

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

Las expresiones  
estéticas en nuestras  
aulas, en nuestra  
vida: el arte de ganar

La poética de la  
enseñanza: cómo  
salvarnos desde  
adentro

La enseñanza  
de las artes en  
el bachillerato

Ensayo fotográfico:  
la belleza de la  
UNAM al desnudo

José Revueltas:  
visionario y  
contestatario



Cuarta época  
Año 7  
Número 22  
enero-junio 2015



9 771870 813700

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

## Contenido

### Presentación

Jesús Salinas Herrera

6



### Investigación, un estilo de vida

El arte, salvación de la sociedad. La poética de la enseñanza.  
Hilda Villegas González

7

13

### La enseñanza de las artes en el bachillerato

Las *Metamorfosis* de Ovidio y las artes: un acercamiento a la pintura europea a partir del Renacimiento.  
Raúl Alejandro Romo Estudillo



23

Una reflexión sobre la representación estética del terror y el sufrimiento en *Painting*. Ángel Alonso Salas



### Travesías

Ensayo fotográfico de  
José de Jesús Ávila Ramírez

33

41

Literatura y cine, notas sobre el valor del discurso narrativo fílmico y literario en la formación de los estudiantes.  
Haydeé Hernández Ramírez y Virginia Fragoso Ruiz

# 51

## Aportes

Aspectos históricos, filosóficos y físicos de la Primera Ley de Newton.  
Yuri Posadas Velázquez



## Nosotros

Cuando el arte acompaña a nuestras clases. Patrimonio artístico del CCH. Hilda Villegas González

# 61

87 Acercar las artes a los estudiantes.  
Entrevistas a Cristina Arroyo Estrada e Imelda Martorell Nieto.  
Yolanda García Linares / Carmen Guadalupe Prado Rodríguez

92 Pintar para aprender a observar y describir, como parte del método de investigación en Biología.  
Blanca Susana Cruz Ulloa

102 José Revueltas y nuestros adolescentes.  
Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

# 112

## Para ampliar la mirada

Reseña: *Entender el arte. Una guía para el profesorado* de Martin Wenham. Úrsula Gracida



La respuesta de Sor Juana a un impertinente:  
el género neutro también existe.  
Netzahualcóyotl Soria

114

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RECTOR

Dr. José Narro Robles

SECRETARIO GENERAL

Dr. Eduardo Bárzana García

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. Francisco José Trigo Tavera

SECRETARIO DE SERVICIOS

A LA COMUNIDAD

Lic. Enrique Balp Díaz

ABOGADO GENERAL

Dr. César Iván Astudillo Reyes

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

Renato Dávalos López



## COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

DIRECTOR GENERAL

Dr. Jesús Salinas Herrera

SECRETARIO GENERAL

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIA ACADÉMICA

Dra. Rina Martínez Romero

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIO DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Lic. José Ruiz Reynoso

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca

SECRETARIO ESTUDIANTIL

C.D. Alejandro Falcon Vilchis

SECRETARIO DE PROGRAMAS

INSTITUCIONALES

Dr. José Alberto Monzoy Vázquez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

M. en I. Juventino Ávila Ramos

## DIRECTOR

Jesús Salinas Herrera

## EDITORA

María Isabel Gracida Juárez

## CONSEJO EDITORIAL

Armando Cíntora Gómez

Blanca Susana Cruz Ulloa

Carlos Guerrero Ávila

Arcelia Lara Covarrubias

María Estela Ruiz Larraguivel

Ernesto A. Sánchez Sánchez

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Irma Melgoza Montoya

## EDICIÓN

Jorge Flores Figueroa

## CORRECCIÓN

Carlos Guerrero Ávila

Roberto Ávila Fonseca

## FOTOGRAFÍA

Archivo Histórico Fotográfico del CCH

## APOYO SECRETARIAL

María Guadalupe Salazar Preciado

Beatriz Bolaños Domínguez

## COLABORADORES EN ESTE NÚMERO

### Patricia Cardona Lang

Filósofa por la Universidad de Costa Rica. Pertenece al Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón desde 1990, en donde fue directora y coordinadora de Documentación e Investigación en diversos periodos. Es autora, entre otros, de los libros: *La poética de la enseñanza: una experiencia*, *La danza en México en los años 70*, *La nueva cara del bailarín mexicano*, *La dramaturgia del bailarín o el cazador de mariposas*. Imparte permanentemente los cursos "La percepción del espectador", "El pulso vital en la escena del siglo xx" y "La dramaturgia del bailarín". Es docente de Casa del Teatro, donde imparte las materias Teoría de la Actoralidad y Genealogía de la Actoralidad, así como profesora de Historia de la Danza en el Colegio de Danza Contemporánea en Querétaro.

### Hilda Villegas González

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Forma parte de la mesa de redacción de la *Gaceta CCH* del Colegio de Ciencias y Humanidades, publicación en donde también se desempeña como correctora de estilo. Publica en el *Suplemento CCH* de la *Gaceta UNAM* y para la revista *Eutopia*. Fue titular del Departamento de Información en el Plantel Vallejo y es coautora del *Manual de criterios editoriales del CCH*.

### Raúl Alejandro Romo Estudillo

Licenciado en Letras Clásicas por la UNAM. Ganador de la medalla Gabino Barreda por reconocimiento al mérito universitario generación 2009-2012. Es Profesor Ordinario de Asignatura de Latín I y II en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo.

### Ángel Alonso Salas

Doctor en Filosofía y Doctor en Ciencias Médicas (Bioética) por la UNAM. Profesor de Asignatura "B" Definitivo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, y Profesor de Asignatura "A" Interino en la FES Acatlán. Ha publicado artículos en diversas revistas nacionales e internacionales. Actualmente es el director de la revista *Murmulllos Filosóficos*, editada por el Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

### Haydeé Hernández Ramírez

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de español por la UNAM. En 2009, fue distinguida con la beca de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario, UNAM. Actualmente se desempeña como profesora en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, donde imparte la asignatura de TLRIID, y en la FES-Acatlán, la asignatura de Redacción para la Licenciatura de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, LICELE.

### Virginia Fragozo Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente, en donde imparte la asignatura de TLRIID. Se ha desempeñado como tutora del programa Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Madems. Ha escrito diversos artículos y materiales didácticos para profesores y alumnos. Actualmente es la Responsable Académica del Proyecto INFOCAB No. PB402413.

### José de Jesús Ávila Ramírez

Estudió Periodismo y Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Con 23 años de trayectoria como fotógrafo profesional y periodístico, su particular visión y manera de ver y descubrir las cosas le ha llevado a ganar múltiples premios.

### Yuri Posadas Velázquez

Físico por la Facultad de Ciencias de la UNAM. Se desempeña como Profesor Definitivo y de Carrera para Física I-IV en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Oriente. Coautor de tres artículos publicados en revistas científicas y de divulgación. Autor de libros para el bachillerato: *Física I*, *Física II*, *Descubre la Física III* y *Asómate a los temas de física*, publicados por Editorial Progreso.

### Cristina Arroyo Estrada

Estudió Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, hizo una especialidad en Gestión y Políticas Culturales, ha colaborado en diversos programas de Fomento a la Cultura para la delegación Tlalpan. Ha cursado seminarios de Antropología y Turismo, además de un diplomado de Análisis de

*Eutopía*. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato. Cuarta época. Año 7, número 22, enero-junio de 2015. Es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025, correo electrónico: eutopiacch@yahoo.com.mx

Editor responsable: María Isabel Gracida Juárez.

ISSN: 1870-8137.

Certificado de licitud de título: 13915. Certificado de licitud de contenido: 11488.

Reserva de derechos: 04-2007-021318471000-102.

Impresa en: Imprenta del Colegio de Ciencias y Humanidades, Monrovia 1002, Col. Portales, CP 3300, México, DF, Tel. 5606 2357. Distribución gratuita realizada por la Dirección General del CCH, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, México, DF, Tel. 5622 0025.

Tiraje: 1 000 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados en *Eutopía* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. 2007 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a *Eutopía*, Dirección General del CCH, 1er. piso, Secretaría de Comunicación Institucional, Insurgentes Sur y Circuito Escolar, Ciudad Universitaria, CP 04510, Tel. 5622 0025, eutopiacch@yahoo.com.mx

la Cultura, impartidos por la Coordinación Nacional de Antropología e Historia. Ha sido docente en diversas escuelas y actualmente es coordinadora del programa Visitas Guiadas, perteneciente al área de Difusión Cultural de la Dirección General del CCH.

#### **Imelda Martorell Nieto**

Licenciada en Comunicación por la Universidad Autónoma Metropolitana, ha colaborado en diversas áreas del sector cultural en México. En la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, fue directora de Promoción Editorial y Fomento a la Lectura, donde más adelante ocupó el puesto de directora general. En 1995, diseñó y aplicó el Programa Nacional de Salas de Lectura. De 2007 a 2009, fungió como directora de Apoyo al Desarrollo Artístico en el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. De 2009 a la fecha, se ha desempeñado como coordinadora de Formación Integral en la Coordinación de Difusión Cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también organiza la Fiesta del Libro y la Rosa. Dirige el programa ¡En Contacto Contigo!, diseñado para acercar a los alumnos de la UNAM a las manifestaciones artísticas.

#### **Yolanda García Linares**

Estudió Periodismo y Comunicación Colectiva en la UNAM. Ha sido reportera en el *Sol de México* y la revista *Impacto*, investigadora en la Coordinación de Asesores de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y auxiliar de la Subdirección Estatal del Programa de Vinculación con los Exalumnos de la Universidad Nacional. Actualmente es reportera de la *Gaceta CCH*.

#### **Carmen Guadalupe Prado Rodríguez**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Profesora de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV en el Plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades. Forma parte de la mesa de redacción de la Secretaría de Comunicación Institucional de la DGCCH. Ha colaborado como correctora de estilo para el sitio electrónico de la institución, fungido como locutora de radio para la estación Pulso CCH vía Internet, y ha participado en la producción de diversos materiales didácticos emitidos por la instancia correspondiente.

#### **Bianca Susana Cruz Ulloa**

Doctora en Ciencias, con especialidad en Biología (Micología) por la UNAM. Profesora Titular "C" de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Ha realizado estudios de posgrado en la Facultad de Ciencias, UNAM. Obtuvo la Medalla Gabino Barreda en Maestría y el Premio Universidad Nacional en Docencia en Educación Media Superior en Ciencias Exactas y Naturales. Ha escrito textos de apoyo para cursos de Biología y realizado publicaciones en el extranjero. Es organizadora de eventos locales y generales con carácter académico, como el Congreso y Simposio de Estrategias Didácticas en el Aula.

#### **Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes**

Maestro en Literatura Iberoamericana por la UNAM. Ha traducido y publicado poemas griegos de Teócrito en la revista *Acta Poética* del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Ha realizado ensayos de literatura mexicana en las revistas *Tema* y *Variaciones de Literatura, Fuentes Humanísticas* de la UAM Azcapotzalco y en *Texto Crítico* de la Universidad Veracruzana. Es autor del libro *Totalmente desnuda. Vida de Nahui Olin*. Es profesor del Área de Talleres del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco.

#### **Úrsula Gracida**

Estudió Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora del Sistema Incorporado SÍ-UNAM, así como de instituciones de nivel medio y superior incorporadas a la SEP. Ha impartido varios cursos en la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía, ENCRyM, y en el Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA, dirigidos a restauradores de Patrimonio. Autora de varios artículos e investigadora de proyectos históricos.

#### **Netzahualcóyotl Soria Fuentes**

Profesor de Tiempo Completo en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, de la UNAM. Realizó estudios de literatura y filosofía en la FES Acatlán y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha recibido más de dos mil horas de formación adicional y ha impartido cursos a profesores sobre temas como La literatura latinoamericana del siglo xx, Garcilaso y Roald Dahl. El Proyecto Naveluz, del CCH Naucalpan, acaba de publicarle su primer libro de cuentos, *El sueño del pez gato* (2015).



## PRESENTACIÓN

Dice la socióloga y antropóloga francesa Michèle Petit que necesitamos el arte, no somos sólo variables económicas, somos animales poéticos; desde la más temprana edad, necesitamos del arte y la literatura para habitar el mundo que nos rodea.

De acuerdo con la especialista francesa, el arte ayuda a la construcción de un sentimiento de pertenencia, y es en ese sentido que el tema central del número 22 de *Eutopía* pone en la mesa de la reflexión y el debate la importancia del arte, sobre todo en la formación de las y los adolescentes. Como habitamos una realidad en la que muchos conceptos tradicionales adquieren nuevos significados, uno de ellos el asignado al arte, es necesario que el alumnado se aproxime a sus distintas expresiones para reflexionar sobre el sentido de la representación que cada artista propone tanto en el fondo como en la superficie de lo que comunica, de los géneros que aborda, de las expresiones diversas con las que se manifiesta.

Aproximar a los jóvenes a toda clase de propuestas artísticas es dotarles de nuevas herramientas de interpretación del mundo en distintos contextos y geografías; es proveerles de una educación artística y cultural con la que sean capaces de explorar su propio entorno, su tiempo y su espacio como una forma de dialogar con su realidad y comprenderla de mejor manera. Enseñar arte, mostrar arte, hacer arte con el alumnado adolescente no sólo es vital para su desarrollo psíquico, emocional e intelectual, sino para la exploración de sí mismo y de su entorno desde la estética y, sobre todo, desde la ética, por el tipo de valores que comporta la expresión artística.

Contagiar de arte a la juventud, sobre todo en las circunstancias complejas y difíciles como las que imperan en la actualidad, equivale a desarrollar una forma de pensamiento que les dé recursos para hacer su mundo más habitable, menos violento, orientado a la exploración de sí mismos y de sus pares como una manera más de entender su circunstancia.

La enseñanza de las artes en el bachillerato es una sugerencia temática que ha permitido a docentes diversos aproximarse al análisis de expresiones plásticas, literarias, cinematográficas con las que el alumnado convive cotidianamente. Es también un trabajo que pone al descubierto algunas manifestaciones estéticas de la comunidad del Colegio, de los cinco planteles, por la vía de obras plásticas de distinta índole que han dado identidad a los espacios del Colegio tanto en su dimensión ética como estética.

Por otra parte, el número 22 de *Eutopía* pone énfasis, con la propuesta gráfica, en las diversas manifestaciones artísticas que vemos a diario en la UNAM, específicamente en los espacios de Ciudad Universitaria, donde su carácter de Patrimonio de la Humanidad da cuenta de expresiones artísticas que fluyen de manera natural en un ambiente que logra transformar a quienes lo habitan y que permite refrendar la identidad universitaria como parte de su conciencia.

Proponer la revisión del arte y de la cultura como parte sustancial de la formación del alumnado de bachillerato es una manera de contribuir a su transformación de la realidad cotidiana a través de los distintos espacios que transita tanto en el CCH como en la UNAM.

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Entrevista con  
Patricia Cardona Lang

Recibido: 30/01/2015

Aprobado: 05/03/2015

## El arte, salvación de la sociedad

### La poética de la enseñanza

Hilda Villegas González

En un mundo de ficción, un grupo de personas lucha por sobrevivir en una ciudad que de pronto se ve invadida por muertos, muertos que curiosamente “viven” para aterrorizar y convertir a aquellos que aún no lo son. La escena es gris, cruda, desesperanzadora; no obstante, la luz del día parece ser la única que no se ha dado por vencida. El silencio, aquí, parece ser el único grito de aquellos humanos que, a través de una comunicación singular, han podido continuar viviendo. La situación día a día se torna más difícil. Los cadáveres se acumulan en los alrededores y el olor fétido difícilmente se disipa; ambos son ingredientes del clima de terror que invade cada rincón de este lugar.

En el mundo real, el ser humano vive en un sitio no muy diferente de aquél de fantasía; los programas sociales, educativos, políticos, gubernamentales y económicos provocan su contracción y lo someten a un estado de miedo permanente. Perturbación en la que no se puede saber quién se es y no se tiene el poder de cambiar la realidad.

Así lo describe Patricia Cardona Lang, académica del Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (CENDI), quien sostiene que la única manera en que se puede tener conciencia de uno mismo es a través de una sociedad humana justa, equilibrada y respetuosa, que permita “aprender a reconocer lo que eres como ser humano: creador y cocreador de una sociedad que puedes cambiar, si quieres”.

Para ello, agrega, sólo hay que saber con claridad lo que no se quiere, y eso solamente se puede lograr al trabajar con uno mismo, al descubrir el potencial creador interior, lo que se ha dado en llamar la poética.



Portada: *La poética de la enseñanza. Una experiencia*. Conaculta, México, 2012. Portada: jardín surrealista de Edward James en Xilitla, San Luis Potosí, fotografiada por Christa Cowrie.



**INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA**

La académica, quien estudió Filosofía y se especializó en la Escuela Internacional de Antropología Teatral, se ha dedicado en los últimos años a investigar el desarrollo de la enseñanza de la danza, el cual, de acuerdo con sus pesquisas, la llevó a formular, junto con otros especialistas, una propuesta provocadora que busca rescatar la identidad del ser humano: *La poética de la enseñanza*.



Fotografía: juego de ajedrez, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2012.

### **Autenticidad, para vivir bien**

Los problemas del mundo, considera la especialista, son de conciencia; la solución a la descomposición social es un problema de conciencia. En el miedo no se puede cambiar la realidad, ahora las estructuras sociales están enfocadas consciente o inconscientemente a que se viva sometido bajo el control del miedo.

La poética, precisa, es lo que rescata la más profunda autenticidad como seres, es lo que necesita la naturaleza humana para vivir en continuo crecimiento. Los humanos conscientes, empoderados, expandidos son una fuerza vital poderosa, y no se pueden controlar.

“Empecé con la poética porque me di cuenta de que en la educación artística se están reproduciendo patrones educativos de mecanización profunda, pues en vez de generar seres conscientes, seres creadores, seres expandidos, estamos generando seres obedientes a través del arte, me refiero sobre todo a la danza, que es una disciplina exigente; el enfoque se da fundamentalmente en la técnica y en la teoría como dogma, no como reflexión”.

En este escenario, explica Cardona Lang, las escuelas se enfocan en lo cuantitativo, en aquello que se puede medir; tanto en lo físico como en la memoria, se ha privilegiado la memorización de los teóricos de moda: “El problema no son los teóricos, sino que se convierten en mitos y de pronto se tiene que seguir el pensamiento del mito, porque si no, no existes, y tu pensamiento no vale. Entonces, ¿qué dice la poética? Es todo lo contrario. Es el rescate de tu identidad, de tu autenticidad, el rescate de tu potencialidad para generar tu propio pensamiento, tu mundo, tu realidad, y no te sometes ante nadie, porque eres un creador.”

En el CENDI, donde inició la investigación, la académica observó que los maestros que habían pasado por una actividad artística y que habían sido o son creadores y dan clases, son mejores maestros que aquellos que únicamente cuentan con una preparación teórica académica.

La educación se ha ido masificando, señala, positiva en un sentido, pero lamentable en otro, ya que al masificarla se fragmenta el proceso creador en materias, en horarios, en calendarios, etcétera; en algunas universidades, dice, se da preponderancia a los créditos de materias teóricas y no a las materias prácticas, cuando es esta actividad lo que hace al artista.

### Otro tipo de maestro

Ante esta situación, la especialista propone al maestro que descubra hacia dónde se encamina su poética, su autenticidad, cuáles son sus necesidades vitales, humanísticas, filosóficas, y que se haga la pregunta ¿cuál cree que es su misión de vida? Esto con el fin de que el académico se descubra a sí mismo y fortalezca aquella parte que lo convierte en un ser creador auténtico y capaz de cambiar su realidad como maestro y como ser humano en el mundo.

“La poética de la enseñanza genera un tipo de maestro que va a generar otro tipo de estudiante, uno que se acostumbre a trabajar consigo mismo y que sepa que la respuesta de todo está dentro de él, no afuera, porque ahí sólo hay mentiras. Necesito generar individuos auténticos, saludables y creadores, proactivos, no seres pasivos. No puedo seguir



Fotografía: danza, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2012.

## INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA

generando zombis en la educación, que lo único que pueden hacer es obedecer y vivir bajo el miedo... La poética es lo más antiguo que hay en el ser humano, y se basa en el precepto de 'conócete a ti mismo' de Sócrates."

Y no se trata, argumenta la académica, de pelear con el modelo educativo existente, se busca que dentro de éste se genere un espacio de libertad, dentro del propio

profesor y de la clase, para que se pueda introducir posteriormente la autoexploración, que no solamente desarrollará en la clase, sino fuera de ella, que es lo más importante. Y agrega, si la educación artística está desasociada de la sociedad, es decir, el arte por un lado y la sociedad por el otro, se genera una "esquizofrenia intelectual"; lo que se dé en clase debe trascender la clase misma, que el joven aplique los principios del arte a la vida, y los principios de la vida al arte.

Se entrena y se educa según el mercado del arte, lo cual no está mal, comenta, sin embargo, no implica que se convierta (al estudiante) en un ser enajenado, que deposita su naturaleza en seres externos, lo que lo lleva a vivir confundido, manipulado y totalmente alienado, que trata de llenar su vida con cosas que no sirven para nada.

Aunque el método de la poética de la enseñanza tuvo su origen en la disciplina de la danza, no está negada a cualquier otra área del conocimiento, radica, explica la también autora del libro *La dramaturgia del bailarín o el cazador de mariposas*, en la manera en como se presenta el profesor en clase, es decir que sea consciente de que es un ser absolutamente sólido, íntegro, autónomo y cocreador (junto con los alumnos), capaz de transformar la vida de los muchachos, y que a su vez, los muchachos sientan el poder interior de generar su propia realidad.



Óleo, Puebla-Lamborn. Copia del cuadro de Fray Miguel de Herrera.  
(Margo Glantz, *Sor Juana Inés de la Cruz: saberes y placeres*, Toluca,  
Instituto Mexiquense de Cultura, 1996).

www.cervantesvirtual.com. Disponible bajo la licencia Dominio público vía Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retrato\\_de\\_Sor\\_Juana\\_In%C3%A9s\\_de\\_la\\_Cruz\\_\(Fray\\_Miguel\\_Herrera\).jpg#/media/File:Retrato\\_de\\_Sor\\_Juana\\_In%C3%A9s\\_de\\_la\\_Cruz\\_\(Fray\\_Miguel\\_Herrera\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retrato_de_Sor_Juana_In%C3%A9s_de_la_Cruz_(Fray_Miguel_Herrera).jpg#/media/File:Retrato_de_Sor_Juana_In%C3%A9s_de_la_Cruz_(Fray_Miguel_Herrera).jpg)

### **Seres conectados a través del arte**

Cuatro son las etapas en las cuales ha profundizado Patricia Cardona para iniciar este proceso: desaprendizaje, redescubrimiento, transformación y autoeducación.

El primero, permite quitar *toda la basura*: malos hábitos, vicios, distorsiones, sistema de creencias autodestructivas, mentiras que se han creído reales, herencias que no sirven ya: familiares, sociales, políticas y religiosas que se cree nos pertenecen y que resultan totalmente ser ideologías impuestas. A partir de esta 'limpieza', se llegará al redescubrimiento: si yo elimino todo esto, ¿quién soy? Entonces, se comienza a ver las cosas de sí mismo.

En tanto que en la etapa de transformación se hacen cambios radicales en la vida, precisamente en la manera de proceder, de construir la realidad, "porque nosotros construimos realidades del mundo todos los días, no es algo hecho, ni ya dado, se elabora todos los días, así que si se tiene consciencia de hacia dónde ir, se hace con consciencia".

En la autoeducación se escucha a uno mismo, a la propia intuición, a los impulsos, las necesidades y la autenticidad. En este momento, ya se sabe con qué se queda de lo que está afuera, "sé si me quedo con lo que dice la maestra de filosofía o con el maestro de biología, quien me está dando elementos vitales para mi vida. Empiezas a operar así, de manera automática, ni siquiera lo piensas, porque es tu naturaleza la que está haciendo el trabajo por ti, porque tu naturaleza y tu cuerpo son mucho más inteligentes que tu hemisferio izquierdo, que está lleno de programas, totalmente programado por la educación, y el hemisferio derecho, el intuitivo, creador, simbólico, que no utiliza el lenguaje verbal, es con el que trabaja el artista, ese hemisferio no está programado, por eso los artistas son tan auténticos cuando realmente están conectados. Y lo que se necesita son muchos seres humanos conectados a través del arte, porque les va a abrir la verdad de sí mismos. Es la salvación a una sociedad como la que estamos viviendo", señala.

**INVESTIGACIÓN, UN ESTILO DE VIDA****Los maestros pueden cambiar el mundo**

Patricia Cardona subraya la fuerza de este proceso, pero sobre todo de su alcance, el cual, dice, se da por resonancia: "Creo en el efecto multiplicador, cuando un ser auténtico empieza a resonar con su autenticidad, por donde quiera que vaya comienza a esparcir esta manera de ver el mundo, y esto se va dando como las olas. No es un discurso para decirlo masivamente, tiene que llegar a personas que ya tienen una intuición sobre esto, pero que no saben cómo nombrarlo todavía." Y es en este punto en donde el maestro creador empieza a cambiar la vida de sus estudiantes, con otra visión del mundo.

Y son ellos, afirma, quienes pueden cambiar al mundo; sin embargo, destaca, el maestro está totalmente devaluado, ante eso la poética de la enseñanza eleva la fuerza del maestro, reconoce su poder, y él tiene que asumirlo y creérselo. "No podemos seguir teniendo sociedades llenas de víctimas, no sirve para nada. Necesitamos gente creadora, proactiva, generadora de nuevas realidades, enfocarnos en la solución. Lo que está mal ya sabemos que está mal y se está cayendo, enfoquémonos ahora en la solución, ¿cuál es la solución?: el humanismo a través del arte. Yo creo en eso."

La autora del texto *La poética de la enseñanza. Una experiencia vislumbra un futuro donde la humanidad despierte del sueño manipulado.* "Tenemos dos mundos paralelos: uno que se está autodestruyendo y otro silencioso que está naciendo al mismo tiempo; éste último, lo vivo, lo veo, existe cada vez más, es silencioso; mientras que el otro es estruendoso, y es en éste en el que los medios masivos de comunicación se fijan y no en aquellas propuestas silenciosas que están generando otro mundo. Yo soy muy optimista y creo que estamos viviendo un momento glorioso del planeta, porque se están definiendo las cosas de una manera contundente."

**Momento de cambio**

Frente a la incontenible avalancha de aspectos negativos en diferentes rubros, Patricia Cardona puntualiza y dirige sus palabras a los profesores del CCH para decir que este tiempo es crucial para generar un cambio: "Redefinir la academia, la sociedad, redefinir el concepto de maestro, de alumno, que literalmente significa 'sin luz'; propongo que la palabra se elimine del lenguaje, hablemos de estudiantes, de aprendices, porque el muchacho está lleno de poder interior, sólo que éste está suprimido. Es un momento glorioso para redefinir la vida, cuestionarnos qué queremos como sociedad, como colectivo, hay que hacerlo, el momento es ahora."

# Las *Metamorfosis* de Ovidio y las artes: un acercamiento a la pintura europea a partir del Renacimiento

Recibido: 27/11/2014

Aprobado: 02/03/2015

Raúl Alejandro Romo Estudillo

## Resumen

Este artículo se vale del carácter multidisciplinar de la materia de Latín, incluida en el mapa curricular del CCH, para promover un acercamiento al arte pictórico a partir del Renacimiento, retomando uno de los motivos de origen grecorromano que ha ejercido una influencia considerable en la configuración del arte europeo: la mitología, y en particular a través de la obra más importante sobre mitología que nos ha legado la Antigüedad clásica: las *Metamorfosis* del poeta romano Ovidio.

**Palabras clave:** arte, pintura, Renacimiento, mitología, Ovidio, *Metamorfosis*.

## Abstract

*This article makes use of the multidisciplinary quality of Latin subject at the cch in order to promote an approach to the pictorial art from Renaissance onwards by means of the recognition of one of the most influential Graeco-Roman motives in European art: Mythology, particularly through the most important work from the classical period in the field of mythology: Ovid's Metamorphoses.*

**Key words:** art, painting, Renaissance, mythology, Ovid, Metamorphoses.



## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

### Introducción

Se puede asegurar, sin temor a caer en la exageración, que dentro del mapa curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades no hay materias en las que haya una mayor confluencia de diversas disciplinas que las que tienen que ver con las lenguas clásicas de Occidente, el latín y el griego. El programa de estudio divide el contenido de estas materias en tres ejes: gramatical, lexicológico-etimológico y cultural. Los dos primeros ejes ponen el aprendizaje de esta materia al nivel del de una lengua extranjera (con la integración, además, de otra disciplina lingüística como es la etimología, cuya inclusión se justifica por la influencia determinante de las lenguas clásicas en la conformación del español), mientras que el tercero abre un abanico inmenso de posibilidades: puesto que una lengua es el vehículo de las concepciones e ideas de un pueblo, se hace indispensable rastrear aquellas que, por su transmisión y su pervivencia, hacen a la civilización grecorromana la cuna de la civilización occidental. De este modo, en las seis unidades en que se dividen los contenidos de estas materias, se tienen que revisar, además, en el caso de Griego, temas de historia, geografía, mitología, literatura, filosofía, biología y medicina, y en el caso de Latín, temas de historia, geografía, mitología, literatura, derecho y técnica (traducción del término latino *ars*, que engloba disciplinas como historia natural, medicina y veterinaria, agricultura, arquitectura e ingeniería, astronomía y astrología, cronología y cronometría y arte culinario, entre otras).



Fotografía: Edificio W, CCH Sur, Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

El incorporar estos cursos en el mapa curricular de una institución educativa como el Colegio, preocupada por dotar al alumno de una cultura básica, es de suma importancia, pues una materia como Latín –como se señala en el Programa de Estudio respectivo– busca inducir al alumno “a enfrentarse a la dimensión histórica del hombre, al advertir que los logros de la humanidad y los avances del conocimiento científico y humanístico se deben a un paulatino enriquecimiento que se remonta a la Antigüedad, y especialmente a las culturas griega y latina”.

Este rasgo de punto de partida que distingue al estudio del latín y el griego, y que debe impulsar a su didáctica (¿pues de qué sirve estudiar lenguas muertas de civilizaciones que ya no existen?), puede poner en contacto diversas disciplinas a primera vista incompatibles y separadas entre sí por un tiempo considerable. El caso que ahora nos ocupa es el de la relación entre la mitología mostrada en las *Metamorfosis* de Ovidio, un autor romano de la época clásica (s. I a. C.-I d. C.), y el arte pictórico a partir del Renacimiento.

