotas contadas por los informantes; aunque son bastante diversas como para incluirlas por separado, son fáciles de representar en grupo, además de que se reflejan en los códigos que se aproximan a ellas. Las vivencias familiares se presentan a lo largo de todo el trayecto como parte de la presencia constante de este círculo social, mientras que las escolares y las profesionales están restringidas a su momento con respecto a la introducción a la RMC.

Una anotación más a destacar es la distinción entre los elementos circunstanciales y los constantes. Los primeros son aquellos que no se presentan de manera natural en la realidad a menos que el dibujante u otra entidad haga cumplir ciertas condiciones, y están escritos con letra normal. Los segundos son los que suelen mantenerse a partir de su primera manifestación, como la creatividad, el hábito de práctica y las influencias, y se presentan en el gráfico con letra cursiva. Las cajas de atributos constantes y sentires recurrentes reúnen a los integrantes de este segundo grupo que son propios particularmente del creador.

Vale la pena insistir en que se eligió la forma de flecha para agrupar los componentes de la formación artística con el fin de darle la importancia necesaria al factor del tiempo, mismo que se impone en su calidad de dimensión de la realidad. No debe tenerse una impresión de linealidad de los procesos porque, como se ha insistido, estos conforman una red cuya actividad se manifiesta con el paso de días, meses y años. Es por ello que el código del sujeto creador, en quien convergen todos los fenómenos, también está contenido en una flecha con dirección hacia adelante.

Como complemento de lo anterior y de toda la síntesis, se presenta el gráfico 19, el cual se enfoca en la forma en la que el sujeto trabaja y se mueve a través de su formación. Este acercamiento también sirve para representar las ideas hace poco expresadas de que la creación es el móvil principal de todos los procesos formativos artísticos (principio 2), de que los mismos integran elementos de tres temporalidades distintas (principio 5) y, en especial, de la relación cíclica entre la producción y la formación (principio 6).

**Gráfico 19. Representación gráfica de los principios teóricos 2, 5 y 6**



Fuente: elaboración propia.

Con estos conocimientos previos, que son la base de esta teoría sustantiva, es posible continuar con el análisis cronológico de los procesos formativos artísticos, el cual se irá realizando en los siguientes apartados bajo la lógica sugerida en los gráficos 18 y 19. Primero, se hace enfoque en los primeros años de vida del sujeto y en su autodescubrimiento como

creador; después, se desarrolla el inicio de la formación en el ámbito público en la forma de educación y profesionalización artística; más adelante, se describe la adquisición de conocimientos nuevos ya dentro de un mundo de arte; finalmente, se reflexiona sobre los propósitos finales de toda la empresa del dibujante.

#### **4.2. El camino al autodescubrimiento**

El ser humano comienza su formación en el alba de su raciocinio, es decir, desde los momentos en que adquiere tanto la consciencia de sí mismo como la capacidad de fundar la biblioteca de su intelecto con los saberes más fundamentales. La familia es el primer gran patrocinador de este proceso, ya que es la que suele proporcionar los conocimientos esenciales (cómo contar, pronunciar las palabras, etcétera) o los medios para que el individuo en cuestión los adquiera a partir del instinto, la imitación o la necesidad fisiológica (por ejemplo, la forma de alimentarse).

De manera inconsciente, a partir de esos primeros aprendizajes enteramente patrocinados, pero también, conforme se le va dando mayor libertad de actuar por su cuenta, el individuo va desarrollando la capacidad natural conocida como creatividad, a la que aquí se define como el máximo aprovechamiento posible de los recursos que se tienen al alcance para resolver una situación. Puede decirse que este atributo es innato en su sentido más primitivo; por ejemplo, un infante hambriento, ya consciente de su boca, manos y capacidad de engullir, comerá con esos recursos, sin necesidad de convenciones sociales como el uso de una cuchara.

Conforme la problemática se va complejizando, la manifestación creativa deberá ser mayor. Si el niño siente frío y debe resolverlo por su cuenta, su mejor opción será recurrir a la memoria y recordar cómo obtuvo alivio de dicho malestar en ocasiones pasadas: el abrazo de su madre, la cobertura de una manta, etcétera. Lo consiguiente será efectuar la acción necesaria para llegar a la resolución elegida.

En fin, la creatividad es la creación de soluciones. Encarar situaciones progresivamente más problemáticas es, en buena medida, la clave de dicho atributo humano y, por extensión, de la formación. Con el paso del tiempo y las experiencias del crío, el hambre y el frío no crearán tanto conflicto bajo circunstancias propicias como, por dar algunos ejemplos, sentir desorden, aburrimiento o dolor. La resolución creativa de estas y más situaciones es la única manera de completar los cimientos de la ya aludida colección de saberes.

Los problemas de orden lúdico son de especial importancia en las primeras etapas formativas, ya que es en esas situaciones cuando el niño actúa más allá de su mera humanidad y necesidades físicas para perseguir objetivos propios y en relación con su entorno. Varios de ellos se manifiestan en forma de actividades proveídas por la familia o la escuela con el propósito expreso de que se ejercite el razonamiento: desde la gran variedad de juguetes educativos, pasando por juegos de mesa y hasta incluir páginas de *Internet* y aplicaciones para dispositivos electrónicos móviles.

En cambio, otros son formulados por la misma mente del individuo en formación, casos que resultan aún más interesantes en el estudio de la creatividad. A modo de ejemplo, enseguida se cita una vivencia compartida por el maestro Ramiro Jiménez Chacón, referente a su infancia.

En la azotea de mi casa, a mí me gustaba jugar carritos. Hay una cosa que se llama "uno, dos, tres", que era irle pegando a los carritos, y era una competencia, a ver quién avanzaba más, y poníamos, con carbón, metas, ¿no? Y vas avanzando. El que saliera de la ruta, tenía que regresarse a la meta anterior, regla que nosotros aprendimos por nuestra cuenta. Pero una ocasión... en la casa siempre había material de construcción; había arena, cemento; y una vez se me ocurrió... en las paredes de la barda de la azotea, hacer, con pedazos de ladrillo... no sé cómo le hice, hice mezcla —tenía diez u once años— y empecé a pegar ladrillo, y luego arriba hice una carretera, y ahí jugábamos; era una subida que, para llegar arriba, había un descanso, era una bronca llegar el carrito arriba. ¿Se es o no se es creativo desde ahí? Estamos hablando de infancias, y estoy hablando de que también mis amigos vecinos... vinieron a trabajar conmigo, los puse a hacer mezcla también y nos aventamos, en una semana, toda... estoy hablando de un muro —muros de azotea—, si mal no recuerdo, como de cinco por ocho por seis. Todo eso lo hicimos carretera. Y la curva fue muy emocionante, porque

teníamos algunas curvas; le poníamos más relleno hacia afuera para que hiciera la curva, pero no te podías ir derecho porque ahí había un obstáculo, ¿no? Poníamos una piedra, poníamos una roca, era una montaña. Entonces, todo eso es hacer una maqueta, pero para nosotros era nuestro camino de carretera. Ah... y el cemento pulido encima; todavía, con la cuchara, dizque nuestro cemento pulido, ¿no? Y después, con pintura, pintamos la raya en medio. No sabíamos, pero a las curvas le pusimos raya intermitente cuando estas son de recta, ¿no? No sabíamos, pero fue padrísimo, fue una experiencia. Estamos hablando de once... no más de doce años, estábamos en primaria. Y, para mí, eso es crear, y esa es tu formación (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

Por su parte, el dibujo es una de las actividades típicas de la niñez, con independencia de las intenciones artísticas que puedan surgir más adelante en el individuo. Si bien el proceso por el cual se comienza a ejercer no es, en principio, muy diferente a otros que se desarrollan a los primeros años — como comer e ir a dormir a un lugar específico—, su revisión resulta interesante para los propósitos que aquí se tienen.

Cerca de los dos años de vida del infante, sus familiares usualmente le incentivarán a sujetar una herramienta de trazado (un crayón de cera u otra que sea inofensiva) y frotarla sobre una superficie para hacerlo descubrir la huella resultante. Por mera pulsión de curiosidad intelectual, el niño repetirá de manera indefinida el ejercicio, pero dado que la acción aún no se realiza con el soporte de la razón, los resultados serán garabatos, sin intención expresa de imitar alguna forma.

El desarrollo de la mente del crío durante los meses siguientes, enriquecido por el contacto con incontables personas, objetos y sensaciones y por la conciencia de estados como la vida misma, hace posible la canalización de aquella simple habilidad del trazado hacia la imitación de la realidad a partir de un dibujo rudimentario. Incluso, la eventual distinción entre realidad y fantasía hará de esta última la fuente de muchas creaciones.

De ese modo, el dibujo se convierte en uno de los mayores pasatiempos de los niños durante sus primeros años, ya que es la forma de expresión que les brinda la mayor cantidad de posibilidades (dos dimensiones infinitas),

dejando muy por detrás a la palabra hablada, sujeta a las limitaciones de las lenguas frecuentemente utilizadas en su entorno. No en balde es una actividad tan promovida en la etapa del jardín de infancia, sin contar sus posibles usos en la exploración de la psicología de determinados casos.

Sin embargo, en el paso del *kindergarten* a la escuela primaria ocurre un fenómeno interesante: la práctica del dibujo deja de ser hábito de la totalidad de los infantes para serla solo de unos cuantos. Las causas de este hecho pueden ser muy diversas, por lo que se requiere de estudios enfocados en estos procesos para su entendimiento cabal; algunas que pueden inferirse son tan sencillas como el desarrollo de intereses fuertes en ámbitos diferentes —como los juegos y los deportes— o la inhibición de causa externa que impida que el sujeto desarrolle cualquier tipo de pasatiempo.

Lo recién planteado puede observarse en los grupos de primaria, dentro de los que existe el estatus informal de uno o unos cuantos estudiantes que “saben dibujar”. Este nombramiento es otorgado por el conjunto de alumnos, mediante juicio basado en observación, a aquel o aquellos compañeros que, de manera notoria, sostuvieron el hábito de práctica del dibujo, lo que les concedió mayor competencia.

En el jardín de niños, esta distinción es inverosímil, dado que, en ese momento, el dibujo es una práctica general, democrática y de cánones muy flexibles; en cambio, en el siguiente nivel, las mentes de los jóvenes se han desarrollado aún más y han recibido una mayor variedad de experiencias visuales, al grado de poder distinguir las diferencias de técnica y calidad entre dos imágenes creadas y, por tanto, a quienes lo hacen de mejor manera.

Llama la atención la forma en que, en microespacios como los salones de clases de una primaria, se pueden generar formas prototípicas de las figuras del creador, de la audiencia y del mercado del arte, tal como ejemplificó Dorian Martínez Mimiaga mediante una de sus vivencias.

Pues en la primaria ya tenía yo mis primeros intentos de dibujo... y tus compañeritos mismos te van viendo, ¿no? "Oye, coloréame mi mapa" o

"hazme este dibujo". Me da mucha risa porque en ese tiempo estaban *Los Caballeros del Zodíaco*, una caricatura súper famosa... y yo hacía mis dibujos a cartulina y los vendía a un peso; si lo querían coloreado los daba a dos pesos. Estaba todavía nuevo el sistema del peso. Entonces, lo daba a ese precio y me ganaba mi dinerito (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Destacan tres factores importantes que permiten el mantenimiento del hábito creador en los casos excepcionales aludidos. El primero de ellos es la experiencia de “crecer” —entendido como vivir la niñez e infancia— en un entorno que promueva la apreciación y creación artística de manera natural, tal como ocurre en los casos en que uno o más integrantes del seno familiar se dedican a una o más disciplinas artísticas. Puede decirse que en estos casos es en los que se manifiesta la herencia de las tradiciones artísticas de manera más directa, siento el maestro Ramiro Jiménez Chacón, con respecto a su padre, el ilustre grabador Ramiro Jiménez Pozo, el ejemplo antonomástico en la RMC:

yo tener registrado cuándo empecé a dibujar, sí, de niño, y más si veía en casa que mi papá hacía grabados, mi hermano y mi mamá eran los impresores en casa de mi papá, de sus grabados, y ahí me ponían a practicar, también a imprimir, echaba yo a perder las impresiones. Hasta la fecha las echo a perder (risas). Y era imprimir a mano, no como ahora lo hacemos, los chavos aprenden a imprimir en un tórculo, pero yo empecé a imprimir grabado a mano, y a dibujar... me acuerdo que hice un Cepillín, era el payasito de la televisión, un tipo bastante horroroso, pero era lo que tenía al alcance y era lo que podíamos ver en su momento, hice un Cepillín en un grabadito. Si tuviera que verlo desde el grabado, pues ahí dibujo mi primer grabado (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

Como segundo factor que preserve la práctica de los niños dibujantes, deben citarse los contactos externos con las artes. Sería imposible enlistar todas las posibilidades al respecto, ya que es probable que los estímulos creativos y artísticos provengan prácticamente de cualquier lugar; empero, pueden delimitarse dos tipos. Por un lado, los propiciados por un benefactor, como la familia o escuela: visitas a museos y galerías, asistencia a proyecciones de cine o representaciones teatrales, acceso a libros, revistas y contenido multimedia en *Internet*, etcétera.

Por otro, están los contactos incidentales, que ocurren sin planeación o expectativa alguna, por lo que su impacto reside exclusivamente en la relación entre la fuerza del estímulo recibido y la capacidad de recepción y asimilación. Luz Martínez proveyó el siguiente ejemplo.

Yo tenía... hijole... como unos cinco años, tal vez, cuando fui con mi papá al D. F., en ese entonces Ciudad de México; en el *World Trade Center*, que es una torre grandota... yo no sé en qué momento pasó, estábamos dando vueltas; de repente me alejo, volteo a ver... y eran las "Niñas tocando el piano" de Monet; son una güerita y una de cabello castaño que están tocando el piano. Ese cuadro ya lo había visto antes. Lo vi de lejos, y yo: "¡papá, mira!" Recuerdo que le dije: "son unas niñas", y mi papá: "sí, son pintores", me dice. Me imagino que han de haber sido réplicas, no creo que hayan sido los originales, más si estuve "así" de verlos. Pero yo quedé fascinada con el poder de la mancha, de la pintura; yo dije: "¿cómo es posible que de lejos se vea todo ese escenario tan bonito?" Y de cerquita era nada, eran puras manchas (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

El tercer factor podría ser parte del segundo, pero aquí se coloca aparte dada la importancia expresada al respecto por parte de los informantes. Se trata de las series animadas transmitidas por televisión a las que coloquialmente se les llama "caricaturas",<sup>16</sup> las cuales suelen ser de origen estadounidense (*animated series*) o japonés (*anime*) y son dobladas al idioma español en estudios latinoamericanos. Su transmisión y promoción masiva y el gusto que los niños desarrollan por ellas las ha convertido en uno de sus primeros referentes artísticos en los márgenes del canon implícito en los factores anteriores, tal como expresa Luz Martínez a continuación.

Yo veía muchas caricaturas. Soy hija única, ¿sabes? Y sí, claro, me compraban mis libritos, me entretenía en muchas cosas, pero las caricaturas... o sea, *Los Pitufos*, *Los Snorkels*, los *Thundercats*, *Mazinger Z*; yo me la pasaba haciendo a Afrodita, la de *Mazinger Z*. Las caricaturas. Yo, de verdad, te juro, tenía yo libretas enteras tratando de que la Cheetara me quedara, así, Cheetara, pues; yo: "¡es que no me

---

<sup>16</sup> En sentido estricto, esta denominación es imprecisa, ya que "la caricatura es la representación exagerada de los rasgos o actitudes características de una persona [o situación] para producir un efecto risible, y que se emplea con frecuencia como instrumento de crítica social y política" (Mogollón y Mosquera, en Abreu Sojo, 2001, p. 3). Es posible que el uso coloquial indicado se debe a los usos múltiples del vocablo inglés *cartoon*, con el que se puede llamar tanto a la caricatura (*caricature* o cartón) como a los cortos de dibujos animados que, dicho sea de paso, originalmente estaban hechos a mano.

sale!", y la hacía y la hacía (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Cabe aclarar que, si bien los niños pueden tener contacto con estos tres factores con anterioridad a su etapa escolar, la diferencia recae en la trascendencia que tendrán dichas experiencias: cualquiera puede recordar haber dibujado a personajes que vio en la televisión durante sus primeros años, pero solo para los creadores tendrá una importancia perdurable. Por tanto, los tres tipos de experiencias recién expuestas pueden ser considerados como los primeros procesos formativos conscientes.

El siguiente nivel al que suele llevar la persistencia del hábito de práctica puede hallarse en las incursiones que los sujetos hacen en la creación formal, lo que, en la mayoría de los casos, se da cuando la familia propicia el ingreso a cursos, talleres y otras propuestas de educación no formal. Esto es típico para jóvenes de primaria, secundaria y preparatoria, aunque también hay quienes, ya en una edad adulta, se interesan por conocer el dibujo más allá del pasatiempo, con sus respectivos cánones y técnicas.

Dibujantes profesionales con preparación didáctica se encargan de impartir sus conocimientos adaptados a dicha demanda en una gran variedad de espacios, como los mostrados en las tablas 1 y 2 (apartado 1.4), que pertenecen a la RMC. A esto, también contribuye la educación artística incorporada al sistema educativo formal, pero las alternativas no formales, aunque menos cuantiosas, siempre son más especializadas, intencionadas y flexibles.

El inicio de una educación artística no formal puede ser difícil para el dibujante novato, ya que produce varios quebrantos de expectativas en él. Por un lado, aquel estatus de “el que sabe dibujar” queda totalmente comprometido ante las “verdaderas” reglas de la técnica y la práctica, lo que puede provocar decepción y falta de confianza; aunado a ello, la adaptación a las nuevas formas de crear puede ser estresante y generar rechazo y

abandono. La adaptación a esos cambios establece la apertura a muchos procesos formativos artísticos en los límites de dicho ámbito.

Tarde o temprano, tras años de práctica y adquisición de conocimientos técnicos y estilísticos, llega el momento del autodescubrimiento. Este consiste en el reconocimiento de las capacidades creativas y del potencial aún por explotar, de la asociación identitaria que se ha desarrollado entre el dibujo y el ser/hacer propio y de la posibilidad de hacer que dicha disciplina pase de ser un pasatiempo importante a la actividad a la que se puede dedicar profesionalmente, tal vez para toda la vida.

Con lo anterior, se funda un propósito: ser dibujante o alguno de sus tipos en particular (pintor, grabador, caricaturista, etcétera). No son extraños los casos en que esto ocurre de manera inconsciente, ya que, para ese punto, la inmersión en la actividad artística puede ser tal que no se siente la necesidad de establecer explícitamente el hito en cuestión. Sin embargo, es clara la necesidad de una decisión y, con ella, el inicio de la búsqueda de las formas para satisfacerla.

La toma de postura de la familia con respecto a dicho evento es un fenómeno importante que se da en esos momentos. Si el sujeto creció en un ambiente propicio para la creación, suele ser positiva y hasta tomada como lógica. Si no, es común el rechazo, sustentado en buena parte por todos los prejuicios que se tienen sobre el arte como profesión que ya fueron acusados en capítulos anteriores. Esto queda resumido en la experiencia de Luz Martínez que sigue.

Pues una constante... no solamente en mí, en mis compañeros, es este rechazo de la familia, ¿sabes? "¿Pero de qué vas a vivir?" Eso siempre está. "¿Pero qué es lo que vas a hacer? O sea, ¿vas a estar todo el día dibujando? ¿Cómo crees? Estás perdiendo tu tiempo". Hasta la fecha. Hace unos días, uno de mis tíos me dijo: "oye, hija, ¿no quieres una plaza en 'no sé dónde'?" Y yo: "estoy trabajando". Me dice: "sí, pero vas a tener una plaza". Y yo: "no". Y mi mamá le contestó: "ay, José, esta ya es un caso perdido". O sea, imagínate; aún, a estas alturas de mi vida, nos conceptualizan como casos perdidos. Si es una preocupación de todos los papás, inclusive de mis compañeros y de mis alumnos. "¿Y qué es que van a hacer? ¿Qué van a hacer cuando yo ya no esté?" Esta

imagen de fragilidad social que impera ante el artista (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Por supuesto, hay puntos medios entre estas reacciones extremas. Habrá familias que no tendrán prejuicios particularmente positivos o negativos con respecto a la actividad artística, otras que tendrán una opinión desfavorable pero por motivos muy ajenos a esa profesión, varias más que coloquen por encima de todo la importancia de que el hijo obtenga un título de licenciatura —en cualquier ramo— o, en los mejores casos, que persiga sus sueños y se dedique a lo que le haga feliz, etcétera. Aunque la postura negativa es la más reconocible, en realidad es parte de un espectro bastante amplio.

El último escalón o filtro de esta etapa consiste en resolver la pregunta de cómo convertirse en creador profesional. La totalidad de los informantes en la RMC optaron por realizar estudios profesionales en un programa universitario: Luz Martínez, Gandhi Cantoral, Luc León y Dorian Martínez Mimiaga estudiaron la Licenciatura en Artes Visuales de la UNICACH, Ramiro Jiménez Chacón cursó la misma en la Universidad Veracruzana en la ciudad de Xalapa y Shingo Kuraoka se instruyó en la Licenciatura en Bellas Artes en la Universidad de Ciencias Artísticas de Kurashiki, en Okayama, Japón.

Por supuesto, el camino académico no es el único posible, ya que se conocen casos de creadores que no recibieron estudios universitarios artísticos —por imposibilidad, convicción o falta de necesidad— pero que lograron hacerse de una trayectoria profesional importante en la disciplina de su preferencia. No obstante, puede afirmarse que es la vía recurrida por la mayoría de los aspirantes, por lo que el siguiente apartado se dedica a organizar las vivencias de los dibujantes de la RMC en esa etapa de sus vidas para conseguir un mejor entendimiento de su importancia.

### **4.3. La profesionalización del creador**

Como puede apreciarse en el gráfico 18, la transición entre el autodescubrimiento del dibujante y el inicio de su profesionalización implica una transición entre los ámbitos privado y público de su vida. Es hasta entonces y no durante sus incursiones a través de cursos y talleres debido a que esas experiencias todavía se encuentran asociadas a la práctica del dibujo como un pasatiempo de dedicación fluctuante; en cambio, iniciarse en el estudio formal de las artes implica la inscripción del sujeto a un campo especializado con normas y propósitos bien definidos, lo que conlleva un compromiso mucho mayor.

Quizás esto último parezca no manifestarse de forma distinta a como ocurre en la introducción a otros campos: un aspirante a abogado inicia su trayectoria académica asumiendo responsabilidades ante la ciencia del derecho, otro que quiera ser médico lo hará con la medicina, etcétera. Sin embargo, como pudo notarse en el apartado anterior, la creación artística es parte de un grupo de actividades con las que se puede desarrollar un contacto particularmente más amplio de manera previa al inicio de la profesionalización. Lo mismo ocurre con los deportes, las artesanías y oficios como la carpintería, la sastrería y la gastronomía, entre otros.