### Consideraciones previas

El Programa de Estudio para el primer curso de Latín señala como tema cultural para la Unidad II, el estudio de la mitología en Roma. Como el enfoque que utiliza la materia –alineándose al planteamiento general del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, a la que está adscrita– “atiende principalmente al texto y a su función comunicativa”, es necesario revisar el tema por medio de textos de autores romanos que traten el asunto en cuestión, ya sea en su versión original o con el auxilio de una traducción al español. El Programa da plena libertad al profesor de seleccionar

*ad libitum* los textos que mejor se adapten a su método de enseñanza; pero en este caso, la elección debería ser inmediata: el texto más adecuado para revisar el tema de la mitología en Roma son las *Metamorfosis* de Ovidio.

La mitología, el conjunto de relatos “que son inciertos e improbables, pero sobre los cuales existe una tradición que los presenta como realmente acaecidos”<sup>1</sup> y cuya existencia sirve –simplificando enormemente la definición– para “explicar la realidad considerada problemática”,<sup>2</sup> era un componente vivo en la sociedad de la Antigüedad clásica. El mito podía usarse como tema exclusivo para ciertas composiciones literarias, como en las obras de los trágicos griegos Esquilo, Sófocles y Eurípides, y de los autores romanos Plauto y Séneca. O podía ser utilizado como propaganda política; es el caso de Alejandro, el gran conquistador macedón, que aseguraba ser hijo de Zeus y quien emprendió su campaña contra los persas para emular la gloria del dios Dioniso en su expedición a la India, o el de su contraparte romana, Julio César, quien hacía remontar su ascendencia a la misma Venus, la diosa del amor. O daba imágenes para adornar las habitaciones, los corredores e, incluso, los baños de las residencias; los frescos preservados en Pompeya nos ofrecen una buena muestra de esto. La mitología grecorromana o clásica (el conjunto de mitos comunes a los griegos y los romanos) sigue siendo objeto de la fascinación de las personas (a todos nos gusta leer una buena historia) y sigue teniendo vigencia en la actualidad: prueba de esto son los nombres de los planetas y de los días de la semana de

1 Antonio Ruiz de Elvira, *Mitología clásica*, Madrid, Gredos, 1982, pág. 8.

2 Germán Flores, *Breve diccionario de mitología grecolatina*, Colombia, Editorial CEC, 2005, pág. 8.

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

**La mitología grecorromana o clásica (el conjunto de mitos comunes a los griegos y los romanos) sigue siendo objeto de la fascinación de las personas (a todos nos gusta leer una buena historia) y sigue teniendo vigencia en la actualidad.**

martes a viernes, palabras como narcisista, hermafrodita y venéreo, y expresiones como *ser un Adonis*, *talón de Aquiles* y *monte de Venus* –por dar una pequeña muestra–, todos basados en personajes de la mitología clásica.

Si bien es cierto que los romanos hacían un uso corriente de episodios mitológicos en sus escritos, no sobrevive de la Antigüedad clásica, sea griega o romana, una obra parecida a las *Metamorfosis*. El *magnum opum* de Ovidio, poeta romano nacido en la actual Sulmona, ciudad de Italia, en el 17 a. C., no sólo es una obra que incorpora mitos para ejemplificar, explicar o adornar un episodio (como era común entre los poetas): es una obra que trata exclusivamente de mitos. En esta obra, Ovidio teje una trama de alrededor de 250 episodios mitológicos, dispuestos en 15 libros (un libro de un autor antiguo tiene la extensión aproximada de un capítulo de un libro promedio moderno) que tienen en común un cambio de forma (de allí el nombre) y que engloban la totalidad del universo mitológico griego, con el añadido, en los últimos libros, de episodios de la historia mitológica romana.

Ovidio es una elección forzosa por ser la primera obra de mitología grecorromana propiamente dicha (entendida como una obra que tiene como tema un conjunto de mitos), pero sin tratarse de un burdo manual de mitología: “Ovidio nos ofreció con sus *Metamorfosis* la más acabada y sistemática visión de la mitología que nos ha transmitido la Antigüedad clásica.”<sup>3</sup>

Las *Metamorfosis* es una obra de singular importancia en principio de cuentas por su composición (cualquier mito griego que tengamos presente es muy probable que se remonte a la versión contada por Ovidio) y, aún más importante, por la enorme popularidad de que gozó esta obra en gran parte de la historia de su divulgación. En estos casi dos milenios que han transcurrido desde su muerte (acaecida en el 17 d. C.), las personas no sólo han leído a Ovidio en el original en latín o en traducción, sino que también han tenido contacto con su obra en diferentes manifestaciones artísticas: poemas, novelas, obras dramáticas, pinturas, esculturas, composiciones musicales, etcétera. En pocas palabras, no hay otra obra griega o romana que haya ejercido una mayor influencia en la configuración del arte europeo.<sup>4</sup>

Pero quizá no exista una manifestación artística que haya bebido más de la fuente ovidiana que la pintura, a partir de una época significativa en la historia de Occidente: el Renacimiento; a tal grado que el libro de las *Metamorfosis* se le ha dado en llamar con frecuencia “la biblia de

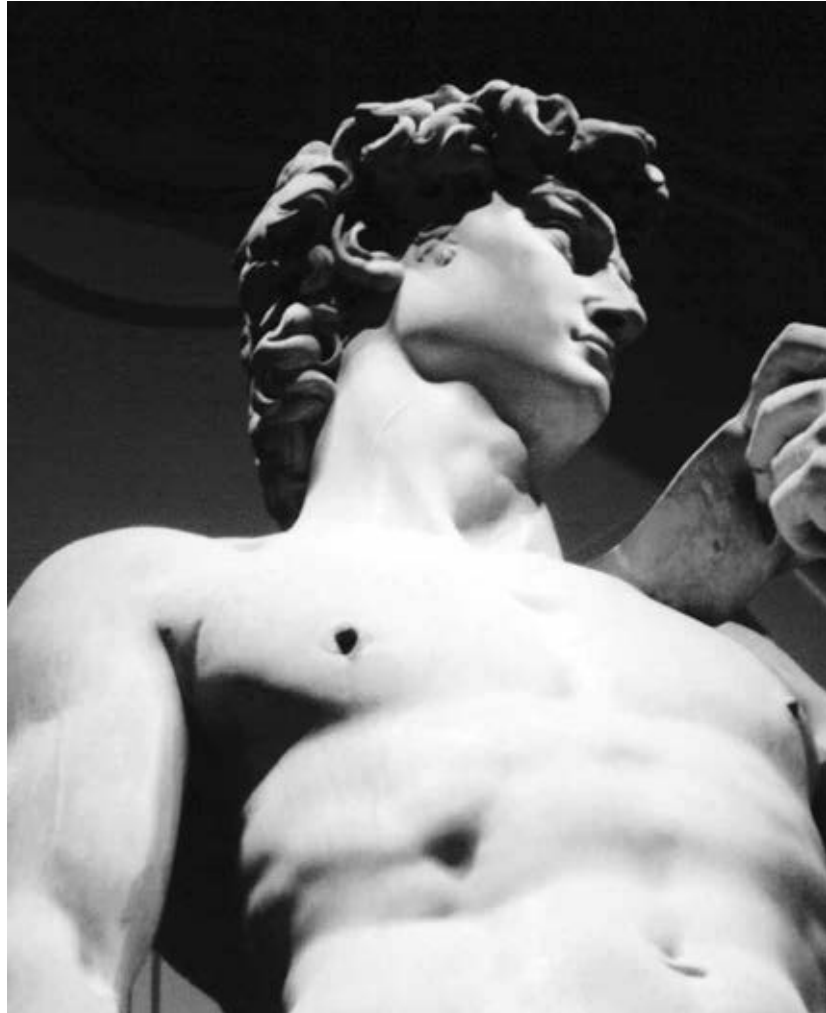
3 José Carlos Fernández Corte, *Ovidio, Metamorfosis. Libros I-V*, Madrid, Gredos, 2008, pág. 115.

4 Elaine Fantham, *Ovid's Metamorphoses*, Nueva York, Oxford University Press, 2004, pág. 133.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

los pintores”.<sup>5</sup> Esta denominación es bastante conveniente por dos razones. La primera, por ser una compilación de historias y leyendas a escala bíblica<sup>6</sup> (el libro arranca justamente con el primer mito: el de la formación del universo); la segunda, porque los episodios mitológicos que contiene significaron para los pintores del Renacimiento el sustituto natural para las imágenes sacras emanadas de la Biblia, obra que inspiró todo el arte de la Edad Media. Las cualidades de la obra y el espíritu de la época (que buscaba romper con el pasado inmediato y dirigir la atención a la Antigüedad clásica) hicieron de las *Metamorfosis* de Ovidio “la fuente literaria más importante en materia de mitología para el arte del Renacimiento y los siglos posteriores”.<sup>7</sup>

Otro rasgo que invitaba a los artistas, a partir del Renacimiento, a recurrir a las *Metamorfosis* es su naturaleza estilística. El relato de Ovidio tiene como cualidad natural una plasticidad, una viveza que induce a la representación visual. Es muy fácil –incluso involuntario– acompañar la lectura de los episodios con una imagen mental de lo que se lee. En sus narraciones, Ovidio no sólo incluye cada detalle que podría ayudar al lector



Michelangelo's David by nzric, Oct 10, 2003 [www.freeimages.com](http://www.freeimages.com)

a visualizar los eventos que describe, sino que deliberadamente adopta la manera más viva e, incluso, sensacionalista de contar cada historia. Ovidio “proporciona abundancia de detalles, la narración es vívida casi hasta el hartazgo; él establece una manera a la vez mágica e irónica, con un entorno flotante, ficcional, en el que la imaginación mítica tiene total libertad de acción”.<sup>8</sup>

5 José Carlos Fernández Corte, *Ovidio, Metamorfosis. Libros I-V*, Madrid, Gredos, 2008, pág. 175.

6 Ralph Hexter, “Ovid in the Middle Ages: Exile, Mythographer, Lover”, Leiden, Boston, Köln, Brill, 2002, pág. 424.

7 Katharina Volk, *Ovid*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2010, pág. 115.

8 Christopher Allen, “Ovid and Art”, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pág. 336.

## Propuesta de actividad de aprendizaje

Así, pues, el curso de Latín de nuestro Colegio puede aprovechar una obra como las *Metamorfosis* para promover el acercamiento del alumno a la mitología clásica, tal como lo marca el Programa de Estudio. Leer y comentar una selección de episodios de la obra cumple cabalmente con este propósito. Pero como complemento, se sugiere explotar el texto para hacer que los alumnos tengan contacto, además, con una muestra de obras artísticas de los más afamados autores de una época importantísima en la historia del arte: el Renacimiento, y así, con el notable caso del arte pictórico en “la época dorada del arte europeo”,<sup>9</sup> se estaría dando cumplimiento a la intención, expresada también en el Programa de Estudio de la materia, de que el alumno reconozca la influencia de la mitología en la cultura occidental.

La lectura directa de los episodios en la obra de Ovidio se enriquece enormemente con las numerosas imágenes que representan las distintas fases de la historia, al grado de que puede hacerse un relato continuo de cada narración que consista únicamente en imágenes. Un aspecto relevante inicial es que cada artista ha elegido para plasmarlo en su obra el momento de la historia que más se adecuaba a sus pretensiones artísticas.



Old Cathedral in the countryside by osmar01, Feb 3, 2014 [www.freeimages.com](http://www.freeimages.com)

<sup>9</sup> Elaire Fantham, *Ovid's Metamorphoses*, Nueva York, Oxford University Press, 2004, pág. 134.



## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

Tomemos como ejemplo el episodio de Faetón contado por Ovidio a lo largo de 357 versos (*Met.* 1. 750 - 2. 328). Para una relación pictórica de esta historia se puede partir del *Helios y Faetón con Saturno y las cuatro estaciones* de Nicolas Poussin (1635).<sup>10</sup> En esa pintura se aprecia en el centro a Helios, el dios Sol, con los atributos del dios Apolo (confusión entre dos divinidades distintas que ya está presente en Ovidio): rubio, coronado de laurel y portando la lira. Su séquito lo conforman las estaciones personificadas: “La Primavera recién nacida estaba en pie, ceñida con una corona de flores; estaba el Verano desnudo, que llevaba una corona de espigas; estaba también el Otoño, sucio de pisar uvas; y el helado Invierno, con sus canos cabellos erizados”.<sup>11</sup> Encima de Helios está colocada “la representación del cielo resplandeciente” con los signos del Zodiaco que Ovidio asigna a la puerta del palacio del dios. Frente al dios se encuentra el joven Faetón, donde vemos cómo, arrodillado en actitud suplicante, señala hacia el carro que se ve hacia el fondo; el hecho de que le permita conducir el carro, con el que el Sol lleva luz y calor por el cielo, es la prueba de paternidad que el mortal pide al dios.

El siguiente acto lo representa el *Faetón conduciendo la carroza del Sol* de Nicolas Bertin (1720). En el centro está Helios (de nuevo con los atributos de Apolo) señalando a su hijo Faetón el camino por donde tiene que ponerse en marcha: “la húmeda noche ha alcanza-



Pintura: *Faetón conduciendo la carroza del Sol* de Nicolas Bertin (1720). Wikipedia.org Dominio Público

<sup>10</sup> En la exposición siguiente, se procurará mencionar sólo los detalles que se remitan directamente a las *Metamorfosis*.

<sup>11</sup> Ovidio, *Metamorfosis* 2. 27-30 (traducción de José Carlos Fernández Corte, *Ovidio, Metamorfosis. Libros I-V*, Madrid, Gredos, 2008).



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

do su meta; ya no podemos demorarnos... la Aurora brilla tras poner en fuga a las tinieblas".<sup>12</sup> Justo el cuadro está dividido en dos partes: la primera presenta una oscuridad evanescente y al Lucero, la estrella matutina, personificada en forma de un niño, hijo de la Aurora (según nos indica Ovidio en otro relato de las *Metamorfosis*) y el último en abandonar su puesto en el cielo. La oscuridad desaparece completamente cuando se posa la vista en la segunda mitad, dominada por la luz del sol que emana de la corona que lleva puesta Faetón. Éste toma las riendas del carro al que previamente el Sol había ordenado a las Horas (quienes formaban parte de su cortejo como las Estaciones) uncir los caballos alados. En la pintura vemos cómo algunas de las Horas ajustan las llantas doradas del carro adornado de oro, otra parece ponerle el bocado a uno de los caballos, otra le extiende a Faetón las bridas, un par lleva relojes de arena para indicar la premura de la marcha; todas miran sorprendidas al no reconocer en el carro al conductor habitual.

El desenlace de la historia lo proporciona *La caída de Faetón* de Pier Paolo Rubens (1604-1605). Faetón pierde el control del carro y, con el fuego solar que porta, ocasiona un desastre que amenaza con la destrucción de la Tierra: en el fondo, ésta se observa presa ya de las llamas. Júpiter interviene y con un rayo, única manifestación suya en esta imagen, detiene el andar errático de Faetón, quien entonces cae fulminado, como se observa al centro de la imagen, mientras los caballos, desbocados, desandan su camino. Las Horas y las Estaciones, aquí cortejo alado, miran con horror la luminosidad del rayo, que contrasta con la oscuridad creciente de ese día en el que se interrumpió la marcha del sol.

Un ejercicio de esta naturaleza, relatar un episodio mitológico a través de pinturas inspiradas en él, es el que se propone como actividad para que los alumnos aprendan de mitología clásica y, a la par, reconozcan su influencia en otra forma artística tan vistosa y llamativa. Parte fundamental de este ejercicio consiste en que los estudiantes puedan reconocer los elementos y motivos que componen la pintura y que pueden explicarse a partir de la información proporcionada por la lectura de Ovidio. Para la cuestión de la técnica, pueden apoyarse (aquellos que la cursen simultáneamente) en la materia de Taller de Expresión Gráfica, cuyos estilos pictóricos forman parte del contenido temático.

**Conclusión**

En este ejercicio de relación pictórica se hizo referencia a algunas imágenes para relatar un episodio mitológico. Pero la selección aquí pre-

---

12 Ovidio, *Metamorfosis* 2. 142-144 (traducción de José Carlos Fernández Corte, *Ovidio, Metamorfosis. Libros I-V*, Madrid, Gredos, 2008).

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

sentada no constituye sino una muestra representativa; lo cierto es que abundan pinturas, en su mayoría, pero también esculturas e ilustraciones de libros (versiones ilustradas de traducciones de las *Metamorfosis* se popularizaron con el invento de la imprenta) relacionadas con todos los episodios contados por Ovidio en su obra, si bien es cierto también que hay historias a las que los artistas recurren más que a otras, cuestión que abriría una discusión sobre la idoneidad de ciertos episodios para ser representados visualmente por encima de otros. Hay numerosos sitios web que albergan colecciones de imágenes de distintas disciplinas artísticas basadas en episodios mitológicos, sobre todo de inspiración ovidiana; allí, el alumno puede encontrar fácilmente los recursos para su narración pictórica.

Podría resultar igual de fructífero e interesante revisar la obra de un autor consagrado a los temas mitológicos de origen ovidiano, como el pintor italiano Titian, con respecto al cual “ningún otro artista de envergadura dedicado a la narrativa mitológica depende tanto de Ovidio”.<sup>13</sup> O ver la reelaboración de un mismo episodio por parte de un mismo artista, como hace Nicolas Poussin en sus dos versiones de la historia de Narciso y Eco. O revisar una misma escena en interpretaciones de distintos artistas y con distinta forma de expresión, y



Stained glass portraits by jburgess, on Apr 29, 2007 [www.freeimages.com](http://www.freeimages.com)

13 Christopher Allen, “Ovid and Art”, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, pág. 336.

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

ver detalles como el de la manera de resolver el reto de representar el momento exacto en que sucede la metamorfosis, como es el caso de la historia de Apolo y Dafne, representada en el momento en que Apolo da alcance a Dafne justo cuando la joven comienza a transformarse en un laurel (el nombre de Dafne, de origen griego, tiene justo este significado) por Antonio del Pollaiuolo en una pintura (1470-1480) y por Lorenzo de Bernini (1622-1625) en una escultura.

Para redondear este acercamiento a la mitología clásica y a la pintura europea del Renacimiento, y buscando una interrelación con los aprendizajes de una materia como el Taller de Expresión Gráfica, que procura “desarrollar las habilidades manuales (manejo de materiales y herramientas de dibujo), visuales (aplicación de los elementos de composición), cognoscitivas (manejo de conceptos e información), sensitivas (desarrollo de la imaginación y de la capacidad de síntesis en los procesos gráficos) y creativas (capacidad de expresión original)”, se propone como ejercicio final que el alumno elabore una obra donde exprese, a través de una imagen, su propia interpretación como lector de un episodio mitológico, y en el cual incluya cuestiones sobre el arte de narrar, sobre la representación del clímax de la historia, sobre la incorporación de motivos importantes de la narración y sobre la manera de plasmar una metamorfosis. Cabe mencionar que en el corto tiempo que llevo promoviendo esta actividad, he recibido productos originales de altísima calidad.

**Bibliografía**

- Allen, Christopher, “Ovid and Art”, en Hardie, Philip (ed.), *The Cambridge Companion to Ovid*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, págs. 336-367.
- Fantham, Elaire, *Ovid’s Metamorphoses*, Nueva York, Oxford University Press, 2004.
- Fernández Corte, José Carlos, *Ovidio, Metamorfosis. Libros I-V*, Madrid, Gredos, 2008.
- Flores, Germán, *Breve Diccionario de Mitología Grecolatina*, Colombia, Editorial CEC, 2005.
- Hexter, Ralph, “Ovid in the Middle Ages: Exile, Mythographer, Lover”, en Weiden Boyd, Barbara (ed.), *Brill’s Companion to Ovid*, Leiden, Boston, Köln, Brill, 2002, págs. 413-442.
- Ruiz de Elvira, Antonio, *Mitología clásica*, Madrid, Gredos, 1982.
- Volk, Katharina, *Ovid*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2010.

# Una reflexión sobre la representación estética del terror y el sufrimiento en *Painting*

Recibido: 27/11/2014

Aprobado: 03/03/2015

Ángel Alonso Salas

## Resumen

En el presente texto se expone una breve reflexión acerca de *Painting* (1946), obra representativa de Francis Bacon, a partir de la contemplación estética del lienzo; también se harán alusiones a la argumentación del filósofo Arthur Schopenhauer y a algunos cronistas del pintor anglo-irlandés.

**Palabras clave:** sufrimiento, pintura, grito, muerte, terror, dolor.

## Abstract

*This is a brief reflection on the Painting (1946) by Francis Bacon in this text, from the aesthetic contemplation of the canvas and references were also made to the argument of the philosopher Arthur Schopenhauer and some commentators english painter.*

**Key words:** *suffering, painting, scream, death, terror, pain.*

En muchas ocasiones las temáticas de estética en el programa de Filosofía II del Colegio de Ciencias y Humanidades, se abordan con alguna de las siguientes "estrategias didácticas": remitiendo a los alumnos a exposiciones temporales y museos, o bien, se reflexiona acerca de la argumentación de la estética sobre el arte y la contemplación del objeto artístico. ¿Sería posible el combinar ambas estrategias? En este sentido, surgen muchas inquietudes: ¿es posible utilizar el arte como una herramienta para reflexionar algún tema de filosofía o analizar nuestro contexto? ¿De qué manera la estética puede combinar la teoría del arte con los contenidos filosóficos o acontecimientos sociales de su época?

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

Francis Bacon, *Painting* (1946), Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York.

¿Es legítimo recurrir a una obra de arte como pauta para reflexionar acerca de nuestra realidad? En el presente escrito, partiré del hecho de que debido a que la estética reflexiona sobre las categorías estéticas y la obra de arte, es plausible el retomar dichas producciones artísticas con la finalidad de reflexionar acerca de la teoría del arte inmersa en la creación del objeto artístico. El hecho de que puedan retomarse elementos de la contemplación de la obra de arte para realizar un análisis de nuestra realidad, posibilitará el entablar un diálogo interdisciplinario con la finalidad de reflexionar algún asunto de interés filosófico. En este sentido, en las siguientes líneas se llevará a cabo un análisis de la plasmación estética del terror y del sufrimiento en una obra de arte (*Painting* [1946] de Francis Bacon), siguiendo la argumentación filosófica de Arthur Schopenhauer y los acontecimientos que dolorosamente están sucediendo en México.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

El pintor británico Francis Bacon realizó una pintura que desde el momento de exponerla en los museos, ha sido considerada como paradigmática y como una de las imágenes más fuertes y violentas en la historia del arte. Se trata de *Painting*;<sup>1</sup> con unas dimensiones de 197.8 x 132.1 cm, esta obra actualmente se encuentra en el Museo de Arte Moderno (MoMA) de Nueva York. A continuación presentamos una descripción del lienzo. En el centro del cuadro, se encuentra sentada una persona vestida de negro que porta una gabardina y pareciera ser un juez. Es posible que con su mano derecha estuviera emitiendo un veredicto, por lo que observamos el momento en que da un golpe a la estructura metálica blanca que le rodea. En cambio, con su mano izquierda sostiene una flor amarilla. Las líneas blancas que aparecen en su vestimenta marcan los amplios holanes de sus mangas, así como una especie de alzacuello que porta el sujeto en cuestión. Este individuo tiene las piernas cruzadas, siendo la pierna derecha la que sirve como apoyo y su pierna izquierda la que descansa en la parte superior de la estructura circular. Las líneas blancas que Bacon traza, nos sirven de guía y nos permiten develar tanto el movimiento del puño de la mano derecha como el movimiento que

da su pierna izquierda, y que en el lienzo parecieran ser “manchas borrosas”. No se alcanza a percibir el rostro de dicha persona. Únicamente se ve la mitad de la cabeza y uno reconstruye mentalmente la otra parte que permanece bajo la sombra. El área visible del rostro, muestra la barbilla de un color blanco grisáceo. Tiene la boca abierta y pareciera estar haciendo un juicio o dando un grito de dolor. Se ven seis de sus dientes en su labio inferior, y a partir del labio superior se ven manchas de sangre, que parecieran simular un bigote ensangrentado. La parte no visible de la cabeza está cubierta por una gran sombra que proviene del interior de un paraguas negro que cubre a este personaje.

Como ya se mencionó, esta enigmática figura se encuentra enmarcada en una especie de estructura circular que pareciera ser metálica. La estructura sólo se sugiere con líneas circulares y verticales. Si observamos con atención, debajo de su mano derecha se encuentra un gran trozo de carne, y si dirigimos nuestra mirada del cuadro de izquierda a derecha, veremos que hay lo que se asemeja a dos bastones blancos con formas semicirculares. Me aventuraría a decir que en la primera de dichas figuras, pareciera representarse el retrato de una persona que está viendo hacia el personaje que está sentado al centro del lienzo. Inmediatamente vemos como un bastón que hace las veces de palanca y una flecha blanca que indica que

<sup>1</sup> Imagen tomada de <<http://francis-bacon.cx/figures/painting46.html>> el día 23 de noviembre de 2008 a las 14:47 hrs.



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

debemos dirigir nuestra mirada hacia el puño del sujeto y hacia dos figuras blancas un poco extrañas que aparecen a la izquierda del sujeto de gabardina negra. La primera de estas figuras pareciera ser un individuo que va caminando de una manera muy encorvada, como si estuviera recibiendo algún golpe, y, junto a ella, se encuentra una figura blanca que en el centro tiene una especie de listón azul. Debajo de la mano izquierda del personaje central, se encuentra lo que pudieran ser las costillas de un animal abierto en canal y extendido a la mitad, pues se ve tanto su columna vertebral como las costillas, dando la sensación de formar una especie de escalinata. Finalmente, el piso sobre el que está sentada dicha persona sugiere una profundidad por las líneas trazadas, y a la vez nos hace percatarnos del colorido del suelo de una alfombra, dando la sensación de que hubo una masacre o matanza debajo de sus pies. Además, dichas líneas nos conectan con el fondo del cuadro, que a primera vista uno pensaría que se trata de una persona crucificada, captada en un movimiento de cabeza del centro hacia la derecha. Pero al ver con detalle aquellos brazos, nos percataremos de que son las extremidades de algún animal, dos grandes trozos de una res cuyas piezas están encontradas entre sí. Las tonalidades de los colores van del blanco al color carne, con ciertos toques azules en la parte derecha y con colores rojizos resaltando las costillas o algunos músculos.

El fondo principal de la obra es de color mamey y está constituido por lo que serían tres grandes cuadros que parecieran ser ventanas, a las que bastaría jalar hacia abajo ciertos listones negros para que las cortinas de color rosa-violeta subieran inmediatamente. En la parte superior, cuelgan distintas cadenas o tiras que pudieran ser de papel o las vísceras de algún animal. Es importante destacar que dicha carne colgada se asemeja a la que uno encuentra en cualquier carnicería, y que en este lienzo está apoyada sobre un madero marrón, lo que pudiera pensarse como una reminiscencia a la cruz de Cristo o al interior de un local de un mercado. Sin embargo, existe un detalle curioso: lo que sería la médula espinal (o columna vertebral) está marcada de una manera que hace que la mirada del espectador se dirija desde los huesos (y que divide exactamente a dicho cuerpo) hasta una especie de punta filosa que está enmarcada por una serie de pequeños triángulos que pudiera tomarse como la representación de unos dientes. Dicho fondo de carnes destazadas o de un cuerpo crucificado tiene una sombra.

Finalmente, detrás del sujeto existen otras líneas perpendiculares que serían paralelas a las cortinas. En las del extremo izquierdo pareciera ser una especie de red, pues son líneas curvilíneas que aparentan formar una malla metálica, y en el extremo derecho se encuentran varias líneas que pudieran ser siluetas de personas caminando o que pudieran representar una pared que se encuentra reforzada por una especie de alam-

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

bre de púas o de alto voltaje para impedir una fuga, como si fuera un campo de concentración o cárcel.

Una vez hecha la descripción de este lienzo, ¿cuál sería su significado? ¿Por qué razón este cuadro generó tanto impacto en el momento en que fue expuesto en Londres? ¿Por qué motivo esta imagen es considerada como una obra maestra que plasma el vacío, impotencia y dolor que se dio en la mitad de la década de los cincuenta del siglo pasado? Considero que esta obra puede tomarse como una radiografía de la mentalidad y del contexto histórico de la sociedad europea al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en particular, el sentimiento de pesadumbre y horror en el periodo de posguerra que desencadenó el absurdo y el sinsentido de la vida en el siglo pasado. Expuesto con otras palabras, y en un espíritu schopenhaueriano, dicho lienzo plasma el “dolor del mundo”, pues se ha objetivado el egoísmo exacerbado del ser humano con sus respectivas implicaciones, a saber, el sufrimiento y la destrucción de la humanidad, cuestiones que están condensadas en el interior del lienzo. Al respecto, Michael Peppiatt considera que



Francis Bacon by John Minihan, [pasalavida.org/2011/03/](http://pasalavida.org/2011/03/).

[...] este poderoso cuadro de mediados del siglo xx, que en muchos aspectos refleja la Europa de la posguerra, al igual que el *Guernica* aludía a un mundo la víspera de su destrucción, todavía irradia una amenaza no específica y un mal sin nombre [...] nos enfrenta una vez más a una escena de horror concentrado que, aunque desprovista de un significado visible, clama, como un oráculo, ser interpretada con urgencia.<sup>2</sup>

2 Michael Peppiatt, *Francis Bacon. Anatomía de un enigma*, pág. 148.

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

Ante todo esto, ¿es posible explicar de manera racional o aproximarse mediante el lenguaje y una serie de palabras, definitiva y absolutamente a todo ese horror que produce la guerra? Cualquier explicación oral o escrita jamás podrá compararse con lo que verdaderamente se sufrió y padeció. Posiblemente, el texto produzca que al lector se le “haga la piel chinita”, es decir que manifieste una réplica del dolor descrito mediante la palabra escrita. Sin embargo, dicha narrativa no podrá minimizar ese sentimiento de culpa, el remordimiento, impotencia, desesperación y vacío que surge ante el sufrimiento y miseria del ser humano, y que es descrita mediante la obra de arte. Por esta razón en ocasiones el arte sirve como un medio de denuncia, como una especie de testimonio y advertencia a futuras generaciones, y en cierta medida como un antídoto, como un catalizador o válvula de escape, donde se “ponen las cartas sobre la mesa” y lleva al espectador a afrontar ese dolor que se ha albergado en nuestro interior. En este sentido, a partir de la contemplación de la obra de arte, como el sujeto se desahoga, se produce una “catarsis” y se suspende momentáneamente la individualidad, con la finalidad de que a la postre de dicha contemplación, el espectador “tome partido” ante sí mismo y ante los demás. De acuerdo con la argumentación schopenhaueriana, esto será posible siempre y cuando ante el sufrimiento se despierte la actitud ética por excelencia: la compasión.<sup>3</sup> En este sentido, Michael Peppiatt considera que en *Painting*

[...] se establece un conflicto que, en un nivel más profundo, capta el conflicto que Bacon consideraba el corazón de la existencia humana: el cuadro demanda una solución tan acuciante como la resolución de un asesinato, pero no hay ninguna pista. La pintura refleja con exactitud el punto de vista de Bacon de que la vida es un accidente, un arrebatado de brutalidad y sufrimiento que no se puede explicar porque no tiene significado.<sup>4</sup>

Ahora bien, dicha idea de Bacon es semejante a la argumentación de Schopenhauer respecto a la voluntad, es decir, tiene que ver con una de las verdades de nuestra existencia y en este caso, de la humanidad: el dolor y el sufrimiento. A pesar de que la argumentación de Schopenhauer respecto a la representación y voluntad constituye el núcleo de su propuesta filosófica, es posible hacer algunas breves acotaciones referentes a la voluntad y cómo ésta se relaciona con la estética. El filósofo alemán considera que el sujeto es un ser volente<sup>5</sup> y que posee en sí

---

<sup>3</sup> Cfr. Arthur Schopenhauer, *Los dos problemas fundamentales de la ética*, págs. 230 ss.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Debido a que este texto no tiene como finalidad el profundizar en las categorías filosóficas de la obra del filósofo de Danzing, remito al lector que estuviera interesado en estos temas a la lectura de ciertos pasajes que permitirían ahondar sobre este tema. Cfr. Arthur Schopenhauer, *El mundo como voluntad y*

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

mismo un querer, es decir, nuestra condición humana se caracteriza en que siempre estamos manifestando aquellas cosas que deseamos y que este acto de la voluntad permite comprender la existencia del origen, impulsos y consecuencias que se derivan de ciertos actos volitivos, los cuales expresan una voluntad de vivir, un querer o conservación del ser. Dicho con otras palabras, el “querer humano” se manifiesta en la voluntad de vivir, en las respuestas y reacciones que padece y/o sufre nuestro cuerpo y ser ante los estímulos o necesidades básicas del ser humano. Así que será el arte una de las vías por las cuales el sujeto podrá minimizar el dolor y sufrimiento que esté contemplando o padeciendo. Por tal motivo, a través de la obra de arte se hace partícipe al espectador de la Idea, de la Voluntad del mundo<sup>6</sup>, y en la contemplación estética, tanto el artista como el espectador abandonan momentáneamente su “vida cotidiana” para percibir la “voluntad”.

Por otro lado, si nos remitimos a los aspectos biográficos del pintor inglés para comprender su obra, nos enteraremos que Bacon vivió las dos guerras mundiales y que su vida personal se caracterizó por la violencia, así como del hecho de que estaba acostumbrado a representar trozos de carne que veía en carnicerías, ya que eran imágenes que él mismo consideraba fascinantes. Sin embargo, pienso que reducir la interpretación de una obra a los aspectos biográficos del autor, en ocasiones constituye un peligro y limita la búsqueda de significación de la obra. Volvamos al cuadro en cuestión, ya que Andrew Sinclair afirma que


[...] se trata de una imagen que rezuma putrefacción y carne sanguinolenta bajo una nube en forma de hongo representada, en este caso, por un paraguas abierto bajo el que se protege un siniestro dictador, todo ello en el entorno de un anfiteatro tapizado en rojo y realzado por los barrotes tubulares [...] Los barrotes parecen rodar una escalinata que conduce al costillar de la osamenta, así como a la tribuna en la que el carnívoro dictador dibuja su mueca voraz. Vemos una serie de borlas dispuestas para bajar las rojas cortinas que rodean el altar de la inmolación [...] Lo más desazonante es la incongruencia, el paraguas negro que cubre al monstruo bestial, el lujoso tapizado que rodea los restos sanguinolentos, la masacre cotidiana enmarcada con un decorado distinguido.<sup>7</sup>

Preguntas y comentarios sobran ante la contemplación de este lienzo, y surgirán más si pensamos en el momento de su aparición, a saber, poco tiempo después de que concluyera la Segunda Guerra Mundial.

*representación*, Libro II, § 18, pág. 152 ss., Arthur Schopenhauer; *Sobre la voluntad de la naturaleza*, pág. 63 ss., y Arthur Schopenhauer; *Manuscritos berlineses. Diarios de viaje*, §7, pág. 69.

<sup>6</sup> Cfr. Arthur Schopenhauer; *El mundo como voluntad y representación*. Libro III, § 36, pág. 240 ss.

<sup>7</sup> Andrew Sinclair; *Francis Bacon. Su vida en una época de violencia*, págs. 110-111.

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

**Tristemente,  
nuestra  
realidad  
y  
contexto  
rebasan  
infinitamente  
al lienzo  
de Bacon.**

Ahora bien, ¿cómo relacionamos este cuadro de Bacon con nuestra realidad? Tristemente, nuestra realidad y contexto rebasan infinitamente al lienzo de Bacon, y en especial, en estos momentos en donde están latentes y presentes acontecimientos como los feminicidios, los niños que fallecieron en el incendio de la guardería ABC, la explosión del Hospital de Cuajimalpa, lo que sucedió en Acteal o los hechos de Iguala. Irónicamente, mientras trato de plasmar con palabras el nudo en la garganta que tengo, en el canal de televisión que está sintonizado, están pasando el video de "Zombie" del grupo The Cranberries, y por fin entendí el shock emocional y la polémica suscitada a Bacon por la exhibición de este lienzo, es decir, el trasfondo de la aparición de una obra de arte. Desde fuera, a la distancia, es fácil hablar de los acontecimientos vergonzosos, crueles y malévolos que transcurren en la cotidianidad, pues no vivimos el periodo de posguerra ni sufrimos la pérdida de un ser querido en algún conflicto bélico, aunque es posible tratar de elucidar y comprender lo acontecido y proyectarlo a nuestro contexto. Sin embargo, cuando se tienen presentes ciertos actos violentos, porque uno los ha padecido y presenciado, la explicación racional se vuelve compleja. Acontecimientos tan inexplicables, frescos, cercanos y presentes como los sucedidos en Iguala y los normalistas, inevitablemente llevan al espectador a padecer un vacío que se refleja a través del dolor, las lágrimas, rabia e impotencia que se traspiran "a flor de piel". Simplemente bastará el hecho de que el lector de estas hojas se represente mentalmente la siguiente descripción del acontecimiento de Iguala en cuestión, para plasmar el terror, un sufrimiento inexplicable e incomprensible... El 26 y 27 de septiembre de 2014 en la Escuela Normal Rural de Ayotzinaapa, en Iguala, Guerrero, se dio un enfrentamiento entre estudiantes y un grupo armado. A raíz de dicho conflicto, hubo 20 heridos graves, entre los cuales uno de ellos sufrió una muerte cerebral. A otro, le destrozaron la mandíbula por disparo de arma de fuego y uno de los ejecutados fue desollado del rostro y le vaciaron la cuenca de los ojos; se produjo también la desaparición forzada de 43 estudiantes.

Francis Bacon en repetidas ocasiones se opuso a que el espectador redujera la interpretación de este lienzo con su biografía o con el contexto histórico, y creo que estuvo en lo correcto, pues en caso de que la significación de la imagen fuera reducida a dichos motivos o causas, se perdería no sólo la fuerza interpretativa de la imagen, sino que se impediría que fuera el espectador quien le diera una significación y sentido a lo contemplado. Reducir la explicación de una imagen a mera "ilustración" bella de lo acontecido en un momento histórico, constituye un atentado contra la contemplación y significación estética de la obra de arte. Será el espectador quien debe encontrar un sentido o significación a la obra, y dependiendo de la manera en que haya sido

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

afectado con la contemplación de la obra de arte, tendrá que buscar un sentido y una acción a partir de su contexto, formación y confrontación de lo visto con su propia vida. En lo referente a *Painting*, considero que el planteamiento de preguntas e inquietudes causa mayor provecho que una explicación de éste. ¿Acaso ese paraguas no podría ser una representación de las explosiones de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki? Al referirnos al dictador, ¿solamente nos referimos a Hitler, a un poder eclesiástico –pues la vestimenta coincide con una sotana– o la maldad que subyace en el interior de ciertos seres humanos? ¿Ese trozo de carne no nos remite a una resignificación y recontextualización de la crucifixión, en este caso no de Cristo sino de la humanidad, a saber, las víctimas, los responsables, inocentes y testigos de la guerra? ¿No sería esta pintura una forma bella y estética de mostrar al espectador lo que ha sucedido en Acteal, Vietnam, Auschwitz, Ayotzinapa, Tlatelolco, etcétera? O bien, ¿acaso no será que dicho dictador representa una visión laica de un juicio final, no hacia la humanidad, comprendida de Adán a la fecha, sino a los sujetos de nuestro siglo, por estos “crímenes de lesa humanidad”, de lo acontecido en Iguala, o en diversos ghettos y campos de concentración?

Con todo lo anteriormente dicho, sólo puedo compartir una opinión. Es necesario que en las reflexiones e investigaciones filosóficas de nuestros días seamos capaces de aprovechar ese asombro por el que surgió la filosofía, debemos fomentar la búsqueda de preguntas, y es urgente elaborar un cuestionamiento serio y profundo no sólo a los enigmas que heredamos de la historia de la filosofía, sino a nuestro contexto y de nuestras vidas. En este sentido, el arte constituye una herramienta que posibilita la reflexión acerca de lo que está sucediendo en nuestras sociedades, y permite darnos un espacio para reflexionar y analizar los problemas que siguen vigentes, a saber, las guerras, hambre, injusticias, valores que existen en nuestras sociedades, proyectos y utopías de la especie humana.

Considero que ante lo que está sucediendo en nuestro país, debemos hacer algo más que quejarnos, debemos participar activa y/o pasivamente en un paro nacional, cierre de avenidas o instituciones educativas. Debemos de pasar de la indignación a la acción no en el tenor de la violencia, pues como decía Sócrates en la *Apología*, “el mal no se devuelve con el mal”, sino volviendo a la formación del individuo. Debemos sanar nuestras relaciones humanas y hacer un alto, reflexionar qué hemos hecho mal y empezar de nuevo. No debe ganarnos ni rebasarnos el odio ni el sufrimiento, sino que, en la lógica de la argumentación de Schopenhauer, debemos pasar del sufrimiento a la compasión. Es importante destacar que la compasión no debe ser entendida como una actitud pasiva, como ese silencio incómodo, o simplemente en “sentir” lástima

**Es necesario que en las reflexiones e investigaciones filosóficas de nuestros días seamos capaces de aprovechar ese asombro por el que surgió la filosofía.**



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

hacia el que sufre, el Otro. Es necesario dar un segundo paso, en donde debemos buscar cómo romper con el egoísmo e individualismo que nos ha inoculado la sociedad, y se debe promover y fomentar el hecho de ser solidario, más humano con aquellos que padecen un sufrimiento y/o injusticia, así como también buscar la manera en que sea posible el hacer algo por el Otro, desde el Otro y con el Otro.

**Reflexión final**

Para cerrar esta cavilación, recordemos que de acuerdo con la argumentación de Schopenhauer, ante una contemplación estética, el sujeto suprime su individualidad y accede momentáneamente a la contemplación de la voluntad. Considero que Bacon, en *Painting*, claramente nos hace ver uno de los aspectos de la voluntad, el sufrimiento y el dolor de la existencia. En este caso, nos brinda una cruda radiografía de la humanidad en la época de la posguerra y hace una crítica a la sociedad de su tiempo, con la finalidad de mostrar lo acontecido y buscar qué hacer para cambiar esta situación. Confío en que cada espectador que contemple dicha obra, enriquecerá el contenido y significación con la interpretación que dé al cuadro. La filosofía deberá hacer lo mismo ante esta obra y ante la vida del ser humano, y en especial, por los días que corren, hacer factible el retomar la argumentación estética con las obras de arte para reflexionar acerca de nuestra realidad.

**Bibliografía**

Faerna García-Bermejo, José María (director de la colección), *Francis Bacon*, Barcelona, Ediciones Polígrafa, 1994.

<<http://francis-bacon.cx/figures/painting46.html>>, consultado el día 15 de noviembre de 2014 a las 14:47 hrs.

Peppiatt, Michael, *Francis Bacon. Anatomía de un enigma*, Barcelona, Gedisa, 1999 [traducción de Cristina Salmerón].

Schopenhauer, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*, Barcelona, Trotta, 2003 [introducción, traducción y notas de Pilar López de Santa María].

Schopenhauer, Arthur, *Los dos problemas fundamentales de la ética*, México, Siglo XXI Editores, 1993 [introducción, traducción y notas de Pilar López de Santa María].

Schopenhauer, Arthur, *Manuscritos berlineses. Diarios de viaje*, selección, estudio introductorio, versión castellana y notas de Roberto R. Aramayo, Valencia, Pre-textos, 1996.

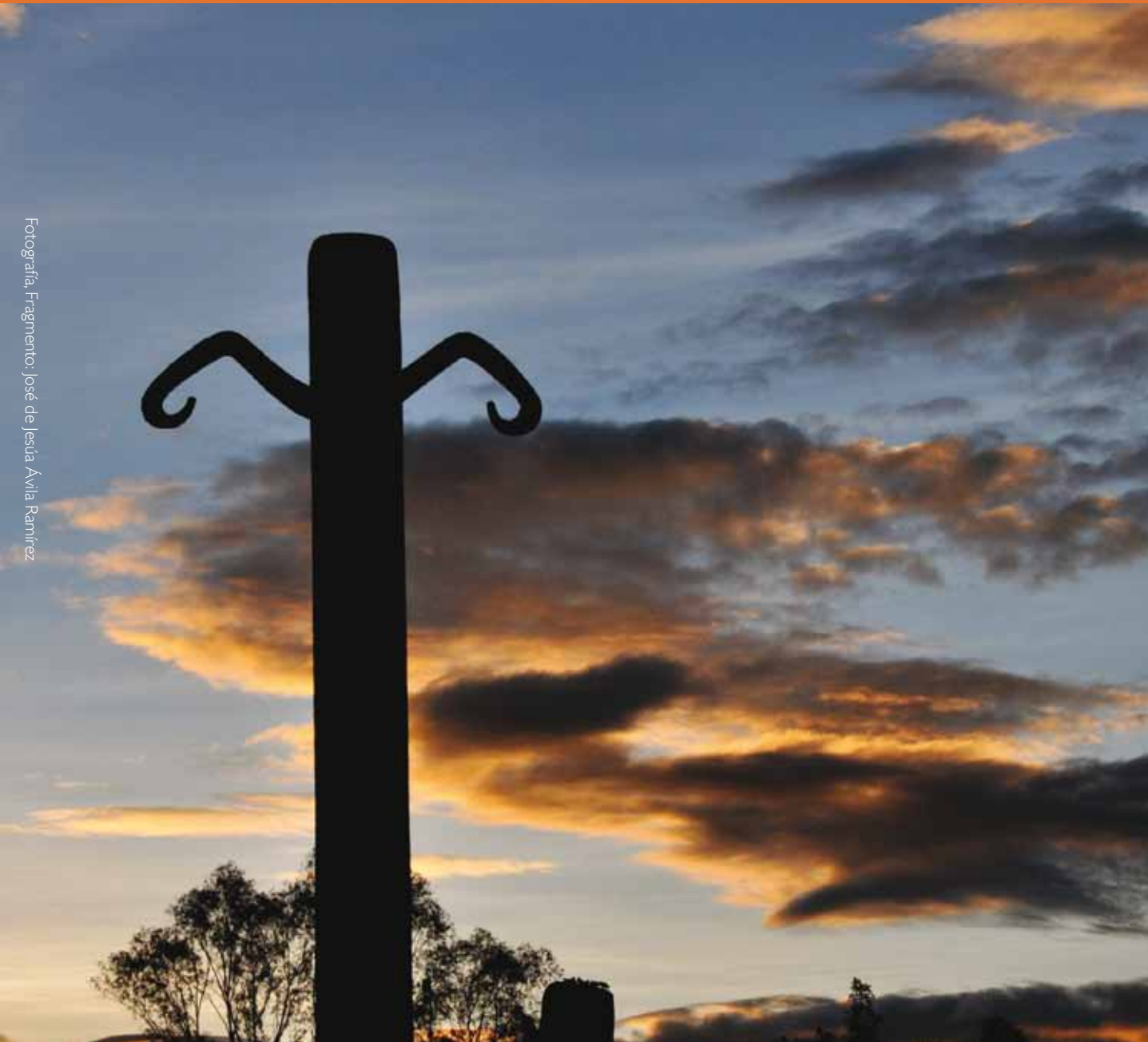
Sinclair, Andrew, *Francis Bacon. Su vida en una época de violencia*, Barcelona, CIRCE Ediciones, 1995 [traducción de Gian Castelli Gair].

# Travesías

Espacio de expresión cultural de la revista Eutopía  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

## JOSÉ DE JESÚS ÁVILA RAMÍREZ

FOTOGRAFÍA



## JOSÉ DE JESÚS ÁVILA RAMÍREZ



Estudió Periodismo y Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Con 23 años de trayectoria como fotógrafo profesional y periodístico, su particular visión y manera de ver y descubrir las cosas le ha llevado a ganar varios premios, entre los cuales destacan: Premio Nacional de Comunicación José Pagés Llergo, 1999. Fotografía. Premio Nacional de Fotografía Fiestas y Festejos Populares en México, 2013. Primer Lugar con "Todos los caminos me llevan a ti: Señor de Chalma".



Los cielos de Ciudad Universitaria desde la Torre II de Humanidades, "Las islas".



Zona Cultural de Ciudad Universitaria. Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2015,



## FOTOGRAFÍA

Otros premios y publicaciones de José de Jesús Ávila Ramírez.

Premios en los concursos organizados por la revista *Cuartoscuro*, el Consejo para la Cultura y las Artes y la Presidencia Municipal de Aguascalientes. Autor del libro *Imágenes del Congreso Universitario*, 1990.

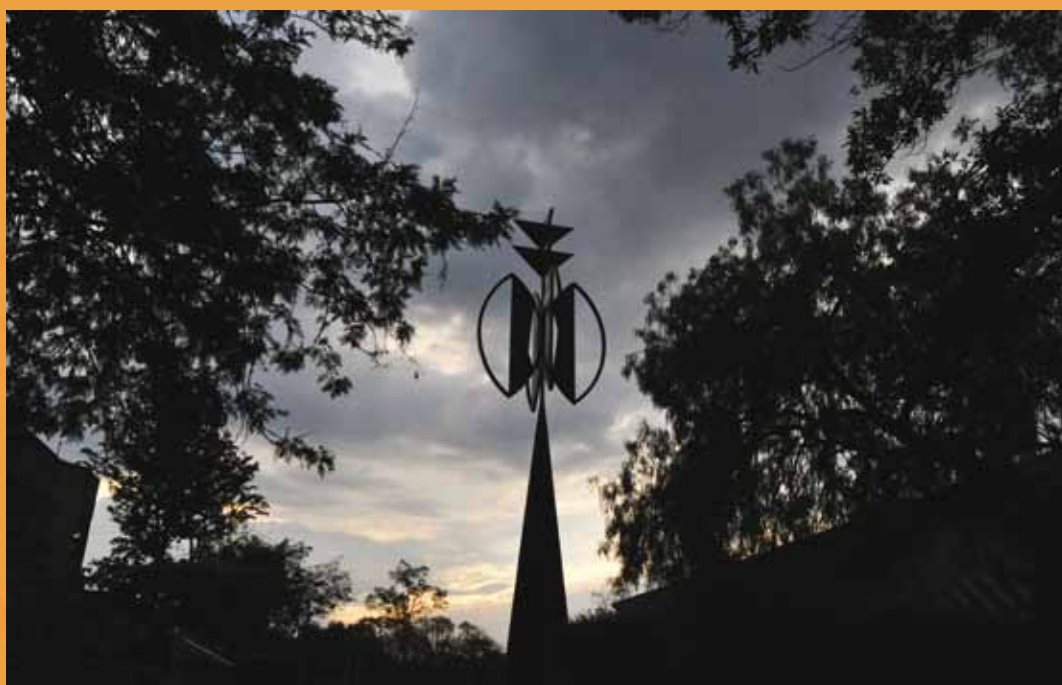


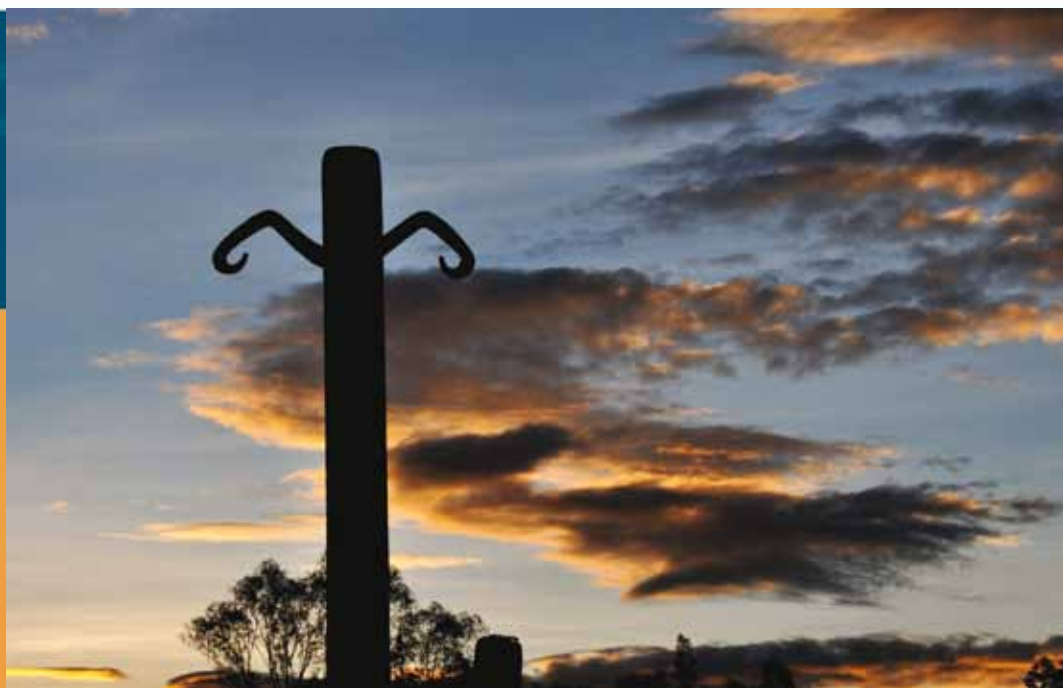


“En la rama más alta del árbol llora el colibrí, la naturaleza... Mis hermanos los animales han sido desplazados por el acero y el concreto.” Jesús Ávila

Reserva ecológica del Pedregal de San Ángel..

*La espiga de Rufino Tamayo,  
Centro Cultural Universitario.*





Atardecer con un primer plano de Tú y yo de Mathias Goeritz. A la salida del Metro Ciudad Universitaria.

*La danza de la nube.*  
Campus de Ciudad Universitaria.





eUTOPIA

**Travesías** Espacio de expresión cultural de la revista Eutopia  
Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

# FOTOGRAFÍA

# FOTOGRAFÍA

Facultad de Medicina.  
Vista desde la Torre II de Humanidades,  
Campus de Ciudad Universitaria.



# FOTOGRAFÍA



Flama de Leonardo Mierman.  
MUCA Campus de Ciudad  
Universitaria.



Xipe Tótec.  
Centro Cultural Universitario Tlatelolco,  
Tlatelolco, Ciudad de México.



Megaofrenda 2014.  
Espacio Escultórico Universitario,  
Ciudad Universitaria.

# Literatura y cine, notas sobre el valor del discurso narrativo fílmico y literario en la formación de los estudiantes

Recibido: 01/12/2014

Aprobado: 23/02/2015

Haydeé Hernández Ramírez y Virginia Fragoso Ruiz

## Resumen

En este artículo se exponen algunas reflexiones sobre el vínculo de dos bellas artes: la literatura y el cine, que a través del discurso narrativo logran impactar en la formación de los estudiantes. Se enfatiza que es necesario reposicionar al acto de narrar en la formación de los estudiantes, darle su valor, en tanto que con él los alumnos logran descubrir y entender que la literatura y el cine son manifestaciones superiores de la civilización; conocer las obras fílmicas y literarias, nos permite adentrarnos en la compleja capacidad simbólica que entraña el lenguaje humano, la palabra, tanto oral como escrita.

**Palabras clave:** literatura, cine, acto de narrar, narración artística.

## Abstract

*The article presents some reflections on the bond of two fine arts: literature and cinema, which manage to have an impact on the training of students through the narrative. It is emphasized that it is necessary to relocate to acts of narrating in the formation of students, give them their value, while with them the students manage to discover and understand the literature and cinema are higher manifestations of civilization, that through their products we enter to the complex symbolic capacity involved in human language, the word both oral and written.*

**Key words:** literature, film, act of narration, artistic narration.



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO****Introducción**

Desde tiempos inmemoriales, el acto de narrar y entender lo narrado cumple funciones esenciales en el desarrollo humano, pues mediante los relatos se explica, recrea y amplía la concepción del mundo en el hombre.

Así, a lo largo de nuestra historia no hemos abandonado esta práctica, la de contar, en diversas formas, momentos y espacios, lo que de manera distintiva le sucede al ser humano; desde las comunidades primitivas –por medio del desarrollo de los primeros relatos orales, ligados a experiencias rituales, o el “oscuro” relato deducible en algunas pinturas rupestres (pensemos en las famosas pinturas de Lascaux, al sur de Francia, o las de la cueva de Altamira en el norte de España)—, hasta las complejas construcciones narrativas audiovisuales actuales que hoy se exponen a través del cine, la televisión y en general, en los medios de comunicación digitales.

Sin duda, el ser humano ha recorrido un largo camino lleno de aprendizajes y peripecias; esto se evidencia en la construcción de sus paradigmas narrativos, cada vez más complejos. Resulta revelador que no hemos dejado de “narrar” nuestro paso por el tiempo y el espacio; asimismo, el hecho de que ninguna cultura deje de producir diversas formas narrativas, nos indica la importancia de este ejercicio en la expresión del lenguaje entre las personas, que deviene en múltiples manifestaciones culturales. En este sentido, recordemos que el concepto tradicional de cultura está asociado íntimamente con las manifestaciones

superiores de la civilización: la literatura, el arte, la ciencia, la filosofía, la higiene, el bienestar económico y las comunicaciones.<sup>1</sup>

Ante ello, cabe preguntarnos, ¿por qué no dejamos de relatar nuestro quehacer en el mundo? La respuesta es sumamente compleja, y en este texto trataremos de brindar algunas notas que nos ayudan para acercarnos a la importancia de entender, fomentar el encuentro y la comprensión de la narrativa artística, concretamente la generada por el cine y la literatura, en la formación de los jóvenes del nivel medio superior.



Fotografía: FilMOTECA de la UNAM, mural fotográfico, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

<sup>1</sup> Véase, José Antonio Alcalá, *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*, México, Trillas, 1982.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

### Desarrollo

Para entrar en el terreno de la formación en el campo de las bellas artes en los estudiantes de bachillerato, es fundamental rebasar la polémica en torno a su conceptualización y sólo destacar que la clasificación más difundida es la que designa a siete oficios como “bellas artes”, y es ampliamente conocida porque comprende a las manifestaciones estéticas, que invariablemente pensamos que están relacionadas con la creación artística, es decir: la literatura, la escultura, la arquitectura, la pintura, la música, la danza y el cine.<sup>2</sup>

Así, la narrativa es un tipo de discurso que organiza, de forma secuencial, una serie de acontecimientos (la historia) expuestos por una voz, o instancia narrativa (la narración). En el plano de las bellas artes, en el de la literatura en concreto, la narrativa es un “término con el que se designa tanto el acto de contar una historia como la propia historia contada”.<sup>3</sup> Lo anterior siempre circunscrito en un paradigma ficcional, propio del mundo de la recreación artística. Atendamos un singular ejemplo: en el ballet del *Cascanueces*, la danza, a través de su propio lenguaje (el del cuerpo humano y una depurada técnica dancística, los sonidos, silencios, las piezas musicales y los elementos de las artes visuales), se procura “contar” una historia nacida en el seno de la literatura; *El cascanueces y el rey de los ratones* es un cuento infantil de E.T.A. Hoffman que se ha hecho famoso alrededor del mundo mediante la narratividad dancística.



Fotografía: Filmoteca de la UNAM, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

Es en este sentido que nos parece pertinente esta aclaración, pues como bien sabemos, hoy existe un “desgaste” en el uso de la palabra “narrativa”; hay “narrativa social”, “narrativa amorosa”, “narrativa política”, para referirse llanamente a los acontecimientos que surgen en un sector determinado. Lo que aquí proponemos es precisamente la revaloración del concepto de narrativa desde el ámbito de las bellas artes (dos en concreto), al margen del desgaste semántico que hoy flagela esta compleja modalidad discursiva.

### **El cine y la literatura, el valor de los discursos narrativos**

Centrémonos en la capacidad de narrar y comprender lo narrado, aptitud que está ligada indiscutiblemente a las habilidades de leer, escuchar y comprender. Todas estas

<sup>2</sup> Véase, Irma Leticia Escobar Rodríguez (Coord.), *Conocimientos fundamentales para la formación artística* [en CD-ROM], México, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Colección Conocimientos Fundamentales, 2009.

<sup>3</sup> Estébañez Calderón, D., *Diccionario de Términos Literarios*, pág. 711.



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

expresiones son dependientes de la compleja capacidad simbólica que entraña el lenguaje humano, la palabra, tanto oral como escrita. De esta manera, saber leer en general, pero sobre todo narrativa literaria, es una habilidad capaz de trastocar el rumbo de la vida, tanto interior como exterior, de los jóvenes, pues los acerca a la reflexión sobre la condición humana más profunda y oscura, la que en el mundo real no se revela más que en las situaciones límite.

La lectura, específicamente de la narrativa literaria, puede transformar sociedades enteras a través de la imaginación narrativa que ella despliega, por medio del conocimiento de otros mundos posibles y del entendimiento de los conflictos humanos desde el ámbito de la ficción.<sup>4</sup> La lectura narrativa es, pues, una puerta hacia “el cultivo de la humanidad” en palabras del filósofo Séneca.<sup>5</sup> Ésta, consideramos, es la función más importante que tiene la narrativa literaria y artística en general.

No es justo que los saberes simbólicos, éticos y lúdicos existentes en el acto de leer literatura en general, pero particularmente de la narrativa literaria, sea para unos cuantos, para aquellos que siempre han tenido las condiciones necesarias para ello. De ahí

que retomemos las palabras de Ruibal y de otros docentes argentinos, quienes consideran que “la lectura literaria es una práctica de apropiación de bienes simbólicos que promueve la consolidación de un sujeto social activo y crítico. La lectura literaria dentro de tal concepción tiene una relevancia institucional y social preponderante”,<sup>6</sup> una aspiración tan antigua como la civilización griega, que concibió la democracia.