En sus aspectos más esenciales, la etapa de estudios de licenciatura de los creadores noveles es el mismo que el de las demás personas: es una progresión cronológica cuyas condiciones serán determinadas mayormente por el desempeño escolar del estudiante, mismo que dependerá de los recursos —económicos, materiales e intelectuales— que tenga al alcance y de los que se generen a partir de la afinación de las habilidades poseídas y la adquisición de nuevas; en simultaneidad, el estudiante debe cumplir con una serie de requerimientos burocráticos que mantengan su inscripción al programa de estudios y permitan la expedición del título universitario a su conclusión.

No obstante, las vivencias escolares de los dibujantes de la RMC poseen significados más allá de dicha síntesis, ya que no solo constan de la

obtención de un conocimiento técnico o estilístico que será retenido y aplicado, sino que contienen emociones fuertes, reconfiguraciones en las relaciones humanas y lecciones de vida que se reflejan en las obras y más allá de ellas durante mucho tiempo. Por ello, a continuación, se exponen los aspectos más destacables del paso de estos creadores por la universidad, que, a su vez, constituyen los procesos formativos artísticos típicos de dicha etapa.

Como es usual durante la introducción a un campo nuevo y mayormente desconocido, el joven aprendiz suele percibir un ambiente que le es hostil debido a que este produce quebrantos en las expectativas que pudieran tenerse. Por ejemplo, uno de sus primeros descubrimientos puede ser el de que no todos los estudiantes ingresan a la carrera por motivos tan legítimos como los suyos y que llegan a contribuir a la perpetuación de algunos prejuicios negativos altamente difundidos. Así vivió Luc León esta situación:

me decían: "es que tú estudias artes porque eres floja para las matemáticas". Y yo decía: "es que no me gustan las matemáticas, pero no tiene nada que ver". Y me lo dijo una persona que se metió a artes porque no pudo hacerlo en biología... y yo me ofendí, me quedé así de: "¿por qué me está diciendo así esto?"

Una persona que no es inteligente para las matemáticas o que no desarrolla el gusto no es que sea tonta, no es que "ay, es tonta, por eso estudia artes, porque es flojo, porque ahí no tienen que pensar". No, tienes que pensar. O sea... porque no puedas desarrollarte en una habilidad que se considera que es más práctica o que tiene más uso en la vida diaria, como las matemáticas, como la física, no significa que esa persona es tonta, son habilidades diferentes que tiene cada uno (L. León, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

Es claro que las personas que desprestigian a la actividad artística en ese contexto difícilmente le harán aportaciones valiosas al campo, aun habiendo ingresado a él; sin embargo, tienen un impacto considerable al dañar la moral de quienes sí tienen toda la intención de profesionalizarse. Este y otros influjos negativos son inevitables, y exigirán del creador en formación el ejercicio constante de su convicción para evitar la corrupción de sus propios objetivos.

Otras de las situaciones adversas a las que el estudiante de nuevo ingreso debe enfrentarse es la ya aludida con respecto al choque entre la experiencia previa y el canon de la creación formal. Si anteriormente no se recibió educación artística no formal, o si esta no fue lo bastante rigurosa, es común que se generen dificultades e incluso resistencia a adoptar las nuevas normas, ya que implica el abandono de muchas de las prácticas acostumbradas. Sin embargo, realizar ese cambio es necesario, pues dominar los estándares es el mejor punto de partida para el desarrollo de un estilo propio, sin importar cuánto se termine divergiendo a partir de ahí:

va a haber gente que diga "no, pues el dibujo es subjetivo", y no, no es cierto, porque por eso existen cánones, por eso nosotros veíamos, por ejemplo, a artistas como Picasso. Picasso no empezó haciendo sus cuadros y sus cubos, él pintaba realismo y de ahí empezó a escoger su estilo hasta que terminó con los cubos, pero tuvo que aprender primero lo básico. Entonces, aprendes lo básico, y después de que ya sabes lo básico, ya puedes aventurarte a tomar tu estilo. Hasta los que hacían las caricaturas que yo veía... Decía: "pero es que ese está todo deforme", pero lo veía y el mío, aunque estuviera deforme como el de la caricatura, no se veía el mismo movimiento, no se sentía igual, porque la persona que dibujó a ese deforme estudió lo básico primero para llegar a hacer a ese monito deforme. Entonces, eran experiencias más bien que chocaban con lo que uno cree que sabe (L. León, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

De esta manera, con el tiempo y la práctica, el dibujante en formación entabla negociaciones con el canon artístico. Por un lado, se comprende su razón de ser y su potencial para ser aprovechado, mientras que, por otro, se quiere evitar que el mismo ejerza un condicionamiento total en la forma de crear, para lo que es necesaria la generación de un estilo propio. Esta disyuntiva es una de las raíces principales de toda la diversidad estilística en el arte; en los casos que aquí interesa, la estancia en la universidad constituye apenas la primera etapa del proceso formativo de definición de la forma de crear apropiadamente, el cual puede llegar a extenderse por el resto de la vida y presentar cambios en cantidades y calidades impredecibles.

Los profesores de la licenciatura estarán entre los mayores interventores de dicho comienzo; sin embargo, no puede considerárseles

como un conjunto estable y bien definido, ya que cada uno de ellos cuenta con su propia experiencia, bagaje y perspectivas, de manera que su papel, a ojos del estudiante, puede ser tanto de benefactor como de otro obstáculo a superar durante la trayectoria académica, dependiendo del caso.

El primer tipo de educador es el ideal y, por ello, quizás no hay demasiado que decir. Sin dejar de ser exigente, de tener presente el canon y todas las demás normas de la actividad artística y con independencia de su experiencia subjetiva en la profesión, desempeña su labor como docente de la forma más benéfica posible para sus educandos. Por ello, quienes pertenecen al mismo son recordados de manera positiva como influencias durante la etapa escolar de la formación artística, tal como se manifiesta en los siguientes ejemplos.

En la universidad... algunos tuvimos la fortuna de contar con maestros... que toda su vida no han hecho otra cosa más que enseñar y vender sus piezas. Entonces, algunos de ellos me decían: "es que tú no te defines en un estilo pictórico, siempre quieres como hacer muchas cosas". Y yo vivía así como que triste porque yo: "híjole, no me defino". Pero llegó un maestro y me dijo: "¿y por qué te vas a definir? No necesitas eso, tú haz lo que tú quieras hacer y poco a poco va a ir surgiendo, no tienes necesidad de andar forzando nada" (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Yo creo que tuve muy buenos maestros. Algunos eran de México, había... maestros de "La Esmeralda"<sup>17</sup> y ex alumnos también de ahí. Entonces, eran bastante estrictos, la verdad. Y creo que, de alguna u otra forma, pues la disciplina, como en todo arte y en todo trabajo, pues ayuda mucho. Entonces, ahí pulí de alguna forma lo que ya traía (G. Cantoral, comunicación personal, 10 de febrero de 2018).

En cambio, otros profesores se desempeñan con una particular severidad, de manera tal que su contribución a la educación del alumno llega a ser equiparada, e incluso opacada, por la dificultosa experiencia que le proveyó simultáneamente. Dicha actitud puede no estar fundamentada en otro motivo más que la personalidad del catedrático, pero casi siempre se trata de una de las siguientes razones: 1) un enfoque instructivo de la

---

<sup>17</sup> Se refiere a la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda" (ENPEG), una prestigiosa universidad del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), fundada en 1964 y ubicada, desde 1994, en el Centro Nacional de las Artes (CENART), en la Ciudad de México.

enseñanza (explicado en el segundo capítulo); 2) una doctrina conservadurista en sus métodos, en torno al refrán de que “la letra con sangre entra”<sup>18</sup>; 3) el problema del creador de arte que se convierte en profesor sin tener las competencias didácticas necesarias; y 4) la práctica deliberada de estrategias agresivas para transmitir lecciones al alumnado.

Lo que es seguro es que, al ser una figura de autoridad con quien se enfrenta, el estudiante entra en conflicto con respecto a la forma en la que debe reaccionar. Hay casos en las que este se resigna a aceptar los métodos del profesor, considerándolo un obstáculo más a superar en su trayectoria formativa; en otros, se manifiesta con rebeldía, lo que puede devenir en consecuencias negativas para él; algunos más no son capaces de afrontar el influjo negativo y buscan la manera de evitarlo; finalmente, está la alternativa en la que se entabla una resistencia positiva que conduce a una negociación o a una resolución conciliadora.

Para ilustrar el proceso formativo de recuperar los conocimientos aprovechables aun de los maestros más intransigentes, a continuación, se transcribe una de las experiencias compartidas por Luz Martínez, de manera completa para su mayor apreciación.

En la clase de filosofía del arte, en primer semestre, nos daba clases el que en ese entonces era el director de la Escuela de Música, que era el licenciado Ferrer. Ferrer me daba clases de filosofía del arte, y entonces, un día, nos dejó unos textos; no recuerdo ni siquiera el nombre de los textos. Nos deja la tarea. Llego yo con mi ensayo, se lo doy al maestro Ferrer... fue el maestro Ferrer, estaba todo mi salón... ¿pero sabes? O sea, imagínate a la Luz que toda su vida había sido ñoña, tratando de hacer la tarea siempre, de llegar puntual, que siempre era "ay, qué bonito dibujas" en mi casa, mis amigos. Imagínate a esa Luz. Llegué con mi ensayo a la clase de Ferrer, queda viendo mi ensayo... y me dice: "yo no sé cómo pasaste la primaria", me dice. Y yo, así. Me dice: "esto es una porquería", y me lo rompe y me lo tira. "¿Qué haces acá?", me dice. Y no supe qué contestarle. Y me dice: "¿sabes hacer arroz?" Y yo: "sí y me queda muy rico". "Pues deberías irte a tu casa a hacer arroz", me dice. "O a lavar los trastes; busca algo que hacer con tu vida", me dijo Ferrer. Pero, o sea, era el director de Música, era una clase que me encantaba,

---

<sup>18</sup> Curiosamente, este adagio tiene su origen en una obra de arte, el *Segundo tomo del ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*, escrito apócrifo de 1614 firmado por Alonso Fernández de Avellaneda. También le da nombre a una pintura de Francisco de Goya, elaborada entre 1780 y 1785, en la que justamente critica su aplicación en la educación.

era un día precioso para mí, y que llegue y me dice que soy una basura y que mejor me vaya a hacer arroz a mi casa. Lloré mucho porque, aparte de eso, me dijo: "¿quién te dijo a ti que tú podías ser artista?" Pero dirigiéndose ya como a todos: "el hecho de que sepan dibujar o pintar o hacer un mono no quiere decir que tengan ningún derecho a ser pintor, artista o como le quieran decir". Primero me dio mucho miedo porque para mí era una autoridad y me estaba diciendo que yo no tenía derecho a hacer lo que quería hacer toda mi vida, que quién me había engañado tanto. Esa clase se ensañó conmigo; como a las dos o tres clases se ensaña con otro compañero, y así. Yo dejé de ir a la escuela dos días. Como a la semana, llego y me dice: "¿qué haces acá? ¿Qué no entiendes que no tienes madera para esto?", y así. "Te falta carácter, te falta visión, te falta talento". Y yo: "gracias", le digo. Me dice: "muy bien, a ver, ¿cómo quieres que yo te califique?" Y yo me quedé así. Le digo: "pues propóngame". Me dice: "bueno, pues va a ser 10% de asistencia y 20% de trabajos en casa", y el otro 70% iba a hacer algo así como comprensión lectora, una cosa exótica. Y yo: "bueno". Es más, ni le entendí a sus porcentajes del maestro. Le dije: "sí, está bien". Me dice: "perfecto". Y así, y a cada uno le fue preguntando cómo quería que le calificaran. Termina el semestre y yo me creí lo que me dijo él, me concentré en lo único que hasta en ese momento de la carrera iba yo muy bien, que era dibujo... en dibujo, yo tenía 10, ¿no? Me llega el final de semestre. Yo dije: "el maestro me va a poner seis cuando mucho". Me puso diez. Y yo llego a su oficina, ya, así, y me dice así: "Martínez Jiménez, tienes 10". Y yo: "¿por qué?", le digo. ¿Por qué? O sea, si no tengo talento, la la la. Me dice: "no, Luz, no es eso". Y ya me empezó a decir: "es que traías una dinámica como muy equivocada de lo que es ser un artista", me dice. Y entonces, yo dije: "ah, cabrón". "Y lo que yo quiero es que te enfrentes a ti y te enfrentes a los demás, te enfrentes a lo peor, el peor escenario, quiero que te enfrentes a eso, y a partir de eso te pones a pintar y a dibujar". Me dice: "porque no todo es felicidad, porque no todo van a ser flores, no todo es hacer un rostro perfecto, no todo es eso". Me dio un "choro" el maestro, me dio una cátedra en ese momento de pintura contemporánea. Y entonces, al final del semestre, yo tenía "así" de biografías que leer porque él me dijo. Después de ese semestre, me iba a dar clases hasta dos semestres más adelante. "Pero yo quiero que tú leas esto", y por supuesto que lo leí todo lo que me dio. Pero ese es un momento, ¿no? Realmente, muchos compañeros inclusive hasta se salieron de la carrera; a uno le dijo que se fuera a vender pan. Era una persona con un método de enseñanza que no creo que sea el adecuado, porque si no tienes el temple, si no amas tanto lo que estás haciendo, pues lo abandonas. ¿A quién le gusta que lo estén maltratando? Entonces, tengo compañeros que se salieron por él (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Los estudiantes de artes más determinados aprenden a lidiar con lo positivo y lo negativo que provenga de las situaciones descritas hasta este punto y otras más. No hay un momento común exacto en el que se les

considera integrados, ya que esta es una valoración que cada uno de ellos realiza con base en sus emociones y percepción de progreso, además de la consideración de algunos factores externos, como las calificaciones resultantes del desempeño escolar y la retroalimentación proveniente de las personas que rodean al sujeto, como familiares, profesores y compañeros de clases.

Por supuesto, los procesos formativos más grandes que distinguen al paso por la universidad son los concernientes al aprendizaje de las disciplinas artísticas cuya enseñanza oferta la institución escolar, lo que incluye sus respectivas historias, técnicas y estilos. Las clases grupales, los trabajos individuales, la asimilación de material teórico, la asistencia a eventos y toda la práctica realizada son sus actividades más características, y dotan al estudiante no solo de las formas apropiadas para efectuar la creación artística profesional, sino también de las convenciones necesarias para poder establecerse y comunicarse dentro de un mundo de arte.

A lo largo de ese desarrollo, el sujeto le va dando predilección a algunas formas de crear sobre otras y, de hecho, llega a especializarse en una en particular como requisito de titulación. No obstante, estas decisiones no son definitivas: alguien que, por ejemplo, se graduó como experto en grabado, no está supuesto a limitar su creación a esa disciplina; en cambio, lo ideal es que la licenciatura le provea de los saberes necesarios para que continúe explorando otras formas de crear por su cuenta y durante toda su trayectoria.

A este respecto, también hay que destacar la importancia de las influencias artísticas obtenidas ya en el plano de la profesionalización. La revisión concienzuda de la historia y la sociología del arte permite al alumno conocer a la miríada de creadores que lo preceden y sus respectivas aportaciones al mundo, y es en ese contacto que se genera otro tipo de predilecciones en la práctica propia. De esta manera, a veces sin plena conciencia, es como las escuelas artísticas y las temáticas abordadas por las mismas tienen continuidad en las nuevas generaciones.

Gustav Klimt, Toulouse-Lautrec y Salvador Dalí. Son los que más me gustan. Toulouse, aparte, porque fue como el primer artista... que me interesó por su historia, por su vida, porque me daba... mucha pena todo lo que tuvo que pasar: el polio, el ambiente en el que se movía, que eran los cabarets... y cómo fue el primero... que hacía... como los posters para los eventos. Eso me gustó mucho. Y también está enfocado al erotismo porque eran escenas... era un cabaret, eran prostitutas. Gustav Klimt también siempre tenía a la mujer, todos los detalles que ponía también eran muy eróticos, eran muy relacionados al erotismo, a la muerte. Y bueno, Salvador Dalí... es surrealista completamente; si quería meter unas chichis ahí, las metía de algún modo. Entonces, esos... son mis artistas favoritos y los que me influenciaban, porque... me gustaba lo que hacían y seguían una línea; o sea, si puedo yo relacionarlos a los tres, no es como que están súper alejados, es que uno hacía esto y el otro no, sí estaban cercanos; temas de la sexualidad, lo surrealista (L. León, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

Otro conocimiento a obtener que también es característico de la etapa universitaria corresponde a dotar a la obra creada de un discurso que justifique su existencia y la respalde. La adopción de esta práctica por parte del dibujante en formación es importante por tres motivos principales: primero, porque coloca un punto y aparte definitivo entre la creación lúdica preuniversitaria y la profesional; segundo, porque la expresión estética deja de ser la prioridad para hacer sitio a la transmisión de mensajes relevantes para las audiencias; y tercero, porque refleja el compromiso social que adquiere el creador con respecto a su entorno.

En cierto momento, cuando ya haya desarrollado considerablemente los atributos hasta aquí mencionados, al estudiante pueden presentársele oportunidades para incursionar en un mundo de arte como lo es la RMC. Ya sea la venta de sus obras, el compartir sus conocimientos con entusiastas del dibujo más jóvenes en espacios de educación no formal o informal o incluso formando parte de exposiciones artísticas, las experiencias resultantes no solo son moralizantes y memorables, sino que también contribuyen a otro proceso formativo, que es el desarrollo de las habilidades sociales necesarias para comunicarse de manera apropiada con el público.

En el mismo tenor, el sujeto podrá comenzar a generar proyectos propios, pero deberá generar las condiciones propicias por sí mismo. La

financiación es el aspecto más importante a resolver, y si no lo logra por sus medios o con el apoyo de su familia, las alternativas prácticamente se reducen a recurrir ya sea a la universidad, a alguna instancia gubernamental o a otra entidad externa que pueda proporcionar recursos monetarios o materiales. Sin embargo, es difícil tener éxito en esos casos, ya que suelen presentarse una o más de las siguientes situaciones: 1) se ignora al interesado por aún ser estudiante; 2) el menosprecio generalizado al arte hace que se desestime la propuesta; 3) la institución tiene intereses distintos a los de la empresa que se quiere iniciar; 4) la misma pretende intervenir en los procesos creativos; o 5) se condiciona el apoyo con cuestiones ajenas, injustas o incluso lesivas para el solicitante.

De alguna manera, estas negativas pueden motivar —en los mejores casos— la creatividad, no solo en la producción artística sino en la gestión de los proyectos personales. Luz Martínez recuerda ese tipo de situaciones tal como se expresa a continuación.

Cuando la dirección de Artes se da cuenta de que el proyecto de Caleidoscopio, mi proyecto que yo tengo desde un inicio, empieza a funcionar, la universidad se empieza a acercar a mí, pero me dio aún más orgullo el rechazar la ayuda de la universidad, porque en algún momento... inclusive todavía estaba yo estudiando, yo llegaba y pedía apoyo para carteles, para invitaciones, para que nos consiguieran un espacio para exhibir; inclusive no para mí, para otros compañeros... yo escuché a esos maestros que me estaban ofreciendo ayuda hablar mal de mis compañeros, de gente como Astrid, de gente como Malo,<sup>19</sup> y que yo decía: "¿por qué hablan tan mal de ellos si ellos son tan buenos? Ellos no hacen más que dibujar y pintar... Y en muchas ocasiones, estas personas que me voltearon a ver, y que en su momento me estaban aventando flores, nos trataban con la punta del pie, nos despreciaban de una forma horrible. (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Además, esta y las demás dificultades mencionadas son parte de otro proceso formativo artístico que es el desarrollo de fortalezas emocionales. El dibujante debe estar consciente de que, aunque la motivación y el optimismo

---

<sup>19</sup> Astrid Breiter y Efraín Malo son dibujantes que también forman parte activa de la RMC. Ambos colaboraron en la investigación anterior (Flores Reyes, 2016), y dado que se recuperaron elementos de ese trabajo para enriquecer el presente, los conocimientos de estos creadores también fueron tomados en cuenta.

alimenten su práctica creativa, se presentarán situaciones que producirán sentimientos contrarios, como la frustración, el desaliento y el pesimismo, a menudo causados por las dinámicas del *art world* en el que se desempeñe. Es necesario aprender a trabajar a pesar y también con y a través de ellos; a fin de cuentas, tanto lo positivo como lo negativo han sido siempre materias primas de magnitudes equivalentes para los creadores de arte a lo largo de la historia.

Finalmente, cabe mencionar otros atributos que el estudiante de artes consolida en el camino hacia su profesionalización: la disciplina para cumplir a cabalidad todos sus propósitos, la autoexigencia que lo hace responder a determinado estándar de calidad, la productividad para sacarle provecho a todo su trabajo, la persistencia que convierte a los obstáculos en desafíos y el espíritu de innovación que le permite superarse constantemente.

Con todas las venturas y desventuras en cuenta, los dibujantes suelen recordar con cariño su etapa universitaria, ya que no solo representó el inicio formal de la realización de sus aspiraciones profesionales y les dotó de las herramientas técnicas, estilísticas e intelectuales para seguir persiguiéndolas, sino por la variedad de experiencias vividas, con distintos grados de relación a las artes. Dado que la Facultad de Artes de la UNICACH fue el *alma mater* de la mayoría de los dibujantes de la RMC, es a ella a la que va dirigido el sentimiento, y en algunos casos, se conservan relaciones importantes después del fin de la carrera.

Pues, de cierto modo, como que nunca me he ido. Alguna vez di clases también ahí en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la materia de pintura. También, he estado involucrado de alguna u otra forma con la Universidad, por algunas exposiciones, amigos que tengo por ahí. Entonces, prácticamente nunca me he ido... pero sí, obviamente, como estudiante, para mí... fue conocer que había cosas más allá, ¿no? Que el dibujo podía ser en realidad una profesión. Fue como... ser un pez en el agua, ¿no? Tuve la oportunidad de disfrutar todos esos momentos... y pues era lo mío, no tenía nada que perder y todo que ganar, la verdad. Y para mí... fue algo muy padre, la verdad. Muchos amigos. También... se dieron algunas cosas... Alguna vez ganábamos algún premio, alguna beca y cosas así. Así que... la verdad no tengo cosas más que agradables

de la Universidad (G. Cantoral, comunicación personal, 10 de febrero de 2018).

Tras su titulación, los nuevos licenciados en artes que mantuvieron la aspiración de dedicarse a sus actividades creativas predilectas buscan la satisfacción de ese propósito. Este cambio de dinámica no significa que la formación artística se detenga o disminuya; al contrario, hay procesos formativos característicos de la vida profesional del dibujante. Por ello, a continuación, se atiende a los más importantes de acuerdo con los artífices de la RMC.