En el caso de nuestros alumnos bachilleres, la formación en el campo de la literatura comprende saberes que posibilitan la reflexión de su mundo, pues como señaló el doctor Narro, “la lectura va de la mano de la educación. Sin mejores niveles de educación, difícilmente lograremos mayores niveles de lectura y de cultura”.<sup>7</sup> Con la creación del Programa Universitario de Fomento a la Lectura Universo de Letras (2014) durante su gestión, se pretende que los jóvenes estudiantes de bachillerato, y el público en general, se interesen en saber algo más acerca de temas como las artes visuales, las artes escénicas, las artes plásticas, la literatura, la historia del libro y la historia de la lectura, y en virtud de que existe un gran número de colecciones de literatura clásica, se ha planteado la edición de una

4 Véase, Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.

5 Esta idea la encontramos desarrollada ampliamente en la obra de Séneca *Cartas a Lucilio*, México, UNAM, 1980.

6 María Elena Hauy, “Leer literatura en la escuela”, en *Leer literatura en la escuela. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*, de María Elena Hauy (coord.), pág. 25.

7 UNAM, Programa Universitario de Fomento a la Lectura Universo de Letras, México, pág. 3.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

colección de literatura contemporánea que contribuya a la formación y disfrute de los estudiantes universitarios.

Esto confirma lo que ya Martha C. Nussbaum plantea en su obra *El cultivo de la humanidad: la importancia de la narrativa en la vida democrática* a la que aspiramos muchas sociedades. La autora mira constantemente en la tradición literaria y filosófica clásica grecolatina los referentes éticos imperecederos, testimonios invaluable para el ser humano contemporáneo, al hablarnos de la vigencia del autoexamen socrático y de la imaginación narrativa (leer literatura) en un mundo tan complejo como el actual; los griegos ya tenían presente la relevancia de ello, en la formación de sus ciudadanos.<sup>8</sup>

Asimismo, la filósofa nos refiere que, específicamente de la literatura narrativa

Los relatos enseñan a los niños (y a los jóvenes) a ver de una forma humana, como recipiente para la esperanza y el miedo, el amor y la ira, todos (ellos) sentimientos que ya han conocido. [...] el niño aficionado a contar cuentos pronto aprende que a menudo las personas de las historias son más fáciles de conocer que las personas de la vida real. [...] Así el preguntarse, el maravillarse, la curiosidad, hábitos estimulados por los relatos, definen a la otra persona como vasta y profunda, con diferencias cualitati-

vas con uno mismo y con rincones secretos dignos de respeto.<sup>9</sup>

En este sentido, la narrativa literaria nos ofrece a las personas, indistintamente de la edad, paradigmas que desde la ficción nos permiten ser más tolerantes, comprensivos, compasivos, complejos, críticos, menos iracundos, a través del conocimiento de los otros y sus conflictos; asimismo, nos perturba, más allá de agradar únicamente a nuestros sentidos. Al perturbarnos, algo en nosotros siempre se transforma de la mano de la belleza o cruel precisión, desde la que se nos muestra una serie de acontecimientos que estamos obligados a organizar e interiorizar para hacer significativo el acto de leer lo narrado.

En este contexto, para la formación de nuestros alumnos, debemos distinguir que gracias a la literatura, al cine y también al teatro (esta última disciplina centrada desde el universo de la acción dramática) es posible no sólo contribuir a su formación básica, sino a encauzarlos para que aprendan a convivir con los demás, a vivir en comunidad.

### La narrativa fílmica y la literaria, una misión compartida

El cine, de la misma manera que la literatura, posee una dimensión ética y una estética, las cuales

**“El niño aficionado a contar cuentos pronto aprende que a menudo las personas de las historias son más fáciles de conocer que las personas de la vida real.”**

**Martha C. Nussbaum**

8 Martha C. Nussbaum, *op. cit.*

9 *Ibid.*, págs. 122-123.

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

creemos que no deben estar separadas ni fragmentadas. Y es por ello, por su intención expresiva y contenidos que las narraciones son fundamentales para el hombre, desde que éste es capaz de comunicarse simbólicamente con sus congéneres. Los relatos nos han ayudado a comprender el mundo que nos rodea a partir de su naturaleza fabuladora; de igual manera, han sido parte del “modelado” de nuestra sensibilidad a lo largo de nuestra historia cultural. Y ello reside esencialmente en la capacidad que tienen los relatos de configurar el tiempo, es decir, de recrear y estructurar la imaginación. Al respecto, Coll nos dice que

Esta función iniciática de los relatos, como vehículos de comprensión de la realidad y de nuestra propia identidad, ha ido adquiriendo a lo largo de la historia distintas formas de narración que se han ido acomodando a los medios expresivos propios de las distintas artes y en función de las diversas poéticas que han reglamentado sus usos y posibilidades.<sup>10</sup>

Pero ¿qué une a la literatura y al cine concretamente? Pensamos que, en primer lugar, la narratividad imperante de ambas formas discursivas, tan antigua como la literatura oral en los albores de la cultura. Además, en palabras de

Lomas y Vera: “El cine opera con el mismo material semántico [que la literatura]: la descripción [...] la representación de las acciones de los hombres, de su destino, de la naturaleza... [...]”.<sup>11</sup> Es decir, ambas formas discursivas privilegian la acción, por encima de cualquier otro elemento. Si bien la literatura y el cine tienen perfectamente definidos sus significantes (la palabra y la imagen en movimiento, respectivamente), ello no impide que compartan una naturaleza: la misión esencial de relatar.

Así, pues, el cine es el heredero directo de la literatura en muchos sentidos; por ejemplo, en las estructuras narrativas, en el planteamiento secuencial del tiempo y el espacio, en la construcción de un personaje o en el uso del punto de vista de la narración. Ilustremos esto mejor con las palabras de Coll

El deseo de ver, de saber que la tensión que se mantiene a lo largo de la trama novelesca se depositó en un medio expresivo propio del cine, el de las imágenes, que atrapan nuestra mirada y que la conducen por el transcurrir de la historia.<sup>12</sup>

Ahora bien, nos referimos al buen cine narrativo, pues, al igual que la literatura son vehículos privilegiados para ampliar la visión de la vida, más allá de las experien-

<sup>10</sup> Mercé Coll, *Del cine a la literatura en la educación primaria*, en C. y Lomas, *Cine y literatura*, pág. 38.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> *Idem.*

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

cias que proporciona el mundo llano, pues éstas por sí solas no desarrollan cabalmente la imaginación. El cine, como una de las diversas formas de textos de recreación y comunicación, les permite a los individuos ir más allá de sí mismos, y enfrentarse a una serie de conflictos humanos, experiencias lejanas, escenarios inalcanzables y emociones ajenas, que de otra manera le estarían completamente vedados. Es en este sentido que el cine es un heredero innegable de las funciones simbólicas que le han sido conferidas a la literatura a lo largo de la historia.

Como “amplificador” de las experiencias humanas a través de la ficción audiovisual, el cine es un acceso estético narrativo que moldea en la actualidad la sensibilidad de las personas; al igual que la literatura, el cine es otro depositario innegable de la capacidad humana de relatar el mundo.

Exactamente como a la literatura, el cine requiere de un tratamiento específico para ser comprendido, y no ser consumido – como le sucede en la actualidad, por su naturaleza mediática– lo mismo que otros discursos narrativos más populares; por ejemplo, los que imperan en la televisión comercial. A diferencia de la literatura, el cine es mucho más proclive a ser una experiencia cultural efímera y desechable, por su condición escópica, audiovisual.

En este sentido, la experiencia narrativa fílmica requiere de un mayor tratamiento y comprensión; situado casi exclusivamente en la esfera del entretenimiento fútil, el filme de cuño narrativo está aún muy lejos del análisis, a diferencia de la literatura, por ser ésta de más difícil acceso para el consumo masivo. La literatura, de una manera incipiente si se quiere, está “resguardada” por la institución escolar. En cambio, el cine no es procurado a cabalidad en los currículos educativos no especializados. Tan es así



Fotografía: Filmoteca de la UNAM, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

que nuestros planes de estudio enfatizan la formación en Literatura, o a través del texto literario.

Los filmes ayudan a construir una cultura más completa y compleja, siempre y cuando se sepan elegir y leer. Además, sabemos que de todos los textos audiovisuales, el cine es el más cercano a la literatura no sólo por su innegable condición narrativa, sino además porque el cine es el heredero de las funciones sociales que otrora la literatura ejerciera: el entretenimiento, la recreación y construcción simbólica del hombre. Buena parte de la facultad lúdica del ser humano, descansa ahora en el cine; el *homo ludens* hoy se realiza, en buena medida, a través del discurso narrativo fílmico.

Además, no debemos olvidar que el cine nunca debe ser entendido como un sucedáneo de la obra literaria, pues ésta es una

**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

Fotografía: cinematógrafo, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

visión reduccionista de ambos lenguajes. Tendríamos que asimilar que la discusión entre qué forma narrativa es “mejor” no es muy fructífera en el aspecto pedagógico ni interdisciplinar, pues creamos prejuicios en los jóvenes que teóricamente ya no son sostenibles.

A este respecto, la “desconfianza” en el discurso fílmico no es una novedad en los ámbitos del análisis y las reflexiones artísticas y literarias, pues desde sus orígenes el

cine ha tenido que luchar por ganarse un lugar, a la sombra del otro gran vehículo narrativo, la literatura:

Tengamos en cuenta que la emergencia del cine como un nuevo modelo de representación, no es estrictamente paralela al reconocimiento unánime de su valor estético, pues este refrendo sólo podía venir del exterior, de las artes institucionales [...] de un público burgués que habiendo confiado el Arte al dominio del espíritu, recelaría ante una modalidad espectacular de orígenes pseudocircenses emparentada, por añadidura, con la *técnica* y la mercancía vendible.<sup>13</sup>

Otra razón por la cual destacamos que el cine es una vía estética privilegiada para la educación literaria y simbólica de los jóvenes es que, al igual que la literatura, cuenta con exponentes (directores y escritores) de alta calidad artística (a diferencia de la televisión, en donde esta condición no es la regla, por lo menos en nuestro país), de los cuales se puede echar mano en el ámbito educativo. En este sentido, el cine ha retomado muchas novelas y cuentos, reinterpretándolos y trasladándolos a su lenguaje (las adaptaciones), lo cual es también un área excelente de oportunidades para ampliar las experiencias vitales del estudiantado.

Y agreguemos que el cine no sólo se mueve en la esfera de la industria comercial del entretenimiento (uno de sus aspectos más discutidos). Éste va y viene entre dos planos distintos de la cultura: lo comercial y lo artístico, a diferencia de la televisión, por ejemplo, que raras veces alcanza tal calidad.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Carmen Peña, *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*, págs. 21-22.

<sup>14</sup> Aunque, ciertamente, existen producciones excelentes en este formato realizadas por las cadenas culturales de diversos países. Pensemos en muchos trabajos de la BBC de Londres, del Canal +

## Conclusiones

Leer literatura en el bachillerato, desde la perspectiva de la formación de lectores, sin duda alguna es un gran reto, pues consideramos que requiere, en lo fundamental, de un cambio de actitud del profesor; en general, no sólo de los docentes de lengua y literatura.

Desde la perspectiva del Enfoque Comunicativo y la Competencia Comunicativa, esta pugna literaria narrativa nos permite vislumbrar los beneficios simbólicos y culturales en que descansa la lectura de un buen texto literario, y en unión con la alfabetización y comprensión de la información que se proporciona en los medios masivos de comunicación audiovisuales, observamos la riqueza al unir dos discursos narrativos, uno perteneciente a la industria del cine, y el otro a la cultura escrita, la literatura.

Consideramos que todos los profesores precisamos hacer un alto en el camino y reflexionar acerca de qué entendemos por nuestra labor educativa; necesitamos con urgencia meditar acerca del impacto social y personal que nuestro trabajo conlleva. Los profesores de lengua y literatura, y de los diversos talleres de lectura y redacción de distintos modelos educativos, debemos reconocer que es necesario hacer de las prácticas de lectura y escritura, una actividad accesible. En este caso, comprobamos que hay un nexo fructífero educativo en ambos tipos de lectura: la literaria amplía la lectura cinematográfica; la cinematográfica hace más significativa y crítica la lectura literaria, a través de la formación de la competencia literaria narrativa.

Desde la mirada de la práctica docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, podemos reconocer que para que la formación literaria sea una realidad en el bachillerato, primero hay que cambiar el concepto que tenemos los docentes de lengua y literatura de las obras literarias. Pensar en la lectura literaria es muy distinto a pensar en “enseñanza de la literatura”. Si nos centramos en la lectura literaria, damos necesariamente un paso a la Teoría de la Recepción, a los fenómenos que acontecen al lector; si nos avocamos en la enseñanza de la literatura, estamos del lado de la historia literaria, del orden cronológico de las obras, por encima de la interpretación, y privilegiando la interpretación de “otros”, la de los críticos.

En este artículo hemos enfatizado una concepción más amplia de “narrativa artística”, como una propuesta para que el alumno sea capaz de interpretar –en una justa medida– la obra literaria narrativa y distinguir al cine como otro lenguaje igualmente valioso. En este sentido, se trata

---

de España y TVE española. En el caso de la UNAM, contamos con el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, que posee uno de los mayores acervos entre la que destaca la cartelera cinematográfica, con una amplia investigación sobre la exhibición de largometrajes en la Ciudad de México, a partir de 1912 y hasta 1989 –con más de 32 mil películas catalogadas–, conformada por ocho volúmenes impresos –uno por cada decenio– y un CD, que reúne en una base de datos digital todos los volúmenes publicados.



**LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO**

de que los docentes logremos fomentar una experiencia vital más consciente, superior, al mero visionado del filme, es decir, a una amplificación de la experiencia humana (en lo simbólico y por ende en lo cultural), ya sea por medio de las adaptaciones provenientes de la literatura, o de un trabajo comparativo interdiscursivo. Éste sería el cometido que, con un tratamiento adecuado y una selección pertinente, le permita al estudiantado complejizar su comprensión del mundo y de sí mismo.

**Bibliografía**

- Alcalá, José Antonio, *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*, México, Trillas, 1982.
- Coll, M., *Del cine a la literatura en la educación primaria*, en C. y Lomas, *Cine y literatura* (págs. 37-47), Barcelona, Graó, 2005.
- Echazarreta Soler, C., *La literatura universal a través del cine*, Barcelona, Horsori, 2006.
- Escobar Rodríguez, Irma Leticia (Coord.), *Conocimientos fundamentales para la formación artística [en CD-ROM]*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, Colección Conocimientos Fundamentales, 2009.
- Estébañez Calderón, D., *Diccionario de Términos Literarios*, Madrid, Alianza, 2008.
- Hauy, María Elena, "Leer literatura en la escuela", en *Leer literatura en la escuela. Trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*, de María Elena Hauy (Coord.), Catamarca, Argentina, Encuentro Universidad Nacional de Catamarca, 2009.
- Hernández, R. Haydeé, *La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria en el bachillerato universitario* (tesis), UNAM-Madems, 2012, 160 págs.
- Hoffman, E.T.A. *El cascanueces y el rey de los ratones*, Barcelona, José J. Olañeta Ed., 2002.
- Nussbaum, M.C., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Peña Ardid, C., *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*, Madrid, Cátedra, 1996.
- Séneca, *Cartas a Lucilio*, México, UNAM, 1980.
- UNAM, Programa Universitario de Fomento a la Lectura Universo de Letras, México 2014. Consultado el 15 de noviembre en:  
 <[http://www.difusioncultural.unam.mx/saladeprensa/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2144:073-programa-universitario-de-fomento-a-la-lectura-universo&catid=17:publicaciones-y-fomento-editorial&Itemid=21](http://www.difusioncultural.unam.mx/saladeprensa/index.php?option=com_content&view=article&id=2144:073-programa-universitario-de-fomento-a-la-lectura-universo&catid=17:publicaciones-y-fomento-editorial&Itemid=21)>

# Aspectos históricos, filosóficos y físicos de la Primera Ley de Newton

Recibido: 03/02/2015

Aprobado: 05/03/2015

Yuri Posadas Velázquez

## Resumen

Uno de los propósitos de la Segunda Unidad del Programa de Física I del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) es que el alumno comprenda las leyes de Newton. En este artículo se realiza una revisión histórica de la influencia que tuvo la teoría del *impetus* en la formulación del Principio de la inercia y la Primera Ley de Newton. Lo anterior puede ayudar al alumno de bachillerato a entender cómo se fundamentó esta ley, además de fomentar la visión interdisciplinaria entre la Física, la Matemática, la Filosofía y la Historia Universal. Se sugieren tres experimentos para que el alumno compruebe el Principio de la inercia.

**Palabras clave:** Primera Ley de Newton, Principio de la inercia, teoría del *impetus*, Newton, Galileo, interdisciplina, Física, Matemática, Filosofía, Historia Universal, enseñanza de la Física.

## Abstract

*One of the purposes of the Second Unit of the First Physics Program of the CCH is that the student understands the Newton's Laws. This article is a historical review of the influence that had the impetus theory in the formulation of the Principle of inertia and the First Newton's Law. As explained can help high school students understand how this Law was built, as well as encouraging an interdisciplinary vision between Physics, Mathematics, Philosophy and Universal History. Three experiments for the student to check the principle of inertia are suggested.*

**Key words:** *Newton's Law First, Principle of inertia, impetus Theory, Newton, Galileo, interdiscipline, Physics, Mathematics, Philosophy, Universal History, Physics' teaching.*

## Introducción

Un propósito general de la asignatura de Física I del CCH es que el alumno “comprenda que las leyes de Newton y de la gravitación universal representan una primera síntesis en el estudio del movimiento, a la vez que dan soporte a la Física”.<sup>1</sup> Ahora bien, dentro de esta asignatura, en la segunda unidad, “Fenómenos mecánicos,” aparece como temática la Primera Ley de Newton y un aprendizaje relativo a la ejemplificación del Principio de la inercia.

Una de las dificultades para que el alumno asimile este aprendizaje es que no lo ubica en su contexto histórico y se le presenta, en los textos de física y en la cátedra, en forma de enunciados que debe recordar. No obstante, cuando se muestra la evolución de los conceptos físicos, el alumno puede reconstruirlos y tomar conciencia de que éstos son el resultado de análisis de experimentos y síntesis conceptuales, darse cuenta de que no surgen al azar o por capricho de algún autor.

La intención de este artículo es facilitar la comprensión de la Primera Ley de Newton, mostrando la evolución histórica de los conceptos físicos en los cuales está basada. Al final se sugieren tres experimentos para que el alumno pueda comprobar el Principio de la inercia. De esta manera, vinculando la historia de la Física y la experimentación, es más probable que el alumno consiga aprendizajes significativos, trascendiendo el nivel memorístico o de simple reconocimiento de los principios básicos de la Física.

## Marco histórico

Abordaremos brevemente la historia del concepto *impetus* por la importancia que tiene en la construcción del Principio de la inercia.<sup>2</sup>

---

1 Programas de Estudio de Física I a IV. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área de Ciencias Experimentales (2003).

2 Si el lector desea ampliar esta información, puede consultar estudios completos y extensos como: Alexander Koyré, *Estudios galileanos*, México, Siglo XXI Editores, 1988, págs. 149-278, y Fabián Hoyos Patiño, “Corpus omne Perseverare. La formación del concepto de inercia”, en <<http://www.academia.edu/4233616/>>

El concepto de *impetus* (impresión de movimiento), ideado por el pensador Hiparco de Rodas, fue utilizado en el siglo VI por Juan Filopón para explicar que un proyectil se mueve porque existe una “virtud” o cualidad que constituye su fuerza motriz. De esta manera, según Filopón, un objeto lanzado al espacio continuará con su movimiento en tanto no se le agote su *impetus*.

Durante la Edad Media, pensadores como Buri-dan y Bonamico, y Leonardo en el Renacimiento, retomaron el concepto *impetus* para entender el movimiento de los cuerpos. La teoría del *impetus* adquirió su expresión más acabada con el italiano Benedetti, quien afirmó que

Todo cuerpo grave, ya se mueva natural o violentamente, recibe en sí un *impetus*, una impresión de movimiento, de forma que separado de la virtud motriz, continúa moviéndose durante cierto tiempo.<sup>3</sup>



The classic desk toy by standardup, Aug 8, 2006 [www.freeimages.com](http://www.freeimages.com)

3 Benedetti Gian Batista, *Diversum speculationum mathematicarum et physicarum liber*, 1585, pág. 286; cit. pos. Alexander Koyré, op. cit., pág. 40.

De esta manera, algunos pensadores consideraron que la mayor o menor cantidad de *impetus* adquirido por un cuerpo determina la duración de su movimiento. Aunque en la actualidad esta explicación nos parezca ridícula, es útil analizarla en su contexto histórico por tres razones. La primera porque nos ayuda a entender algunas ideas previas erróneas de los alumnos, como el creer que “los cuerpos se mueven porque tienen fuerza”. La segunda razón estriba en que el *impetus* o impresión de movimiento fue el antecedente del concepto *ímpetu* o *cantidad de movimiento*, que aún se emplea —aunque con otro significado— en la Física y que es indispensable para comprender la Segunda Ley de Newton. Por último, según veremos en las siguientes líneas, el concepto *impetus* tuvo una gran influencia para establecer el Principio de la inercia y la formulación de la Primera Ley de Newton.

### **El principio de la inercia y la Primera Ley de Newton**

Galileo Galilei Ammannati (1564-1642) fue un físico italiano que introdujo la experimentación en la Física para encontrar principios basados en modelos matemáticos que facilitaran la comprensión de los fenómenos naturales, en particular del movimiento de los cuerpos.

Uno de estos experimentos consistió en soltar una bola a través de un riel inclinado, la cual, después de abandonar éste, recorría una pequeña sección horizontal y luego volvía a subir por otra sección inclinada. Galileo determinó la distancia a la cual llegaba la bola después de recorrer la sección horizontal. Luego se le ocurrió disminuir el ángulo de inclinación del segundo plano inclinado y notó que la distancia recorrida por la bola era mayor. Supuso Galileo que si el segundo plano estuviese totalmente horizontal, la bola recorrería una distancia prácticamente indefinida, pues conservaría la velocidad adquirida en el primer plano inclinado. En su obra conocida como *Discorsi*, Galileo comenta el experimento anterior y, apoyado en la teoría del *impetus*, afirma que

(...) Se puede suponer con razón que, sea el que fuere el grado de velocidad que se dé a un móvil, *queda por naturaleza indeleblemente impreso en él con tal de que no intervengan causas externas que lo aceleren o lo retarden...*<sup>4</sup>

Con este razonamiento, Galileo da una primera formulación implícita de lo que más adelante se conocería como el Principio de la inercia: *los cuerpos en movimiento continúan indefinidamente en dicho estado, siempre*

<sup>4</sup> Galileo Galilei, *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias* (*Discorsi*), Madrid, Editora Nacional, 1981, pág. 346. (Las cursivas son mías).

que no exista una causa externa que lo modifique. Nótese que Galileo aún se sigue apoyando en el *impetus* como responsable del movimiento de los cuerpos.

Unos años después, el francés Pierre Gassendi (1592-1652) reformuló el Principio de la inercia. En su obra *De motu impresso a motore translato*, se pregunta lo que le ocurriría

(...) A [una] piedra que... sacada del reposo, fuera empujada por una **fuerza** cualquiera. Respondo que probablemente se moverá con un movimiento uniforme y sin fin [...] En cuanto a la prueba, la saco de la uniformidad... del movimiento horizontal; y puesto que éste no parece terminarse si no es por admisión del movimiento vertical, se desprende que (...) *el movimiento, en cualquier dirección que se haga... ni se acelerará ni se retardará y, por lo tanto, nunca cesará.*<sup>5</sup>

Gassendi propone que la *fuerza* es la responsable de la alteración en el movimiento de los cuerpos, abandonando la idea de un *impetus* que se “adhiera” a los cuerpos. Por otra parte, habla de *movimiento uniforme*, lo cual significa que un cuerpo no altera su velocidad. Así, de la reflexión de Gassendi, se colige que un cuerpo sólo puede alterar su movimiento uniforme bajo la acción de otra fuerza.

De Galileo a Gassendi existe una evolución importante en la formulación del Principio de la inercia. Pero las mejoras continuaron.

En 1629, el filósofo francés René Descartes (1596-1650) escribe una obra que fue publicada en forma póstuma en el año de 1677, titulada *El mundo o Tratado de la luz*, en la cual se encuentran varias concepciones sobre los fenómenos naturales y sus leyes. En el capítulo “De las leyes de la naturaleza”, Descartes enuncia una regla que se acerca mucho al Principio de la inercia:

(...) Toda parte de la materia, individualmente, continúa siempre existiendo en un mismo estado, mientras el encuentro con las otras no la obligue a cambiarlo... *si se ha detenido en algún lugar no saldrá jamás de él si las otras [partes] no la desplazan; y si ha comenzado a moverse, continuará haciéndolo con la misma fuerza hasta que las otras la detengan o la retrasen.*<sup>6</sup>

Así, la materia tiende a conservar su estado de reposo o de movimiento mientras otras *fuerzas* no lo modifiquen.

Más tarde, en el año 1700, apareció una obra póstuma del holandés Cristiaan Huygens (1629-1695) intitulada *De motu corporum ex percussione*, en

5 Alexander Koyré, *op. cit.*, pág. 301. (Las negritas y las cursivas son mías).

6 René Descartes, *El mundo o Tratado de la luz*, México, UNAM, 1986, pág. 84. (Las cursivas son mías).



**APORTES**

la cual se encuentran el Principio de la inercia, la conservación del movimiento y la relatividad de éste. En cuanto al primero, Huygens enunció que

Un cuerpo en movimiento tiende a moverse en línea recta con la misma velocidad en tanto no encuentre un obstáculo.<sup>7</sup>

Obsérvese que, a diferencia de Descartes, Huygens enuncia un principio físico de manera precisa y sintética, prescindiendo en todo lo posible de la argumentación filosófica. Otro punto destacable es que Huygens advierte que la tendencia del movimiento, de no encontrar ningún obstáculo, se da en *línea recta* y con la *misma velocidad*. Gassendi (*vid.* Nota 5) ya había considerado que un cuerpo bajo la acción de una fuerza se desplaza con un *movimiento uniforme*, quedando implícito que la trayectoria seguida por aquél es rectilínea y que su velocidad es constante.

Pero no le correspondió a Huygens, sino al físico y filósofo inglés Isaac Newton (1642 -1727) realizar la gran síntesis teórica que culminó en la versión del Principio de la inercia que se conoce actualmente. En su obra *Principios matemáticos de la filosofía natural* (Principia), Newton le da una expresión más acabada a dicho Principio, el cual pasa a ser una *Ley*. Así, la Primera Ley de Newton o Principio de la inercia afirma que

Todo cuerpo persevera en su estado de reposo o movimiento uniforme y rectilíneo a no ser que... sea obligado a cambiar su estado por fuerzas impresas sobre él.<sup>8</sup>

Newton no utiliza el concepto de *causa* (como Galileo) u *obstáculo* (como Huygens), sino de *fuerza* para explicar que, en ausencia de ésta, un cuerpo conserva su *estado de movimiento*. En particular, si el movimiento es rectilíneo y con rapidez constante (uniforme), continúa con estas dos propiedades indefinidamente.

<sup>7</sup> Cit. pos. José Luis Álvarez García, "El principio de la inercia", en *Ciencias* 67, julio a septiembre, 2002, México, DF, pág. 13.

<sup>8</sup> Isaac Newton, *Principios matemáticos de la filosofía natural* (Principia), 2 vols. (V. I), Madrid, Alianza Editorial, 2002, pág. 135.



## La Primera Ley de Newton en los libros de texto

Es conveniente que el alumno y el docente conozcan la Primera Ley de Newton en su formulación original para entender las diferentes versiones presentadas en los libros de texto, a nivel bachillerato o profesional.

Revisaremos la forma en que se enuncia la Primera Ley de Newton en algunos textos de física destinados al nivel medio superior:

- “Un cuerpo permanece en estado de reposo o de movimiento rectilíneo uniforme, a menos que una fuerza externa no equilibrada actúe sobre él.”<sup>9</sup>
- “En ausencia de la aplicación de una fuerza no equilibrada... un cuerpo en reposo permanece en reposo, y un cuerpo en movimiento permanece en movimiento con velocidad constante (rapidez y dirección constantes).”<sup>10</sup>
- “Sin acciones de otros cuerpos, un cuerpo mantiene su estado de reposo o de movimiento.”<sup>11</sup>
- “Todo cuerpo permanece en estado de reposo o de movimiento rectilíneo con velocidad constante, mientras no actúa sobre él una fuerza que modifique su estado de reposo o de movimiento.”<sup>12</sup>



Fotografía: clase de Física en el CCH, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2012.

9 Paul Tippens, *Física. Conceptos y aplicaciones* (Sexta Edición), México, McGraw-Hill, 2006, pág. 74.

10 Jerry Wilson y Anthony Buffa, *Física* (Sexta Edición), México, Pearson, 2003, pág. 106.

11 Josip Slisko Ignjatov, *Física I*, México, Pearson, 2013, pág. 148.

12 Carlos Gutiérrez Aranzeta, *Física general*, México, McGraw-Hill, 2009, pág. 114.

Se desprende de las definiciones anteriores que, si bien recogen la esencia de la Primera Ley de Newton, existen algunas diferencias con respecto a la formulación original. Lo anterior puede causar confusión en el alumno si no se recurre al análisis de los Principios a estudiar. Considero que una forma de motivar y desarrollar la capacidad de análisis de los alumnos se encuentra en la revisión histórica de los conceptos físicos y, siempre que sea factible, la verificación experimental de éstos.

### **Propuesta de experimentos para verificar el Principio de la inercia**

En forma paralela o al final de la revisión histórica del Principio de la inercia, es recomendable que los alumnos lo verifiquen mediante un experimento. A continuación se presentan tres propuestas viables para el aula-laboratorio.

- 1. Variante del experimento de Galileo.** Se requieren dos planos inclinados acoplados por una sección horizontal, un balón y una cámara digital (opcional). El balón se hace rodar a través de uno de los planos desde una altura fija y se registra la distancia alcanzada en el otro riel. A continuación se disminuye la inclinación del segundo plano y se determina la nueva distancia a la que llega el balón. Para mayor precisión en el cálculo de la distancia, se recomienda filmar el movimiento del balón. Finalmente, se exhorta al alumno para que mediante un razonamiento inductivo explique cuál sería la distancia recorrida por el balón si, descartando la fricción y otros factores, el segundo plano se colocara en forma horizontal.
- 2. Empleando un apuntador láser.** Tomando como referencia que un haz de luz se desplaza con rapidez constante, le queda al alumno la tarea de verificar que aquél sigue una trayectoria rectilínea. Para lo anterior, se emplaza un apuntador láser a una altura  $h$  sobre un riel óptico. Al activar el apuntador, se coloca frente a éste una pantalla (cartulina) a diferentes distancias y se registra la altura  $h_1$ , sobre el riel óptico, a la que se proyecta el haz. Si se comparan  $h$  y  $h_1$ , el alumno comprobará que el haz del láser sigue una trayectoria rectilínea hasta que es “detenido” por la pantalla.
- 3. Con un riel de aire.** Se utilizará un riel de aire, un carro, un flexómetro, un cronómetro digital y una cámara digital (normal o de alta velocidad). Auxiliados con el flexómetro, previamente se construye una escala sobre el riel que permita registrar las distancias del carro en movimiento. Posteriormente, se sitúa el cronómetro digital en una posición que permita filmarlo con claridad cuando es activado, mientras el carro se desplaza sobre el riel de aire colocado en forma horizontal. Al terminar las mediciones, el alumno analiza las imágenes cuadro por cuadro –en computa-

dora o pantalla de televisión— para determinar la distancia recorrida por el carro en función del tiempo. A continuación se grafican estas variables para encontrar la rapidez del carro. Si ésta es constante, se deduce que el carro se desplazó en forma rectilínea y con rapidez constante al menos durante el lapso que se mantuvo en el riel.

## Conclusiones

La asimilación del aprendizaje relativo a “ejemplificar el Principio de la inercia”, propuesto en la segunda unidad del Programa de Física I del CCH, puede facilitarse si se revisa con los alumnos la construcción histórica de los conceptos físicos, además de comprobar experimentalmente dicho Principio. Tanto la revisión como la comprobación experimental establecen bases sólidas para abordar temáticas de mayor complejidad como la Segunda y la Tercera leyes de Newton. No menos importante es que fomenta la temática interdisciplinaria, al vincular la Física con otras asignaturas como la Matemática, la Historia Universal y la Filosofía.

El Principio de la inercia tuvo su origen en el concepto *impetus* o impresión de movimiento. Pensadores como Benedetti suponían que la duración del movimiento dependía del *impetus* adquirido por el cuerpo. En la formulación de Galileo el movimiento es algo que es factible *imprimir* a un cuerpo, continuando aquél si no hay causas que lo obliguen a cambiar su velocidad. Más tarde, Gassendi introduce el concepto fuerza para explicar el cambio en el estado de movimiento de un cuerpo y su prolongación indefinida en un movimiento uniforme si, se sobreentiende, no existe algo que lo modifique. Para Descartes, el estado de movimiento o reposo de un cuerpo se mantiene mientras otros cuerpos no lo alteren.

Con Huygens, el Principio de la inercia adquiere más precisión al considerar que la tendencia de un cuerpo es moverse en línea recta,



Fotografía: clase de Física en el CCH, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2012.

manteniendo su velocidad mientras no se tope con algún obstáculo. Finalmente, Newton establece que, en ausencia de fuerzas externas, los cuerpos en reposo o en movimiento rectilíneo y uniforme conservan su respectivo estado.

En la historia del Principio de la inercia existen elementos muy valiosos que el docente puede incluir, dentro del aula-laboratorio, para motivar y profundizar en los aprendizajes relativos a los temas de Mecánica. Si además se realizan experimentos para comprobar los Principios o conceptos estudiados, entonces el alumno tendrá una formación más sólida e integral en las asignaturas de Física.



Apple by paulgeor, Feb 2 2005 [www.freeimages.com](http://www.freeimages.com)

### **Bibliografía**

- Álvarez García, José Luis, “El principio de la inercia”, en *Ciencias 67*, julio a septiembre, 2002, México, DF, págs. 4-15.
- Descartes, René, *El mundo o Tratado de la Luz*, México, UNAM, 1986.
- Dugas, Robert, *A History of Mechanics*, New York, Dover Publications, 1988.
- Galilei, Galileo, *Consideraciones y demostraciones matemáticas sobre dos nuevas ciencias* (Discorsi), Madrid, Editora Nacional, 1981.
- Hall, Rupert, *From Galileo to Newton*, New York, Dover Publications, 1981.
- Koyré, Alexander, *Estudios galileanos*, México, Siglo XXI Editores, 1988.
- Ibid*, *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI Editores, 1982.
- Newton, Isaac, *Principios matemáticos de la filosofía natural* (Principia), Vol. I, Madrid, Alianza Editorial, 2002.



# Cuando el arte acompaña a nuestras clases

## Patrimonio artístico del CCH

Recibido: 17/02/2015

Aprobado: 27/03/2015

Hilda Villegas González

*¿Para qué decir lo que hacemos si para enterarse basta con querer verlo?*

Pablo Picasso

Aquí está la vida, entre los colores y los trazos. En líneas rectas y curvilíneas que detallan cuerpos en movimiento; ambientes enérgicos, con semblantes aturcidos, atentos, denunciadores, como si el pincel, en una travesura, detuviera el tiempo no en un mundo, sino en varios, ahí sobre la pared, el lienzo o el metal.

Y han estado a nuestro lado, algunos de tan cotidianos que incluso se han vuelto invisibles. No obstante, su presencia habla del tiempo, del ambiente, de la vida de quienes los realizaron, se han adherido a los espacios que conforman la institución, tanto que difícilmente nos podemos imaginar un Colegio de Ciencias y Humanidades sin su obra artística.

Aunado a su misión educativa, el Colegio alberga un número importante de murales, esculturas y pinturas de caballete de reconocidos artistas, los cuales han encontrado entre los pasillos de la institución el mejor espacio para expresar, denunciar, criticar, o proponer; conocerlos, sin duda, nos permitirá valorarlos, pero sobre todo, conservarlos.

### **I. Más allá del resguardo, obras que enriquecen**

En julio de 2005, Ciudad Universitaria fue declarada Monumento Artístico de la Nación, dos años más tarde fue reconocida por la Unesco, por su conjunto arquitectónico, con la categoría de Patrimonio Mundial:



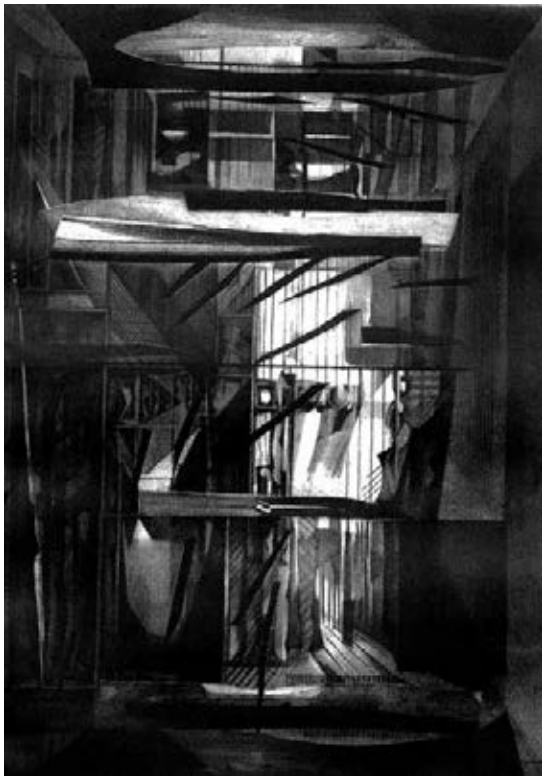
Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Intramuros*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



**NOSOTROS**

El Patrimonio Mundial está integrado por bienes o sitios que poseen un valor universal excepcional, es decir que tienen una importancia cultural o natural extraordinaria, que trascienden fronteras y tienen un significado especial dentro de la historia de la humanidad.

Durante la trigésima primera reunión del Comité del Patrimonio Mundial de la Unesco, celebrada del 23 de junio al 2 de julio de 2007 en la ciudad de Christchurch, Nueva Zelanda, el Campus Central de Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial, destacándolo como "un conjunto monumental ejemplar del modernismo del siglo xx".<sup>1</sup>



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Luz y tinieblas*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Negro sobre negro*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

### **Francisco Moreno Capdevila**

Justo en ese espacio, dotado de valor estético universal, de riqueza arquitectónica, de la expresión artística del muralismo, valor universal que demuestra la importancia de la continuidad y la permanencia de las instituciones educativas y culturales, a pesar de las adversidades políticas y sociales que ha sufrido la humanidad, se encuentran dos sedes administrativas del Colegio de Ciencias y Humanidades, una de ellas (ubicada en el circuito escolar) alberga la serie *Luz y tinieblas* del maestro Francisco Moreno Capdevila.

Los 12 grabados que la conforman son *Presente arqueológico*, *Intramuros*, *Sótano* y *fachada*, *Otro mundo*, *Penumbras*, *Los guardianes*, *Luz y tinieblas*, *Al filo de la noche*, *Negro sobre negro*, *Ira y violencia*, *Prisión múltiple* y *Silencio*.

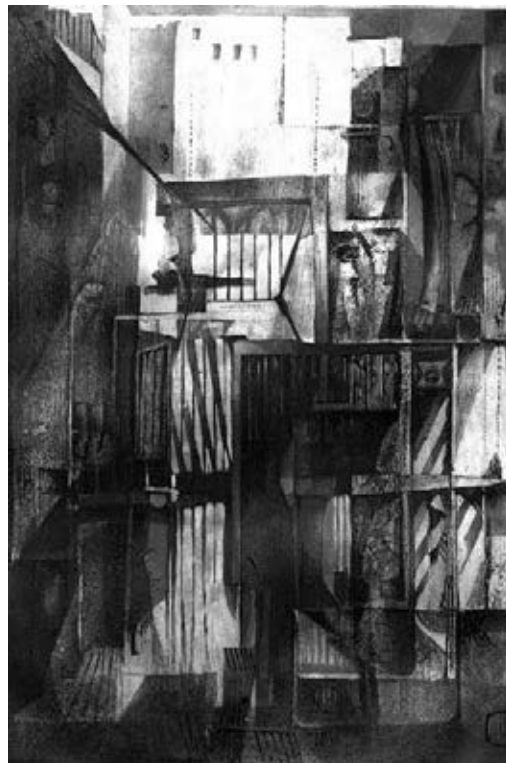
<sup>1</sup> <<http://www.patrimoniomundial.unam.mx/pagina/es/58/decision-del-comite-de-patrimonio-mundial-unesco>>

Doce aguafuertes con motivo de los acontecimientos del 2 de octubre de 1968. Sobre este género, Francisco Moreno explicó en su discurso de ingreso a la Academia de Artes, en 1988, que el grabado es un medio eficaz y rico en la ilustración, “pero sobre todo un medio artístico válido por sus propias posibilidades expresivas; ha sido generalmente el más idóneo para una representación crítica de la realidad en forma más directa, figurativa y con tendencia realista. Siempre he sentido que el grabado es lo más apto para abordar ciertos temas y preocupaciones de tipo social, frecuentemente con un marcado acento ideológico y aun político. Por eso, cuando he recurrido al grabado lo he hecho casi siempre valiéndome del blanco y el negro, y menos del color, pues siento que al despojarlo de los recursos de la pintura, dejo al descubierto de manera más sobria sólo aquello que necesita ser dicho mediante la línea y el claroscuro, la luz y la sombra, como dos contrarios que han de dialogar necesariamente para afirmarse mutuamente en la expresión de la obra”.

Antonio Rodríguez, en su texto *La luz y las tinieblas en la creación de Capdevila*, describe al artista como el “Maestro que sabe arrancar a su laúd todos los acordes. Capdevila estuvo a punto de dejarse llevar por la facilidad del virtuoso a fin de extraer a la escala cuantos tonos y matices fuesen susceptibles de enriquecer su lenguaje”.

Más adelante dice:

Pero ni la retórica ni el tiempo del artificio forman parte de su repertorio plástico. Decidido a hablar con el lenguaje de la luz y de las tinieblas en una oración grave y trascendente, apartó el matiz delicado y el procedimiento exquisito para que ellos no atenuasen la rudeza de su discurso. El tema de las tinieblas lo trata con el negro oscuro de las tinieblas; cuestión de luz, lo alumbró con las luces que



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Presente arqueológico*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



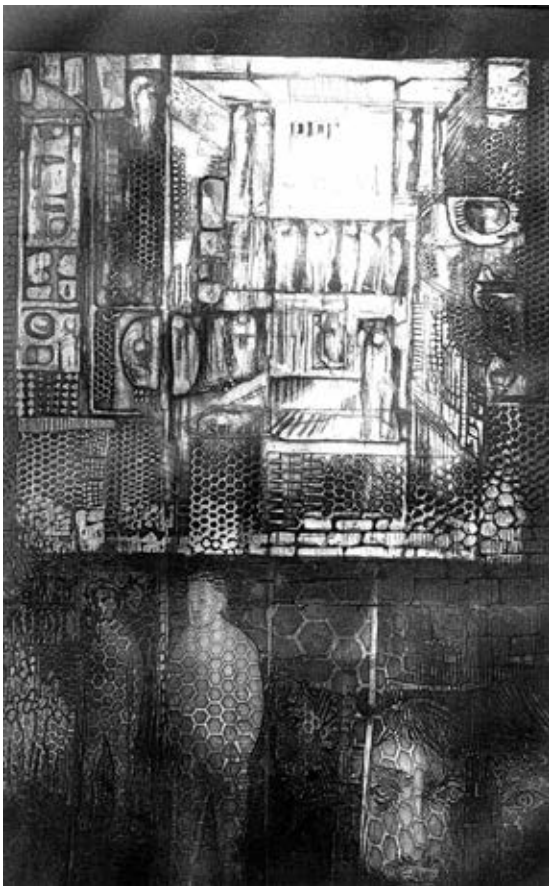
Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Al filo de la noche*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO

nacieron de las tinieblas en el primer día de la creación.

Lo blanco, para el blanco; lo negro para el negro, y los dos frente a frente, para un drama de amplitud cósmica que se desarrolla en la oposición de contrastes metales. Tal es la receta brusca, pero viril, elaborada por este artista, para dar forma a una voluntad creadora que en él todavía se expresa con el lenguaje bíblico del Génesis y del Apocalipsis no para deleitar sino para provocar asombro e ira, o para estremecer.

Aunque pintor muralista, apartó el arcoíris y volvió a la austeridad del lenguaje inicial para expresar lo que sólo puede ser dicho con los más asombrosos elementos de la creación: la luz y las tinieblas.



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Sótano y fachada*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



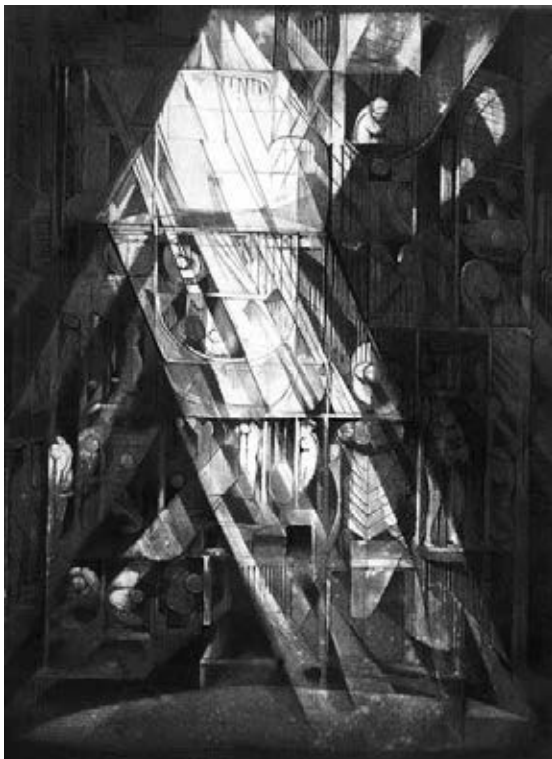
Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Los guardianes*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

De acuerdo con Fabiola Martha Villegas Torres, en su texto *Francisco Moreno Capdevila y su serie Luz y tinieblas*, el artista recibió por esta serie, en 1972, la Medalla de Oro en la III Bial Internacional de la Gráfica de Arte, en Florencia, Italia. Y en 1974, el Premio de Ancona Medalla de Plata en la IV Bial Internacional de la Gráfica de Arte, también en Florencia, Italia, destacando que sólo dos lugares conservan la serie: la Galería de los Oficios, en Florencia, y la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM.

Durante mi desarrollo como maestro en la Academia de San Carlos, tuve la oportunidad de conocer la impresionante colección de grabados de todas las épocas expuestos en ese centro de arte. Fue entonces que pensé que ése era el mejor de los sitios para que quedara parte de mi obra como grabador. Sin duda, el mejor sitio es la Universidad de



## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL BACHILLERATO



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Penumbra*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Silencio*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: Obra de Francisco Moreno Capdevila, *ira y violencia* Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades S.C.I. 2015

México, a la que tanto le debo desde cualquier punto de vista. Asimismo, pienso que es importante que queden en la Universidad esos grabados que representan acontecimientos surgidos en su seno y que transformaron totalmente su vida.<sup>2</sup>

De acuerdo con la *Gaceta CCH*, “Las obras realizadas por el maestro Francisco Moreno Capdevilla de la Escuela Nacional de Artes Plásticas, fueron entregadas el pasado 21 de abril al licenciado David Pantoja Morán, coordinador del Colegio, por las maestras María Teresa Bosque Lastra y Olga Sáenz González, jefa y coordinadora, respectivamente, del Departamento de Bienes Artísticos y Culturales, con el propósito de incrementar el patrimonio artístico de la UNAM”.<sup>3</sup>

2 “Mis más grandes satisfacciones cada vez que termino un grabado”: Francisco Moreno Capdevila”, en *Gaceta UNAM*, núm. 32, 6 de septiembre de 1976, pág. 10.

3 “Asignación del patronato universitario al Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta CCH*, núm. 114, 28 de abril de 1977, pág. 8.



Fotografía: obra de Francisco Moreno Capdevila, *Prisión múltiple*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

**Francisco Moreno Capdevila** nació en Barcelona, España, en 1926. Llegó a México en 1939 como refugiado político y adoptó la nacionalidad mexicana. Aprendió y colaboró con grandes maestros de la gráfica, entre otros, con Carlos Alvarado Lang, Gabriel Fernández Ledesma y Francisco Díaz de León.

Su actividad plástica se desarrolló paralelamente y con igual atención tanto para el grabado, pintura, dibujo, ilustración, como para las artes gráficas, medios que consideró complementarios y que fueron constantes en su obra. Ejerció actividad docente de 1958 a 1979 en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, hoy Facultad de Artes y Diseño.

Se hizo acreedor a 11 premios y menciones honoríficas, entre las que destacan el Primer Premio de Grabado del Salón Nacional de Grabado, INBA, en 1955; el Primer Premio de Adquisición de Pintura del Salón de la Plástica Mexicana, INBA, en 1962 y 1967, y la Medalla de Oro de la Tercera Bienal Internacional de Gráfica de Arte de Florencia, Italia, en 1972. En 1987, expuso en las salas del Palacio de Bellas Artes una obra retrospectiva.

Ingresa a la Academia de Artes en 1988. Murió en 1995.

## Lucilio Belluno

En las dependencias del Colegio de Ciencias y Humanidades también se localizan obras importantes como murales, esculturas y pinturas de caballete, realizadas por artistas de destacada trayectoria nacional e internacional. En el Plantel Azcapotzalco, el artista brasileño Lucilio Belluno realizó, en 2005, la obra que tituló *Tributo a Raúl de Souza*, mural que quedó plasmado en la fachada del auditorio "A" del Siladin. "Con una técnica italiana llamada boom fresco (mezcla de óxido de calcio y polvo de mármol), sobre una superficie de aproximadamente 9 metros de largo por 2.30 metros de alto, la figura delineada del músico brasileño Raúl de Souza sobresale tocando su trombón."<sup>4</sup>



Fotografía: obra de Lucilio Belluno, *Tributo a Raúl de Souza*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

*Tributo a Raúl de Souza* no fue el único mural que Belluno obsequió a la comunidad *cechachera*, el Plantel Oriente alberga en la biblioteca Guillermo Haro la obra titulada *Encuentro de tuiuiús con Louis Tracy en México*, realizada en 2004.

Así lo relata el artista en su página web: "Louise Treadwell Tracy creó y completó un proyecto en beneficio de los niños con pérdida auditiva. Con el fin de ayudar a su hijo, ella desarrolló un método de lectura de labios de acuerdo con un sistema de lenguaje receptivo combinado con el lenguaje expresivo."

Con los buenos resultados pedagógicos, Louise comenzó una clínica para 13 madres de familia. Insistió en que los servicios se ofrecieran

<sup>4</sup> Magdalena Carrillo Cuevas, "Tributo a Raúl de Souza, obra de Belluno", en *Gaceta CCH*, 5 de septiembre de 2005, pág. 16.



**NOSOTROS**

gratuitamente. El marido de Louise, el actor Spencer Tracy, dio apoyo financiero a la clínica, y fue durante muchos años su único sostén. La actual Clínica John Tracy está en Los Ángeles, California, y ayuda a más de cien mil familias.



Fotografía: obra de Lucio Belluno, *Encuentro de tuiuiús con Louis Tracy en México*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

**Lucilio Belluno**, pintor brasileño. Nació en Jaraguá do Sul, al sur de Brasil. Artista autodidacta, comenzó a pintar en acrílico hace más de 30 años, sobre todo al óleo y murales. Tiene pinturas en depósito en California, San Francisco, Connecticut, Cleveland (Estados Unidos); también ha pintado murales en Portugal, Canadá y México.

### **Julio Carrasco Bretón**

El Plantel Naucalpan alberga dos obras del pintor Julio Carrasco Bretón, un mural titulado *Manoti* que se encuentra en la biblioteca de este centro escolar; y una pintura de caballete, sin título, elaborada en 1977.



Fotografía: obra de Julio Carrasco Bretón, *Manoti*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: obra de Julio Carrasco Bretón, sin título, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

**Julio Carrasco Bretón** es muralista y pintor de caballete. Ingeniero Químico y maestro en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Estudió pintura con Lino Picaseno Cuevas, pintor y arquitecto de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de San Carlos, y fue maestro en el CCH, Plantel Naucalpan.

Ha participado en numerosas exposiciones individuales y colectivas en 19 países. Hizo litografías en el famoso Atelier Bramsen en París y grabados en el Taller Mario Reyes en México, Distrito Federal. Asimismo, patentó la técnica ISO plástica para realizar murales transportables.

En el 2000, fue elegido presidente del Consejo Directivo Nacional de la Sociedad Mexicana de Autores de las Artes Plásticas. Entre sus obras destacan el mural del Palacio Legislativo de San Lázaro, el de la Cámara de Diputados, el del Ayuntamiento de Monterrey, y en el extranjero, el de la Academia Nacional de Arte, en Sofía, Bulgaria.

**Gregorio Escobar Contreras**

*El hombre en busca del conocimiento: la biblioteca de Babel* fue el mural que Gregorio Escobar Contreras, junto con el equipo formado por Luisa Falcón, Jesús González, Katya Gardea y M. Antonio Pérez, plasmó en las paredes de la biblioteca del Plantel Azcapotzalco, con motivo del xx aniversario de la creación del CCH. El rector en turno, José Sarukhán Kermez, inauguró el mural en 1991. Sobre la obra expresó el muralista: “El hombre es el creador de su mundo y el causante de su transformación o de su destrucción... Se trata de tener un espectador constante en un espacio que requiere de motivación, y la pintura es eso, motivadora de emociones y sentimientos. Exhortar a los estudiantes a conocer un lugar en donde el tedio queda fuera, demostrarles que los libros no son aburridos y que es necesario que aprendan a disfrutar y retomar su enorme valor cultural.”



Egresado del Plantel Azcapotzalco, Gregorio Escobar Contreras realizó murales junto a otros pintores en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, dos de ellos titulados *El hombre y la ciencia biomédica en el siglo XXI*. Más tarde encabezó un grupo de jóvenes muralistas que en la década de los ochenta y noventa dejaron su sentir en varios espacios de los cinco planteles del CCH.

Jesús González Gutiérrez, integrante de este equipo de muralistas, recuerda esta labor: “El proyecto ya estaba pensado por Gregorio Escobar; después, en equipo, todos contribuimos con ideas, pero siempre respetando la idea primigenia de Gregorio. Así surgió el tema del mural: *El hombre en busca del conocimiento: la biblioteca de Babel*. Se buscaba que mientras lo hacíamos, la noticia se propagara entre los alumnos del plantel, las autoridades y gente de fuera, así se podría seguir produciendo este tipo de arte, en prin-





Fotografía: obra de Gregorio Escobar Contreras, fragmento del mural del Plantel Vallejo, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

cipio en los CCH, después en la UNAM en general, y a partir de esto buscar otros espacios públicos en la ciudad.”

Tras su incursión en el arte muralista, el alumno del maestro Pedro Hernández Ángeles, quien a su vez colaboró con Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, sostiene la urgencia de enseñar a las nuevas generaciones de artistas mexicanos que el muralismo es una de las artes que identifica e introduce a México en el panorama artístico mundial.

En la biblioteca del Plantel Vallejo, el muralista Gregorio Escobar Contreras, junto a un grupo de jóvenes artistas: Jesús González, M. Antonio Pérez, Alejandra Ocampo, Gabriela Ramírez y Beatriz Casillas, dejó al descubierto las pinceladas que nos revelan el camino del hombre en la exploración del conocimiento. *Armonía entre las ciencias y las humanidades* es el título de este mural.

En la fachada del recinto, nos recibe la figura de una mujer con el rostro orientado de manera simultánea hacia varias direcciones. De ella brotan fuertes brazos y, como si estuviera en movimiento, parece romper con lo inerte. Sus pies surgen de una mezcla de naturaleza-estructura metálica que habla de su propia fortaleza. No está sola, a un costado se encuentra una figura masculina en movimiento junto a lo que conocemos propiamente como técnica, representada por engranes que giran.

**NOSOTROS**

Fotografía: obra de Gregorio Escobar Contreras, fragmento del mural del Plantel Sur "América, una visión de 500 años" Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: obra de José Hernández Delgadillo, sin título, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

En el Plantel Sur puede apreciarse el mural *América, una visión de 500 años*, que realizó Gregorio Escobar Contreras en la fachada de la biblioteca y que fue inaugurado en 1992. El autor "plasmó una visión más de estereotipos que de propuestas. Bajo una obra ecléctica (David Alfaro Siqueiros en la pincelada, Diego Rivera en la visión histórica, Leopoldo Flores en el estilo y Guillermo Ceniceros en cuanto a colores), el pintor realizó una composición vertical conformada por líneas que delimitan espacios (exterior e interior de la biblioteca), tiempos (México prehispánico, Europa, conquista, sincretismo), identidades (cara con tres rostros: hombre actual, personajes con rasgos indígenas y español robotizado), y de señales taumaturgas que lo mismo representan descubrimientos y exploraciones, por parte de España, que una cosmogonía antigua (serpientes, ocelotes, círculos). En el friso, en una apacible danza guardando un ordenado equilibrio, con esferas perfectas y carabelas en movimiento, se anuncia el encuentro de dos culturas".<sup>5</sup>

### **José Hernández Delgadillo**

En el Plantel Azcapotzalco se tiene el registro de un mural sin título, creado en 1973, del maestro José Hernández Delgadillo. El autor es considerado heredero del movimiento muralista mexicano y comparte la corriente con sobresalientes artistas como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco. Realizó más de 170 murales, 20 de ellos ya destruidos, en escuelas, normales rurales, teatros, sindicatos, hospitales y otros espacios públicos. El mural, que se encuentra dentro del Plantel Azcapotzalco, es uno

5 Alejandro García, Raquel Flores Ozaine y Rito Terán Olguín (coord.), *Crónica de una historia. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, 1971-2004*, pág. 161.

de los pocos que el autor no tituló. “Quiso recrear el poder del conocimiento (...) siempre denunciando la injusticia social y apoyando el trabajo de los estudiantes y su relación con el conocimiento”, mencionó su hija Beatriz en una entrevista para el periódico *El Universal* (5 de septiembre de 2008).

Sobre su obra, el artista señaló: “Me tocó la suerte de ser uno de los primeros que, con base en las necesidades de los lugareños de donde se nos invitaba, trátense de campesinos, obreros, estudiantes, etcétera, pintábamos de acuerdo con su realidad,



Fotografía: obra de José Hernández Delgadillo, *Movimiento estudiantil popular de 1968*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

ya fuera sobre la opresión política, la represión, la desigualdad, tantos y tantos problemas que presenta la realidad, la complejidad de la realidad.”

El mural, a la entrada del plantel, está compuesto por una espiral de donde asoman diversos personajes, algunos armados, otros parecen gritar, mientras que en el suelo yacen dos cabezas. ¿Renacimiento, crecimiento, revolución? La idea puede navegar en un sinfín de interpretaciones, pero no pasará inadvertida para el espectador.

El artista dejó también para el Plantel Sur una de sus obras en el pasillo de la entrada principal: *Movimiento estudiantil popular de 1968*, realizada en 1993. “Es un tríptico en niveles escultóricos. De izquierda a derecha, aparecen soldados amenazantes ante una mujer y representaciones de la ‘V’ de la victoria; en el muro central, hay un hombre telúrico que surge como respuesta ante el sufrimiento de una muchedumbre oprimida, y el último tablero muestra la lucha social de esos mismos hombres que buscan respuestas ante su terrible situación. La obra es más de reflejos que de hechos. Reflejos que condicionan al espectador a cuestionarse, a criticar, a explicarse no la realidad, sino lo que encierra la historia, lo diverso, el cambio. Arte y pragmatismo que, juntos, susurran: ‘No siempre es nocivo creer en una ilusión.’”<sup>6</sup>

*Por la revolución democrática popular* es el título del mural que se localiza en el Plantel Oriente, realizado también por el maestro Delgadillo, en 1983; en él se aprecia un conjunto de hombres que, enérgicos, gritan y miran hacia el mismo lado, excepto uno de ellos, que parece invitar a otros que vienen detrás, aunque no se aprecia su presencia. Destaca también la figura masculina que sujeta un fusil.

<sup>6</sup> *Ibid.*, pág. 162.



**NOSOTROS**

Fotografía: obra de José Hernández Delgadillo, *Por la revolución democrática popular*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

**José Hernández Delgadillo** (1928-2000) definió su personalidad creativa por su contacto con el movimiento muralista mexicano, y sobre todo por su participación activa en las luchas populares y como militante en la izquierda del país. Su obra artística cuenta con más de 170 murales en universidades, escuelas normales rurales, tecnológicos, sindicatos y comunidades campesinas.

Su producción artística abarca diferentes técnicas: dibujo, grabado, óleo, acrílico y esculturas en bronce. Además ilustró periódicos y revistas de trabajadores, libros, portadas de discos, y como cineasta realizó el cortometraje "Liberación".

Recibió mención honorífica en la Bienal Interamericana en 1960, el Premio Internacional en la Bienal de París en 1961, y dos premios de Adquisición del Salón de la Plástica Mexicana, así como uno de la Sociedad Mexicana de Artistas Plásticos. Fue subdirector del Consejo Mundial de Artes Visuales.

## **Candelario Mandujano Rodríguez**

En el Plantel Azcapotzalco se encuentra la escultura monumental de metal *Al trabajo creativo forjador de la cultura*, del artista Candelario Mandujano Rodríguez. Del mismo autor es el escudo de la UNAM que se ve a la entrada de la escuela.