#### **4.4. Introducción y supervivencia en el mundo de arte**

Como se sugirió en el apartado anterior, en cada generación de licenciados en artes, habrá quienes pierdan la intención de dedicarse a la creación y otros que nunca la tuvieron, por lo que seguirán otro camino dentro del mundo laboral. En cambio, para los demás, llega el momento de buscar las formas de aprovechar sus propias capacidades y motivaciones para lograr dicho propósito y así formar parte de un mundo de arte que, para los dibujantes que aquí son casos de interés, es la RMC.

Una de las primeras experiencias de los jóvenes creadores en su ingreso a tal región es la comprobación de aquellos atisbos que se tuvieron durante los estudios universitarios con respecto a las condiciones dificultosas con las que deben lidiar. De estas, las dos que se hacen evidentes más inmediatamente son: 1) que buena parte de la comunidad los percibe como practicantes de una profesión marginal en comparación con otras debido a prejuicios y otras valoraciones que fueron abordadas en capítulos anteriores; y 2) la exigüidad del mercado del arte local, lo que se refleja en el poco porcentaje de la audiencia que tiene la disposición y los medios para comprar obras de arte a precios justos.

Cuando sales de la escuela, no sabes ni qué hacer. Y bueno... a mí me interesó mucho la producción. Yo quería vivir de la producción, era mi sueño vivir de la producción: producir, vender, producir, vender... y ese era mi sueño. Pero creo que, a falta de esto... repetimos: el dinero... pues el mercado del arte en nuestro estado es muy pobre, o sea, es muy difícil

vender. Entonces, creo que una de las primeras cosas que te exige el cuerpo es comer; entonces, si no comes, te mueres; entonces, tienes que buscar otras opciones (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Por supuesto, parte del objetivo de dedicar la vida a la creación artística es que esta constituya un medio de subsistencia, tanto económico como de la misma actividad. Al notar la dificultad para conseguirlo en los inicios de la vida profesional, aun contando con capacidades creativas sobresalientes, el sujeto entra en conflicto, tanto por el quebranto de expectativas como por las situaciones de emergencia resultantes. El impacto puede ser tal que ponga en duda la totalidad de la empresa:

te topas con pared cuando... sales de la universidad, pues no tienes como opciones de empleo, ¿no? O las opciones de empleo que están ahí... ya están ocupadas. Entonces, en ese aspecto, te topas con pared, ¿no? No sabes, en ese sentido. Dudas si hiciste bien en estudiar cierta carrera (G. Cantoral, comunicación personal, 10 de febrero de 2018).

No obstante, en los mejores casos, esta crisis trae consigo el primer proceso formativo del dibujante profesional: el aprendizaje de que la adversidad es una condición permanente en su campo de trabajo, por lo que es necesario asumirla y enfrentarla. Aunque este proceso se realice en un plano metafísico, la respuesta se ejecuta en la realidad en forma de la búsqueda de alternativas mediante las que se pueda continuar con la vida sin abandonar las aspiraciones artísticas.

Aunque la opción más obvia es buscar otra fuente de empleo, los creadores tienden a insistir en que la misma esté relacionada con el arte. Tales fueron los casos de Dorian Martínez Mimiaga y Gandhi Cantoral, quienes comenzaron a dedicarse a la educación artística formal, en donde encontraron estabilidad.

Yo no tenía pensado ser docente... Presento un examen, consigo el trabajo y me puse muy contento; dije "bueno..." No tenía idea de lo que era ser un docente. Entro a la docencia, empiezo a conocer más gente, más jóvenes, y fue también un área que me gustó mucho. Y estoy muy contento, llevo nueve años como docente y súper contento (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Para mi fortuna, también presenté examen para magisterio y está la posibilidad de ser maestro en educación artística, y entré como maestro

en educación artística en nivel secundaria y también en nivel primaria, en cuestiones de ese tipo. Mucho tiempo, también tuve un taller independiente para dar clases a niños; bueno, en general, a niños, jóvenes y adultos, pero mayormente eran niños (G. Cantoral, comunicación personal, 10 de febrero de 2018).

Justamente los talleres son otra elección recurrente para dedicarse al arte en el proceso de ingresar del todo a la RMC. Ya sea en un espacio de promoción cultural como los de la tabla 1, en uno privado como los de la 2 (ambas en el apartado 1.4) o en otro lugar público que cuente con las condiciones mínimas para trabajar, el creador puede ofertar sus servicios como maestro en las disciplinas y técnicas que domine a cambio de una retribución monetaria. Este trabajo, en conjunto con la promoción por medios como las redes sociales digitales y el *buzz marketing*, pueden hacer que, con el tiempo, el sujeto se haga parte de la comunidad como un especialista y promotor de las artes, lo que contribuye de manera notable a su gran propósito.

Dedicarse a la educación artística formal o no formal no solo le permite al sujeto contribuir a la formación de otras personas con diversos grados de aspiración creativa —a quienes siempre podrá identificar como sus estudiantes—, sino que también enriquece a la propia. En esas prácticas, desarrolla y afina capacidades como la transmisión didáctica de sus conocimientos, la administración de tiempos, espacios y otros recursos y la relación efectiva y empática con el público, entre otras.

Aunque la enseñanza de las artes es una forma de integrarse a la RMC, el dibujante querrá hacerlo mediante sus propias obras; por tanto, conforme reúna capital económico de lo que puede llamarse “actividades artísticas secundarias”, podrá reinvertir lo que no sea para su sustento en los materiales que requiera para nuevas creaciones. Alternativa o complementariamente, puede atender a las convocatorias que publican instituciones como el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), las cuales tienen el propósito de financiar la producción artística de particulares bajo ciertas cláusulas a las que atenerse.

En esta etapa, será notable el cambio entre los procesos creativos detrás de lo que se generaba durante el paso por la licenciatura y los presentes, ya que habrán incrementado diversos factores: las necesidades creativas, la sustancia y relevancia de los mensajes, la importancia por conectarse con las audiencias y, en especial, las vivencias personales reflejadas implícita o explícitamente en las obras.

El conjunto de esas producciones, junto a las previas que aún se destaquen, es con lo que el dibujante se presenta en la búsqueda de oportunidades, las cuales pueden provenir de distintas fuentes: los maestros y compañeros de la universidad que pasan a ser contactos profesionales, las instituciones y editoriales que se interesan en producir libros de arte, las publicaciones impresas y digitales que requieren de ilustradores y caricaturistas, los proyectos artísticos grandes que solicitan mucho personal para su realización, etcétera.

No hay un hito específico que marque la introducción completa en un *art world*; sin embargo, en el caso de la RMC, las exposiciones son eventos a los que se les da bastante importancia, de manera que la participación habitual del sujeto en las mismas puede ser un buen indicador de su inclusión. En estos eventos, los creadores, de manera individual o colectiva, muestran parte de su obra al mundo de arte —en tanto red de personas— y al público en general, en busca de reconocimiento, clientes, otros contactos y oportunidades para seguir desarrollándose.

En dichas ocasiones, el sujeto debe poner en práctica las diversas habilidades comunicativas y persuasivas que comenzó a desarrollar en su etapa universitaria como resultado de procesos formativos artísticos diferentes a los técnicos y estilísticos. Su práctica constante le permite un mejor manejo de sí mismo como innovador, gestor, vendedor e incluso relacionista público en todas las interacciones sociales derivadas de su actividad fundamental.

Las exposiciones también son de los eventos que más propician encuentros entre los integrantes de los gremios artísticos locales,

oportunidades que el creador emergente puede aprovechar para presentarse ante el que corresponda —tanto en persona como con su propuesta creativa— y actuar de manera que pueda ir incorporándose al mismo. Las relaciones que resulten de dicha acción pueden devenir en diversas oportunidades, como invitaciones, colaboraciones, organización de eventos propios y hasta establecimiento de asociaciones.

Esta y otras formas de mostrar sus obras también ayudan al dibujante a generar una audiencia para sí mismo, el cual es uno de sus propósitos más importantes, ya que la actividad artística no solo consiste en producir, sino también en mostrar. Para estos creadores,

es recurrente la necesidad de hacer manifiesta la creación más allá de la mera expresión, de dirigirla a otros seres de manera que se desencadenen reacciones distintas e inesperadas —del júbilo a la desesperación, pasando por toda la extensión de la escala emocional—, o bien, canalizadas hacia el bien mutuo (Flores Reyes, 2016, p. 110).

Justo como se desarrolló en la investigación anterior (Flores Reyes, 2016), la audiencia cumple ciertas funciones dentro del mundo de arte; estas pueden devenir en procesos formativos artísticos para el dibujante que es responsable de su formación como tal: 1) de la diversidad de juicios de valor hacia sus obras se descubre la amplia variabilidad en la recepción de un mensaje; 2) de la opinión casual y exigente se entienden las necesidades y reservas del público; 3) de la concesión de prestigio se asimila el valor y la fragilidad del mismo; 4) finalmente, de los actos de comprar y difundir las obras se aprende que siempre se dependerá de las personas, sin importar la longitud de la trayectoria profesional.

Otro grupo de personas que, de acuerdo a la revisión que se hizo de la teoría de Becker (2008), debería tener presencia en la exposición que el creador hace de sus trabajos son los críticos de arte, personas que deben evaluarlas bajo parámetros comparativos y presuntamente objetivos en relación con los cánones y las vanguardias artísticas. Sin embargo, parece haber un consenso entre los creadores de la RMC en que esta carece de

dicho elemento en la actualidad, o bien, que su presencia es mayormente improductiva.

Sabemos que, en el arte, nuestro producto artístico no le gusta a todo mundo, y pues la gente tiene el derecho a elegir lo que le gusta. Lo que no se vale es destruir a nadie [sic] en la crítica del arte, sino proponer; decir: "bueno, esto no está bien por esto", pero doy el otro discurso, el propositivo. Y hay gente que disfruta mucho... denostar a un artista, a un creador, solo por atacarlo; no tiene ninguna validez, mas que está demostrando su rencor guardado de la vida, sus frustraciones de la vida, como un pseudo-crítico de arte, no como alguien que propone [en] el arte. Un crítico de arte tiene mucha aportación para la sociedad. Chiapas no goza de críticos de arte desde hace muchos años, no hay quien escriba de los artistas. Hay gente que se acerca a escribir... no se diga tras bambalinas... la gente que le encanta decir que la obra de alguien no sirve por esto y por lo otro, pero solo están denostando al medio (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

En el proceso de hallar su lugar dentro de la RMC a través de la compartición de su obra y la búsqueda de desarrollo profesional, el dibujante irá encontrando más situaciones problemáticas como la recién mencionada. El creador en ascenso va descubriendo que el mundo de arte no es del todo cohesivo y democrático, pues hay un factor de elitismo que produce la formación de grupos, lo que a su vez genera situaciones como la competencia no sana, el sabotaje, la desigualdad de oportunidades, etcétera.

El gremio general de artistas es muy complejo. El chiapaneco, el tuxtleco específicamente, que deberíamos de ayudarnos mucho como comunidad artística, eso no existe; estamos muy divididos, hay mucho celo profesional. Entonces, tantito vemos que a alguien le está yendo bien, todo mundo lo empieza a desbaratar; en lugar de motivarlo, de decir: "qué padre que determinado creador —joven o no joven, o ya un poco mayor de edad— le esté yendo bien"; en lugar de verlo con buenos ojos, la mayoría lo ve con celo, con envidia. El celo profesional existe, lo sabemos, en todo el mundo, pero me parece que debemos de fortalecer y admirar... porque ese que está subiendo a lo mejor no pinta igual que yo, que él pinte como quiera pintar y yo pintaré como yo quiera pintar, cada quien desde su trinchera, pero... no se camina juntos (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

Una situación relacionada a la anterior es la inequidad de género observable en la RMC. A pesar de que la presencia de las mujeres como dibujantes ha incrementado en los años que corresponden a la dimensión temporal de este mundo de arte —en relación con épocas anteriores, en las que era casi nula—, las actitudes dirigidas hacia ellas en muchos casos no

corresponden con dicho progreso. Al preguntarle directamente a Luz Martínez si se discrimina a la mujer creadora en la RMC, respondió lo siguiente.

Sí. Inclusive... por nosotras mismas... "es que la dejaron exponer porque de seguro se acostó con el maestro", "es que le publicaron el libro porque quién sabe qué ha de haber hecho", "no, es que ella siempre expone porque es bien hipócrita y con todo mundo se ríe". Haz de cuenta. Son muy pocas las veces que he escuchado decir: "qué bueno es su trabajo". Muy pocas, inclusive de parte de las mismas compañeras... "Ay, ni sabe, pero le tiene lástima". Se da este mismo escenario en cualquier otra profesión, pero aún estamos muy en pañales en la cuestión cultural, aún estamos como muy... vamos, estereotipados. Parece mentira que el artista pudiera tener en su mentalidad... sí lo tiene, y muchos. Muchísimos (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Dichos obstáculos pueden manifestarse de forma tan grave que el creador quiera desistir de su introducción o permanencia en el *art world*, a menos que desarrolle procesos formativos que le permitan lidiar con ellos. Sin embargo, esta posibilidad de contingencia no condona la existencia del elitismo, la discriminación hacia la mujer y demás problemas, cuya negatividad siempre sobrepasará cualquier propósito que pueda hacerse derivar de ellos.

Por supuesto, la RMC no presenta estos contaminantes en su totalidad, por lo que el dibujante puede encontrar personas junto a las que desarrollarse y espacios en los que hacerlo. Las experiencias e influencias profesionales le permiten conocer y experimentar con otras disciplinas, técnicas y estilos para enriquecer y diversificar su práctica creativa, mientras que las vivencias laborales, familiares y personales le dotarán de temáticas adicionales que puede abordar y reinterpretar en producciones consecuentes.

A propósito de lo último, hay que mencionar la constante influencia de lo que puede resumirse como "cultura chiapaneca" como temática para la creación artística de los dibujantes de este mundo de arte. Puede que esta no se manifieste tanto en la etapa universitaria o anteriores, pero en este punto, al haber mayor relación y compromiso con el entorno y la comunidad,

se vuelve más patente. Al respecto, enseguida se citan los ejemplos de Dorian Martínez Mimiaga y Ramiro Jiménez Chacón, en sus propias palabras.

Me gusta mucho mi país, me gusta mucho el sincretismo que tenemos. No soy una persona creyente, pero me gustan mucho las imágenes religiosas, y yo sé que en cada imagen religiosa hay mucho sudor, mucha sangre, mucha injusticia dentro de [sic] nuestros antepasados, nuestra gente que vivió hace unos añitos atrás. Entonces, creo que una de las cosas que impulsan mucho que yo haga este tipo de arte es [sic] las tradiciones que manejamos. Meto mucha religión en mi obra... pero no para burlarme, sino simplemente [para] hablar de ese sincretismo, de esa mezcla que tenemos como mexicanos y lo que nos define como mexicanos. Somos un chilaquil, como te dije. Entonces, todo eso me interesa a mí incluirlo dentro de lo que hago (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

La cultura zoque, para mí. He asistido a eventos zoques, amigos que se asumen como zoques. Nosotros, como mestizos, tenemos mucho de zoque... bueno, al menos para mí. Pero creo que ha sido como lo más inmediato. Cuando yo estudiaba en la universidad, un tema que jalé muy de inmediato fue... acababa de leer "Los chamulas en el mundo del sol" de [Gossen]; voltee a ver como parte y fuente de mi trabajo al carnaval chamula y es de ahí donde hago mi primera exposición individual en Xalapa. Se llamó "Cantos del cielo y la tierra"... y todos mis grabados en metal tenían que ver con una abstracción de todo eso que yo había estado leyendo del mundo del... de esta cosmogonía hacia las danzas del fuego, el sol y por qué danzar sobre las brasas, y empiezo a entender que había que acercarse, y fui más de una vez a... que es en estas fechas ya, la cuaresma, para ir al carnaval chamula, y tuve la suerte de conocer gente indígena que, por azares del destino, me invitaron a sus casas, ¿no? Un mayordomo, alguna vez. Me dieron posh y salí briago de ahí, casi no bebía en ese entonces; cómo quisiera que me invitaran ahora, ¿no? (risas) Y salí briago de ahí; era muy chavo. Pero fue como conocer parte de su cultura y empezar a conocer. Sí conocí a Juan Gallo en su momento y también me invitó a su casa y fui... pero yo hacía preguntas de ellos; y una vez me dijeron: "bueno, ¿eres antropólogo o qué?" "No, yo me dedico a las artes plásticas, quiero fundamentar mi tema, quiero saber que mi tema que estoy desarrollando... que estoy en lo cierto, lo que creo que estoy interpretando, y que quiero manejar del grabado". En ese entonces, tenía que ver con estos danzantes, para mí los danzantes del fuego, ¿no? En su momento. Pero sí, fue lo primero. Y de ahí bajé como a hablar un poco de mí y de mis contextos sociales. Y ahora, hablo de este hábitat, y retomo mucho de lo que he visto también ahí en los zoques, ¿no? De la cultura zoque. Hablo de Copoya y de Tuxtla, ¿no? Igual del Jobo (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

El dibujante también puede adquirir objetivos alternativos a la creación, compartición y comercialización de sus obras, como pueden serlo retomar la impartición de talleres con mayor formalidad, la gestoría y promoción de las artes y el apoyo a creadores más jóvenes o con menor exposición. En la RMC, estas intenciones han llevado a la creación de establecimientos independientes como Caleidoscopio Galería-Taller de Luz Martínez, la Galería de Arte Raloga de Raúl López García y varios más que contribuyen con buena parte de la cartelera cultural de Tuxtla Gutiérrez y de todo el estado de Chiapas.

Estas nuevas tareas con las que contribuir al mundo de arte propician la amplificación de varios de los procesos formativos que el sujeto comenzó a desarrollar previamente. Algunos inherentes a la rutina de la creación artística, como el aprendizaje de la administración del tiempo y los recursos materiales, pasan de relacionar al creador con su obra a comprometer al establecimiento con el gremio, las audiencias, la comunidad y la ciudad. A su vez, otros, como la comunicación, la transmisión de las artes y el compromiso social, incrementan sus objetivos en cantidad, calidad y magnitud.

Eventualmente, todo este trabajo puede dotar a los creadores de un prestigio que les conceda posiciones muy destacables dentro del *art world* y de la comunidad y, por supuesto, provecho en sus trayectorias profesionales. Las consecuencias de esto son variables: en los mejores casos, el sujeto usa esa influencia para propiciar condiciones positivas, como generar mejores oportunidades de trabajo para su gremio, optimizar la oferta artística disponible para la comunidad y establecer relaciones de intercambio con otros mundos de arte; en los peores, aprovecha sus nuevas ventajas solo para el beneficio propio y el de un círculo limitado, egocentrismo que dividirá la percepción que se tenga de él.

Los elementos hasta aquí explicados, en un orden completamente sujeto a variaciones, son los de presencia más común a lo largo de la formación artística de los dibujantes que se integran y trabajan dentro de la

RMC. El creador, ya sea con total conciencia o tan solo como respuesta semiinconsciente a la dinámica, oportunidades y responsabilidades dentro del mundo de arte, se desarrollará como tal, y sus obras y actividades artísticas secundarias reflejarán ese progreso.

Para concluir este apartado, vale la pena plantear las preguntas de si la RMC ha sido un marco contextual propicio para la formación artística de los dibujantes que aquí son de interés y si lo puede ser para aquellos con la intención de emprenderla en términos serios. En concordancia con el diagnóstico del capítulo 1, en la opinión de los dibujantes frecuente un tono desalentador por los motivos generales contenidos en la explicación que dio Dorian Martínez Mimiaga:

lo que menos le importa a la gente... y no solamente en Tuxtla... es la cultura y el arte, por la falta de educación. Bueno, no es por hablar mal de mis compañeros, de las academias de arte de aquí del estado... pero yo veo que... no ven más allá; o sea, piensan de solamente una forma, una forma de enseñar, una forma de calificar, una forma de decirle a los alumnos qué está bien y qué está mal, pero no van más allá; no investigan otras cosas, no hacen otras cosas. Entonces, difícilmente yo creo que puedes dar una información mucho más sustentada a tus alumnos si no investigas más, si no vas más allá. No todos, hay maestros [y] compañeros muy buenos... pero... a partir de esa educación que le damos nosotros a nuestros jóvenes, yo creo que es importante que nosotros, como docentes, tengamos mucho más amplia la labor de la enseñanza para que esto vaya creciendo (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Puede notarse la conciencia sobre dos grandes factores que inhiben la formación y educación artística y que fueron mencionados en los primeros capítulos de este documento: la minusvaloración generalizada del arte y la pedagogía tóxica con la que la misma es transmitida en la escuela. También, es interesante el reconocimiento de que, en buena medida, estas problemáticas se perpetúan debido a que el actuar de los sujetos que las han sorteado y forman parte íntegra, en este caso, de la RMC, aún es insuficiente para generar una mejoría notable en las condiciones bajo las que se forman los nuevos aspirantes a dedicarse a la creación artística.

En cuanto a aspectos más particulares de este mundo de arte, los dibujantes hicieron notar que, dada la acentuación de las problemáticas

recién mencionadas en el ámbito local, la ciudad de Tuxtla Gutiérrez cuenta con una infraestructura insuficiente para albergar una oferta artística que logre establecer contacto con la totalidad de la población, promueva de mejor manera la formación artística y pueda compararse cuantitativamente —ya que la calidad no está en tela de juicio— con las de otras ciudades de México.

Si me estás hablando de un creador formado en el Distrito Federal, la Ciudad de México, va a ser muy distinto a un creador formado acá. ¿En qué sentido? Que tiene más opciones un creador del Distrito Federal. Hay más galerías, hay más museos, hay más [a] dónde ir. ¿Aquí qué tenemos? Nada más algunas galerías independientes que, afortunadamente, están ahí, apoyando; un museo regional, un museo de antropología, el Museo del Niño que van a abrir hasta allá en el Libramiento Norte... Tenemos pocas opciones. La galería más importante de aquí, de nuestra ciudad, ¿cuál sería? La de arte contemporáneo del Jaime Sabines y la Casa de la Cultura. No hay más. Te vas a otro municipio, te vas a San Cristóbal y tal vez podrás encontrar un poquito más de cosas, pero hay poco, tenemos poquitas opciones. Entonces, te digo, somos tres Méxicos, y los mexicanos más jodidos creo que estamos en el sur, porque tenemos muy pocas opciones. A pesar de que toda la multiculturalidad de México está en el sur, todo ese sincretismo que tiene México está en el sur... tenemos muy pocas opciones de cultura para visitar y aprender (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Obviamente, la comparación con otros mundos de arte a nivel mundial es aún más desilusionante. Así lo ha comprobado Shingo Kuraoka, quien, aunque reconoce que en Japón y otros países también es difícil dedicarse a las artes, afirma que la RMC se encuentra en seria desventaja. Esto lo ha conducido a él y a otros creadores a la búsqueda de medios alternativos para mostrar y comercializar sus obras, de manera que la creación siga siendo parte de sus medios de subsistencia.

Ahorita estoy investigando cómo presentar mis obras dentro de *Internet*, porque en Chiapas, en Tuxtla, faltan mucho [formas de] presentación... galerías y museos. No hay oportunidad para la gente para encontrar arte. [Para el] artista [tampoco]... [para] la obra [de los] jóvenes... no hay lugar para presentarlo... solo en [la] calle. Por ejemplo, el Bulevar de las Artes<sup>20</sup> está... haciendo [el] arte más cercano de [sic] la gente, ¿no?

---

<sup>20</sup> El Bulevar de las Artes es un evento público de periodicidad irregular en el que se cierra un kilómetro de la vialidad del bulevar Belisario Domínguez de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez durante aproximadamente tres horas de la noche y se ocupa ese espacio para el

Pero... mejor[es] lugar[es], lugar[es] más completo[s]... no hay. Ahorita estoy aprendiendo cómo... dentro de *Internet*, hacer un *blog*... y también cómo informar sobre mis conceptos, la obra. Y también... estoy digitalizando [toda mi obra] (S. Kuraoka, comunicación personal, 28 de febrero de 2018).

Dadas estas y otras dificultades, algunos informantes expresaron las ventajas de viajar y conocer otros contextos, ya que, aunque se regrese a la RMC, tanto la formación artística del creador como su obra se ven enriquecidas por las experiencias externas, y eso puede devenir en ventajas para el mundo de arte, en forma de nuevas propuestas, temáticas e influencias.

¿Cómo le pides a un creador tuxtleco que te haga mucha innovación si no sale de su región, si no ve otras cosas? Entonces, eso es lo que impide: conocimientos. Si ese creador tuxtleco viaja, se va a otros lugares, conoce, investiga, lee, ¿qué va a pasar? Va a ampliar su conocimiento y va a tener más opciones de creación y va a tener muchas más satisfacciones de creación y su obra va a estar mucho mejor sustentada en lo que esa persona está haciendo (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Pese a todo, es destacable la relación y los compromisos que han entablado los dibujantes de la RMC con esta, de tal manera que les resulta difícil imaginar cómo sería su vida y su carrera artística si se hubiera desarrollado o si se trasladara a otro lugar. Tal parece que parte de la formación artística en este mundo de arte es el desarrollo de un sentido de pertenencia mediante el que no solo se incorporan las prácticas culturales y cotidianas a la creativa, sino que se genera una empatía con la región que impulsa a permanecer y defenderla a pesar de sus múltiples carencias, mediante la demostración incesante de sus también cuantiosas cualidades.

Alguna vez pensaba en que hubiera querido vivir, a lo mejor, en Europa. Yo estudié francés estando en la universidad y de pronto me veía en Francia. Y sí, aprendí francés. He ido a muchos lugares del mundo, afortunadamente... bueno, algunos... y nunca he ido a Francia. He estado en regiones francófonas, como Quebec. Entendí, con el tiempo, que lo que yo quería hablar en mi obra no estaba allá, ¿no? Ni en Europa,

---

establecimiento de talleres artísticos, exposiciones y un mercadillo cultural, así como múltiples presentaciones de ballet, danzón, teatro, música de cámara, marimba, bandas de rock y jazz, etcétera. Hasta la fecha, se ha llevado a cabo en cinco ocasiones: el 21 de marzo y 19 de diciembre de 2015, el 27 de agosto y 3 de diciembre de 2016 y el 10 de febrero de 2018.

ni en Oriente, ni en Medio Oriente, sino... entendí que vivo en donde está de lo que quiero hablar, ¿no? Entonces, alguna vez sí lo llegué a pensar, lo llegué a idealizar, pero conforme fui creciendo, tuve claro que me gusta Chiapas, me gusta mucho, amo Chiapas, y yo creo que aquí está y de aquí ha salido lo que hago mío, y desde aquí he llevado... lo que he llevado fuera de México en mi obra, lo poco que he llevado, ha surgido de acá y se lo debo a Chiapas, a mi entorno natural, cultural y familiar y de amigos. Es hecho... ahora sí que *made in Chiapas*, ¿no? (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018)

#### **4.5. En búsqueda de la trascendencia**

Para concluir esta teoría sustantiva de los procesos formativos artísticos de los dibujantes en la RMC, vale la pena reflexionar sobre algunas cuestiones referentes a dichos sujetos que pueden ser menos evidentes que las desarrolladas en los apartados anteriores. Lo que los creadores sienten y piensan con respecto a su actividad y las dinámicas correspondientes al mundo de arte en el que se desempeñan es cambiante a través del tiempo, pero hay ciertos aspectos que destacan por su presencia más constante, mismos que poseen una relación íntima con la formación y que pueden apreciarse mejor en retrospectiva.

El primero de ellos, a menudo castigado con la omisión por causa de supuesta obviedad, es el significado que tiene la profesión del dibujo para sus artífices. En el contexto de este documento, es importante tomarlo en cuenta dado su entrelazamiento con el gran proceso de la formación artística; tal como puede apreciarse en la secuencia explicada en las secciones precedentes de este capítulo, las experiencias vividas y —quizás más aún— los obstáculos superados redefinen la práctica creativa y, de manera simultánea, afinan su sentido dentro de la mente del creador.

Cuando se solicitó a los informantes hablar sobre los móviles de sus respectivas formaciones artísticas, en todos los casos hubo uno que se antepuso a los demás y que estaba directamente relacionado con el significado que había adquirido la creación artística para ellos, tal como se deja ver en los siguientes dos testimonios.

Para mí, dibujar es... lo que me ha acompañado en todo, desde que tomé... el lápiz, no sé, a los 3 o 4 años y me gustó. O sea, siempre tuve claro qué es lo que quería hacer... Lo que yo quiero hacer hasta el día que me muera, si es que llegara yo a tener, no sé, mal de Parkinson o algo... es dibujar. Y a veces ves pinturas de... "esta es una pintura [de] Fulanito, que tenía alzheimer", y cómo se ve que ... su dibujo se va como deteriorando, pero ahí le sigue. Entonces, yo decía: "yo quiero hacer eso, quiero estar toda mi vida". Entonces, para mí, el dibujo sí es todo. Es como... después de mí como persona, tal vez, es como lo más importante... de mi vida, y de ahí pues ya, lo demás. Pero sí, es todo. O sea, para mí el dibujo es como una... extensión, tal vez, de mí... Engloba todo porque ha estado ahí siempre. Me ayudó a hacer amigos en la escuela... porque a veces se burlan algunas personas, pero como veían que dibujaba no se metían conmigo porque "ah, me va a hacer dibujos"; me ayudó a hacer amigos en *Internet*, porque igual... de otros países; me ayudó en el trabajo que tengo actualmente. Entonces, es todo, es todo lo que está alrededor de mi vida (L. León, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

Pero no he dejado de lado la producción. ¿Por qué? Porque esa es mi vida, eso es lo que me apasiona. Entonces, cuando salgo del trabajo vengo a mi ciudad, vengo a mi taller y órale, a producir. También en los ratos libres que pueda tener, pues porque también uno adquiere otras obligaciones; como toda persona, tienes muchas actividades. Pero mi vida es el arte, y eso sí creo que va a ser difícilmente que lo deje. Y el día que lo deje, yo creo que me voy a volver una persona tan amargada, yo creo... Entonces, difícilmente creo que voy a dejar esta parte del arte, porque me ha dado mucha satisfacción. Y, profesionalmente, es lo que me llena (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

La creación artística es de las profesiones que más son consideradas por sus practicantes como su *raison d'être*, y los dibujantes de la RMC no son excepciones; por ello, en estos casos, ocurre que la distinción entre formación humana y formación artística se desvanece —según se va dando la incorporación de la actividad en el sujeto— hasta volverse redundante. Por supuesto, esto no implica que el ser creador anule al ser humano en cualquiera de sus dimensiones (biológica, civil, legal, espiritual, etcétera), sino que lo enfoca hacia una o un conjunto de formas de existir, justificar dicha existencia, manifestarse y contribuir al mundo en que vive.

Justamente, otra reflexión constante en el transcurrir de la formación del dibujante es sobre su papel dentro de la sociedad en la que vive, más allá de su mera producción con fines estéticos y de entretenimiento. Ya se hizo referencia al compromiso social con el que se desarrollan actividades

como la educación artística y la transmisión de mensajes de concientización sobre diversas problemáticas; sin embargo, ese nivel puede resultar insuficiente para el creador, por lo que seguirá en una búsqueda libre cuyos resultados, además de darle satisfacción y un mayor propósito, amplíen la respuesta a la pregunta general de para qué sirve el arte.

No es de extrañar que este fenómeno suela estar asociado al lugar del que se proviene o en el que se trabaja, y a su respectiva comunidad, pues los mayores niveles de compromiso se establecen hacia aquello a lo que se tienen ciertos sentimientos, como el amor, la compasión, el agradecimiento y la pertenencia. Como ejemplo, enseguida se cita a Luz Martínez, quien asume en su oficio la misión de ayudar a las personas de su región a recuperar su memoria colectiva en relación con sus tradiciones y virtudes.

No quiero decir en el mundo, pero por lo menos en la sociedad en la que yo vivo, en el Tuxtla en que yo vivo, que es una ciudad tan rica en su idiosincrasia, en su ideología, hay tantas cosas que no conocemos de los zoques, hay tantísimas tradiciones que se están perdiendo, que ya no las voltean a ver. Entonces, como creadores, tenemos esta responsabilidad de buscar los medios necesarios para difundirla, para enriquecerla y para traerla de vuelta. Yo creo que el problema con el ser humano es que no tiene memoria; a veces, como mujeres, como hombres, nos olvidamos por completo de dónde venimos, de dónde salimos un día, de dónde saliste, de tu casa, te olvidas de con quién dormiste o de con quién no dormiste. Entonces, yo creo que el principal problema con nuestra sociedad —no quiero decir Chiapas: Tuxtla— es que no tenemos memoria; se nos olvida quién nos ayudó o quién no nos ayudó. Entonces, las artes visuales, la foto, la pintura, la ilustración, un cartel, un libro... un buen libro ilustrado le puede llegar a este grupo de la sociedad el cual no tiene memoria. Entonces... yo creo que el creador visual tiene esta responsabilidad de recordar, de mostrarle, de evidenciar las cosas; sobre todo eso, evidenciar de dónde venimos. Eso, yo creo que la importancia del creador visual recae en la memoria, en que necesitamos recordar para seguir adelante; no podemos seguir avanzando... si no sabemos de dónde venimos, si no sabemos quiénes somos. El tuxtleco ha perdido o le han hecho perder su identidad. El tuxtleco que yo conozco, el tuxtleco que es mi vecino, el tuxtleco que es mi amigo es una persona muy bondadosa, es una persona que te da la mano; entonces, hay que hacer que los demás tuxtlecos que se olvidaron de eso... hay que recordárselos. Y ahí está la importancia del creador visual, somos... necesarios, y creo que tiene la virtud y la responsabilidad de buscar nuevos caminos de producción. Si están los carteles; tengo muchos compañeros que están haciendo carteles, que están haciendo murales, que dan talleres, que se la pasan haciendo

historietas o *fanzines*, pero yo creo que entre todos podríamos buscar un medio más dócil para llegarle a los que no le hemos llegado. Ya perdí la cuenta de cuántos habitantes somos en Tuxtla, pero somos un chorro, somos un chingo ya y hay gente que no sabe de nosotros y de muchas problemáticas. ¿Pero sabes? Es esto, se olvidaron, se olvidaron de dónde estamos y es importante recordárselos (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Con este tipo de preocupaciones y propósitos, es natural que los dibujantes tengan la intención constante de mejorar en todos los aspectos posibles de su profesión. Una de las formas para hacerlo es ampliar las posibilidades de creación mediante el aprendizaje de nuevas disciplinas, técnicas y estilos, así como el manejo de diferentes herramientas, materiales y soportes. Esto también fue aludido previamente, pero es importante complementar ese hecho con un par de ideas.

Por un lado, dicha ampliación es enteramente opcional. Aunque uno de los aspectos que define al dibujante es la búsqueda de la innovación, por lo que se espera que incursione en otras formas de producción, él puede tomar la decisión personal, consciente y sustentada de permanecer en un solo nicho creativo; esto no significa que su formación artística llegue a un límite, pues tanto las formas predilectas como los mensajes formulados pueden seguir afinándose infinitamente. Por ejemplo, un caricaturista político puede no interesarse por pintar o hacer historietas, pero su evolución se enfocará en el perfeccionamiento técnico, estilístico y crítico.

Por otro, el creador es consciente de que sus incursiones en otras formas de crear pueden modificar su posición y relaciones dentro del mundo de arte, por lo que las sujeta a concienzudas cavilaciones. Esto no tiene un sentido negativo; más bien, se tiene respeto por las otras disciplinas artísticas y por aquellos que se dedican a las mismas, han generado producciones notables y constituyen un gremio distinto. La siguiente opinión de Ramiro Jiménez Chacón sobre el grafiti puede ilustrar este punto.

Yo no me atrevería a “echar *spray*” en los muros, porque afuera de la escuela hay un montón de gallos en eso. Que me gustaría aprenderlo algún día, tal vez sí, a hacer líneas; de hecho, tengo interés un poco en eso. Voy a aprender de estos chavos, y lo digo con todo respeto, que

tienen un alto dominio del aerosol, ¿no? Padrísimo. Pero bueno, es una cosa que lo han hecho siempre ellos, ¿no? Y se especializan en eso. Yo creo que, si quisieran hacer grabado, pues hay que aprenderlo también ellos porque no son expertos en grabado. Pero lo más chido es cuando compartes experiencias y de tus técnicas, el manejo de tus técnicas (R. Jiménez, comunicación personal, 7 de febrero de 2018).

Precisamente, el intercambio entre creadores es una de las características más importantes de los *art worlds*, pues es gran parte de lo que los hace funcionar tanto internamente como en relación con otros. Este principio pierde sentido si en la realidad no se tienen las actitudes propicias de apertura, participación y colaboración, situación que no es extraña debido a condiciones ya mencionadas como el elitismo y los celos profesionales.

De entre los fenómenos introspectivos descritos, destacan las proyecciones a futuro que el dibujante hace con respecto a su actividad creativa, mismas que se hacen a partir de deseos, posibilidades y estimaciones. Siempre se tienen en mente ideas para las siguientes obras, conceptos que fundamenten próximas exposiciones individuales o colectivas y hasta proyectos que puedan tener una relevancia importante en el mundo de arte y más allá. Estas reflexiones son parte importante del impulso a la trayectoria de todo creador de arte.

Dentro de las mismas, es probable que la más grande sea la concerniente al objetivo final de la vida del creador como tal. Ya se habló de aquello que le da propósito y de la importancia de los compromisos entablados con la comunidad, pero es posible la formulación de un logro definitivo que satisfaga toda la empresa de la creación y formación artística. Una de las más repetidas por los dibujantes de la RMC fue el ser merecedores del título de artista, denominación no usada en este documento por los motivos ya explicados pero que aún goza de gran significado en la realidad.

Sin embargo, la manifestación por antonomasia de lo recién planteado recae en el concepto de trascendencia, que aquí se define como el propósito

inmaterial del dibujante que consiste en marcar una pauta dentro de la creación artística en un espacio determinado y que perdure a través del tiempo. Esto puede traducirse en pasar a formar parte destacada de una historia del arte —local, regional, nacional, universal, etcétera—, logro que, por definición, es permanente y será visible para todas las generaciones venideras de creadores, si no es que para las del público en general.

De los informantes, quien más enfatizó en la intención por trascender fue Luz Martínez, a quien se cita enseguida.

Es que, para mí, un artista es una diferencia. Me han dicho: "entonces tú eres artista", y le digo que no porque... estoy hablando de una diferencia más allá de las necesidades individuales. O sea, para mí, un artista tiene que transgredir el tiempo, transgredir su ciudad, transgredir todo, transgredirse inclusive a sí mismo para descubrirse en el arte, ya sea escultura, pintura. Pero tiene que transgredir. Y yo no creo todavía haber alcanzado este nivel de trascendencia en el arte, estoy en el camino, no sé si algún día lo logre. Sí sé a dónde quiero llegar, ¿sabes? Sé que va a ser por medio de la pintura, de la línea, de la mancha, va a ser por medio de eso que yo logre permanecer a través del tiempo y de las letras. Vamos, ¿sabes cuál es una de mis ilusiones más grandes? Dejar una escuela, pero no precisamente dejar "ay, un Kaleidoscopio ahí". No, sino más bien tener muchos alumnos que digan: "ah, esto lo aprendí con Luz"... Entonces, cada vez que alguien... dice: "ay, es que yo empecé con la maestra Luz", yo: "¡sí, estoy un paso más allá!" Más bien a eso me refiero, a dejar una escuela (L. Martínez, comunicación personal, 16 de octubre de 2017).

Como puede notarse, el factor de la incertidumbre es una constante que ensombrece la posibilidad de dicho logro, ya que es imposible anticipar si el tiempo de vida será suficiente para producir las obras y acumular los méritos necesarios para conseguirlo. Empero, esto no significa un impedimento para perseguirlo en cualquiera de las formas correspondientes a un sujeto creador: el desarrollo de un estilo particular, la producción de una obra considerada patrimonio cultural tangible, el abordaje de un tema que perdure en la sensibilidad del público, la representación de un grupo humano que nunca antes tuvo el reconocimiento merecido, etcétera.

Motivaciones tan grandes como la posibilidad de trascendencia enriquecen las profesiones del dibujante y de todo creador de arte, y hacen posible, en conjunto con los procesos formativos artísticos, que continúe la

emergencia de aspirantes y aprendices de estas actividades, aun en contextos complejos e incluso desfavorables en muchos aspectos, tales como la RMC.

## CONCLUSIONES

Cuando quien escribe entrevistó por primera vez al pintor y grabador tuxtleco Dorian Martínez Mimiaga y le preguntó sobre las situaciones que más lo habían impulsado en su carrera, este hizo alusión, muy a su estilo, a cómo las personas que se interesan por las artes se identifican con las mismas en algún momento de sus vidas y las incorporan de manera irrevocable. Al final de su respuesta, dijo lo siguiente.

Por ejemplo, tú, te interesa la cultura; mucha gente no está vinculada con ello y no te van a entender... pero tú ya lo traes. Y somos pocos los [sic] que nos interesa este tipo de cosas. Y volvemos al tema: hay que educar a la gente. Y esa es tu obligación y esa es mi obligación, es obligación de los dos que la gente se vincule con la cultura y el arte (D. Martínez, comunicación personal, 10 de diciembre de 2017).

Ciertamente, en retrospectiva, el autor de estas líneas percibe el crecimiento que, desde sus primeras creaciones formales y su andadura investigativa fundacional, ha tenido su compromiso con los temas del arte y con la necesidad de incrementar la comprensión de los mismos. Aunque dicha relación se ha ido formando de manera casi inconsciente, es innegable que los conocimientos teóricos y empíricos adquiridos a través de los años conllevan a una gran responsabilidad con los objetos y las realidades de interés.

Así, recibir las palabras del colaborador citado representó el final de las vacilaciones iniciales con respecto a desarrollar una investigación relacionada con la actividad artística en un campo como el de los Estudios

Regionales, en el que pudo haber tenido mal recibimiento a causa de alguna de las cuestiones ya aludidas, como la infravaloración del arte y los tradicionalismos científicos. Sin embargo, tal como expresó Martínez Mimiaga, la afinidad con el tema en cuestión trae consigo el compromiso de incrementar el conocimiento que se tiene del mismo, especialmente si se trata de un aspecto tan particular como los procesos formativos de los creadores, y transmitirlo en espera de una comprensión más generalizada de la que tiene.

Si recibir aquellas palabras puso el punto final a la justificación personal del trabajo, tropezar con el *Art Worlds* de Becker (2008) hizo lo mismo con la ubicación dentro del campo de estudio. A pesar de que, originalmente, esa obra del sociólogo inglés —que tan poca atención ha recibido en comparación con sus otras contribuciones a la ciencia social y su quehacer— no tiene vínculos con lo regional, las condiciones bajo las que se dio el contacto con ella permitieron vislumbrar la posibilidad de recuperarla de una manera innovadora.

Más aún, en el espíritu de la interdisciplinariedad, dicho aprovechamiento se emprendió buscando un intercambio: en beneficio de la empresa emergente, la teoría beckeriana ayudaría a generar una forma de delimitación regional especializada en realidades artísticas, a la vez que el nuevo producto buscaría elaborar en el aspecto de la formación de los creadores antes y después de su incorporación a un mundo de arte, cuestión que carece de desarrollo en la obra del renombrado autor.

Por supuesto, y como se insistió a lo largo de la disertación, las formulaciones teóricas producidas responden en específico a la realidad delimitada bajo el nombre de Región Metropolitana Chiapaneca, al menos hasta este momento. Esta anotación ha servido principalmente de precaución metodológica, ya que los productos del método de teoría fundamentada responden exclusivamente al fenómeno del que emergen sus materias primas, situación que solo cambia cuando se decide y logra su generalización en un contexto más amplio.

Sin embargo, también ha tenido la intención de ser un recordatorio constante del compromiso que se estableció al comienzo con la realidad de los dibujantes que viven y laboran en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Después de todo, el interés por este grupo particular y situado, características que se extienden a los diversos aspectos de sí mismos, como lo son sus procesos formativos artísticos, es la clave del razonamiento sobre la decisión de convertirlo en un estudio regional.

A propósito de las decisiones metodológicas tomadas, la elección del método de teoría fundamentada cumplió con las expectativas generadas a partir de su uso en la investigación anterior (Flores Reyes, 2016), de la cual la presente es una sucesora espiritual, al compartir la intención de incrementar el conocimiento sobre la actividad artística al hacerlo surgir desde la realidad y no del escaso material previo. En este caso, se procuró mejorar en cada una de las etapas para lograr un aprovechamiento más cabal del recurso originado por Glasser y Strauss hace poco más de un decalustro.

Es de reconocer el buen recibimiento y disposición de los informantes que proveyeron de sus experiencias para la realización de este trabajo. Si bien puede parecer que el muestreo teórico en cascada es una forma cuestionable para seleccionar a sujetos de estudio, la misma es consistente con el método y fue respaldada con buenos criterios de descarte, detallados en donde corresponde. Además, la riqueza en las vivencias de Luc León, Luz Martínez, Dorian Martínez Mimiaga, Ramiro Jiménez Chacón, Gandhi Cantoral y Shingo Kuraoka, además de la información adicional proporcionada por Marco Antonio Rangel González, Raúl López García y Daniel Castillo Valencia, probaron que se tomaron buenas decisiones en el proceso de recolección de datos.