Fotografía: obra de Candelario Mandujano Rodríguez, *Al trabajo creativo forjado de la cultura*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



## Federico Silva

En el Jardín del Arte del Plantel Sur descansa, en una actitud vigilante, cual espectador, un gigante de hierro color naranja, *Scaramouche* (7.50 metros de altura), donado por el maestro Federico Silva en 1989. La estructura es punto de acercamiento a la cultura, al grado de que Gustavo Sainz, en su libro *Federico Silva*, la describe como "objetos que remiten a pensar en naves interestaciales o gigantescos y voraces insectos, y que además se mueven imponiendo códigos demasiado amplios como para poder reducirlos a sus manifestaciones estrictamente artísticas; parecen una forma de ver, de pensar, quizá incluso de estar en el mundo".<sup>7</sup>

Cabe señalar que el Jardín del Arte es un espacio a la cultura donde se prescinde de las cuatro paredes para dar paso a un sitio abierto. Este lugar fue inaugurado el 3 de junio de 1993 y desde entonces han confluído exposiciones de pintura, escultura y obras de teatro, entre otras disciplinas.



Fotografía: Obra de Federico Silva *Scaramouche* Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades S.C.I. 2015

**Federico Silva** realizó estudios de medicina veterinaria, derecho y antropología, aprendió las técnicas de encáustica, frescos y temple en los libros. Fue ayudante de David Alfaro Siqueiros. A partir de esto tuvo contacto con artistas como Diego Rivera, Leopoldo Méndez, Pablo O'Higgins, y el escritor José Revueltas.

En 1950, pintó murales en el edificio del Instituto de Capacitación de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente en el Instituto Politécnico Nacional. En el campo de la escultura y el arte cinético, realizó objetos solares. Es el creador del Espacio Escultórico en Ciudad Universitaria de la UNAM, en donde participaron también Helen Escobedo, Manuel Felguérez y Mathias Goeritz, entre otros. Fue miembro del Laboratorio de Experimentación de Arte Urbano. Ingresó a la Academia de las Artes de México, sección escultura. Fue nombrado Artista Emérito del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en 1993. Dos años más tarde, recibió el Premio Nacional de Ciencias y Artes. En el 2002, inauguró su primera exposición de gráfica digital en el Centro Nacional de las Artes. En 2010, recibió el doctorado *honoris causa* por parte de la UNAM y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Dentro de su amplia producción, encontramos pintura mural, relieves, escultura pública y monumental.

<sup>7</sup> *Ibid.*, pág. 159.

## **2. Cuando los muros enseñan, denuncian o profetizan. Muralismo estudiantil**

No sólo los grandes artistas habían dejado plasmada su forma de ver la vida a través de sus cuadros o murales, también en la misma comunidad germinaba la intención de hablar, denunciar o profetizar. La idea era muy clara. Revestir o decorar no lo era todo, había un motivo para tomar la iniciativa y expresar los pensamientos. ¿Cuál sería, entonces, el resultado donde confluyen la energía juvenil y el espíritu crítico de académicos en un espacio como el CCH?

Lejos estaba el Colegio de pasar inadvertido ante el lenguaje artístico proveniente de sus propios integrantes. Jóvenes críticos, comprometidos socialmente, soñadores, reflejaron su sentir por medio del pincel. Muchos de ellos principiantes, habían tenido su acercamiento a la expresión artística en los talleres de diseño gráfico o ambiental, otros habían sido influidos por las corrientes contemporáneas o por la majestuosidad de la historia pictórica mexicana y sus creadores; de todos ellos quedaron testimonios. Bastaba un espacio grande, explanadas, bibliotecas o pasillos y el entusiasmo de académicos, en su mayoría jóvenes que compartían el ánimo por comunicar, con ayuda de la imagen, sus ideales o denuncias.

Según Emilio Corral, “la tradición muralista –que refleja el carácter dinámico y siempre propositivo de la Universidad– no ha concluido con el trabajo plástico de los maestros reconocidos, sino que se ha convertido en un medio de expresión para las inquietudes de los estudiantes universitarios; basta ver el resultado de la labor realizada por alumnos del bachillerato”.<sup>8</sup>

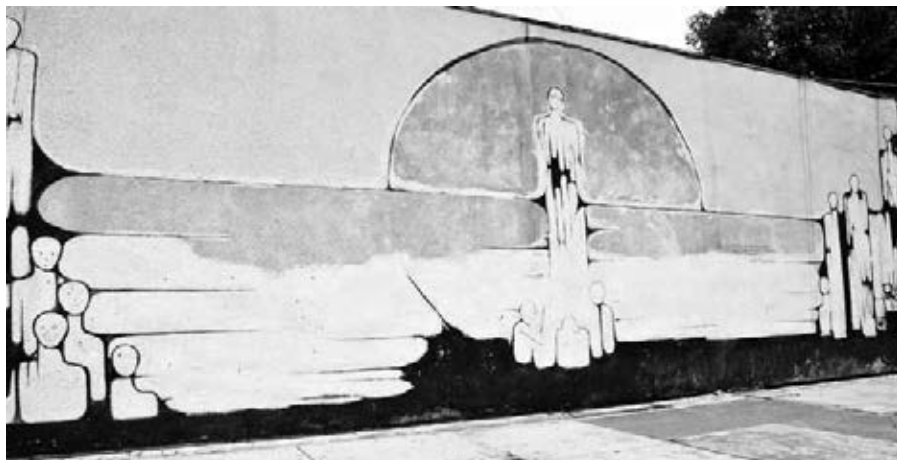
### **Azcapotzalco**

Al entrar al Plantel Azcapotzalco nos recibe una imagen compuesta, al centro, por la figura de un hombre que es cubierto por un semicírculo y a sus pies están tres personas sentadas.

“Las expresiones culturales de los alumnos del CCH se ponen de manifiesto en los murales de este plantel, cuya característica esencial es mostrar pictóricamente el saber, aunado a las causas justas. Los murales muestran el compromiso histórico de los jóvenes, canalizado a través del arte que, en esta ocasión, constituye un medio masivo para mostrar sus reflexiones e inquietudes. La cultura, como extensión de la forma-

---

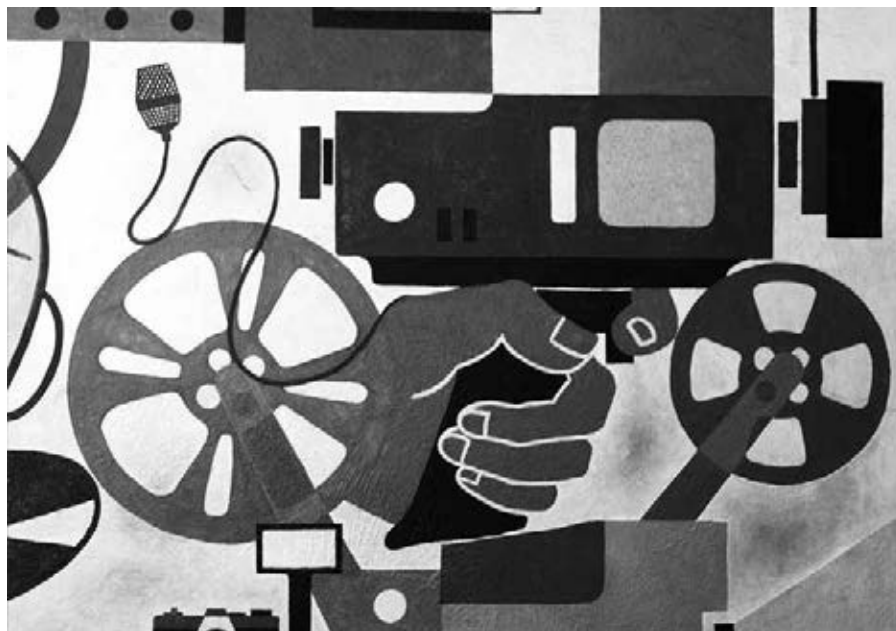
<sup>8</sup> Emilio Coral García, “Muralismo estudiantil en la UNAM: continuidad de una tradición plástica”, en *Gaceta UNAM*, 24 de noviembre de 1994, pág. 24.



Fotografía: mural del Plantel Azcapotzalco, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

ción integral de los alumnos, llega en sus diversas formas a las aulas para complementar los aspectos académicos”.<sup>9</sup>

Las temáticas son diversas. Entre otras obras, encontramos el mural realizado en el gimnasio del mismo plantel por la alumna Silvia Elena Arriaga, de este centro escolar, quien en entrevista publicada en la *Gaceta CCH*, describe su afición por este arte y el efecto que buscó generar con él, así como la importancia de que los alumnos participen: “Además de tratar de embellecer el gimnasio, busco estimular al estudiante para que practique alguna actividad deportiva. El estudio de una disciplina es-



Fotografía: mural del Plantel Azcapotzalco, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

<sup>9</sup> “Expresiones pictóricas”, en *Gaceta CCH*, 8 de diciembre de 1978, págs. 8-9.



**NOSOTROS**

tética en el ciclo de enseñanza media superior forma el sentido artístico del estudiante, permite la integración de un criterio propio en el campo de la estética y fomenta la integración de una conciencia clara y aguda de la realidad que nos circunda.

“Anteriormente, había trabajado en cuadros, paisajes y retratos. Hasta el momento mi producción llega a 30 obras, realizadas en acrílico, pastel, temple y óleo. Le presenté a las autoridades de la escuela un proyecto para trabajar en un mural en la biblioteca del plantel, bajo el tema ‘El CCH como factor de cambio’.”<sup>10</sup>

En este mismo recinto, encontramos el mural *Escucho un lamento, queremos la tierra, y la queremos ahora*, que realizó el muralista y profesor del plantel Mario E. Fernández Merino, en colaboración con los siguientes alumnos: Araceli Aranday Pérez, Estela Cruz Rojas, Enrique Chacón



Fotografía: mural de la biblioteca del Plantel Azcapotzalco (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

Soria, Israel Quintero Islas, José de la O Jiménez, Jessica Ivonne Pérez Martínez, Laura Castillo B., Liliana Romero C., Ulises Negrete E., Carolina Feregrino M., Efraín García Cortés, Edith Reyes A., Juan José Calderón Bautista, José de Jesús García Gil, Juana Prudente Michua, Luis Antonio Razo Velázquez y Roxel Barroso R.; en este mural, explicó el profesor, “se aspira a presentar un panorama acerca de la problemática de la ecología, es un llamado a la comunidad estudiantil para tomar conciencia de tan grave problema, del cual somos causa directa... Es necesario recobrar nuestras raíces culturales para entender que somos parte de esa naturaleza; éste es el llamado del mural: rescatarla para dar nuevamente un sentido a nuestro quehacer cotidiano.

“El mural está integrado por representaciones de María Sabina, de un chamán y la Coatlicue, personajes que nos sirven para rescatar nuestras raíces culturales y así

<sup>10</sup> “Murales”, en *Gaceta CCH*, 13 de noviembre de 1975, pág. 6.

darles su justo valor. En la parte superior del cubo está la imagen de un hombre y una mujer; cuyos dedos tocan (fuerza creadora) y dan origen a un ser perfecto (la esperanza); de este encuentro surge la armonía con la fuerza. Se aprecian también, al fondo del techo, las fases de un eclipse lunar donde la noche simboliza el peligro, el miedo, el temor; obstáculos a vencer para lograr el conocimiento. Finalmente, se observa en toda la obra la conjunción de los cuatro elementos: el fuego, el agua, la tierra y el viento.”<sup>11</sup>

## Naucalpan

En el vestíbulo de la biblioteca del Plantel Naucalpan está un mural sin título, realizado entre 1979 y 1980, en donde destacan, según Emilio Coral García, “los efectos notables de plasticidad y profundidad, así como un diseño de imágenes que lleva al espectador a atestiguar planteamientos de composición plenamente fantásticos, propios del surrealismo. La ubicación y los trazos de esas figuras recuerdan los trabajos plásticos de Salvador Dalí, Leonora Carrington o Remedios Varo”.

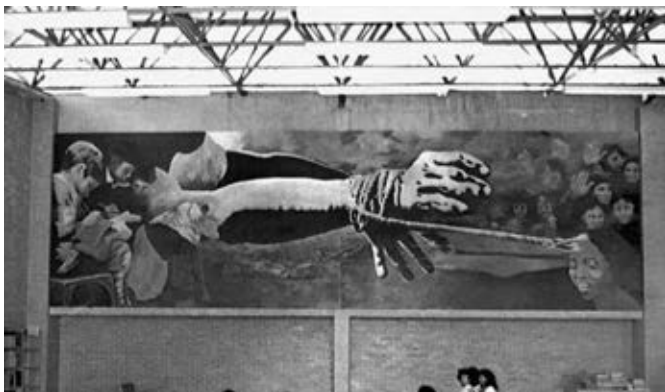
*Iniciación*, de David Toriz Hernández, uno de los murales que se encuentran en la biblioteca, junto con *El turno del Ofendido*, de Gustavo Aceves y Manuela General, conforman también el patrimonio artístico que alberga este plantel.



Fotografía: mural del Plantel Naucalpan (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: mural de David Toriz Hernández, *Iniciación*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.



Fotografía: mural de Gustavo Aceves y Manuela General, *El turno del Ofendido*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

<sup>11</sup> “El resurgir del muralismo”, en *Gaceta CCH*, 10 de enero de 1994, pág. 12.





Fotografía: mural de Alejandro Herrera Morales, CCH, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

## Vallejo

La experiencia de contar con profesores con un profundo espíritu libertario, llevó a las primeras generaciones del Plantel Vallejo, y en general a las de las cinco dependencias, a impulsar las expresiones de los nuevos universitarios; en este sentido, encontramos el mural como uno de los caminos elegidos para ello.

En 1978, profesores de la materia de Estética, Expresión Gráfica y dos artistas invitados conformaron el jurado del concurso mural Ciencias y Humanidades, que fue dirigido a los alumnos del plantel. En esta convocatoria, de tema libre, se anunciaba que la obra ganadora quedaría plasmada en los muros de la biblioteca y en la sala de lectura del plantel, que hoy son ocupados por el Centro de Recursos para el Aprendizaje (Crepa). El propósito era estimular la creatividad artística de los alumnos.

La gaceta oficial del Colegio daba cuenta de ello: “En la explanada del Plantel Vallejo lo primero que ve quien asiste a su labor académica, son dos importantes murales que reflejan ideas y pensamientos de la conciencia estudiantil. Las obras manifiestan el sentir juvenil, que busca nuevas formas plásticas de mostrar la belleza y la armonía.”

Los autores de los trabajos ganadores fueron Alejandro Herrera Morales, con el mural *CCH*, el cual puede apreciarse en la explanada del plantel, y Carlos Gómez Reyes, con *Deshumanización*, que representa una crítica sobre “la tasación de los valores humanos con base en el dinero”. En éste se muestra en forma desgarradora la claudicación de la humanidad frente al valor monetario, multitudes que en conjunto

eliminan cualquier tipo de comunicación entre ellos. Aquí, las manos gigantes, en actitud amenazadora, revelan el trágico destino de quienes, desnudos, más allá de la vestimenta, deambulan desesperados, mientras que otros yacen inertes.

A un costado, Alejandro Herrera Morales plasmó el mural titulado *CCH*. La propuesta presenta las diferentes áreas del conocimiento: histórica, científica y cultural, las cuales están a la espera de que el bachiller les dé vida.

En estas expresiones destacan los aspectos históricos de la mexicanidad, como lo señala Emilio Coral García: “Se incluyen motivos prehispánicos –que parecen ser muy del gusto de la comunidad estudiantil– como la leyenda de Quetzalcóatl, los danzantes, los guerreros aztecas o las pirámides. Temas que hacen rememorar la profunda relación entre el muralismo nacional y el pasado mesoamericano.”



Fotografía: mural de Carlos Gómez Reyes, *Deshumanización*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

## Oriente

Por su parte, el Plantel Oriente cuenta con obras que hablan de las transformaciones sociales, y evocan a los principales protagonistas de la historia mexicana, ejemplo de ello es el trabajo de Mario Falcón, quien plasmó en una de las salas de audiovisual de este centro escolar, los rostros de Emiliano Zapata y Genaro Vázquez.

De esta manera, los murales de expresión estudiantil, de acuerdo con Emilio Coral García, reflejan “una honda preocupación crítica o social; esto es sintomático de las inquietudes militantes características de una gran cantidad de jóvenes universitarios, quienes se pronuncian a favor del cambio en su sociedad valiéndose de diferentes formas de manifestaciones artísticas. Incluso hay algunas obras que más que pretender un planteamiento estético, están cargadas de una intención didáctica, principalmente inmediata debido al carácter efímero de los materiales empleados en su elaboración”.



Fotografía: mural de Mario Falcón, *Emiliano Zapata y Genaro Vázquez*, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

### **3. Identidad cecehachera a través de su patrimonio artístico**

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene 44 años de vida académica y a lo largo de ese lapso, ha visto transcurrir las transformaciones necesarias que el tiempo y la sociedad mexicana le han exigido. Estos cambios han quedado registrados en la mente y el corazón de quienes han compartido la vida en esta institución, de manera que cada profesor y alumno puede dar cuenta fehaciente de la vida *cecehachera*. Son ellos, entonces, en quienes descansa también la idea de preservar, de conservar esa vitalidad, de generarla, de alimentarla. Ejemplo de ello, es que las manifestaciones artísticas han seguido floreciendo en los cinco planteles del CCH, por lo que la lista es mucho más amplia y rica de lo hasta aquí presentado. Sin que nada los detenga, nuevos espacios son ocupados.

Como es el caso de la obra inaugurada el 25 de agosto de 2011, en el Plantele Oriente, *El hombre perdido en la creación de su tiempo*, del artista Guillermo Peña Mandujano.



Fotografía: mural de Guillermo Peña Mandujano, *El hombre perdido en la creación de su tiempo* (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.





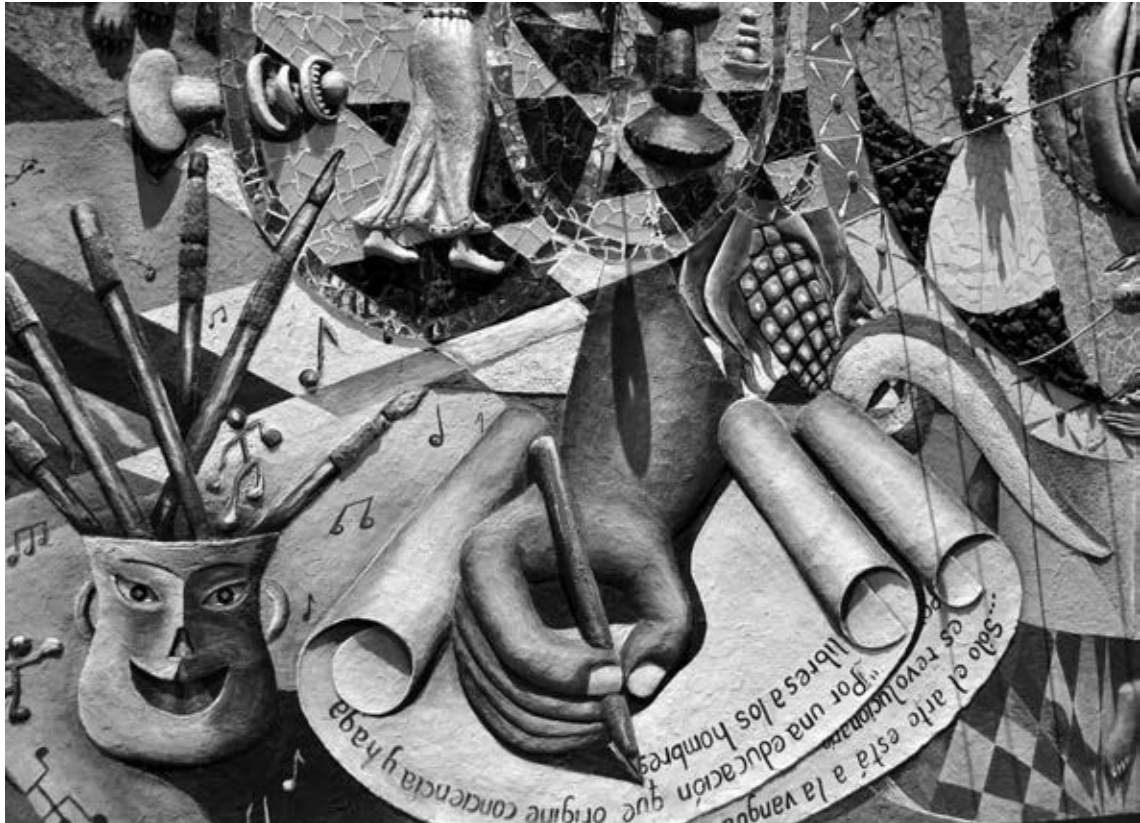
Fotografía: mural de Guillermo Peña Mandujano, *El hombre perdido en la creación de su tiempo* (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

A propósito de la obra, Rosalía Díaz Fernández expresa: “El ser humano inventa su origen, se arroga derechos, se forja un rostro, se proyecta en el tiempo y se pretende universal para olvidar su orfandad de origen.”

Imponente y provocador, el mural *El hombre perdido en la creación de su tiempo*, de Guillermo Peña Mandujano, integra arquitectura, pintura y escultura, todo para abordar el tema de la identidad en la era de la globalización.

Se trata de la visión del artista sobre el origen, en una espiral en donde las fuerzas de la vida se transfiguran, adoptando su forma creativa para desembocar en ti, en mí, para hacernos mirar un futuro trascendente que tiene la dificultad del parto de la creatura nueva: mujer y hombre nuevos liberados de las cadenas del dogma, el individualismo y los prejuicios.

“Allí está el hombre nuestro, caminando henchido de posibilidad y nunca más solo; allí está la mujer nuestra, nunca más en calidad de servidumbre, señora en las luchas por la libertad, preñada de dicha. Hombre mío, mujer mía...”



Fotografía: mural de Guillermo Peña Mandujano, *El hombre perdido en la creación de su tiempo* (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

De esta manera, la comunidad del Colegio, en cada uno de sus espacios, está llamado a ser un pedazo de esa imagen de mil colores, de la variedad de pensamientos e ideas, tal como lo han hecho las obras artísticas que permanecen en la institución.

Aunque disímiles en técnica, estilos, dimensiones, etcétera, en conjunto han sabido ganarse el título de patrimonio artístico del CCH y "son valorados en tanto que son testimonio histórico de una colectividad, así como por la calidad de su ejecución".<sup>12</sup>

Y esto obliga, sin duda, a que estas obras sean conservadas, ya que la protección de estas manifestaciones habla de la propia historia e identidad de la institución. Al tener esa abundancia de ideas, temas y razones de ser que hablan por sí solos, una vez más se demuestra la pluralidad de pensamientos en un espacio; sin embargo, por otro lado, "el insuficiente aprecio e identificación con todos o algunos bienes culturales, insensibiliza las conciencias y ayuda al expolio"; es decir, a su desaparición, a su olvido, al silencio, actitud contraria al ser universitario.

<sup>12</sup> Paz Cabello Carro, "Patrimonio cultural americano en Europa: identidad americana e identidad europea", en *Patrimonio cultural e identidad*, pág. 12.



Fotografía: mural de Guillermo Peña Mandujano, *El hombre perdido en la creación de su tiempo* (fragmento), Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

### **Bibliografía**

- Cabello Carro, Paz, *Patrimonio cultural e identidad*, Ministerio de Cultura de España, 2007.
- García, Alejandro, Flores Ozaine, Raquel y Terán Oliguín, Rito (coord.), *Crónica de una historia. Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, 1971-2004*, CCH, México, 2005.
- Guía de Murales de Ciudad Universitaria. 50 años de Ciudad Universitaria*, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, Dirección General de Patrimonio Universitario, México, 2004.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, *Lecturas Universitarias 14. Antología de textos de estética y teoría del arte*, UNAM, 1991.
- Villegas Torres, Fabiola Martha, *Francisco Moreno Capdevila: grabador y pintor, Siglo XXI Editores*, México, 2010.



**Hemerografía**

- “Asignación del patronato universitario al Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta CCH*, núm. 114, 28 de abril de 1977, pág. 8.
- Bahena, Miguel Ángel, “El vínculo entre la UNAM y el muralismo es insoslayable en la crítica del arte”, en *Gaceta UNAM*, núm. 2919, 2 de mayo de 1995, págs. 16-18.
- Carrillo Cuevas, Magdalena, “Tributo a Raúl de Souza, obra de Belluno”, en *Gaceta CCH*, núm. 1075, 5 de septiembre de 2005, pág. 16.
- Coral, García Emilio, “Muralismo estudiantil en la UNAM: continuidad de una tradición plástica”, en *Gaceta UNAM*, núm. 2881, 24 de noviembre de 1994, págs. 24, 25.
- Cuéllar, Sergio, “El Colegio como proyecto político”, en *Cuadernos del Colegio*, revista trimestral, Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. 27, México, abril-junio de 1985, págs. 8-16.
- “El resurgir del muralismo”, en *Gaceta CCH*, núm. 673, 10 de enero de 1994, pág. 12.
- Índice analítico de obra asignada al Colegio de Ciencias y Humanidades*, Dirección General de Patrimonio Universitario, 2008.
- “‘Mis más grandes satisfacciones cada vez que termino un grabado’: Francisco Moreno Capdevila”, en *Gaceta UNAM*, núm. 32, 6 de septiembre de 1976, pág. 10.
- “Mural deportivo”, en *Gaceta CCH*, núm. 48, 18 de septiembre de 1975, pág. 6.
- “Nuevo mural en la biblioteca”, en *Gaceta CCH*, núm. 584, 24 de junio de 1991, pág. 12.
- “Murales, promoción y difusión del arte y la cultura”, en *Gaceta CCH*, núm. 167, 24 de noviembre de 1978, págs. 8-9.
- Sánchez Sánchez, Sergio, “Murales de Ciudad Universitaria, la forma gráfica del espíritu universitario”, en *Gaceta CCH*, núm. 1080, 10 de octubre de 2005, págs. 12-14.

**Digitales**

- Academia de Artes (s.f.). Recuperado el 10 de febrero de 2015 de <<http://www.academiadeartes.org.mx>>
- Decisión del Comité de Patrimonio Mundial-Unesco (s.f.). Recuperado el 10 de febrero de 2015 de <<http://www.patrimoniomundial.unam.mx/pagina/es/58/decision-del-comite-de-patrimonio-mundial-unesco>>
- Francisco Moreno Capdevila (1926-1995), (s.f.). Recuperado el 5 de enero de 2015 de <<http://www.academiadeartes.org.mx/#!/francisco-moreno/cyi8>>
- Gutiérrez, Noemí, “Se destruye mural de Hernández Delgadillo”, en *El Universal*, 5 de septiembre de 2008, recuperado en <<http://www.el-universal.com.mx/cultura/57294.html>>
- Homenaje a Francisco Moreno Capdevila en el Salón de la Plástica Mexicana (s.f.). Recuperado el 5 de enero de 2015 de <<http://www.bellasartes.gob.mx/index.php/2014-01-10-22-09-57/julio-2014/6466-1047-homenaje-a-francisco-moreno-capdevila-en-el-salon-de-la-plastica-mexicana>>
- Julio Carrasco Bretón (s.f.). Recuperado el 6 de enero de 2015 de <<http://www.somaap.com/miembros/juliocarrasco/>>
- Libro desentraña genio y figura de Francisco Moreno Capdevila (s.f.). Recuperado el 5 de enero de 2015 de <<http://www.informador.com.mx/cultura/2012/406637/6/libro-desentraña-genio-y-figura-de-francisco-moreno-capdevila.htm>>
- Museo Federico Silva (s.f.). Recuperado el 6 de enero de 2015 de <<http://www.museofederico-silva.org/>>

Entrevistas a:  
Cristina Arroyo Estrada  
e Imelda Martorell Nieto

Recibido: 15/01/2015

Aprobado: 23/03/2015

## Acercar las artes a los estudiantes

Yolanda García Linares / Carmen Guadalupe Prado Rodríguez

El arte es fundamental para la formación de los estudiantes, los ayuda a desarrollar su potencial y cualidades creativas, los predispone a la buena convivencia y a la paz, los hace más sensibles. Bajo estas premisas la Universidad Nacional ha encaminado sus esfuerzos, a través de diversos programas, para ofrecer a sus estudiantes una amplia oferta cultural. Uno de estos programas consiste en organizar visitas guiadas, básicamente en apoyo a las materias curriculares, con lo cual se busca que los alumnos tengan un perfil integral en todos los aspectos, además de formar públicos asiduos y sensibles a todas las manifestaciones artísticas.

“En una ciudad con aproximadamente 188 museos, la oferta cultural es increíble. Reforzamos la divulgación de las actividades que se realizan en la Universidad. Actualmente, con el programa El MUAC en tu Casa se busca sensibilizar a los alumnos y acercarlos al lenguaje plástico contemporáneo, que cuando lo conocen se vuelve un deleite, porque el arte nos proporciona un gran placer, ya sea visual, auditivo, sonoro o hasta gustativo; encontramos todo este conjunto de emociones en una misma obra. Existe también un enlace con los museos para llevar talleres itinerantes a los planteles del Colegio”, explica en entrevista Cristina Arroyo Estrada, coordinadora de este programa de Difusión Cultural que, a su vez, forma parte de la Secretaría Estudiantil de la Dirección General del Colegio.

Esto es una buena manera de ejemplificar lo anterior: el punto de encuentro es en la emblemática figura de Rufino Tamayo que adorna el Centro Cultural Universitario y que ahora luce pequeña ante el imponente Museo Universitario de Arte Contemporáneo, donde un grupo de 27 adolescentes del Colegio de CCH esperan ansiosos; minutos más tarde, dos chicas los guían a la Sala Nezahualcóyotl y les explican cómo será el ingreso a un ensayo de la Orquesta Filarmónica de la UNAM, que en esta ocasión serán dirigidos por un director huésped, Lin Tao. Luego de unos momentos de disfrutar música, a bordo de un autobús hacen un recorrido por Ciudad Universitaria; durante el trayecto, cuatro jóvenes les explican la historia de cada una de las facultades, sobre su diseño, quiénes participaron en su edificación...

**NOSOTROS**

Fotografía: Cristina Arroyo Estrada, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

A su regreso al punto de partida, ingresan al MUAC, donde una guía los acompaña en su recorrido e interactúa con ellos. Los alumnos se encuentran entusiasmados y motivados, de toda esta visita lo que más aprecian es el ensayo de la Filarmónica, el paso por su futura facultad y conocer más de cerca la Universidad Nacional.