Los dibujantes de la RMC demostraron ser verdaderos actores regionales —a la manera de Giménez (2007)— bajo la lógica del concepto de mundo de arte, ya que se involucran en una gran cantidad de procesos deliberados que permiten la existencia y persistencia de su región. Al

principio de este documento se mencionó lo destacable de ello dadas las condiciones adversas que se presentan, lo que hizo al caso una particularidad digna de estudio; este último confirmó la diversidad de acciones que cada integrante del *art world* en cuestión ha realizado para que la realidad sea como se le observa en la actualidad.

Dicho todo lo anterior, y con el fin de dar un cierre adecuado a este trabajo, vale la pena retomar las preguntas originarias que dieron motivo a la investigación, con el fin de comprobar su resolución. Sus respuestas, de las que a continuación se hará síntesis, hicieron posible el propósito general de lograr un análisis —devenido en teoría sustantiva— de los procesos formativos que constituyen a los dibujantes en la RMC.

El primer cuestionamiento, referente a la concepción que tienen los dibujantes en la RMC de sí mismos, fue importante para comenzar a conocer mejor a los sujetos de interés y sus relaciones con sus respectivas actividades artísticas. La respuesta se puede resumir a través de siete enunciados.

En primer lugar, sin importarles en exceso que el público se refiera a ellos con títulos específicos como pintores, grabadores, creadores visuales, artistas gráficos, licenciados en artes, etcétera, ellos se definen como personas que gustan de expresar lo que saben y sienten a través de las imágenes que crean. Al referirse a sus propios pares, no entran en demasiado conflicto, pero siempre se conserva el respeto: suelen llamar compañeros a sus contemporáneos y maestros a los de mayor edad o experiencia.

El segundo aspecto nuclear de su autoconcepción es la conciencia de que se encuentran en un proceso constante de aprendizaje con respecto a sus actividades predilectas. A pesar de haber recibido una educación artística profesionalizante y de poseer una trayectoria destacable que les da prestigio y cierto grado de influencia, parte importante de su ser es asumir que siempre se puede aprender más y, por tanto, lograr ser mejores como

creadores y como ciudadanos, actitud que resulta ser una clave para el mantenimiento de la dinámica de autoformación artística.

Como tercer punto se tiene que parte importante de lo que constituye a los dibujantes es la formulación constante de nuevas aspiraciones, por lo que los caracteriza el impulso a hacer cosas cada vez más importantes con sus obras y consigo mismos como creadores. Así, se plantean desde objetivos concretos como producir cierta imagen o serie de ellas, colaborar con uno de sus pares en particular, impartir un taller, organizar un evento, realizar un proyecto o fundar un establecimiento de promoción cultural, hasta los más subjetivos, como “ganarse” el título de artistas y lograr la trascendencia gracias a sus aportaciones no solo a las disciplinas artísticas, sino a las comunidades con las que entraron en contacto a lo largo de sus carreras.

Por supuesto, otro aspecto clave es que los sujetos en cuestión se reconocen explícitamente como tuxtlecos, es decir, han desarrollado relaciones de diversos tipos con la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, mismas que han conducido al establecimiento de la pertenencia a la misma. Este vínculo se refleja en las obras, al contener, con variable grado de protagonismo, ciertos personajes, escenarios y temáticas que recuerdan y reinterpretan a la urbe.

Como parte de lo anterior, la inscripción al mundo de arte contenido en Tuxtla también pasa a formar parte de su autoconstitución. Por tanto, estos dibujantes se asumen como los representantes y defensores de la RMC ante lo existente al exterior de la misma. La connotación heroica de dichos adjetivos no es exactamente pretendida por ellos, pero dadas las notables carencias y obstáculos que se presentan en el *art world*, sus acciones por el bien del mismo pueden percibirse así.

Es interesante como la autoconcepción del sujeto creador desarrolla una dimensión colectiva en la que las condiciones de sus pares y del mundo de arte que conforma junto a ellos pasan a ser las suyas. Por ello, las descripciones que hacen de la RMC suelen ser expresadas en primera

persona del plural, aunque las mismas no correspondan a su emisor individualmente: “eso no *nos* hace artistas”, “*somos* tan surrealistas en nuestro modo de vivir”, “*tenemos* que luchar para sobrevivir”, etcétera.

Por último, dentro de la concepción de sí mismos, estos creadores se enorgullecen en afirmar que, pese a las condiciones adversas que se presentan al desarrollarse en donde lo hacen, han logrado una calidad artística comparable y competente en relación con la de otros contextos a nivel nacional e internacional. Las declaraciones de este tipo reflejan el orgullo por el trabajo duro realizado, la continuación del mismo y, en un nivel moral y emocional, la persistencia del existir de la RMC.

La segunda pregunta específica fue basada en el supuesto de que las vivencias de los creadores de arte tienen significados que resultan relevantes en su formación artística. Este puede percibirse como una obviedad; sin embargo: 1) justamente la práctica de obviar es uno de los mayores lastres de la investigación sobre cuestiones artísticas; 2) no era una realidad comprobada en el contexto específico analizado, al punto de que cabían posibilidades en extremo contrarias; y 3) de cualquier manera, lo que se quería buscar era el conocimiento sustancioso detrás de cualquiera de las opciones que resultara aplicable.

Al entrevistar a los dibujantes de la RMC y analizar sus testimonios, no solo se pudo comprobar que sus vivencias son altamente significativas para su desarrollo, sino que en las mismas había tal diversidad de proveniencias, naturalezas y efectos que redefinieron el concepto de formación artística hasta llegar al propuesto en este documento. Conocer, de viva voz de los creadores, sus experiencias personales, familiares, escolares y laborales, conllevó a reafirmar la posibilidad de que cada elemento con el que el sujeto creador entra en contacto y cada experiencia que vive sea parte de un proceso formativo artístico.

Si se revisan las etapas de vida de los sujetos estudiados, tal como se exponen en la teoría sustantiva, puede notarse que ni siquiera las situaciones previas al autodescubrimiento como creador deben

discriminarse, ya que en esos años ocurren eventos de carácter fundacional para la futura formación artística. Por su parte, la fase de profesionalización tiene una importancia obvia, pero al ahondar en el análisis se puede apreciar mejor la confluencia de la experiencia anterior con los saberes que han forjado numerosas generaciones y tradiciones artísticas, y cómo esto deviene en infinitas posibilidades para el aprendiz.

Más adelante en el tiempo, podría parecer que el establecimiento en un *art world* representa la consumación de todos los sucesos formativos anteriores, cuando realmente es la continuación en un contexto de profesionalidad. Nuevas dinámicas sustituyen a las anteriores, y con ello, se manifiestan diferentes fuentes de conocimiento que, al ser aprovechadas, ayudan al sostenimiento de la práctica creativa durante el resto de la trayectoria artística.

Cabe hacer notar que la pregunta planteada no fue sobre qué significado cobra *cada una* de las vivencias del dibujante en su formación; para satisfacerla, hubiese sido más conveniente abordar la vida y obra de un solo sujeto creador en lugar de un grupo establecido de ellos, cambio que pudo haber disuelto las intenciones de este trabajo como estudio regional. Aun así, en el transcurso de la teoría sustantiva, se dejan ver las relaciones entre vivencia experimentada y proceso formativo detonado, mismas que se presentaron en la *common story* —a la manera de Brooks & Daniluk (1998)— de los colaboradores de esta empresa.

La tercera interrogante, sobre cómo interviene el contexto del dibujante en sus procesos formativos, profundiza en lo planteado por la anterior para enfocarse en los influjos recibidos por el sujeto de los que este puede obtener material aprovechable para su formación como creador. El entendimiento de este aspecto comenzó durante la esquematización de los códigos y se consolidó al realizarse la síntesis gráfica de lo que sería la teoría sustantiva (gráfico 18, en el apartado 4.1), ya que, al observar las conexiones entre los elementos de la realidad estudiada, se pudo notar que las intervenciones del entorno no solo consisten en conocimientos obtenidos explícitamente por

otros sujetos (profesores, colegas, integrantes de la audiencia, etcétera), sino que también se encuentran en cualquier contacto significativo con otros componentes de la realidad.

De este modo, son incontables los estímulos capaces de detonar la necesidad formativa en el dibujante: pueden encontrarse en sucesos aleatorios, como una conversación casual o ver una noticia en la televisión, o en el ejercicio de una actividad relacionada, como ver una película o dialogar con otros integrantes del gremio local. Sin esta apertura, el creador —o cualquier otra persona que haga uso de su creatividad para realizar su oficio o profesión— no podría mantener un desarrollo constante. Por supuesto, siempre se lleva a cabo un ejercicio de agencia sobre el influjo, es decir, una decisión consciente sobre si se quiere aprovechar en el momento, guardar las ideas para otra ocasión o simplemente descartarlas en espera de mejores.

La última de las preguntas específicas buscaba las articulaciones entre el dibujante, sus procesos formativos y la producción de sus obras, y tenía la intención de que el enfoque en la formación artística no eclipsara el hecho de que esta tiene la función de optimizar la actividad de la creación. El análisis del material recopilado en el trabajo de campo condujo a un resultado un tanto diferente al pretendido, ya que, en lugar de ciertos enlaces lógicos entre los tres elementos, se encontró una relación más robusta y de directa codependencia.

De acuerdo con los principios segundo, quinto y sexto de la teoría sustantiva (apartado 4.1), el sujeto creador desarrolla su vida y profesión cronológicamente mientras recibe influjos de los tres tiempos: pasado, presente y futuro; al mismo tiempo, desempeña un proceso cíclico en el que su actividad creativa, misma que lleva intrínseca la curiosidad intelectual y la necesidad de innovación, le exige incrementar su formación, mientras que el avance de esta solicita reflejarse materialmente a través de una productividad constante. Exponer este ciclo no solo visibiliza a la formación

artística, sino que le da el lugar que le corresponde como parte integral de la vida del sujeto creador.

Todas estas realizaciones y el cúmulo de conocimientos detrás de cada una de ellas permitieron cumplir el propósito deseado de conocer y comprender los procesos formativos de los dibujantes en la RMC, logro reflejado en la totalidad del cuarto capítulo de este trabajo. El uso de la trayectoria cronológica —vital y laboral— de dichos creadores permitió un buen ordenamiento y contextualización temporal de los hallazgos, a la vez que ayudó a conservar el espíritu biográfico y, por tanto, el enfoque en el sujeto que se pretendió en todo momento.

Desde luego, se pueden aplicar otros tipos de organización a los fenómenos destacados con el fin de estudiarlos desde perspectivas distintas. Por ejemplo, los procesos formativos artísticos de los que aquí se da cuenta pueden clasificarse en técnicos, estilísticos, emocionales, actitudinales, organizativos, pedagógicos, comunicativos, colaborativos y comerciales, tipos que pueden filtrarse y analizarse con mayor profundidad en investigaciones posteriores.

Vale la pena aclarar que la teoría sustantiva de los procesos formativos artísticos que aquí ha sido plasmada no pretende ser una receta que toda persona que desee convertirse en creador, incluso quienes existan en el marco espacio-temporal de la RMC, debería seguir al pie de la letra. Si bien la formación artística sí conforma una sucesión de eventos similar entre sujetos —misma que, en retrospectiva, constituye una historia más o menos común—, toda la red de procesos ha de suscitarse de manera natural, por lo que no responden del todo a cualquier prescripción, sino a la realidad en que se vive.

También, debe reconocerse la posibilidad de diversas vías para formarse como creador de arte, más allá de los confines de esta indagación. Este hecho da pie a la posibilidad de futuras investigaciones orientadas a seguir aumentando la comprensión de la formación artística, ya sea en el enfoque en sus componentes, en su manifestación en contextos diferentes,

etcétera. Con ello en mente, se espera que la propuesta —aquí hecha y ejemplificada— de emplear al *art world* como forma de delimitación regional sea un buen aporte adicional a los Estudios Regionales, y que sea considerada para su aplicación en próximas ocasiones en las que se quiera progresar con el avance de la conciliación entre dicho campo con la sociología de las artes.

Como reflexión final, quien escribe, en calidad de dibujante, encuentra satisfacción en que esta empresa le haya proveído de una conciencia más amplia sobre dicha actividad, así como de una mayor empatía con los creadores con quienes la comparte; tales sentimientos renuevan el interés por seguir contribuyendo a estas líneas de investigación, para lo que se espera conseguir las oportunidades en el futuro. Aunque es previsible el rechazo de ciertas personas hacia la teorización de las realidades artísticas —pues ha ocurrido incontables veces—, es importante procurar una diversidad de perspectivas, mismas que, a fin de cuentas, deberían conservar como propósito común el bien de la humanidad.

## REFERENCIAS

- Abreu Sojo, C. (2001). Periodismo iconográfico (VI). La caricatura: historia y definiciones. *Revista Latina de Comunicación Social*, 4 (38).
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Alfaro, E. (2006). *Ilustradores de Chiapas. Caricaturistas, dibujantes y grabadores, 1827-1955*. México: UNACH.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alzugaray Treto, C. (2009). *La construcción de regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe*. México: CEPI.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007) Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13 (24), pp. 76-92.
- Aubry, A. (1997). Los retablos barrocos de Chiapas. En UNICACH, *Anuario 1996 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica* (pp. 409-431). Tuxtla Gutiérrez: UNICACH/CESMECA.
- Becker, H. S. (2008). *Los mundos de arte. Sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, H. S. (2010). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. México: Siglo XXI Editores.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29), pp. 1-22.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Brooks, G. S. & Daniluk, J. C. (1998). Creative Labors: The Lives and Careers of Women Artists. *The Career Development Quarterly* (46), 246-261.
- Caballero Prado, A. (2010). *La exteriorización en el arte digital. Estudio de un blog producido en la frontera norte de México*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México.
- Cámara de Diputados (2017, 29 de noviembre). Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación*, DCCLXX (23). Recuperado de [https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Presupuesto/DecretosPEF/Decreto\\_PEF\\_2018.pdf](https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Presupuesto/DecretosPEF/Decreto_PEF_2018.pdf)
- Cámara de Diputados (2018, 19 de enero). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*, DCCLXXII (14). Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Cantero Meza, J. G. (2010). *Evolución de los espacios culturales y recreativos en Nogales, Sonora (1997-2009). Planeación municipal, urbana y gestión pública como promotores de su cobertura*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México.
- Ceceña Sánchez, I. A. (2016). *Vivir del arte: la actividad económica del músico independiente en Tijuana*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México.
- Centeno Silva, R. (2014). Revisión de los Enfoques de la Teoría Fundamentada y su Aplicación en la Investigación Académica. En Silva Pacheco, J. y Graterol, E. A. (Comp.), *Retos de la investigación en la gerencia* (pp. 127-154). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Chanona, R. (2001). *Pintura y escultura de Chiapas, 1545-2000*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH/León de la Rosa Editores.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. En Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (Eds.), *Handbook of Constructionist Research* (pp. 397-412). New York: The Guilford Press.

- Charmaz, K. (2012). The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology Online*, 6 (3), pp. 2-15.
- Cole, N. L. (2017, 18 de marzo). The Life and Work of Howard S. Becker. *Thought Co.* Recuperado de <http://www.thoughtco.com/howard-becker-3026481>
- CONEVAL. (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el estado de Chiapas 2012*. México: CONEVAL.
- Crossman, A. (2018, 21 de enero). An Overview of Labeling Theory. *Thought Co.* Recuperado de <http://www.thoughtco.com/labeling-theory-3026627>
- Daros, W. R. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15 (28), pp. 19-28.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Ducoing, P. (2003). ¿Dar forma o formarse? En Ducoing, P. (Coord.) *Lo otro, el teatro y los otros* (pp. 231-246). México: UNAM.
- Edwards, E. (2000). Fotografía. En Barfield, T. (Ed.), *Diccionario de antropología*. México: Siglo XXI Editores.
- Eisner, E. W. (1967). Changing Conceptions of Artistic Learning. *The Elementary School Journal*, 68 (1), pp. 18-25. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1000367>
- Flores Reyes, D. (2016). *Caricaturistas e historietistas de Chiapas: procesos creativos y contextos de producción*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Gaete, A. (2013). ¿Es sostenible el constructivismo radical? *Cinta de Moebio* (46), pp. 1-8.
- García, M. A. (2016). Hacia una historia del arte regional. Reflexiones en torno al comparativismo para el estudio de procesos culturales en Sudamérica. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 38 (109), pp. 11-42.
- García Ríos, A. S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista* (2), pp. 80-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400207>

- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorroutou Editores.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA/ICOCULT.
- Gimpel, J. (1979). *Contra el arte y los artistas*. Barcelona: Gedisa.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coord.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Brunswick/London: AldineTransaction.
- Gómez Leyton, J. C. (2008). Gobernabilidad social en los tiempos de Michelle Bachelet. Política, sociedad civil y ciudadanía. En Moreira, C., Raús, D. y Gómez Leyton, J. C. (Coords.), *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades* (pp. 147-170). Montevideo: Ediciones Trilce.
- Gopnik, A. (2015, 12 de enero). The Outside Game. *The New Yorker*. Recuperado de <http://www.newyorker.com/magazine/2015/01/12/outside-game>
- Hiernaux, D. y Lindon, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencia* (25). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i25.411>
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (1), pp. 35-45.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung: la formación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (58), pp. 165-176.
- INEGI (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2017*. México: INEGI.
- INEGI (s. f.). *Clasificación para actividades económicas*. México: INEGI.
- Jaeger, W. (2000). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

- Jiménez, L. (2009). La educación artística en Iberoamérica. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 99-106). Madrid: OEI.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (Coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuzmina, E. (2010). El pensamiento estético de Nicolás de Cusa en el espectro de la luz renacentista. *Pensamiento y cultura*, 13 (1), pp. 37-52.
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 7-9). Madrid: OEI.
- Márquez, T. (2017, 9 de octubre). El grabado en Chiapas, exponentes y su auge. *Ultimátum*. Recuperado de <http://ultimatumchiapas.com/grabado-chiapas-exponentes-auge/>
- Martínez Terrero, J. (2006). *Teorías de comunicación*. Venezuela: UCAB.
- Montañés Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa: teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Moragón Arias, M. P. (2017). Dawn Mannay (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. *Revista de investigación en educación*, 15 (2), pp. 170-171.
- Mota Bravo, P. (Coord). (2015). *Mirar en Chiapas: artistas visuales contemporáneos*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA.
- Palacios, J. J. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de Planificación*, XVII (66), pp. 56-68.
- Pérez Fernández, J. I. (2000). *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. (Tesis de doctorado). Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.
- Pérez Serrano, V. (2010). La vigilancia epistemológica en el proceso de codificación propuesto por la teoría fundamentada. En Bénard Calva, S. (Coord.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 83-94). Aguascalientes: UAA.

- Periódico Oficial del Estado (2017, 26 de diciembre). *Presupuesto de Egresos del Estado de Chiapas para el Ejercicio Fiscal 2018*. Congreso del Estado. Recuperado de [https://congresochiapas.gob.mx/legislatura/lxvi/transparencia/paquete\\_fiscal\\_2018/Presupuesto%20de%20Egresos%20del%20Estado%20de%20Chiapas%20para%20el%20Ejercicio%20Fiscal%202018.pdf](https://congresochiapas.gob.mx/legislatura/lxvi/transparencia/paquete_fiscal_2018/Presupuesto%20de%20Egresos%20del%20Estado%20de%20Chiapas%20para%20el%20Ejercicio%20Fiscal%202018.pdf)
- Plummer, K. (2003). Continuity and change in Howard S. Becker's work: an interview with Howard S. Becker. *Sociological Perspectives*, 46 (1), pp. 21–39. Recuperado de <http://howardsbecker.com/articles/plummer.html>
- Pons Bonals, L. y Chacón Reynosa, K. J. (2017). *Los Estudios Regionales: un campo de conocimiento transdisciplinario*. Manuscrito inédito, UNACH, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Puddephatt, A. J. (2006). Special: An Interview with Kathy Charmaz: On Constructing Grounded Theory. *Qualitative Sociology Review*, II (3), pp. 5-20.
- Ramírez, B. R. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones geográficas* (64), pp. 116-133.
- Rózga-Luter, R. E. y Hernández-Diego, C. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, Sociedad y Territorio*, X (34), pp. 583-623.
- Ruiz Parra, E. (2017, 21 de agosto). 80 años de historia del Taller de Gráfica Popular. *Gatopardo*. Recuperado de <http://gatopardo.com/opinion/emiliano-ruiz-parra/historia-del-taller-de-grafica-popular/>
- Salit, C., Mercado, M. y Sarmiento, A. (2015). Una lectura de los diseños curriculares de la formación docente: los casos de educación visual y música. *Cuadernos de Educación*, XIII (13), pp. 158-170.
- Sandín Esteban, M. P. (2006). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), pp. 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

- Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada* (30), pp. 99-111.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo Cáceres, L. J. (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Silbermann, A. et al. (1971). *Sociología del arte*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: what grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49 (4), pp. 633-642. Recuperado de <http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/ese/suddabygroundedtheory-ednote06.pdf>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres García, O. E. (2013). *La educación a través del arte como instrumento básico de la enseñanza superior: comparativa y validación del Test Crea como recurso evaluador en alumnos universitarios* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: UNESCO.
- Vázquez Callejas, A. (2006). *La inserción del patrimonio cultural y natural, en la política de desarrollo en la región de Nautla, Veracruz*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos* (60), pp. 93-124. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64039200004)
- Vieira Zanella, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6 (3), pp. 483-492.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung. Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 117-142. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414210>

Yurén, T. y Mick, C. (Coord.) (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.

## **ANEXO 1. ENTREVISTAS POR DETONADORES**

### **TRANSCRIPCIÓN<sup>21</sup> DE LOS EJERCICIOS REALIZADOS CON LOS INFORMANTES COMO PARTE DEL TRABAJO DE CAMPO**

#### **Luz Martínez**

No vienen en orden, así que te las voy a mostrar como... por tiempo, ¿sabes? Como las fui realizando.

Como te decía, en la universidad sí tenía yo como... mi interés era como más hacia el dibujo, ¿sabes? No tanto hacia la pintura; aunque mis maestros me decían "es que tú eres pintura". Y yo así: "pero me gusta más dibujar". Y ellos, así como que... bueno, ellos veían como, no sé, algunas características que creían en las que sobresalía, pero propiamente en la pintura, no tanto en el dibujo.

Y pues bueno... una de las piezas que hice, que realicé casi cuando salgo de la universidad y abro Caleidoscopio, ¿sabes? Que Caleidoscopio significa la libertad que estaba yo buscando, pero tanto creativa como profesionalmente. O sea, porque tú dices, "ay, ¿cómo un artista plástico no puede ser libre?" Pero, te lo juro, yo no sentía que estaba haciendo lo mío, sentía que hacía cosas para los demás; entonces, me clavé mucho en hacer retratos, obra decorativa para obtener dinero... y, ¿sabes? Me encasillé como en demostrarle a los demás que sí sabía pintar, que sí sabía dibujar, era algo como que en un tiempo me preocupó mucho, ¿sabes? El qué decían mis compañeros, ¿no? Entonces, estaba yo como muy pendiente de lo que hacían, no tanto para copiarles sino como para verme, según yo, profesional.

---

<sup>21</sup> Las transcripciones contenidas en este apartado son totalmente literales, por lo que no contienen modificaciones, correcciones ni censura. Esto con el fin de preservar íntegramente las reacciones de los informantes durante las entrevistas por detonadores. Las obras elegidas por ellos para realizar los ejercicios, mismas que son referenciadas en el texto, se encuentran recopiladas en el anexo 2.

Entonces, andaba yo como nadando en ese sentido y, de pronto, te digo, cuando yo abro Caleidoscopio, comienzo a dibujar así (ver imagen 1). Esta fue una como de mis ilustraciones que más cariño les tuve, le tomé, porque justamente me valgo del dibujo para hablar, según yo, sobre algo más plástico, ¿sabes? Porque sí había como una diferencia entre lo plástico y lo meramente decorativo o ilustrativo... me clavaba mucho en esta idea, o sea, "no pintes para ilustrar, pinta para rebelarte", ¿no? Una cosa así, exótica. Pero bueno... encontré un medio en el que me sentía más cómoda, ¿sabes? Y entonces hago como una serie de animales y bueno... con figuras así, amorfas, ¿no?

Y bueno... la primera vez que me animo a mostrar un dibujo con esta pieza, en una exhibición... un dibujo, ¿sabes? O sea, una mera ilustración; no expuse ninguna pintura, porque todos estaban así como que "ah, no, es que Luz pinta, y pinta padrísimo". Pero es la primera vez... y cuando yo llego con esta obra a la exhibición que me invitan, en San Cristóbal, de hecho, me dicen: "¿y tu pintura?" Y yo: "no, es que voy a meter esta pieza". Y me decían: "¿y por qué mejor no traes el cuadro" que no sé qué y no sé qué. Y yo: "no", dije, "no, quiero meter esta pieza precisamente". Y me decían: "es que no te conocemos esa parte". "Precisamente por eso", decía yo, ¿no? Y bueno, me empeciné, y yo dije: "bueno, si no me dejan exhibir, ni modo... pero la voy a mostrar, aunque les guste o no les guste". Y esa fue la primera vez que me animé a no estar esperando el qué dirán ni de mis compañeros ni de los maestros ni del público que seguía las galerías. Fue la primera vez, te lo juro. Te estoy hablando del 2013, imagínate. La primera vez que yo digo: "no, sí, voy a mostrarlo tal cual". Con mucho miedo, eso sí. Me dio como muchas ñañas.

Les gustó. Ya sabes, hubieron personas que me dijeron: "¿pero qué estás haciendo?" o "¿por qué estás perdiendo tu tiempo en esto?" Yo decía: "bueno, si no les gusta, pues ni modo, y si no lo vendo pues no importa, pero por lo menos ya quedó este momento, ya me atreví a mostrarlo". Me fue como un 50/50; o sea, hubo gente que me dijo: "estás perdiendo tu

tiempo totalmente, ponte a pintar" y hubieron personas que me dijeron "guau, qué padre, sigue explorando por ahí". Pero, ¿sabes? Nadie me decía en concreto "ah, no, sí está padrísimo". No. Estaba el público a mi alrededor muy extrañado, inclusive hasta mis maestros... por esto que te digo, que estaban como empecinados en que "no, es que tú pintas, punto, no hagas otra cosa". Bueno. Y así.

Después de eso, como que regreso a la pintura, pero no es una pintura a la que les tenía acostumbrados, ¿sabes? Te digo, retratos, paisajes, bodegones. No. Según yo, sigo abordando la ilustración, un poquito como... en el mismo tema, ¿no? Animales y elementos humanos en ella. Y esta pieza la vendo (ver imagen 2). Yo digo "¡oh! Sí les gustó". Y bueno... uso acuarela, pero, te digo... siento que aquí ya no tenía miedo; insisto, ya era como "lo voy a hacer porque se me dio la gana hacerlo, no importa si no lo vendo, no importa si no les gusta". Así las produje estas piezas. Y esto fue en un tiempo en el que casi no pintaba, ¿sabes? Porque estaba muy clavada con el área de gestión y promoción en Caleidoscopio, dando talleres también; y entonces era... ponte, de 2013 a 2015 fue esa producción, o sea, fue una cosa... para mí llevó como mucho tiempo... y no digo que esté mal, pero sí estaba... inclusive, me miraba al espejo y decía: "maldita sea, no he pintado más", porque estaba como acostumbrada a pintar mucho, era una cosa tras otra, y sí me tomé mucho tiempo. Pero, ¿sabes? La misma pintura me lo dictó así.

Bueno... y este es un momento importante y clave porque yo, en lo personal, ya no hago distinción en técnica. Digo, si se me da la gana hacer... usar tinta y hacer pura línea y ser monocromática; está bien, pero si quiero hacer pintura, está bien. Pero, ¿sabes? Yo inclusive ya no me pongo límites, ya digo: "si voy a hacer tinta, voy a hacer tinta", ¿sabes? Ya no me mido como por periodos de técnicas, ya digo: "ah, como lo vaya yo sintiendo". Y no sé si esté bien porque me he encontrado maestros de pintura, claro, que me dicen que está mal no experimentar, no cansarte con una sola técnica, y que tienes que explorarla y explorarla hasta donde te dé; y en estos momentos, en estos años que te cuento, yo me iba de un lado hacia otro;

iba yo así como que "ah, sí", haciendo como de todo. Esta pieza la vendo y es una de las que más me gustan.

Bueno... después, me invitan a la inauguración de la Casa de Cultura, pero cuando le hacen toda la transformación. Es en 2015, de hecho. Y, bueno, ella es mi mamá (ver imagen 3). Regreso a las manchas, regreso a lo que yo llamaría pintura tradicional, ¿no? Es como... el retrato, tal cual... pero ya no me interesa tanto sobar la pintura; o sea, con sobar me refiero a que no me salga exacto el brillo y el matiz de la cara, así, súper guau. No. Me interesa más lo que me dicta el color.

Y bueno... esa foto se la toman a mi mamá cuando... después de pasar una crisis diabética. Es un momento importante porque, ¿sabes? Los creadores, como todos los profesionales de todas las carreras, a veces tenemos que prostituir nuestro trabajo; con prostitución me refiero a malvenderlo para obtener dinero, ¿sabes? O sea, le pasa a un arquitecto, a un ingeniero, a veces sus proyectos súper guau los tienen que súper bajar de precio para poder ganar, no sé, la concesión de algo, ¿no? A esto me refiero con prostituir el trabajo. Y es una época en la que mi mamá se enferma muy feo. Soy hija única, ¿sabes? Mis tíos, en esa ocasión, no me pudieron como apoyar mucho en el tratamiento de ella. Ay, para colmo se cae, y entonces ya no puede caminar. Y, ¿sabes? Empieza como a... bueno, yo como hija, eso de tener que cuidarla, o sea, para ir al baño, ¿sabes? Porque no puede caminar. Y a una mujer que estaba acostumbrada a trabajar todo el día y toda su vida, si le fue como bastante complicado.

Entonces, por eso los colores, por eso el cuadro, es un cuadro grandote. Alguna vez lo viste, ¿verdad? Es una pieza grandota. Y bueno, por eso la exhibo. Se exhibe, te digo, en la inauguración de Casa de Cultura, pero es un evento en el que supuestamente estaban exhibiendo los artistas plásticos de Tuxtla, ¿sabes? Según me enteré, hicieron una selección de la gente que iba a exponer y así, ¿no? Exhibió Dorian también ahí, exhibió la maestra Norma Guichard, de Artes... bueno, varios tuxtlecos; el maestro Hugo exhibió ahí; Astrid también... no es tuxtleca, exhibió ahí... ¡ay, no es cierto!

Esa vez no exhibe ni Astrid ni Malo precisamente porque no eran de Tuxtla. Si es cierto, a la mera hora ya no. Y yo mando esta pieza pues porque se la acababa de hacer a mi mamá, realmente no era así como que "ay, mi mejor pieza para exhibir". No, nada más... inclusive, creo que, técnicamente, en retrato, tengo mejor tratamiento de la piel y de la figura humana en otras piezas y no precisamente en esta, pero yo la elegí por esta cuestión más significativa del proceso que estaba como pasando.

Pues fue una época en la que me la pasé los días pintando flores y cosas... precisamente para vender, para el público; así de que me llevaban el cuadro de alguna revista y "toma, házmelo", y yo "bueno". Y bueno, este es como... esa época.

Después... mira qué cosa tan hermosa (ver imagen 4). Esto soy más yo. Si me dijeras: "escoge una pieza que te identifique", te daría esa. Esa pieza, cuando cambian el director en el Instituto Tuxtleco y entra Carlos Vázquez, que es el actual director... igual, hace una selección de artistas, pero de todo Chiapas. Se llamó Imagen Próxima... y pues estaba la maestra Ninfa, el maestro Ramiro, el maestro Hugo... ay, no recuerdo quiénes más, pero... bueno, fue la pieza que exhibí, y ese día la vendí. Y para mi sorpresa, porque Carlos me decía... bueno, el director... que estaban acostumbrados a lo anterior, ¿sabes? Como mucha figuración, figura humana y formas que se reconocían, y es totalmente abstracto. Y bueno... son filtros de café dispuestos en una composición; tiene chapopote, café, tiene óleo, tiene aerosol y tiene acrílico; y todo está sellado con un barniz. Y fue una pieza que recibió muy buenas críticas de parte de gente a la que respeto mucho. Mis maestros de la universidad. De hecho, me dijeron: "ya no hagas nada, ponte a hacer eso y punto". Pero, ¿sabes? Como siempre, no les hice caso... y bueno... yo le comentaba a Juan el otro día, le digo: "oye, ¿pero como qué digo?", le decía yo a Juan, "¿como qué estilo soy o qué?" Y me dice Juan: "pues es que de un tiempo a acá simplemente has sido valiente y punto". Y yo: "uh..." "¡Voy a escribir la frase en Facebook!", le digo a Juan. No la escribí (risas). Pero sí es cierto, ¿sabes? O sea, desde que me animo a mostrar mis

dibujos en tinta, a hacer abstracción, yo creo que sí... sí necesité como de... de muchas porras. De los más cercanos, ¿sabes? Yo a esta pieza le quería poner una oreja... por ahí... una oreja, así, ¿sabes? Casi hiperrealista mi oreja. Pero Juan me dice: "no, ¿qué le vas a hacer? No, déjala así, totalmente abstracta, ya está la pieza". Y él tiene muy buen ojo, luego, para la selección de obra; entonces le hice caso y la dejé completamente así. Ya después, aparte de que me convenció, yo dije: "no, si es cierto, se ve bien padre" (risas). "Soy muy chida" (risas). Bueno, me gustó mucho. Y esta es como... sí, esta la pondría yo así de foto de portada siempre... pero luego pongo cosas de *Star Wars*.

Y luego viene... para no enseñarte una nada más, viene como esta serie. Bueno, te las puedo ir pasando como rápido. Sí, esta la hicimos como con Astrid, hablando de paranoias. Esta la vendí... y bueno, si recuerdas la de tinta, que era un zorrito en un cuerpo... bueno, este es un perrito, ¿no? Es una pitbull, de hecho (ver imagen 5). Y bueno... es esta... pero aquí, si te das cuenta, ya mis colores son los mismos, ya me... no me encasillé —yo no le llamo encasillarse—, me enamoré de esta paleta... y... ¿esta la viste? Creo que sí.

Este es un autorretrato... bueno, a futuro. "Retrato vislumbrado", se llama la obra (ver imagen 6). Me da como cierto... bueno, ya ves que estábamos hablando de temores con Astrid, de miedos y fobias; entonces, me da como... ¿sabes? Ansiedad, desesperación, angustia, la vejez, porque creo que es la etapa en la que los seres humanos somos más vulnerables. Muy, muy vulnerables, porque no eres un niño que cause ternura y que te estén ayudando, sino eres una especie de músculos y carne que ya se está echando a perder; bueno, que está como en esta etapa de descomposición, pienso yo. Entonces, me da como angustia eso, la vejez. De hecho, tiene canas, y esta como su cuerpo así ya todo caído, ya apenas puede caminar... y sí me da como angustia esa parte de... bueno, que va a pasar, ¿no? Ni modos.

Y esta me gusta mucho, porque es un conejo... malo (ver imagen 7). Bueno, esa es una serie de conejitos que hice. "Conejitos" (risas). Ya sabes, ¿no? Por Tuxtla y... esto... que yo... que sí nos estamos viendo como... esa también la vendí, fijate; yo, ¡ay!, no la quería yo vender (risas), pero la vendí.

Y bueno, con esta serie reafirmo, confirmo y me doy cuenta que el público está dispuesto a sorprenderse, ¿sabes? Toda la vida le va a ganar un caballo súper realista a una pieza abstracta en cantidad de gente que la admire, ¿no? Pero sí hay personas que se interesan en sorprenderse por este tipo de piezas, sí hay gente que... que no sé... no sé dónde la tengan, a lo mejor la tienen en el baño en su casa, escondida, pero... pero bueno, la gente está como... esa también estaba exhibida. Y bueno... esa ya la viste.

Ah, y mis cucarachas (ver imagen 8). ¿Las viste? Sí, ¿verdad? (risas) Bueno, esta serie la hago en... toda, completamente. Fue gestada acá, ¿sabes? Aquí ya tenía yo como todos los bocetos, pero... cuando estaba en Nuevo León, haciendo los murales allá, mandé las piezas de allá para acá, porque no las había terminado, y cambié completamente la paleta. Según yo, ¿viste? Porque al final del día tiene los mismos tonos que estas, ¿no? Así como cafés y ocre. Pero esta estaba pensada en rojos como más brillantes, más escandalosos, ¿sabes? Los naranjas y los... como cucarachas, ¿sabes? Muy así... las quería yo hacer casi casi hiperrealistas, pero... estando allá, me fui soltando, y dije: "le voy a meter azules, a ver qué pasa". Y, bueno, así salieron. Me gustan mucho también, esta me gusta mucho, y esta también. Y yo creo que... lo que podría decir es eso, ¿sabes? Que... o sea, no me da... bueno, esta es de la serie anterior, de los conejitos, pero pues ya pensaba en la cucaracha como elemento principal de la obra. Y bueno, así está. Creo que, sin querer, mi paleta es como así, muy ocre. Y, si te das cuenta en mi composición, es como muy discreta, muy simple, no meto como... tal vez el de... el que te decía que es un autorretrato, está como todo el fondo pintado, ¿no? Pero, por lo general, me gusta dejar esos aires, esos espacios en blanco; siento que le ponen más dramatismo a las formas, ¿no? Las encierro. El verlas ahí flotando en algo blanco es como... ¿por qué? Digo, porque estás

acostumbrado como a ver la cucaracha, no sé, a oscuras y (expresión de susto/asco)... y se va caminando; prendes la luz y se va. Pues es... me gusta dejarlas en blanco. Y ya.

### **Dorian Martínez Mimiaga**

Pues mira, aquí presento, más que nada, esta pintura (ver imagen 9). Esta pintura la hice más o menos por ahí del 2004. Pues fueron de mis primeros acercamientos de manera un poco más profesional. Era yo estudiante todavía de la carrera en Técnico de Artes. Entonces, pues como... uno anda vagando en qué dirección vas, ¿no? Si te vas a la pintura, al dibujo, al grabado, a escultura; entonces, me llamaba mucho la atención, en ese entonces, la pintura. Y aquí, pues mi profesor fue, de pintura, Nacho Chincoya, que es uno de los pintores muy buenos aquí en el estado, yo digo que es el mejor pintor ahorita del estado; y pues Nacho me ayudó mucho en ese paso para acercarme un poquito más a la producción. Entonces, como admiras a tu maestro, tratas como de copiarle... y que no es nada malo, al contrario, te va nutriendo eso de tener una referencia, va nutriendo mucho tu trabajo... y pues estuve yo trabajando mucho tiempo con él, viendo muy de cerca lo que hacía, y me influenció mucho en lo que hacía. Entonces, empiezo a trabajar una serie de luchadores, que fue mi primer tema como tal, así, de manera más profesional empiezo a trabajar este tema, y empiezo a hacer una investigación; al principio, pues bueno, la temática como más infantil, más de la lucha libre y todo lo místico, lo fantástico que encierra la lucha libre.

Entonces, ese mismo tema me empieza a llevar a otras técnicas más, como el grabado. En esta segunda imagen pues te presento un grabado al azúcar, que es la máscara de un luchador (ver imagen 10). Cambia mucho la imagen de... la primera, que es como muy a lo infantil, como muy tierno, ¿no? Se podría decir. Influenciado mucho del trabajo de Nacho, que trabajaba mucho con juguetes. Entonces, como que me empiezo a despegar un poco más de esa parte del maestro; y pues bueno, empiezo yo a buscar

mi propio estilo, mi propia manera de trabajo. Entonces, empiezo a trabajar todo lo relacionado con la máscara, todo lo importante que encierra la máscara dentro de la cultura mexicana, que pues nuestra cultura está totalmente... pues llena de colores, y cuando uno se pone una máscara pues no eres tú mismo, cambias, te vuelves otro personaje y, en el caso de los luchadores, pues eso pasa, ¿no? Si tú vas a un encuentro de lucha libre y ves al luchador rudo con su máscara de rudo, ese personaje va a cambiar y va a adoptar el personaje rudo, y le puedes aventar toda su madre y no se va a enojar y, al contrario, te la va a mentar a ti. Pero yo creo que en la vida es la misma emoción que tiene el encuentro de las luchas. Este mismo tema me llevó a hacer más investigaciones, entrevisté a luchadores chiapanecos, qué es lo que significa ser un luchador para ellos, si su familia sabía que eran luchadores... incluso me agarré a "llavesazos" ahí con los luchadores. Entonces, fue un tema bastante interesante, conocer tanto a rudos como a técnicos... y todas estas entrevistas las tenía, nada más que desafortunadamente desaparecieron, se robaron mi otra computadora. Hubiera sido muy bonito que te hubiera pasado todo lo que hice con este tema.

Empiezo a trabajar en otras técnicas. Esta es una máscara de luchador, igual, en una técnica que se llama siligrafía, que es más o menos como una litografía, va relacionado a la litografía (ver imagen 11).

En el 2008, entro a mi primer concurso como creador. Me meto al PECDA. El PECDA es un programa de estímulos para jóvenes creadores y para creadores con trayectoria. Y hago un proyecto, un proyecto que se llamó "Máscaras, botas y algunos mortales", y empiezo a trabajar sobre el tema del desgaste físico de los luchadores. Siempre me ha interesado mucho la anatomía, el cuerpo humano... y pues bueno, aquí presento personajes totalmente descabezados (ver imagen 12), pero pues... bueno, ¿quién está detrás de la máscara? Si tú le quitas la máscara a un luchador, pues es lo incógnito, no sabemos quién está detrás. Entonces, en los encuentros de lucha libre, pierdes la cabellera o pierdes la máscara. Y a pesar de que es

una función totalmente teatral, pues hay un desgaste físico; en cada encuentro pues hay lastimadas, hay fracturas, hay huesos zafados, lo que sea, porque no es cualquier deporte; a pesar de esa fantasía, también lleva sus riesgos físicos.

Trabajé el tema de la lucha libre más o menos como unos cinco años. Entonces, me empiezo a meter... me voy a vivir a la ciudad de Chiapa de Corzo y pues empiezo a convivir con otro tipo de ambiente, empiezo a convivir con los árboles; hay muchos allá, muchos árboles de pochota, y se me empezó a hacer muy interesante. En el lugar en que yo vivía, en el barrio San Jacinto, al lado tenía un árbol de pochota, y en el árbol de pochota, en las noches, como es un árbol que tiene... es como muy voluminoso, en la noche había mucho juego de luces y sombras, y miraba yo formas dentro del árbol, y se me hizo muy interesante, y empecé a dibujar estos árboles, y me llevó a mi siguiente proyecto de PECDA, que se llamó "La Pochota Pentandramorphe", que afortunadamente salió el proyecto... y pues aquí presento una imagen de ese proyecto sobre la pochota.

Pues aquí vemos una imagen que hace referencia al árbol y unos personajes, ahí, medios extraños. Este trabajo se llama "Llorona" (ver imagen 13). "Llorona" se llama porque pues, en una de mis parrandas ahí en la selva, pues me pierdo, pues quedé totalmente ebrio (risas); entonces... me pierdo totalmente en el monte, en el camino, y no sé dónde aparecí; y pues afortunadamente no me pasó nada, pero pues mucha gente me empezó a decir: "te llevó la Tisigua, te llevó la Llorona, te llevó la Mala Mujer"; un montón de historias, que "vete a hacer tu limpia, te vas a morir"; no soy creyente de eso pero pues no sé qué me habrá pasado, pero afortunadamente aquí sigo. Entonces, hice este cuadro. En medio hay una lámpara vieja que estaba en Chiapa de Corzo y representa la luna, porque ese día que yo me perdí era de madrugada, eran las dos o tres de la mañana; entonces, la luz de la luna estaba bastante clara; entonces, empiezo a representar esta luz con la luna; represento a una mujer de blanco, que

representa como la Tisigua, como la Mala Mujer; y toda esta cuestión de la fiesta, del alcohol y la noche.

Me invitan a un proyecto después de que concluyó lo del PECDA 2011, me invitan a un proyecto para participar en un libro que lo hizo una editorial que se llama Entretejas; y pues me piden cinco pinturas para ser expuestas aquí en el estado de Chiapas: en Comitán, en San Cristóbal, aquí en Tuxtla y en otros municipios del estado; realizo las cinco pinturas, y pues bueno, yo vivía en Chiapa de Corzo y tengo muy arraigado o muy relacionado este tipo de paisaje, ¿no? El paisaje entre rural y urbano, de los animales del patio y toda esta cuestión de los chiapacorceños. Se me hace un cuadro bastante mexicano, este cuadro se llama "Noche de campo en los separos" (ver imagen 14), y representa... también, igual, de una fiesta... si podemos ver arriba, ahí hay unos taxis, este taxi tiene el signo de pesos y un "80", que es 80 pesos, pues es un taxista que me quiso ver la cara y como no le quise pagar, llamó a la policía y me encerraron (risas); entonces, estoy ahí, acostado en el trasero de un puerco, y pues la jaula representa el encierro, pues, que estaba yo ahí; estoy en una tierra totalmente católica, y pues siempre represento una cruz arriba de la jaula.