“Los estudiantes tienen la costumbre de ir a las vitrinas y copiar toda la fichita. Se les obliga a ir para que cumplan con una tarea, y nunca buscamos que asistan por gusto, por interés. De ahí que ahora sugiramos asistir a exposiciones, y para ello contamos con un gran menú de espacios. En el sur se encuentra el Centro Cultural Universitario, mientras que al norte está el Centro Cultural Tlatelolco, con la exposición permanente del *Memorial del 68*, además es un espacio interdisciplinario, porque se

encuentra en una zona arqueológica extraordinaria. Los chicos de la zona sur son privilegiados, pues tienen acceso a monumentos, sitios arqueológicos, recintos culturales. El Plantel Vallejo es afortunado también por estar cerca del Centro Histórico, donde se encuentra la mayor concentración de museos en la Ciudad de México.

“La oferta cultural de la Universidad es maravillosa”, continúa Arroyo, “muchas veces en un recorrido tengo de 45 a 110 alumnos. Universum, el museo de ciencias más grande de nuestro país y que está a la vanguardia de muchos espacios en el mundo, es el único museo de ciencias con una sala dedicada a la sexualidad, la cual desde su inauguración ha sido muy frecuentada por los alumnos. Una de las grandes tareas de Difusión Cultural no sólo es acercarlos a los recintos culturales, sino irlos formando, ir sembrando esa semillita para que también se les despierte el interés por la Arquitectura, la Museografía, carreras que tienen que ver con el arte y los museos.

“En la filmoteca de la UNAM se imparten talleres durante un semestre, y producto de estas actividades se realizan videos, cortometrajes. Es un placer trabajar con chicos tan extraordinariamente creativos, así que otra de nuestras tareas es canalizarlos. Cuando hay taller de cartonería, de dibujo, les buscamos un espacio para exponer, o muchas veces lo hacemos en el mismo plantel. He visto en los talleres itinerantes cómo con un lápiz y una hoja realizan

dibujos increíbles, hay mucho talento en el Colegio, tener jóvenes más preparados es algo que se va a reflejar en nuestra calidad de vida. El arte es indispensable para una formación integral, nos sensibiliza, nos da elementos para convivir, para tolerar, para aprender que somos diferentes. Sin duda es distinto el comportamiento de los chicos de teatro a los de música, pero ambos grupos son muy sensibles”, finaliza.

Por otra parte, muchos jóvenes de las distintas facultades y escuelas de nuestra universidad disfrutaban continuamente de las innumerables ofertas artísticas y culturales que brinda el Programa ¡En Contacto Contigo!, de la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM; como Mónica, una estudiante de la Facultad de Medicina, quien tras haber tenido la experiencia de presenciar por primera vez en toda su vida un concierto de la Orquesta Filarmonica de la UNAM, una de las mejores de México, ha quedado por completo extasiada, demostrándolo con un llanto incontrolable, vencida por la euforia, y sin poder expresar con palabras su inmensa dicha.

Pero la experiencia que Mónica tuvo no sólo quedará en ella como un vago y aislado recuerdo. Esto influirá en su vida personal y académica, pues tendrá una mejor aceptación, adaptación y, por ende, inserción social. De acuerdo con Imelda Martorell Nieto, coordinadora de Formación Integral en la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM, los aspectos subjetivos, filosóficos, ideológicos y estéticos, y no sólo los objetivos, analíticos, lógicos y organizativos (conocimientos adquiridos dentro de las aulas), son los que contribuyen en los individuos para una mejor asertividad e inclusión en la sociedad.

En este sentido, para la Universidad educar en el arte, como parte de la cultura, cobra vital importancia ya que con sus incontables actividades artísticas y culturales no sólo pretende estimular las nociones de la creatividad e imaginación, proporcionando un desarrollo mental más flexible y abierto, y el fomento de una formación integral para la complementariedad de los estudios, sino también una visión más abierta del mundo. De esta manera, como los universitarios están en un continuo proceso de aprendizaje, la Universidad tiene como meta formar estudiantes conscientes y mejor capacitados, pero también más



Fotografía: el carro de comedias CCU, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

**NOSOTROS**

Fotografía: Imelda Martorell Nieto, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

creativos y sensibles para generar propuestas innovadoras que favorezcan su vida plena.

Pero acercar el arte en sus distintas facetas a los jóvenes no es sencillo. Por ello la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM, en un constante esfuerzo y con la finalidad de brindar provechosas ofertas artísticas y culturales a la comunidad estudiantil universitaria, creó en octubre de 2012 el Programa ¡En Contacto Contigo!, un mecanismo que ha permitido a estudiantes, de bachillerato y niveles más altos, acceder de manera segura y gratuita a un universo de propuestas artísticas.

Por desgracia, relata Martorell, no son pocos los casos en los que los jóvenes por falta no digamos de interés o motivación, sino de iniciativa, no se acercan a apreciar las distintas manifestaciones artísticas. En el caso de los universitarios, muchos confiesan desconocer

los museos o teatros de la propia Universidad; pero lo peor, asegura, es que ni siquiera conocen el Centro Cultural de Ciudad Universitaria.

En este sentido, ¡En Contacto Contigo! tiene como primera finalidad invitar a todo estudiante universitario a lograr que la música, la danza, el teatro, las artes visuales y la literatura contribuyan a tener sanas relaciones interpersonales, en una sociedad libre, y en segunda que las artes se conviertan en parte de su vida cotidiana.

El Programa ambiciona que los estudiantes de la UNAM de todos los niveles académicos se acostumbren a vivir en un ambiente creativo y de gran riqueza artística y cultural, por ello sus recomendaciones artísticas son en suma atractivas para los jóvenes. Las propuestas van desde la música sinfónica, de cámara, rock, espectáculos de danza, teatro, jazz, clown, literatura, cine, hasta visitas guiadas, nos dice Martorell Nieto.

Al Programa ¡En Contacto Contigo!, en la plataforma digital del mismo nombre <[www.encontactocontigo.unam.mx](http://www.encontactocontigo.unam.mx)>, sólo pueden acceder con número de cuenta los estudiantes vigentes. Los jóvenes pueden disfrutar sin costo cualquiera de los eventos anunciados en la cartelera del programa.

La Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM, toda vez que tiene como principal objetivo dar a conocer con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura, prestando



servicios culturales a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, no sólo lleva en su Programa ¡En Contacto Contigo! los beneficios a la población académica de Ciudad Universitaria, sino también a las diferentes facultades y escuelas externas, explica Martorell Nieto.

Además existen recintos culturales, aparte de los que hay en el Centro Cultural Universitario, como La Casa del Lago o el Museo Universitario del Chopo, que se encuentran en las inmediaciones de la Ciudad de México y que es muy fácil llegar a ellos. “Lo importante, en este sentido, es darles la oportunidad y acercarles el arte, quizá por primera vez, o hacerlo con calidad, para que al estar motivados deseen conocer más.”

“Como profesores tenemos el compromiso y la responsabilidad de brindar a nuestros alumnos los conocimientos necesarios con respecto de nuestra materia, de los saberes academicistas, pero también es muy cierto que tenemos el deber de brindarles información suficiente para que posean una formación integral. Por ello es importante que los docentes contribuyan en el fomento de la educación en el arte y la cultura entre sus alumnos, motivándolos a que asistan a presentaciones artísticas y culturales”, subrayó Martorell Nieto.

Invitar a los jóvenes universitarios a que se inscriban en el Programa ¡En Contacto Contigo!, asistir con ellos como grupo a eventos artísticos y culturales de calidad, compartir experiencias con ellos, así como dar pláticas sobre esas experiencias, todo esto en conjunto tiene un gran impacto en su formación integral. “Hablar sobre el teatro, de una presentación, si les gustó, qué les parecieron las actuaciones, cómo estuvo el montaje, si les agradó la iluminación, además de promover el arte, enriquece la comunicación entre docentes y alumnos”.

Por último, destacó Martorell Nieto que ¡En Contacto Contigo! es un programa que ninguna otra universidad de este país ofrece, pues su modelo es único, y se sigue trabajando para mejorar y acercar a más jóvenes. “En tan sólo dos años, hay estudiantes que han asistido hasta a 60 eventos diferentes. Desde luego hay quienes han asistido a menos, pero es un hecho que todos han recibido una educación artística sumamente importante.”



Fotografía: juguetes mexicanos en el CCH Oriente, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2004.

# Pintar para aprender a observar y describir, como parte del método de investigación en Biología

Blanca Susana Cruz Ulloa

Recibido: 09/11/2014

Aprobado: 23/02/2015

## Resumen

La pintura, como elemento artístico visual o gráfico, es un valioso recurso para el desarrollo de habilidades relacionadas con la observación y la descripción dentro de la metodología de investigación en los cursos de Biología IV del Colegio de Ciencias y Humanidades. Además de promover dichas habilidades, mediante esta actividad se logran los objetivos de aprendizajes cognitivos y de valores, lo que deriva en cambios de conducta en los alumnos, tales como mejorar su autoestima, asumir la responsabilidad en su aprendizaje e incrementar su desempeño de trabajo colaborativo en el grupo.

**Palabras clave:** observación y descripción, interacción mutualista, coevolución, comunidad vegetal y estratos vegetales.

## Abstract

*Painting, as a visual art or graphic element, is an useful strategy for the development of skills related to observation and description in Biology 4th research methodology of Colegio de Ciencias y Humanidades. Besides promoting such skills, through this activity cognitive and learning values are achieved, resulting in behavioral changes in students such as improved self-esteem, responsibility for their learning and collaborative work in the group.*

**Key words:** *observation and description, mutualist interaction, coevolution, plant community and vegetable strata.*



Fotografía: alumna del FAD, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

## Introducción

Este trabajo presenta el desarrollo de la capacidad de observación y descripción tanto escrita como en pintura. En la planeación didáctica de esta actividad, primero se lleva a cabo una dinámica de diálogo en el grupo, hasta llegar a los conceptos que los alumnos desean aprender. Una vez definido el tema, en segundo lugar se les introduce en el desarrollo de la actividad de aprendizaje. En este caso en particular, los alumnos de Biología IV plantearon la necesidad de conocer los métodos de la ciencia, lo cual podría abarcar todo el semestre en revisarlos; sin embargo, mediante preguntas expusieron qué deseaban aprender, en específico, del tema seleccionado. Éstas fueron las propuestas: conocer desde la historia de la ciencia y el quehacer de los científicos, hasta cómo observar y describir de manera científica.

A partir de la última propuesta, se planeó la tarea de observar y describir mediante la elaboración de una pintura sobre el tema de coevolución, el cual se analizaba en ese momento de la discusión en el aula. Como siguiente paso, se propusieron los materiales y la manera de aprender conceptos mientras se llevaba a cabo la observación y la descripción de la relación mutualista (ayuda mutua) como ejemplo de interacciones biológicas, que ilustran relaciones adaptativas producidas durante el proceso evolutivo.



Fotografía: Danza aérea. Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013.

Es evidente que los estudiantes no cuentan con los conocimientos de los taxónomos, y quizá sus profesores tampoco. Pero a partir de un ejercicio donde los alumnos puedan seleccionar caracteres muy evidentes del objeto de estudio, es posible que logren diferenciar unos organismos de otros. Por ello, por ejemplo, resulta práctico observar las estructuras de las flores y las características de aquellos animales que son sus polinizadores, relación que explica claramente las ventajas de la adaptación estructural, la cual favorece la supervivencia de las especies como las estudiadas en el laboratorio.

En esta actividad los alumnos, por su cuenta, investigan conceptos para luego compararlos con los adquiridos en el aula y posteriormente integrarlos en el ejercicio de la descripción del objeto de estudio (la flor), y de acuerdo con los caracteres que se hayan definido (por ejemplo: la forma de la flor, el tamaño, el color, el número de pétalos, el número de sépalos, la presencia de órganos reproductores masculinos [estambres] y femeninos [pistilo], al igual que el olor y la presencia de néctar) será factible que el alumno describa su posible polinizador.

Puede decirse que para que los alumnos aprendan a observar y describir, hay que enseñarles el cómo observar y describir a la naturaleza de manera significativa. Es decir, conocer y aplicar criterios taxonómicos como los que utilizan los científicos (Saint-Onge, M., 2000).

## **Antecedentes**

Para abordar procesos metodológicos de observación y descripción es importante señalar que Charles Darwin, naturalista inglés autor de la teoría de la selección natural, basó su libro *el Origen de las especies* en interpretaciones originadas de la observación y la descripción directa en el campo, durante los recorridos que hizo a lo largo de las costas e islas de Sudamérica y de otros continentes (Patrick Tort, 2001). Los detalles de sus observaciones quedaron plasmados en ilustrativos dibujos de plantas y animales de la época y de algunos fósiles. Después describió por escrito sus ejemplares de colecta, que con detalle había dibujado y pintado. En ellos distinguió estructuras ornamentales que describen funciones y relaciones que se establecen entre los diferentes organismos. Finalmente, con esta información, planteó hipótesis acerca de su posible relación evolutiva (Cruz-Ulloa, B.S., 2010).

Charles Darwin y los taxónomos actuales describen, mediante la pintura, partes y estructuras de los seres vivos de manera semejante a la escuela hiperrealista (obviamente sin pretender serlo), pero igualmente de manera magistral. Este proceso de descripción es por demás creativo, porque no sólo se logra una copia exacta de la naturaleza, sino que estos autores desarrollan habilidades y se exalta en ellos una serie de emociones durante su elaboración.<sup>1</sup>

Los taxónomos realizan constantemente la colecta de especímenes en localidades donde primero son ubicados y luego colectados, para después, en el laboratorio, hacer su caracterización mediante técnicas específicas que les permiten llegar a su plena identificación. Los taxónomos tienen amplios conocimientos en evolución, ecología, genética y citología de los grupos de estudio, con los que describen a detalle los caracteres de los organismos para después ubicarlos en taxa (grupo de organismos emparentado) específicos.

Las actividades de observación y descripción hoy día se apoyan en ciencias como la biología molecular y la genética, cuyos conocimientos permiten hacer descripciones más detalladas con las cuales, incluso, se han llegado a modificar los taxa (grupo con caracteres comunes) estudiados de un grupo a otro, o bien cambiar a otra a algunos organismos que habían sido incluidos en una especie determinada. Con el aporte de estas áreas, los organismos se estudian con tal detalle que en ocasiones ha sido necesario cambiarlos de género o especie (Cruz Ulloa, B.S., 2008).

El grado de descripción es tal que el taxónomo retrata o pinta con fidelidad los especímenes colectados. Los alumnos no tienen el nivel de conocimiento de los taxónomos, sin embargo es factible el aprendizaje de la observación morfológica con cierto detalle si se promueve el trabajo de observación y descripción, con una analogía relacionada con la actividad del pintor hiperrealista. En el hiperrealismo, los pintores detallan en un lienzo toda característica que presenta su modelo, de tal manera que el objeto de estudio queda plasmado como una "fotografía". Como material complementario, los alumnos pueden observar pinturas hiperrealistas de Iman Maleki (iraní), Isabel Guerra (española) o Steve Hanks (estadounidense), así como el trabajo de descripción que realizan los taxónomos.<sup>2</sup>

Con la idea de que el alumno se tome su tiempo en los detalles (caracteres) del objeto que describe, se lleva a cabo una actividad donde imita las formas y colores, tal y como lo hace el taxónomo o el pintor.

<sup>1</sup> El hiperrealismo es una tendencia radical de la pintura realista surgida en Estados Unidos a finales de los años sesenta del siglo xx, que propone reproducir la realidad con más fidelidad y objetividad que la fotografía.

<sup>2</sup> Pintar es una expresión de los sentimientos y emociones, pero también se pinta fotografiando la naturaleza, como hace el taxónomo. El pintor hiperrealista expresa en la pintura el detalle de lo que observa, de manera que su copia exacta produce emoción, pero a la vez ofrece información. Ver referencia en YouTube.

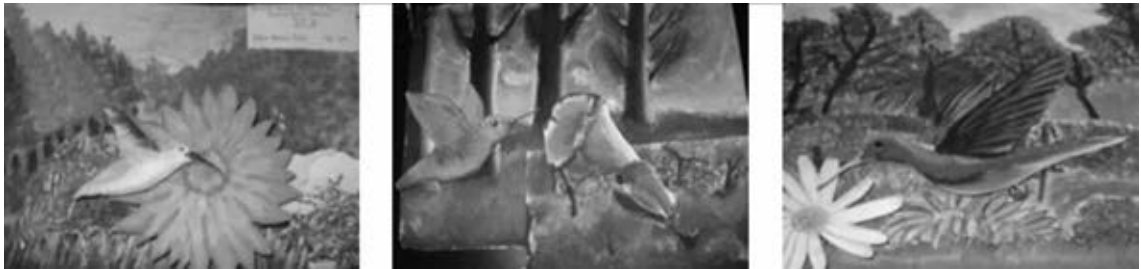
**Es factible el aprendizaje de la observación morfológica con cierto detalle si se promueve el trabajo de observación y descripción, con una analogía relacionada con la actividad del pintor hiperrealista.**



**NOSOTROS**

En este caso, copiará de una fotografía el ave y la planta que tienen una relación mutualista en un medio natural, como puede ser una comunidad ecológica.

El propósito de esta actividad radica en que los alumnos aprendan, entre otras cosas, conceptos biológicos de manera integral y algunos procedimientos de la investigación, como observar y describir. También, a dialogar entre pares, exponer oralmente, a escuchar opiniones de otros y a trabajar con diferentes equipos.

**Aprendizajes con este recurso**

Con esta secuencia o actividad didáctica se aprende a observar usando todos los sentidos, y a describir con detalle los caracteres principales (taxonómicos) de los seres vivos. Los alumnos, además de pintar lo que observan, también lo describen en forma escrita. Este trabajo desarrolla habilidades en la escritura y la pintura, tal como lo hacen los científicos. Asimismo, aprenden conceptos e ideas mientras pintan, intercambian puntos de vista entre sus compañeros, explican el ejemplo de la relación mutualista pintada y describen la relación entre las estructuras de las especies participantes. Y son capaces de desarrollar habilidades como el uso de pintura (acuarela) con la técnica de gouache (aguada), donde se usa pintura opaca con un grosor distinto a la acuarela transparente que se hace sobre papeles brillantes (Guzmán, N.N, 2009 [1]).

En forma paralela, a lo largo de la actividad, el alumno aprende a valorar la naturaleza, a apreciar no sólo su belleza sino la importancia de las relaciones entre las diferentes especies, lo cual lo lleva a reflexionar sobre su fragilidad cuando se destruye el ambiente y se pierden especies de árboles, arbustos, hierbas y fauna asociada con ellos en la comunidad. También expresan su continuo interés por conservar estas especies, es decir, toman conciencia de la importancia de la interacción de las comunidades naturales que las mantienen en un constante equilibrio dinámico (Cruz-Ulloa, *op. cit.*).

## Desarrollo de la actividad

En primer lugar se planean y seleccionan, junto con los alumnos, las actividades que se llevarán a cabo para el tema de ecología y evolución. Después, en el aula, se plantean preguntas y se promueve la participación para dar respuestas propias o las leídas en textos, y se pone en marcha el ejercicio práctico de observación y descripción con el objeto de estudio: un limón; la dinámica la explico en la clase. En esa misma sesión, con ayuda de una presentación en PowerPoint sobre la observación y la descripción científica, pongo a su alcance más información que pueda usarse durante el ejercicio práctico.

Como actividades previas, en equipos de cuatro, los alumnos exponen los temas de coevolución, adaptaciones, interacciones biológicas, mutualismo, polinización. Además realizan un ejercicio para que aprendan a usar el sentido del tacto durante la observación. En este ejercicio se seleccionan fósiles, porque aportan información evolutiva y para que los alumnos se familiaricen con especies que existieron en el pasado. En esta etapa de la actividad se les pide que busquen información sobre el biólogo evolutivo y paleontólogo Dr. Geerat J. Vermeij, un investigador invidente (1996).

Como parte de la información previa, también se apoya la actividad con referencias de algunos pintores de acuarela hiperrealistas, mediante presentaciones en PowerPoint, donde los alumnos hacen preguntas y exponen sus emociones al ver el trabajo de los artistas, automotivándose para desarrollar una pintura relacionada con el tema del mutualismo. Se finaliza con la solicitud de una investigación documental sobre diferentes tipos de polinizadores y de la diversidad de las estructuras florales relacionadas con los polinizadores.

## Objetivos de la actividad

1. Observar y describir mediante la pintura, con la técnica de gouache, un escenario ecológico y la relación mutualista entre flores y colibríes (Guzmán, N.N., 2010 [2]).
2. Tomar fotografías de escenarios naturales y/o en su comunidad.
3. Describir por escrito las características de la comunidad y del mutualismo entre las estructuras florales y las formas del pico y del cuerpo de un colibrí.
4. Dialogar en el grupo sobre los conceptos que van surgiendo durante el desarrollo de la actividad.
5. Comentar los nuevos conceptos que desean relacionar con los resultados de su pintura.

**NOSOTROS**

**Observación y descripción mediante la pintura**

Los alumnos definen primero los diferentes elementos de la comunidad con fotografías, después los reproducen en una pintura y los describen, también de manera escrita. De tal manera que explican, con color y palabras, cada rasgo y forma del escenario ecológico: los árboles, arbustos, hierbas, una flor y un colibrí, elementos que ellos seleccionaron previamente por Internet.

Con material fresco de una flor, el alumno hace una descripción detallada pintándola con colores exactos (fotografías del autor).



La descripción de la pintura se compara con la descripción escrita en lo concerniente a la precisión de los detalles. Y en la pintura se marcan los tonos, las formas, las texturas... con el pincel.



En el proceso de descripción se pinta el arbusto, el árbol, la hierba, el colibrí y la planta rasante, todo en tamaño proporcional, con el objetivo de armar un escenario ecológico. En las fotos de abajo, se muestra la relación mutualista entre la flor y el colibrí.





Las pinturas se colocan una tras otra para dar el efecto de una comunidad en tercera dimensión.

## Resultados y conclusiones

**Aprendizajes declarativos alcanzados.** Gracias a las descripciones que los alumnos hicieron basándose en la técnica de *goauche* (acuarela y pintar por secciones), lograron reconocer y observar las estructuras de las flores masculinas y femeninas: androceo y gineceo, diferentes formas, tamaños, colores, estructuras de los organismos relacionados (aves y flores), funciones que realizan, así como su integración en los estratos que conforman una comunidad vegetal. Aprendieron también la relación mutualista asociada al proceso de coevolución con ejemplos de flores y colibríes.

Hay un gran avance en el aprendizaje cuando los alumnos observan utilizando sus sentidos, sobre todo en la apreciación de caracteres morfológicos o funcionales de las especies que se estudiaron durante el curso. También, al emular el trabajo de los taxónomos, se dan cuenta de la importancia de estos investigadores en la observación, caracterización e identificación de especies desde su colecta hasta el registro de éstas para su difusión científica.

**Aprendizajes en el desarrollo de habilidades.** El uso de los sentidos en la observación, así como la descripción holística de los elementos de la



Fotografía: Vida cotidiana, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2013.

comunidad, facilitó la explicación detallada de las características de la comunidad y el progreso de la capacidad para formar y describir imágenes mediante la pintura, aunado al ejercicio de la observación y descripción como parte importante de los elementos metodológicos en la ciencia biológica.

**Aprendizajes de valores.** Los educandos aprecian la importancia de conservar los elementos de la comunidad. Hay una valoración de la relación mutualista en el marco evolutivo, como una forma de interacción biológica que ayuda a mantener la supervivencia de los organismos. Toman conciencia sobre la conservación de una comunidad biológica. Los alumnos reconocen el papel de los taxónomos y el profesionalismo de su trabajo en la descripción de nuevas especies que incrementan la lista de los registros en nuestro país, lo cual contribuye al conocimiento de la naturaleza y su biodiversidad. Se reconocen como principiantes en la ejecución de pinturas hiperrealistas, lo cual los dejó satisfechos y seguros de seguir practicándola en otros momentos de su aprendizaje. Valoraron su capacidad de descripción mediante la pintura, aun siendo inexpertos.

**Emociones.** Los alumnos muestran actitudes de asombro ante la belleza y delicada relación de la forma y función de las flores y sus polinizadores. Experimentan emociones diversas ante la complementariedad de las estructuras, como el largo del pico y la forma de la flor, o la presencia de néctar y la forma del pico, lo cual es un ejemplo de la ayuda mutua que se proporcionan: la flor ofrece alimento y el ave transporta polen a otras plantas de la misma especie. Por otro lado, su actitud cambia frente a una habilidad que pensaban ausente y/o difícil de ejecutar, lo cual aumenta su autoestima y seguridad ante lo desconocido.



**Bibliografía y cibergrafía**

- Cruz Ulloa, B.S., "Darwin en la escuela. Estrategias sobre los procedimientos de investigación en el aula y en el campo", *Memoria del 11° Simposio de Estrategias Didácticas en el Aula*, 2010, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM, págs. 1-7.
- Cruz Ulloa, B.S., *Ecología de poblaciones y comunidades*, México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM, 2008.
- Guzmán, N.N., "Introducción a la técnica de gouache bajo un ambiente colaborativo", en Cruz Ulloa, B.S., et al., *Memoria del 11° Simposio de Estrategias Didácticas en el Aula*, 2010 (1), Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM, págs. 309-313.
- Guzmán, N.N., "Composición de frutas con la técnica de gouache bajo un ambiente colaborativo", en Cruz Ulloa, B.S., et al., *Memoria del 11° Simposio de Estrategias Didácticas en el Aula*, 2010 (2), Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, UNAM, págs. 325-330.
- Quesada, R., *Cómo planear la enseñanza estratégica*, México, Limusa, Noriega Editores, 2006.
- Saint-Onge, M., *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, Secretaría de Educación Pública, 2000.
- Tort, Patrick, *Charles Darwin. The Scholar Who Changed Human History. New Horizons*, Londres, Ed. Thames y Hudson, 2001.
- <<http://geology.ucdavis.edu/people/faculty/vermeij.php>> Consultado en agosto de 2013.
- <[http://www.pbs.org/kcet/shapeoflife/episodes/surv\\_explol.html](http://www.pbs.org/kcet/shapeoflife/episodes/surv_explol.html)> Vermeij Geerat. Consultado en agosto de 2013.
- <[https://www.youtube.com/watch?v=Oqzz\\_-07PjA](https://www.youtube.com/watch?v=Oqzz_-07PjA)> Steve Hanks. Consultado en mayo de 2012.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=X0vKF8VSB0Y>> Iman Maleki. Consultado en mayo de 2012.
- <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_aefPU-HCG60](https://www.youtube.com/watch?v=_aefPU-HCG60)> Isabel Guerra. Consultado en mayo de 2012.

# José Revueltas y nuestros adolescentes

Recibido: 25/11/2014

Aprobado: 23/02/2015

Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes

## Resumen

En este texto reviso brevemente la conducta de los adolescentes contemporáneos de nuestro bachillerato, para compararla con la ideología y actitudes de las generaciones de los noventa hasta llegar a la de los treinta, la de José Revueltas. Con ello quiero demostrar que nuestros alumnos se encuentran enajenados y no se preocupan por los problemas de su sociedad, y mucho menos por mejorarla. Para ello abordo el artículo en tres partes: la familia Revueltas; la vida y adolescencia de José Revueltas, que resulta ejemplar tanto por dedicarse al estudio de manera autodidacta, como por su actitud política y por defender a los explotados, y su novela *El apando*.

**Palabras clave:** adolescencia, bachillerato, la familia Revueltas, José Revueltas: *Dormir en tierra* y *El apando*.

## Abstract

*In this text I briefly review the contemporary teenagers' behavior in our High School, in order to compare it with the ideology and way of behaving of the 90's and back to the 30's generations, the one of Jose Revueltas. With this comparison I try to show that our students are so alienated; not caring at all about the community problems, and therefore not compromising for improving it. I divided the article approach in three parts: The Revueltas family, Jose Revueltas' life and adolescence (which is a pattern to follow due to his self-education and his political beliefs and vindications of the exploited workers), and his novel El apando.*

**Key words:** teenagers, High School, Revueltas family, Jose Revueltas: *Dormir en tierra* and *El apando*.

Actualmente los adolescentes ciudadanos responden a los estándares y modas vigentes, compiten entre sí por portar las mejores marcas y celulares. Viven para sí mismos y se interesan más por la forma que por el contenido ideológico o espiritual. Ellos desean llamar la atención, necesitan, como los estudiantes norteamericanos, el reconocimiento de los demás y prefieren pagar, desde el primer día de clases en la Preparatoria o el CCH, un pequeño precio por ser el más popular del grupo o de la escuela.



Fotografía: HMAG, José Revueltas.  
 Archivo General de la Nación, Fondo Hermanos Mayo, concentrados sobre 363.

Por ejemplo, este primer semestre escolar mis alumnos del turno vespertino se presentaron como los personajes de la novela *Las ventajas de ser invisible* de Stephen Chbosky: uno dijo, *yo soy vegano*; otro, *yo, homosexual*; otra, *yo lesbiana*; otra, *yo soy Batman*; enseguida sacó su antifaz y se lo colocó en el rostro. Sólo faltó que alguien dijera, como los chicos de primero de prepa, en la novela mencionada, *yo practico el budismo* (pág. 59) o *yo soy Jack el masturbador* (pág. 197), o *yo soy*

*la reina de la mamada* (pág. 67). Ellos, en el fondo, buscan llamar la atención con el fin de recibir el aplauso de su grupo, tienen miedo de ser ignorados y no ser recordados. Olvidan que la esencia del ser humano no se descubre de golpe en un día, sino poco a poco, por sus palabras y sus actos, como sucede con José Revueltas.

Hoy nuestros alumnos adolescentes, diría Revueltas, *viven enajenados* ("entorpecerle o turbarle a alguien el uso de la razón", RAE), *sin darse cuenta de que son libres*, viven en una felicidad ficticia total, porque así se los han hecho creer el sistema y los medios masivos, controlados por el Estado. Si se sienten tristes, se colocan sus audífonos, sacan su celular y ponen música, o hablan con sus amigos, envían mensajes o un *Whatsapp* a sus amistades ficticias.

Esto equivale a la felicidad artificial o a las máscaras sonrientes de los personajes de *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, donde las personas, por órdenes del sistema, si tienen alguna pena deben olvidarla al instante tomando su pastilla *soma*. En apariencia la olvidan, pero su pena existencial persiste y se presentará en cada momento de sus vidas, porque no son felices.

Sin embargo, nuestros alumnos adolescentes de otras épocas no siempre se han comportado así. En la década de los noventa, buscaron transformar la situación de pobreza de los indígenas del país y se integraron al movimiento zapatista del Subcomandante Marcos

**NOSOTROS**

de Chiapas. En los ochenta, quisieron transformar la situación de pobreza, así que se insertaron en las filas guerrilleras y también se solidarizaron con los afectados del temblor del 85.