Después de todos estos temas, la jaula empieza a quedar bastante... como muy en mí, lo empiezo a utilizar como un símbolo bastante fuerte en mi trabajo. Empiezo a hacer un trabajo diferente porque pues empezó... bueno, ocurrió un caso fuerte en mi familia, matan a mi hermana; entonces, tenía que tener una sanación, un proceso de asimilación por la muerte de mi hermana; y empiezo a trabajar otros temas relacionados con la muerte de mi hermana. Entonces, las imágenes que empiezo a hacer... no represento a mi hermana muerta pero sí represento como lo que yo sentía, ¿no? Esa desesperación, esa tristeza, se me vienen muchas cosas encima, empiezo a caer como en una especie de alcoholismo; pero pues, afortunadamente, el trabajo plástico me saca de esa etapa, pero pues dije yo: "pues lo tengo que aprovechar de alguna manera porque es lo que estoy sintiendo ahora", y yo creo que hay que expresar lo que realmente sientes,

pues, y tu trabajo va a ser totalmente sincero cuando exprese lo que sientes. Entonces, pues estoy en esa etapa de sanación, de tristeza.

Bueno, el animal tirado pues representa a mi hermana porque murió de una manera tan puerca, tan baja; tengo yo una botella en la mano, una botella de caguama en la mano, echándole cerveza a un zapato como diciéndole: "despierta, te echo una cerveza y..." como la religión: "bebe la sangre de Cristo", "esta es mi sangre y comed mi cuerpo", ¿no? Entonces, represento a la caguama como parte de todo ese estado que iba yo viviendo... y que reviva, pues, mi hermana, porque era una situación bastante difícil la que estaba yo pasando (ver imagen 15). Entonces, empiezo a hacer este tipo de trabajos para ayudarme a mí mismo; y me dijo un amigo: "lo mejor que puedes hacer es sacar todo lo que tienes por medio de los pinceles". Entonces, ya empiezo a trabajar en este tipo de imágenes, y todo combinado siempre con mucha simbología. Me gusta mucho la historia, me gusta mucho leer historia no oficial, saber otras cosas; entonces, en mis cuadros represento mucho esta situación o estas situaciones históricas: la Conquista, lo prehispánico, lo simbólico, la sumisión ante la Iglesia; en fin, un montón de cosas que represento en el trabajo que hago.

Y, como podemos observar, en cada imagen voy metiendo siempre la jaula, pues se volvió un elemento importante dentro de... de mi ornamento, algo muy ícono, muy alegórico, y pues ahí estuvo siempre ese elemento, tal vez porque pues no... no sabía ni para dónde jalar y pues tal vez la jaula fue como esos pensamientos encerrados que tal vez tenían que estar liberándose de alguna manera. Pero, si observamos esta imagen, que se llama "Semana Santa" (ver imagen 16), este cuadro, hay tornillos al lado de mi cabeza, está incrustado ahí esto que no puede salir, pero pues yo sé que poco a poco ese proceso pues tiene que irse superando. Y este cuadro se llama "Semana Santa" porque la última vez que platicué con mi hermana fue que íbamos a ir a pasear a un lugar donde hubiera mucha agua en Semana Santa.

Pues eso es parte de mi trabajo... y pues tratar de seguir adelante en este difícil camino que es como artista, estar recorriendo esto... pero también

que se disfruta mucho, es un trabajo que yo disfruto y que yo sé que nunca lo voy a dejar porque es algo que me llena, me satisface, y que me siento muy bien conmigo mismo.

### **Ramiro Jiménez Chacón**

La idea cuando yo abordó hábitat, el tema de hábitat, que es lo que estoy desarrollando ahora, fue mucho antes de 2006, pero en esta serie que estamos viendo son trabajos de un metro de alto por uno cincuenta de largo. Aquí la idea pues surge mucho de estos recorridos en Chiapas, y recuerdo mucho el camino a San Cristóbal, la antigua carretera, que siempre como ibas entre la neblina, era como un camino entre nubes, y de pronto dabas una curva y veías que aparecía un grupo de mujeres, hombres indígenas, caminando a la orilla del camino, casas... pero como yo me avoqué mucho al concepto de casa, entonces esta idea de representar las casas como flotando; es por este imaginario que a mí me despertó ver entre la neblina cómo de pronto aparece una casa, ¿no? Y bueno, con el sello particular que le fui dando, era como recrear eso en esta imagen que, digamos, empiezo a registrarlo como una selección del hábitat, ¿no? Que tiene que ver con el contexto donde estamos, donde vivimos, donde comemos, toda la convivencia diaria en la casa, pero también esta casa mística y que tenemos en el imaginario, ¿no? Entonces, es ahí donde voy haciendo este trazo (ver imagen 17). Y bueno, todo el lasurado del lápiz, es decir, todo el trazo que hace el lápiz, que va en una dirección... normalmente es de abajo hacia arriba, subiendo y bajando los trazos... también lo relaciono mucho con la técnica del grabado, el grabado en metal, que las láminas, cuando ya están barnizadas, rayamos para hacerlo; entonces, en el dibujo, uso lo intenso del carbón, lo negro... el carbón que uso, que son barras de carbón conté, un carbón francés, me gusta mucho porque es muy intenso el negro; entonces, a mí me remite como a la técnica de grabado en hueco, a la técnica del aguafuerte, específicamente. Y bueno, lo relaciono mucho, y esta idea de imágenes que aparecen entre lo oscuro o entre lo claro tiene que ver también

con la intensidad de los lugares, tiene que ver con la intensidad de la montaña, tiene que ver con la intensidad de la gente que la habita, la gente que está ahí, estos seres que... somos desconocidos para ellos y ellos para nosotros, pero ellos son conocidos a sí mismos porque se mueven como comunidad, ¿no? Entonces hay como este "te veo y sé quién eres", pero ellos, ellos en su comunidad, ¿no?

Y bueno, posteriormente, los siguientes trabajos que tenían que ver como... estas como montañas, un poco de manera ingenua, como si fuese niño cuando uno lo traza (ver imagen 18), pero sí, como algo que tuviera que ver con lo primitivo, también, ¿no? Porque si yo lo hago en este momento, que todavía he seguido relacionando las rutas y recorridos por Chiapas y estos caminos, sobre todo en la zona de Los Altos indígenas de Chiapas, sigo pues buscando ahí estos ejemplos de esta búsqueda del interior, ¿no? Porque aquí es como el exterior, lo que vemos desde fuera.

En este siguiente trabajo (ver imagen 19), que tuvo un premio en el Salón de la Plástica Chiapaneca en el 2007, si mal no recuerdo, aquí ya fue un apunte que yo hago del zoológico, de un árbol de ceiba que me gustó mucho; estaba con mis alumnos por ahí, estábamos dibujando, y bueno, yo empiezo a usar elementos como un poco más conceptuales, está la casa y el árbol, y hay una línea de puntos que están hechos... están hilvanados con hilo rojo. Lo rojo es un poco como... primero, como cuando somos niños hacemos como rayitas cuando hacemos el recorrido de la rana, la ranita cuando lo enseñaban antes a contar, en las generaciones que estaban en torno mío para atrás, era como hacer una ranita que iba brincando para aprender a contar o a sumar o a hacer múltiplos de cinco; entonces, me recordó mucho eso porque lo hago con esta ingenuidad del trazo, de la línea punteada, aunque yo lo hago hilvanado. El hilo rojo tiene un significado también como de lo... sigo hablando como de las intensidades, de las pasiones de la vida, ¿no? Entonces, relaciono a la naturaleza con los individuos que habitamos en una casa. La majestuosidad de la ceiba, que

tiene toda una importancia en la cultura maya, aunque aquí no está precisamente por todo eso, pero es un árbol que es simbólico.

Entonces, toda esta simbología que yo la uso, hago uso de ella para representarlo en un cuadro, estoy también diciendo que todo esto que vamos viviendo tiene esa intensidad de ser y de vida. Los entornos, nuestra convivencia con la naturaleza, con los mismos seres humanos; aunque yo no pongo seres, figuras humanas, no es algo que sea totalmente mi trabajo; por ahí van a aparecer algunos rasgos humanos de niños, pero muy insinuados, ¿no? Y las texturas de los fondos pues tienen mucho que ver con el paso del tiempo, como algo inacabado, algo en donde el tiempo ya generó algo, ¿no? Y una vez que está hecha esa textura, yo dibujo encima de eso.

Aquí, bueno... vamos también hablando de los mismos conjuntos de árboles (ver imagen 20). Cómo puede uno hacer cuando están en nuestras manos del ser humano, y las pasa a una macetera; sí, pero también interpreto como la incubadora de los seres humanos, ¿no? La plantita, cuando está chiquita, crece en una macetera, es como su incubadora para el humano, cuando hace uso de la naturaleza.

Rasgos que aparecerán, como la carreta, pues tendrán que ver con la civilización, ¿no? Con los contextos del movimiento, con el contexto de transportar, y nuevamente me refiero a lo cotidiano, ¿no? Es una carreta muy de la zona de los zoques y de muchas regiones del estado de Chiapas, de dos ruedas, ¿no? Los carretones son de cuatro ruedas, esta es carreta, que es jalada normalmente o montada en yugo, ya sean bueyes o mulas (ver imagen 21).

En este, que es tan oscuro, es hablar desde el interior de la casa, como si las ventanas estuvieran hacia arriba y todo lo vemos desde adentro (ver imagen 22). Los rojos también tienen que ver con lo que originalmente el hilo rojo también representa, no es un hilo... ahora sí que conceptualmente es el hilo conductor de algunas cosas del elemento intensidad, pasión, fuego, fuerza, ¿no?

Este es un tríptico. Pieza izquierda 1, pieza izquierda central, pieza derecha. Todo junto mide cuatro metros y medio de largo por setenta de ancho, porque cada pieza de largo tiene 1.50, y la intención de colgarse estos como mínimo veinte centímetros separados (ver imagen 23).

Nuevamente, pues, este cuadro (ver imagen 24), el elemento psicológico del cubo, ¿no? Esta conceptualización que se tiene del cubo, ¿no? Cómo desde ahí... bueno, yo lo represento con un laberinto, y está hecho con hilos. Y hablo un poco aquí de las complejidades del ser humano, las complejidades que tenemos nosotros mismos, que nos ponemos metas y esas metas incluyen que a veces no consideras cosas que estás generando conflictos contigo mismo, ¿no? Esta es una fotografía en tela.

Aquí, es una serie de cuadros pequeños. Generalmente, los árboles de cabeza y los árboles de pie, es como pensar que el mundo lo podemos ver desde la perspectiva que nos ha tocado vivirla, ¿no? O sea, lo bueno y lo malo, ¿no? Lo mismo de los... la forma de acá, de esta... estos trazos de este... esta espiral, que finalmente tiene dos salidas, ¿no? Hacia arriba y hacia abajo (ver imagen 25). Pero el camino... puede que la ruta sea la misma; todo depende también de cómo uno enfrente las vicisitudes de estos caminos, ¿no?

Los insectos (ver imagen 26) o los tenedores. Los cubiertos vienen de un proyecto que tuve antes de "Hábitat" que se llamó "El espejo de la personalidad". Quizás aquí todavía reutilicé algunos, porque estaba a dos años después de haber dejado "El espejo de la personalidad", y el elemento ahí todavía tiene que ver con esta idea que yo tuve de que son objetos de casa, ¿sí? Y hablando un poco también de estos elementos eurocentristas, ¿no? Que el tenedor pues sabemos que en Chiapas muchísimas poblaciones comen o comemos con tortilla y a mano, sin cubierto; pero aquí, a pesar de ser un elemento que ahora es un poco cotidiano para el mestizaje o ya para muchos, también tiene que ver con el cuidado, ¿no? Porque hay una escalera, y van unos elementos bordados del signo más (+), pero al llegar arriba, para llegar, te vas a enfrentar con la amenaza de situaciones, ¿no?

Y pues el elemento del árbol es porque todavía vengo relacionando objetos en esta búsqueda de representación (ver imagen 27).

Las flechas, bueno, casi todas apuntan hacia arriba, algunas hacia los lados, y hay una por acá arriba que va hacia abajo (ver imagen 28). Y ahí también marco un poco cómo las diferentes rutas que tenemos son muy encontradas, ¿no? Por nosotros mismos o por los demás, ¿no? Aquí, los trazos del dibujo ya son muy espaciados, muy abiertos, son muy abiertos cuando en todos los anteriores son mucho más cerrados los trazos, ¿sí? Son mucho más cerrados todos los trazos. Entonces, aquí voy como haciendo un juego donde yo dibujé, pinté, dibujé encima, fijé el carbón, volví a pintar encima y volví a dibujar; es decir, debajo de esto hay muchos trazos, pero esa era un poco de ir sintiendo esto, ¿no? Y aquí las puertas están en blanco y desfasada porque también, es decir, dentro de los hogares o de las casas está como la luz de la búsqueda, ¿no? Y es el punto central de todo el cuadro porque es la parte más luminosa de todo el cuadro (ver imagen 29).

Y aquí también, nuevamente, lo que pasó al principio con el tenedor, ¿no? Los elementos cotidianos que hoy día tenemos, ¿no? Zapato, cubiertos, tazas (ver imagen 30)... y no... sería... para nuestra cultura debería ser zoque, algo zoque, de hacer jicalpextles o jícaras, ¿no? Pero aquí todavía es una crítica que yo hago a esta idea que tenemos de lo eurocéntrico, ¿no? Este elemento que está aquí lo relaciono con la carreta, pero hay un momento en que para mí deja de ser una carreta y se vuelve un elemento que habla del movimiento, que siempre nos trasladamos y las ideas se trasladan, y cuando hacemos intercambio de intereses o de ideas, es como trasladar esto, y yo lo represento a partir de ruedas, ¿no? De algo que no está estático, sino que está en constante movimiento. Aquí hay un salto de periodo, 2009 a 2013; es decir, hay obra intermedia pero bueno, en este dossier brinqué hasta acá, porque quité elementos que quizá se vuelven repetitivos, ¿no? Que para un dossier no necesito estar repitiendo tanto de lo mismo, porque quien ve un dossier tendrá que tener un panorama muy

general nada más, y no entrar a todos los detalles, y por el tiempo, por cuestión de tiempo.

Aquí ya empiezan a aparecer los pájaros (ver imagen 31). Bueno, a mí en lo personal y en la casa nos gustan mucho las aves. Nuestros árboles todo el tiempo tenemos... como son árboles con flores, árbol del Jobo, palo de Brasil, platanillo y estos, siempre tenemos distintas aves, ¿no? Entonces... bueno, y nosotros tenemos dos mascotas que son un perico y un loro. Y bueno, aquí lo represento todavía como en una jaula; nuestros pájaros, nuestras mascotas no las tenemos en jaula, entonces conviven con nosotros todos los días; sabemos que en una de esas se pueden ir... pero aquí la jaula es por la amenaza del mismo ser humano, por los animales que encierra, pero encerrar a los animales es como encerrarte a ti mismo. Entonces, digamos que desde ahí lo abordo, qué tan encerrados crecemos, de nuestros pensamientos, nuestras palabras, nuestras maneras de ser. Que los pájaros... yo también lo interpretaría como las personas que están en la cárcel, ¿no? Que hay maneras de estar libre estando dentro y hay maneras de estar preso estando libre. Entonces, lo tomo por ahí, ¿no? Y... bueno, yo no he tenido la experiencia de vivir eso, de estar preso en una cárcel, pero he vivido preso de otros ideales que también te torturan en la vida, ¿no? Pero que vamos buscando como superarlas, ¿no? Día con día. Y bueno, lo que voy haciendo en mi obra pues tiene que ver también conmigo, ¿no? Con aquello que lo dices a través de imágenes.

Y otro elemento que también va a aparecer en los últimos años, después del ave, es el elemento de una barca, una canoa muy sencilla, muy básica, muy común, muy de un lenguaje universal como imagen (ver imagen 32); este tipo de botes, ¿no? El cayuco, por ejemplo, lo entenderíamos en ciertas regiones del mundo, pero no todos conocen un cayuco, como lo podemos conocer en Chiapas, al menos, o en México; sobre todo aquí en el sur de México, ¿no? Entonces, lo uso como un elemento universal. Y ya... (revisa el anterior) de este anterior, en este, esto viene en dorado, pintura oro, (regresa al actual) y aquí ya todo el cuadro está pintado en oro. También tiene que

ver con esta idea del... un poco como querer hablar de lo... de lo *kitsch*, ¿no? Es decir, todo lo... el oro se cree que es lo más valioso, ¿no? Y aquí los valores para mí pues no es el valor que pueda tener el oro por sí mismo como un metal precioso, sino más bien como hacer una parodia de eso, ¿no? Que no todo lo que brilla es oro, ¿sí? Y hay elementos flores por ahí, también es una inclusión que empecé a hacer. Pero eso porque también son cosas que en mi vida han venido apareciendo, y que vengo reconociendo que son elementos que me gustan, y que nos gusta en convivencia con la familia; las flores, las aves; ahí tenemos un muro dorado, pintado de oro, en la casa; y son cosas que yo las propongo y en familia decidimos... y digo, no porque yo las diga se aceptan, sino hemos cambiado colores porque también opinan los demás, pero también estamos como en esta etapa, plásticamente hablando, de estar explorando el oro, ¿no? Ahorita estoy por hacer unas cosas en hoja de oro, pero eso es un poquito complejo para trabajar técnicamente.

Y aquí también fue una exploración, fue como una lluvia de ideas (ver imagen 33). Yo no boceto, yo me voy directo a los cuadros. Es un cuadro grande, 1.50 por un metro; varios que han pasado, grandes. Pero ya estoy como haciendo diferentes escenarios, ¿no? Y también aparece el pez, ¿sí? Y el carrito de paletas tiene que ver con lo cotidiano, con lo popular, pero también tiene que ver con lo que yo originalmente hice al principio con las ruedas, que después dije: "no es una carreta, es un elemento de rueda que representa el movimiento". Y acá, pues bueno, nuevamente los trazos de carbón, se vuelven más intensos en algunas zonas; uso telas de manera intrapictórica, van hilvanadas, no están pegadas, están cosidas al lienzo del soporte de todo el trabajo; y el pez también es un elemento que... así como la... no tengo peces en casa, estoy por preparar algo para tener peces, voy a hacer un espejo de agua; y también es algo como que voy buscando en mi obra lo que quiero que venga a mí, ¿no? Y lo que vamos sintiendo en casa que queremos que vengan. Quizás la parte más difícil que he enfrentado es los perros; nos encantan los perros, pero es algo que, para nosotros, es parte

de la familia; entonces, como recientemente pasé cosas con mis perros, y ahorita no tenemos ni uno, no me siento preparado para pintarlos, ¿no? Porque me gana mucho la emoción por ellos, ¿no? Se me murieron dos el año pasado.

La vaca (ver imagen 34). Aquí yo ya hago un riesgo, como muchas cosas que deberíamos de hacer... que... bueno, los que decidimos o les gusta hacer esto... El hábitat lo sigo comparando con los animales, y sin meterme en la política, pero sí tiene que ver un poco con qué es cada animal, ¿no? Porque el elemento del árbol sigue apareciendo, los trazos que hago siguen apareciendo, pero la vaca incursiona. Entonces, digamos, este cuadro... este que es muy simple, muy sencillo de imagen, aquí muy saturado, y nuevamente vuelvo a cierta simpleza pero domina el elemento de la vaca como el eje central del cuadro. Pero sí tiene que ver un poco con las texturas de su piel, me gusta mucho esto en la piel de la vaca, y siempre quise pintar animales, y finalmente tengo claro que los animales tienen su propio hábitat, al igual que nosotros como animales racionales, y hago esta similitud de construcción.

Y digo, no hablaba de lo político porque los cerdos (ver imagen 35) no tienen que ver con denunciar a ningún político, que es un territorio que no toco en mi tema, no desgastaría mi obra en hablar de políticos; entonces... creo que hay muchas cosas en el mundo terrenal de las que dejar testimonio de algo, ¿no? De un pensamiento. Y hacerlo también de esta idea de los cerdos rosas por una obra que yo conocí de Jeff Koons, un artista neoyorquino que hace... hizo muchos años, en los noventas, 2000, 2010 todavía, como un tema muy porno; de hecho, él se casó con una estrella porno; y me gustaba mucho ver cómo él jugaba con las imágenes y los muñecos de peluche y esto, y me gustó mucho ver la obra de Jeff Koons... y por ahí le vi unos cerdos, ¿no? Y me gustó. Digo, lo mío no tiene nada que ver con lo erótico ni con lo porno; de pronto hay algunos rasgos eróticos, pero no es la intención; puede ser que algo se proyecte del inconsciente, pero en realidad tiene que ver esto con simplemente plasmar el animal en su

hábitat, ¿no? En sus diferentes movimientos. Cuando voy a algún rancho y veo cerdos, me pongo a observarlos, ¿no? Qué hacen, cómo comen, y escucho cuando la gente... que en Chiapas digamos "cochi", ¿no? "Idiay, vos, cochi", "cara de cochi"; todo esto con lo que crecemos; incluso estos cuadros bien podrían tener temas muy chiapanecos, pero tampoco estoy registrando algo que tenga que ver con esta identidad chiapaneca desde lo coloquial o desde los usos y costumbres del habla, ¿no? Hablamos así... no estoy partiendo de esa parte. Sí, eso me influye, influye muchísimo para hacerlo, ¿no? Y usarlo, ¿no?

Y de aquí, bueno, la barca (ver imagen 36)... ya no lo expliqué hace rato... era la idea hacer un bote como imagen de algo universal, es porque quiero hablar del elemento agua, pero no quiero poner las clásicas colitas de agua, sino más bien una barca se mueve en el agua; entonces, yo lo represento así como hablar del bote que traslada personas pero en el elemento agua, y es una manera que hablo del agua también sin que tenga yo que poner un color celeste o azul, sino es una manera de decirlo y de hacerlo, ¿no? Entonces, ya aquí empiezo a incursionar con el grabado, la estampa sobre los dibujos. Entonces, estas técnicas mixtas que es pintura dorada, uso carbón, uso esténcil y uso el grabado en relieve impreso a mano directo sobre el trabajo ya trabajado, ¿no? Entonces es un poco como más una expansión de la gráfica, ¿no? Que del papel y de otros materiales lo llevo a la tela, al lienzo que está pintado. Estos tres cuadros que acabamos de ver —la vaca, los cerdos y las barcas con el pez— son cuadros ya más grandes, son de dos metros por 1.50 de alto, son cuadros ya más grandecitos.

Y bueno, en específico, estos que acabamos de ver ahorita tendrían que ver con este animal, este ser que yo hablo que vive en un hábitat, y aquí es un pez muy grande que está con sus rémoras, ¿no? Y que están dentro del agua (ver imagen 37). Aunque el tiburón es el que se mueve con sus rémoras casi todo el tiempo, los pececitos que lo siguen, pero... un poco como centrar la atención en esto, ¿no? Y hacer, digamos, de esta mirada irónica, y que de pronto es como algo sorprendido, sorprendido de sí mismo, pero también

sorprendido yo mismo como creador de lo que uno hace, de saber si eso es lo correcto que uno está buscando en su obra, en su quehacer cotidiano y plástico.

Aquí ya como una mezcla entre la casa y el agua y la barcaza, ¿no? Que también está hecha en... estampada. Todo lo oscuro del cuadro es carbón, y yo lo que hago ahí es hacer las líneas con gomas de borrar (ver imagen 38). Es un trabajo con mucho cuidado porque, como es negro, muy oscuro, y está volátil el carbón, tengo que tener cuidado de que no se vuelva un cuadro... un trabajo que se vea sucio. El carbón es muy sucio, es muy volátil, ensucias todo en un momento dado, pero el cuadro la intención es que no se vea sucio; se vea oscuro, pero una oscuridad donde detrás de eso hay una limpieza; técnicamente hablando, lo digo.

Aquí todos los trazos son una combinación de las líneas del lápiz carbón y las líneas que hace la goma (ver imagen 39). Yo todo el tiempo tengo que andar sacándole filo a las gomas; hay veces que en un cuadro me acabo un cuadro de goma porque le hago filo para que haga todos los trazos, ¿no? Que a mí me gustan plásticamente.

## ANEXO 2. OBRAS DESTACADAS DE LOS INFORMANTES

**Luz Martínez**



Imagen 1. COYOYA, 2013. Tinta china sobre papel canaleta de 200 gramos. 65×50 cm.



Imagen 2. CUERVO, 2013.

Acuarela, lápiz de acuarela, tinta y café sobre papel algodón. 35×50 cm.



Imagen 3. MADRE, 2014. Acrílico sobre lienzo. 120×180 cm.

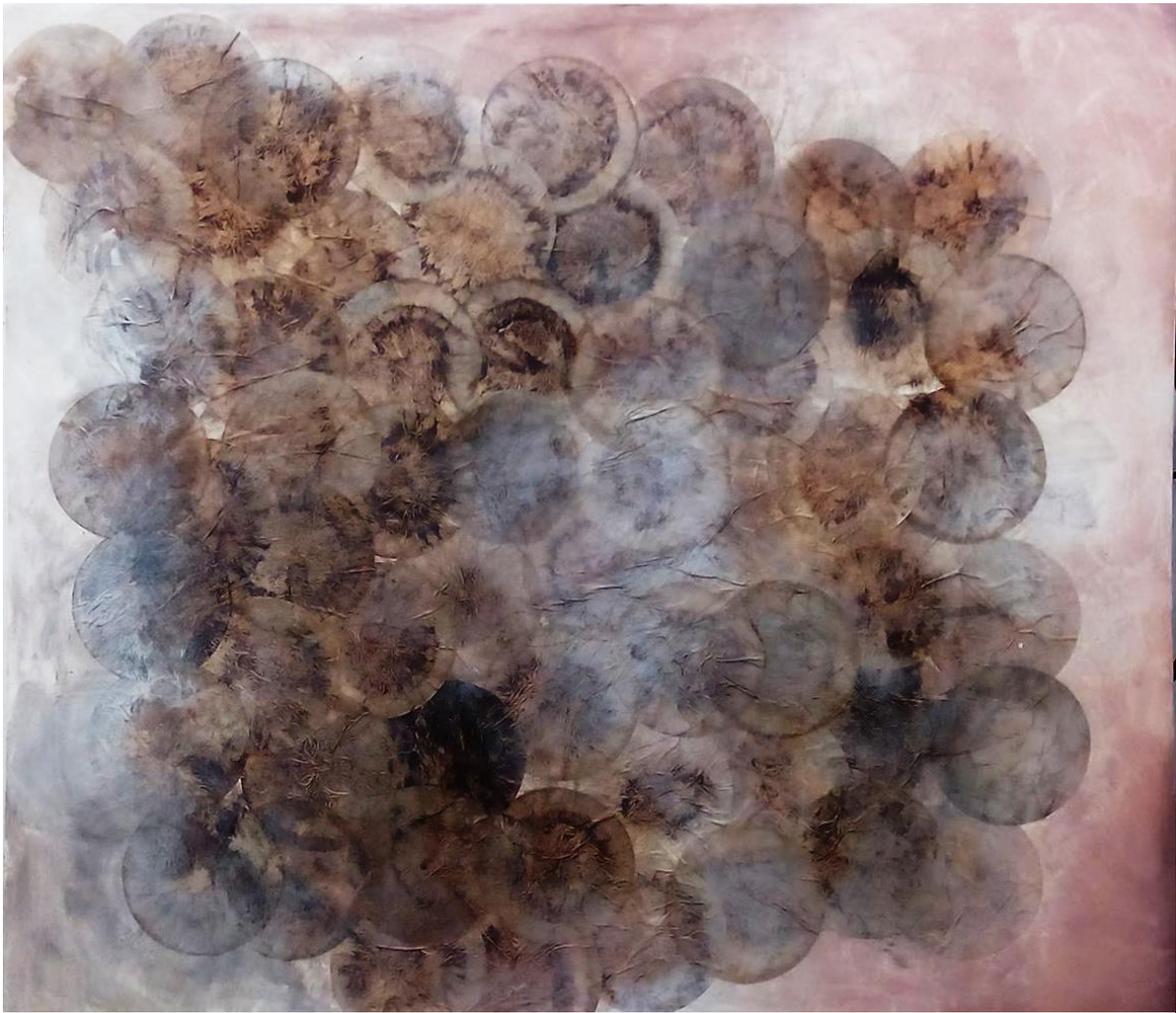


Imagen 4. AUSENCIA ANTICIPADA, 2015.  
Acrílico, tinta, papel fieltro y café sobre lienzo. 130×150 cm.



Imagen 5. MADRE PERRA, 2016. Acrílico, gis pastel y lápiz de color sobre papel algodón. 65×50 cm.



Imagen 6. RETRATO VISLUMBRADO, 2016.  
Acrílico, gis pastel y lápiz de color sobre papel algodón. 50×65 cm.

Imagen 7. COYÁ DEMONIO, 2016.  
Acrílico, gis pastel y lápiz de color sobre  
papel algodón. 48×32 cm.



Imagen 8. ELLOS DIJERON, 2016.  
Acrílico, gis pastel y lápiz de color sobre papel algodón. 50×65 cm.

**Dorian Martínez Mimiaga**



Imagen 9. SIN TÍTULO, 2004. Acrílico sobre tela. 100×80 cm.



Imagen 10. SIN TÍTULO, 2006. Grabado al azúcar, aguainta, aguafuerte y tinta sobre papel. 40×30 cm.

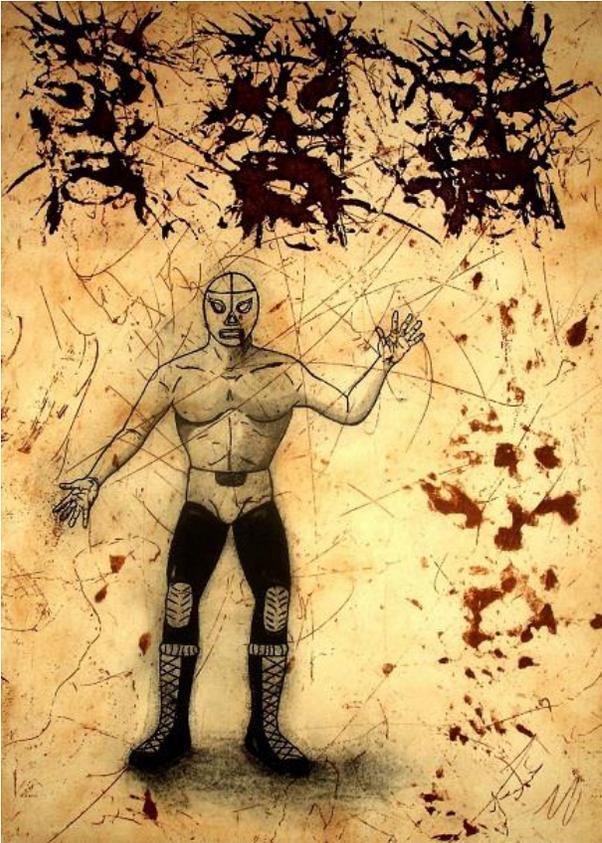


Imagen 11. SIN TÍTULO, 2006. Siligrafiada sobre papel. 50×40 cm.

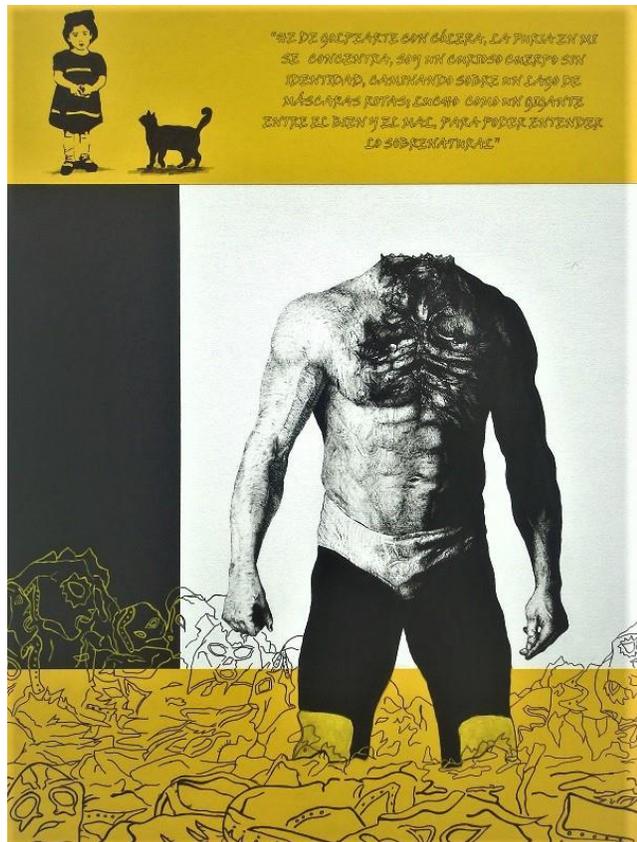


Imagen 12. SIN TÍTULO, 2006. Grabado al azúcar, aguafuente, aguafuente y tinta sobre papel. 40×30 cm.

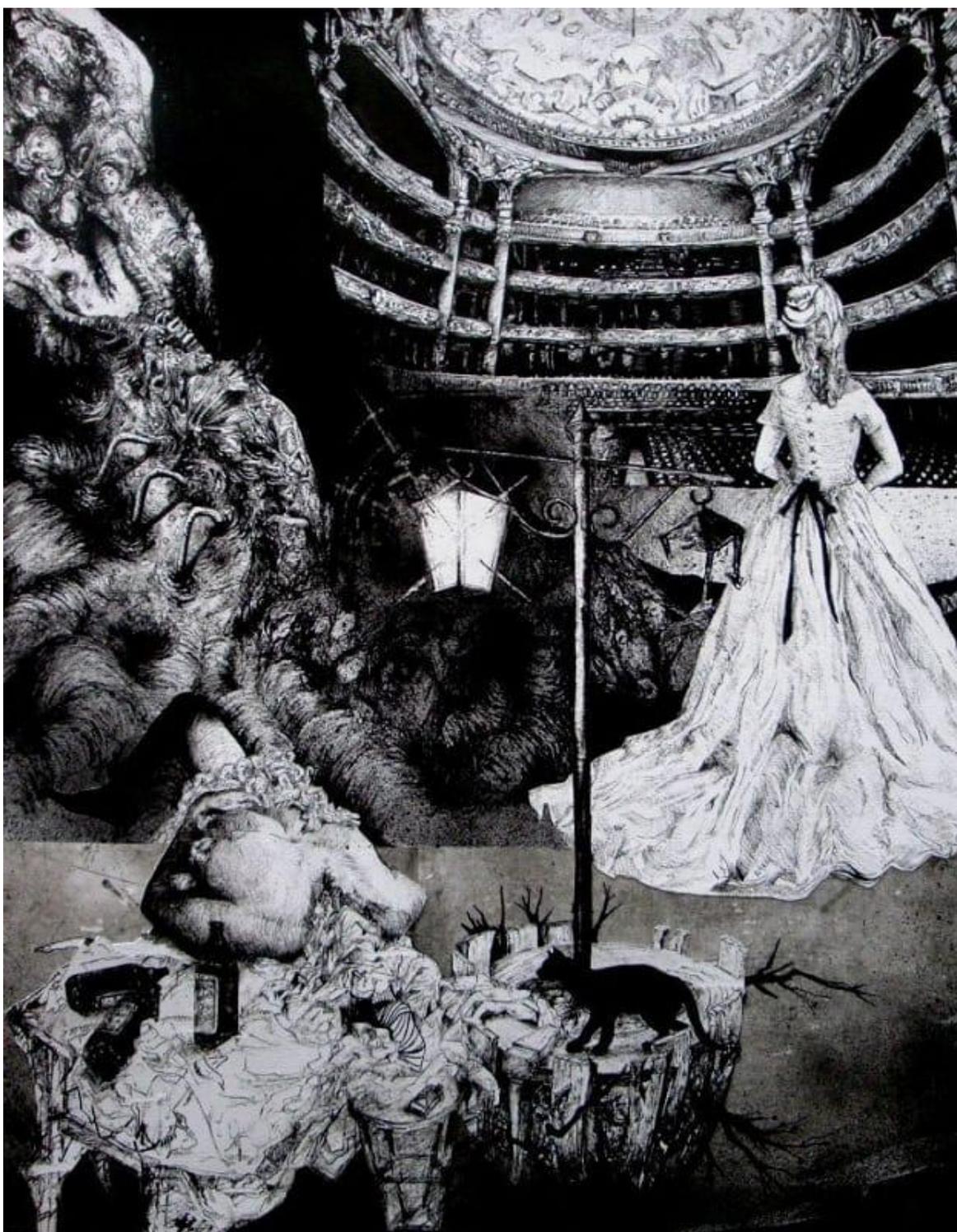


Imagen 13. LLORONA, 2011.

Grabado al aguafuerte, estencil, tinta china y *collage* sobre papel. 65×50 cm.



Imagen 14. NOCHE DE CAMPO EN LOS SEPAROS, 2013. Acrílico sobre tela. 120×80 cm.



Imagen 15. CUANDO LA CARNE SE PONE PÁLIDA, 2014-2015.  
Acrílico sobre tela. 80×80 cm.



Imagen 16. SEMANA SANTA, 2016. Acrílico sobre tela. 140×140 cm.

**Ramiro Jiménez Chacón**



Imagen 17. HÁBITAT 1, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 18. HÁBITAT 2, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 19. HÁBITAT 3, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 20. HÁBITAT 4, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 21. HÁBITAT 5, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 22. HÁBITAT 6, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.

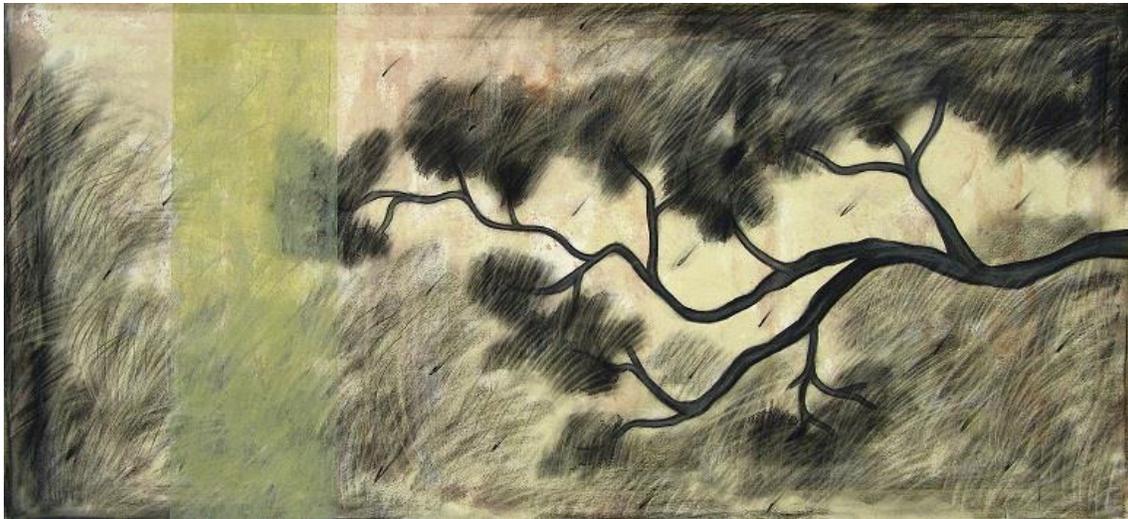


Imagen 23. HÁBITAT 7, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela (tríptico).  
70×450 cm.



Imagen 24. HÁBITAT 8, 2006. Acrílico y carbón conté sobre tela. 50×90 cm.



Imagen 25. HÁBITAT 9, 2008. Acrílico y carbón conté sobre tela. 50×90 cm.



Imagen 26. HÁBITAT 10, 2008. Acrílico y carbón conté sobre tela. 50×90 cm.



Imagen 27. HÁBITAT 11, 2008. Acrílico y carbón conté sobre tela. 50×90 cm.



Imagen 28. HÁBITAT 12, 2009. Acrílico y carbón conté sobre tela. 70×150 cm.

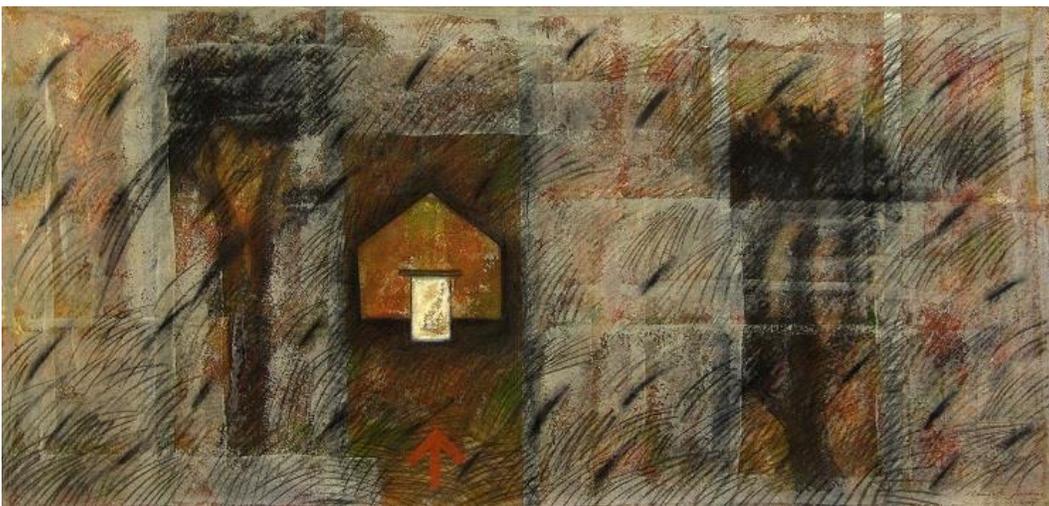


Imagen 29. HÁBITAT 13, 2009. Acrílico y carbón conté sobre tela. 70×150 cm.



Imagen 30. HÁBITAT 14, 2009. Acrílico y carbón conté sobre tela. 70×150 cm.

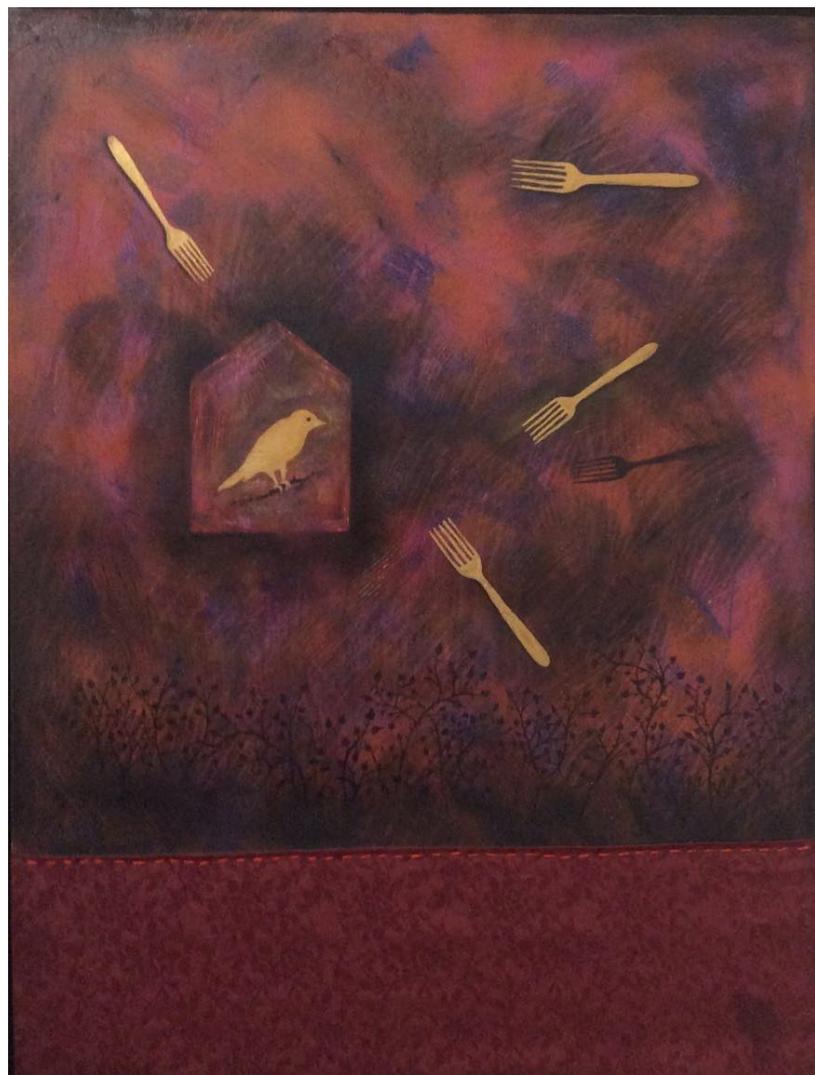


Imagen 31. HÁBITAT 15, 2013. Acrílico, carbón conté, hilo de algodón y tela de poliéster sobre tela. 100×120 cm.



Imagen 32. HÁBITAT 16, 2015. Acrílico y carbón conté sobre tela. 70×150 cm.



Imagen 33. HÁBITAT 17, 2015. Acrílico y carbón conté sobre tela. 100×150 cm.



Imagen 34. HÁBITAT 18, 2017. Acrílico, carbón conté y esmalte. 150×200 cm.



Imagen 35. HÁBITAT 19, 2017. Acrílico, carbón conté y esmalte. 150×200 cm.



Imagen 36. HÁBITAT 20, 2017. Acrílico, carbón conté, hilo de algodón y tinta de grabado. 150×200 cm.



Imagen 37. HÁBITAT 21, 2017. Acrílico, carbón conté y tinta de grabado. 150×200 cm.



Imagen 38. HÁBITAT 23, 2017. Acrílico, carbón conté e hilaza de algodón. 100×150 cm.



Imagen 39. HÁBITAT 25, 2017. Acrílico, carbón conté, hilo de algodón y tela de poliéster sobre tela. 80×100 cm.