Y podemos seguir ejemplificando por periodos: en los setenta, se integraron a las células del Partido Comunista o al Partido de los Pobres de Genaro Vázquez Rojas y Lucio Cabañas, cuya herencia es la educación socialista de la Normal Rural de Ayotzinapa. En los sesenta, un buen número de estudiantes se interesaron por la política como lo refleja *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska; otros, también por iniciativa propia, por la psicodelia, la mariguana y la cultura gringa, como se observa en *La tumba* (1964) de José Agustín y en *Pasto verde* de Parménides García Saldaña. En los cuarenta, se concentraron en mejorar su situación económica, familiar, y en imitar el modo de vida norteamericano, como se refleja en Carlitos, personaje de *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco.

Pero en los treinta, la situación fue totalmente diferente, como lo veremos con la vida y obra de José Revueltas, quien en su adolescencia se inclinó por el nacionalismo de la época, y pretendió transformar la precaria situación económica de los obreros y campesinos, sin importarle que fuera encarcelado por esa causa. Para entender parte de su vida debemos conocer su contexto familiar, que le ayudó a forjar su personalidad, como lo veremos en el joven Revueltas, quien a sus 15 años se interesó, más por el contenido ideológico que por el atuendo personal.

Con estos elementos enmarco el tema en cuestión: "José Revueltas y nuestros adolescentes", el cual he dividido en tres partes: la familia Revueltas, la vida de José Revueltas y su novela *El apando* (1969). Comencemos con la primera parte.



Fotografía: Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2014.

La familia Revueltas proviene de Durango y goza de una buena posición económica, pues su padre, gente de provincia y anticlerical, es un acomodado comerciante que emigra a la Ciudad de México durante la Revolución y disfruta de un negocio en La Merced. Por esa razón manda a estudiar a sus hijos Silvestre y Fermín a Estados Unidos, quienes regresan al país cuando la Revolución ya se había consolidado. Se trata de una familia sencilla y honesta, de calidad humana y con sentido del humor, preocupada por la pobreza del país.

De esta familia de genios destacan cuatro integrantes que habitaron en el barrio de La Merced, quienes se preocuparon por prepararse en sus respectivas áreas, por levantar la voz y defender la causa de los pobres y desposeídos: Silvestre Revueltas, músico (1899-1940); compone *Sensemaya*, *La noche de los mayas*; Fermín, pintor y muralista (1901-1935); pinta en San Ildefonso *Alegoría de la Virgen de Guadalupe*; Rosaura, actriz de cine, teatro, bailarina y escritora (1910-1996); protagoniza la película *La sal de la tierra*, y José, escritor, periodista y guionista de cine (1914-1976). Los tres varones amaron profundamente a México, vivieron intensamente, y tuvieron el infortunio de ser dipsómanos.

Para los tres hermanos, Silvestre, Fermín y José, beber es la forma de anestesiar su pesar y congoja, por eso se convierten en dipsómanos, condición que los lleva a la tumba. Durante su trabajo los tres asumen una disciplina y respeto a su labor, tienen devoción a la integridad y la calidad humanas, les causa una pena infinita presenciar escenas de miseria, pobreza y dolor. José afirma: "Vivimos en un sistema de explotación e injusticia, pero algún día el hombre será liberado, todos tendrán casa y comida, habrá justicia y paz". Por eso luchan para que el hombre sea libre y viva en una mejor sociedad.

Para Silvestre, Fermín y José Revueltas es tan intenso su sufrimiento por el dolor humano que sólo con la bebida logran calmar su angustia y tormento, pues la menor injusticia o miseria humana los desajusta y hace padecer horriblemente. Ellos, después de terminada cada obra, ahogan en el trago su inmenso dolor, así acallan no sólo la carga emotiva que se han arrancado, sino también su amor infinito por el hombre. Para ellos, afirma José Revueltas en dos cuentos, "El abismo" y "La caída", de su libro *Dios en la tierra*, escritos a los 30 años de edad: "El alcohol es un vehículo contradictorio, triste y descorazonador" (pág. 123), que pone "las manos temblorosas, el cuerpo flaco, desgarrado y pobre" (pág. 125), que conduce al delirio, locura y pérdida de la familia.

Pasemos ahora a la segunda parte, la vida de José Revueltas. Para ello me apoyaré en los cuentos de *Dios en la tierra* (1944), porque alguna vez él manifiesta en una entrevista: "Yo soy un escritor que se puede dar el lujo de ser personaje de sus novelas, porque las he vivido".<sup>1</sup> Él nace en Durango en 1914, durante plena Revolución. Cuando la familia Revueltas se traslada a la Ciudad de México y habita una casa en la colonia Roma, su padre lo manda a estudiar al Colegio Alemán, pero cuando cursa el cuarto año de primaria, su progenitor fallece de un padecimiento renal. Entonces la familia se traslada al barrio de La Merced y lo inscriben en la escuela pública.

A los 11 años ingresa al primero de secundaria, pero abandona sus estudios, convirtiéndose en autodidacta en la Biblioteca Nacional, donde devora libro tras libro. Entonces descubre que su pasión es leer y que sus maestros ya no responden a sus cuestio-

<sup>1</sup> Vicente Francisco Torres, "José Revueltas: la muerte es un problema secundario", en *Los escritores*, pág. 194.





namientos de la vida. A los 14 años “ya era yo militante revolucionario. En mi casa reinó siempre un ambiente bastante avanzado, particularmente patente en mi hermano Fermín, que era militante político, y más tarde también en Silvestre”.<sup>2</sup> Además, “la lectura de *Los Pardallán* —del escritor francés Michel Zévaco—, específicamente el relato de la matanza de San Bartolomé, me impresionó mucho, me hizo muy anticlerical, muy enemigo de la Iglesia. Aparte de que Consuelo, mi hermana, al igual que mi padre, me incitaba a la rebeldía contra los curas”.<sup>3</sup>

A los 15 años, durante su adolescencia, participa en un mitin, es apresado por colocar una bandera del Partido Comunista en el asta del Zócalo y enviado a la correccional durante seis meses. De ello afirma: “Yo llegué con una actitud muy rebelde a la correccional, pues siempre me consideré un preso político y no un preso común. Yo exigía garantías a mi condición de preso por las ideas”.<sup>4</sup> De esa experiencia, recuerda en su cuento “El quebranto”: “Conocí un mundo de humillación, de desca-rada tristeza, de desolación y abatimiento (pág. 64)”, “donde domina el reinado de la fuerza, violencia y sumisión total” (pág. 65).

A los 18 años (1932) es acusado de organizar una huelga de trabajadores de la cigarrera El Buen Tono y permanece cinco meses en las Islas Mariás (Nayarit). A los 20 (1934) es enviado nuevamente allí, acusado esta vez de organizar una huelga de trabajadores agrícolas en Ciudad Anáhuac, Nuevo León, donde permanece nueve meses sometido a trabajos forzados: “Abrir caminos con pico y pala y volverlos a cerrar”.<sup>5</sup> Aquí sobrelleva el dolor, en gran medida por sus principios: “Cada incomodidad y cada sufrimiento lo soportaba porque con ello contribuía a la emancipación del hombre; tenía que llegar a la heroicidad para que el hombre fuera libre”.<sup>6</sup> De esa experiencia descorazonadora surge el cuento “La conjetura”, en el que asevera: “El mar inmenso y sagrado, que parecía contraerse y expandirse. Mar inabarcable, hondo, que tenía algo de bestia echada, amenazante y en paz”, donde “el sufrimiento humano puede caber en sólo un pedacito de tierra, donde quepan un pie y una mirada” (pág. 39).

A esta misma edad se convierte en dirigente comunista, sin salario, y así se define él en el cuento “El corazón verde”: “Practicaba el bien, creía que el hombre era susceptible de mejoramiento, hubiera llegado a cualquier sacrificio —el de su propia vida, por ejemplo— cuando las cosas hubiesen llegado a un punto crucial y definitivo” (pág. 30). Visita fábricas, rancherías, donde la población a la que adoctrina, organiza

2 Andrea Revueltas y Philippe Cheron, *Conversaciones con José Revueltas*, pág. 38.

3 *Ibidem*, pág. 176.

4 Vicente Francisco Torres, *op. cit.*, pág. 191.

5 Andrea Revueltas y Philippe Cheron, *op. cit.*, págs. 57 y 59.

6 Olivia Peralta, *Mi vida con José Revueltas*, pág. 63.

y defiende le da de comer y lo hospeda. Nuevamente lo apresan por organizar una huelga. Por esa razón sus personajes marginados –campesinos, obreros– son trágicos y se desenvuelven en barrios pobres, en mundos sórdidos, donde son castigados por el cacique, el poderoso o el sistema.

Pocas veces embellece poéticamente momentos de la vida, como en su cuento “Una mujer en la tierra”:

Toda felicidad, fincada en la tierra y el amor, está hecha de arena hermosamente vil y de barro impuramente bueno. La mujer en la tierra tiene color y aroma, la existencia feliz, el amor. Detrás del ensueño, detrás de los ángeles, estaban los hombres. El hombre era un árbol con sus altas ramas en el aire y sus hondas raíces en la profundidad de la tierra. Los mismos ángeles no eran otra cosa que hombres con alas. Hombres que volaban y no podían quedar eternamente en el cielo. Caían. Y en lugar de alas tenían dos brazos dolorosos, dos brazos duros, para amar y hundirse en la tierra... La unión carnal de dos ángeles de amor es lo más desinteresado y único, lo más purificado, lo que se hace inclusive sin pensar en el fruto (págs. 78-79).

Revueltas es cristiano por la educación religiosa aprendida durante la infancia, y tiene presentes las palabras del Evangelio, por eso nombra mucho a Dios, llamándole



Fotografía: cristeros. eccechristianus.wordpress.com

el “compañero Jesús”, como lo invoca en el cuento “La caída”: “¡Dios mío, cuán largo es el camino de la existencia! ¡Y debe recorrerse, tenso como es, desde el vientre, en el cual uno se mueve originariamente, sucio y abrigado, hasta la húmeda tierra final, donde uno ya no se mueve!” (pág. 153).

Sin embargo, detesta a los fanáticos por sus actos brutales y atroces, como lo demuestra en sus dos cuentos “¿Cuánta será la oscuridad?” y “Dios en la tierra”. En el primero, los cristeros asesinan a los protestantes: “Este niño –dijo el jefe cristero– no es hijo de Nuestra Santa Madre la Iglesia Católica, Apostólica y Romana. No ha sido bautizado en Dios. Es menos que un perro [y lo arroja a los puercos]. Mientras del otro lado de la casa, en la porqueriza, oíase el ruido de los cerdos al devorar el pequeño muertecito... [También] Rosenda, la madre, vio flagelar a su hija Néstora. Ellos cubrieron de sangre

**NOSOTROS**

Fotografía: Estandarte Cristero. Dominio público

el cuerpo de la pequeña a fuerza de machetazos y ahora la niña estaba loca” (pág. 169).

Y en el segundo cuento, “Dios en la tierra”, aborrece a los cristeros fanáticos, inhumanos, crueles, que usan a Dios “para arrojar rayos e incendiar, vencer y castigar”, que infligen el siguiente castigo al profesor que auxilia a los federales: “Con un machete se puede afilar muy bien la punta hasta dejarla puntiaguda. Debe escogerse un palo resistente que no se quiebre con el peso de un hombre. Luego se introduce, y al hombre hay que tirarlo de las piernas, hacia abajo, con vigor, para que encaje bien. De lejos el maestro parecía un espantapájaros sobre su estaca, llevando la voz profunda de Dios, que había pasado por la tierra” (pág. 16).

Estos dos textos confirman el anticlericalismo de su padre y el de él, sobre todo al rematar con esta frase: “Compañeros, ciudadanos, los curas nos han engañado. ¡Dios no existe!”.<sup>7</sup> También demuestran su crítica fiera contra los fanáticos religiosos y analfabetas que usan a su Dios para exterminar a los que no piensan como ellos. Por eso resulta adecuada la opinión del abuelo, comunista, anticlerical y caricaturista argentino Quino, creador de Mafalda, quien afirma que “una misa era una congregación de ignorantes, adorándole el culo a un tunante”.<sup>8</sup>

A pesar de ser escritor, guionista de cine y reportero, Revueltas habita en la pobreza, en vecindades humildes, de allí extrae los personajes que pueblan sus cuentos, novelas y obras de teatro, porque para él, a diferencia de nuestros jóvenes estudiantes y de nuestra sociedad, el dinero no tiene valor, se deshace rápido de él y obsequia su ropa a los compañeros o personas más pobres que él. Así expresa su visión de la vida en su cuento “La soledad”: “La vida es una inmensidad sin fin, abandonada, sin cuerpos y sin voces, llena de sombras” (pág. 109).

Ahora abordemos la tercera parte, la novela de José Revueltas *El apando* (1969), escrita a los 55 años de edad. En 1968, durante el movi-

<sup>7</sup> Andrea Revueltas y Philippe Cheron, *op. cit.*, pág. 44.

<sup>8</sup> Leila Guerriero, “Quino, el maestro de la viñeta”, en *El País Semanal*, pág. 50.

miento estudiantil, es nuevamente encerrado en Lecumberri, acusado de incitación a la rebelión y asociación delictuosa; de su permanencia y observación de los presos por más de dos años y medio, de los hechos reales que le sucedieron y de los que él se informó, escribe *El apando*. En esta novela, Revueltas emplea un lenguaje áspero, violento, agresivo, dota de rasgos de animales a los seres humanos y los compara con ellos en sus descripciones y actos.

Sus personajes masculinos son los drogadictos y reincidentes Polonio, Albino y *El Carajo*, que no tienen más de 25 años y trafican droga en el interior del penal, y los femeninos son las mujeres o amantes de éstos, Meche y la Chata, y la madre de *El Carajo*, una anciana de 75 años. Estos personajes son inhumanos y crueles; ellos son dependientes de la droga, y ellas, dependientes del afecto de sus hombres, encarcelados, apandados.

Ellos son inmorales, inhumanos, sin dignidad, carentes de valores, no les interesa sacrificar a sus mujeres ni a su madre para saciar su vicio con la droga. Representan la escoria, la podredumbre de la sociedad, porque permiten que sus mujeres intercambien a sus hombres y se acuesten con cualquiera, y el hijo sacrifica a su madre al introducir la droga al penal en los genitales de ella. El personaje *El Carajo*, para Revueltas representa “una alma perversa, ruin, infame, abyecta, una tarántula maligna” (págs. 32-33), “es un anti-Dios, maltrecho, carcomido” (pág. 36). Es el más taimado, malvado, desgraciado, pues se corta las venas para ser llevado a la enfermería del penal y allí robar la droga, su alimento, su vicio uterino, su elixir de la vida.

A pesar de que la madre, Polonio y Albino desean la muerte de *El Carajo*, éste al final es el único que se salva, al sacrificar a sus compañeros y delatar a su madre, todo con tal de vivir apegado a su adicción. Con



Fotografía: Detención de José Revueltas y compañeros. Archivo, Cortesía Comité 68.

**NOSOTROS**

Fotografía: 13 de septiembre de 1968. La marcha silenciosa. CESU. Archivo, Cortesía Comité 68.

ello Revueltas considera que la sociedad es inhumana, cruel, bestial, pues refleja su fatalismo, el dominio de la muerte, no del eros, pues todos son castigados: Polonio, Albino y la madre. En esta novela el autor manifiesta que los malvados dominan el mundo, pues el único que se salva en la novela es el peor, *El Carajo*. También afirma que todos estamos presos por el régimen autoritario, sea en la cárcel o en la ciudad, que en ambos lados existen clases sociales, y son inhumanas, porque sólo los carentes de virtud y dignidad logran triunfar en ambos sitios.

En resumen, el medio familiar, anticlerical y revolucionario influye en la formación cultural de José Revueltas durante su adolescencia, le ayuda a forjar al comunista revolucionario y comprometido con las causas injustas. Por ello es difícil encontrar una obra de Revueltas cuyos personajes o finales sean felices, como se ha demostrado en estas dos obras, *Dormir en tierra* y *El apando*. Porque sus personajes se desenvuelven en “este infierno terrestre”, son trágicos, porque saben que, aunque

luchen por su vida, de todos modos van a morir, como Aquiles en la batalla ante las murallas de Troya en la *Illiada*. Sin embargo, antes deben luchar por su propia vida, como lo hacen en la cárcel Polonio y Albino, quienes pierden la partida, no sin antes golpear, herir y medio matar a los celadores. Sólo *El Carajo*, “el que vale un reverendo carajo para todo, ni sirve para *un carajo*, ni tiene dignidad” (pág. 15), es el único que por amor al placer de la droga, sacrifica a su madre y la delata ante el oficial: “Ella —señalaba a su madre—, ella es la que tráí la droga dentro, metida entre ‘las verijas’” (pág. 56).

Para terminar, en los últimos años de su vida Revueltas manifestó su punto de vista acerca de dos temas actuales con los que inicié mi texto: la tecnología y la educación escolar. “La tecnología nos está volviendo cada vez más irracionales. [Su] atractivo es que todo lo vuelve sencillo. Es más fácil atiborrarnos de información que ofrecernos un análisis a fondo. La tecnología todo lo deja en la superficie. Esto me parece terri-



blemente irracional".<sup>9</sup> Y sobre la educación: "Yo preconizo la autogestión, que es la democracia del conocimiento; la democracia cognoscitiva y la participación del alumnado en la educación como protagonista de la misma y no como receptáculo".<sup>10</sup>

Si nuestros alumnos, adolescentes y ciudadanos rivalizan entre sí por traer las mejores marcas o atuendos en las aulas, es decir, por la forma o el carcaj, el José Revueltas adolescente, consciente de sus actos, no cuida su atuendo sino su contenido y espíritu, vive una adolescencia entregada a sus pasiones: la lectura y la defensa de los explotados, el Partido Comunista y su ideología revolucionaria.

### Bibliografía

- Chbosky, Stephen, *Las ventajas de ser invisible*, México, Alfaguara, 2013.
- Guerriero, Leila, "Quino, el maestro de la viñeta", en *El País Semanal*, Madrid, domingo 19 de octubre de 2014, págs. 46-53.
- Melgoza, Arturo, *Modernizadores: Rulfo, Revueltas, Yáñez*, México, Bellas Artes-Katún, 1984.
- Peralta, Olivia, *Mi vida con José Revueltas*, México, IVEC-Plaza y Valdés, 1997.
- Revueltas, Andrea y Philippe Cheron, *Conversaciones con José Revueltas*, México, ERA, 2001.
- Revueltas, José, *El apando*, México, ERA, 1992.
- Revueltas, José, *Dios en la tierra*, México, ERA, 1996.
- Revueltas, José, *Material de los sueños*, México, ERA, 2013.
- Ruffinelli, Jorge, *Conversaciones con José Revueltas*, México, Universidad Veracruzana, 1977.
- Ruffinelli, Jorge, *José Revueltas*, México, Universidad Veracruzana, 1997.
- Torres Medina, Vicente Francisco, "José Revueltas: la muerte es un problema secundario", en *Los escritores*, México, Proceso, 1981, págs. 191-197.
- Torres Medina, Vicente Francisco, *Visión global de la obra literaria de José Revueltas*, México, UNAM, 1985.

<sup>9</sup> Revueltas, Andrea y Philippe Cheron, *op. cit.*, pág. 132.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pág. 11.

## Entender el arte. Una guía para el profesorado

Por Úrsula Gracida

Recibido: 26/02/2015

Aprobado: 18/03/2015

**Wenham, Martin,  
Entender el arte.  
Una guía para el profesorado,  
Barcelona, Graó, 2011**

Una de las grandes dificultades que enfrentan los docentes al impartir las asignaturas relacionadas con el arte es la falta de una didáctica clara al respecto. La mayoría de las veces la enseñanza en este rubro se reduce a enlistar corrientes artísticas, mostrar imágenes y pretender que el alumnado absorba nombres, corrientes, fechas y una que otra técnica. Al final, todo esto resulta en una visión estrecha de lo que es el arte, su significado, su intención, y repercute en la manera en la cual cada quien se apropia de este conocimiento.

En el año 2003 Martin Wenham, un profesor de arte del prestigioso West Dean College (escuela de arte y restauración británica), partiendo de la premisa de que cada estudiante es único y desarrolla habilidades diversas, publicó su libro *Understanding Art. A Guide for Teachers*, el cual fue traducido y publicado al español por la editorial catalana Graó en 2011.

Esta obra es, sin duda, una herramienta esencial para el profesorado de cualquier asignatura orientada hacia las artes plásticas o a la historia del arte, debido a que revela de qué manera se lleva a cabo todo el proceso creativo. *Entender el arte...* no es sólo un compendio de datos, sino que constituye un respaldo claro y conciso de la manera como se debe comprender y apropiarse del arte, al mismo tiempo que busca explotar las diversas habilidades que tiene el alumnado.



Fotografía: salón de clases en el cch Naucalpan, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2004.

En su contenido, Wenham explica a detalle la intencionalidad del arte y, de manera más técnica, algunos recursos de éste; en qué consisten el punto, la línea, el tono, el color. Además, dedica buena parte de la obra a aprender a observar, entender el espacio, las formas, las texturas y, algo sumamente importante, comprender el diseño, que es la parte más íntima de la obra artística.

En la época que vivimos, donde las habilidades relacionadas con los sentidos están en franca decadencia frente al mal referenciado, continuo y discriminante uso de la tecnología como un método básicamente visual o auditivo, el explorar las posibilidades del arte, ya sea desde asignaturas como Historia del Arte o Artes Visuales logra, sin

duda, una mejor percepción del alumnado en cuanto al ambiente que lo rodea, aunado a una sensibilización respecto a temas que inicialmente pudieran resultar no agradables para todos.

La obra de Wenham constituye, así, parte de la bibliografía básica y de particular referencia para tratar este tema, involucrando a docentes y alumnado, dentro de un área que debiera ser desde todo ángulo constructivista, pero que se ha reducido por simplicidad, o por ajustarse a un programa, a una cuestión factual.

*Entender el arte. Una guía para el profesorado* no es un manual de cómo dar clase o de cómo explicar el proceso artístico, es una obra que involucra la generación de una nueva percepción, al mismo tiempo que propone materiales para trabajar, y que permite ir desarrollando aptitudes que posiblemente nunca verían la luz en una formación convencional.

Así pues Wenham, a partir de su visión como profesor y artista, nos comparte una metodología imprescindible, porque conjunta la creatividad y el rigor, para todos aquellos que se empeñan en otorgar herramientas y explotar las habilidades de su alumnado.



Fotografía: Taller de del FAD, Archivo Histórico Fotográfico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I., 2015.

## La respuesta de Sor Juana a un impertinente: el género neutro también existe

Netzahualcóyotl Soria

Un caballero peruano de apellido Navarrete vino a México alrededor de 1690 y conoció a Sor Juana. El mismo poeta y erudito, reconoció en el *Primero sueño* tales talento y cultura, que exclamó en un ingenioso romance: “¡Eureka, hallé el Ave Fénix!”

Descansando aquella noche  
que llegué a aqueste paraje,  
tu *Sueño* me despertó  
de mi letargo ignorante.

Empecé a leerlo, y dije:  
Cierto, que soy gran salvaje.  
Si hay noche en que Apolo luce,  
¿que haya Fénix, no es más fácil?<sup>1</sup>

La lectura prosigue hasta el final.

Acabé diciendo: ¡Víctor,  
Víctor mil veces! Más vale  
sola una hoja de Juana,  
que quince hojas de Juanes.<sup>2</sup>

Y más adelante exclama no sin razón:

Hallé la Fénix que bebe  
las perlas de más quilates  
en los conceptos más altos  
de los Poetas más graves.<sup>3</sup>

Vale la pena leer la respuesta que da Sor Juana a este entusiasta lector: llena de humildad y a la vez de humor, rechazando el epíteto pero siguiéndole el juego. Acaso sea este mismo caballero quien aconseja, en otro poema que se ha perdido, a nuestra “Ave Fenicia” que se

1 *Obras completas de Sor Juana Inés de la Cruz I. Lírica personal*, Ed. de Alfonso Méndez Plancarte, México, FCE, 1995 (Biblioteca Americana, 18), pág. 141.

2 *Idem*.

3 *Idem*.

vuelva hombre. El padre Méndez Plancarte anota lo siguiente: “Ese ignoto *Caballeo del Perú*, venido a la N.E., y apellidado *Navarrete*, obsequió a Sor J. unos *búcaros* de barro de Chile, con unos versos suyos –hoy perdidos–, donde a vuelta de elogios y con la más lisonjera intención, le diría esa impertinencia de que ojalá se *volviese hombre*...”<sup>4</sup>

La respuesta de Sor Juana sorprende por su inteligencia y sencillez:

Y en el consejo que dais,  
yo os prometo recibirle  
y hacerme fuerza, aunque juzgo  
que no hay fuerzas que entarquinen:<sup>5</sup>

Transcribo la nota de Méndez Plancarte: “Para cumplir su *consejo* de ‘volverse hombre’, Sor J. ofrece *hacerse fuerza*, o poner empeño; y pudo recordar cómo, de niña, ‘había matado a su madre con instantes ruegos, sobre que, mudándole el traje, la enviase a la Universidad’... (Resp. a Sor Fil.) Mas ‘no hay fuerzas que me *entarquinen*’, o sea, que hagan varón a una mujer (aludiendo a *Tarquino*, en vez de otro hombre cualquiera, sólo por el equívoco entre esas ‘fuerzas’ y la triste fama de aquél como ‘forzador’ de Lucrecia...)”.<sup>6</sup> Y sigue la respuesta de Sor Juana al impertinente caballero:

porque acá Sálmacis falta,  
en cuyos cristales dicen  
que hay no sé qué de virtud de  
dar alientos varoniles.<sup>7</sup>

La fuente de la ninfa Sálmacis trocó a Hermafrodito de varón a semivarón. Méndez Plancarte piensa que quizá Sor Juana tenía en mente el mito de Isis, convertida en hombre por Isis.<sup>8</sup> Como sea, lo que le dice Sor Juana es que no hay medios por los cuales pueda seguir el consejo.

Como se ha perdido el poema de Navarrete, no sabemos cuál es la razón de tan extraño consejo. Lo que podemos suponer es la cuestión que merodeó toda la vida de Sor Juana: en el siglo XVII novohispano parecía imposible que una mujer descollara intelectualmente. Quizá Navarrete quiere decir que si Sor Juana hubiese sido varón tendría más difusión, más reconocimiento, lo que llamamos en nuestros días “éxito literario”. Acaso no le quepa en la cabeza que la Fénix de la poesía no sea mundialmente conocida.

A Sor Juana esto no le preocupa, y el afán que de niña le hizo pedir a su madre que la vistiera de hombre, ha cesado por completo, pues en el convento pudo desarrollar a cabalidad su talento literario.

4 *Ibid.*, pág. 432.

5 *Ibid.*, pág. 138.

6 *Ibid.*, pág. 433.

7 *Ibid.*, pág. 138.

8 *Ibid.*, pág. 433.



**PARA AMPLIAR LA MIRADA**

Yo no entiendo de esas cosas;  
sólo sé que aquí me vine  
porque si es que soy mujer,  
ninguno lo verifique.<sup>9</sup>

“Aquí” se refiere al convento, donde es libre de las cadenas de ser mujer, o sea, de ser esposa. El monasterio le dio esa libertad, pues ahí “el cuerpo –dice Méndez Plancarte– redúcese, en lo posible, al ministerio del alma, con prescindencia de sus caracteres sexuales”:<sup>10</sup>

Y también sé que, en latín,  
sólo a las casadas dicen  
*úxor*, o mujer, y que  
es común de dos lo Virgen.

Con que a mí no es bien mirado  
que como mujer me miren,  
pues no soy mujer que a alguno  
de mujer pueda servirle;<sup>11</sup>

Así que a ella no le preocupa esa cuestión. Y si tiene que elegir un género, ni el femenino ni el masculino le cuadran. Para escribir su poesía y para servir a Dios, el género neutro le va mejor:

y sólo sé que mi cuerpo,  
sin que a uno u otro se incline,  
es neutro, o abstracto, cuanto  
sólo el alma deposite.<sup>12</sup>

El género, como asunción social, no depende del sexo. Admiren la inteligencia de esta mujer, que superó las limitaciones de su época de la manera más ingeniosa posible. No necesito ser varón, nos dice, pero tampoco quiero, por ser mujer, tener que casarme; elijo el género neutro, y así soy libre.



Retrato de Sor Juana Inés de la Cruz (Fray Miguel de Herrera de Fray Miguel de Herrera (1700-1789) - <[www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)> Disponible bajo la licencia Dominio público vía Wikimedia Commons - [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retrato\\_de\\_Sor\\_Juana\\_In%C3%A9s\\_de\\_la\\_Cruz\\_\(Fray\\_Miguel\\_Herrera\).jpg#/media/File:Retrato\\_de\\_Sor\\_Juana\\_In%C3%A9s\\_de\\_la\\_Cruz\\_\(Fray\\_Miguel\\_Herrera\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Retrato_de_Sor_Juana_In%C3%A9s_de_la_Cruz_(Fray_Miguel_Herrera).jpg#/media/File:Retrato_de_Sor_Juana_In%C3%A9s_de_la_Cruz_(Fray_Miguel_Herrera).jpg))

9 *Ibid.*, pág. 138.

10 *Ibid.*, págs. 433-434.

11 *Ibid.*, pág. 138.

12 *Idem.*

# eUTOPIA

REVISTA DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PARA EL BACHILLERATO

eUTOPIA forma parte de las revistas indexadas y arbitradas de la UNAM

*Eutopía* invita a los docentes del Colegio de Ciencias y Humanidades, académicos universitarios y profesores de instituciones del Nivel Medio Superior del país, a participar con artículos inéditos en el número 23 con el tema *La enseñanza de la lengua y de la literatura en el siglo XXI* (julio-diciembre de 2015).

Los textos que se envíen deberán reunir las siguientes características:

- Ser inéditos, tener como mínimo tres cuartillas y no exceder de ocho.
- Archivo digital en Word, con fuente Arial de 12 puntos e interlineado a 1.5. En las notas se deberá indicar la fuente de las citas textuales considerando el siguiente orden: nombre completo del(a) autor(a) -comenzando por el/ los nombre(s) de pila completos-, título de la obra en cursivas, editorial, país y las páginas de la cita: Jorge Luis Borges, *Fervor de Buenos Aires*, Emecé, 1996, pág. 75.
- La bibliografía se anotará al final del trabajo de la siguiente forma: Barba Álvarez, Rogelio, *Delitos relativos a la prostitución*, México, Ángel Editores, 2003.
- Los artículos deberán ir acompañados de un resumen en español y el abstract, además de incluir palabras clave en español e inglés.
- Los autores pueden anexar fotos, grabados, gráficos, cuadros o figuras que ilustren el texto, citando de forma obligatoria su fuente y considerando que no se tengan derechos reservados. La resolución de las imágenes debe ser de 200 dpi mínimo con formato jpg, con un tamaño de media carta.
- Los artículos presentados serán sometidos a evaluación. La recepción y revisión de un trabajo no implica ningún compromiso para su publicación.
- En otro archivo con formato Word, se incluirán los datos del autor: nombre completo, grado académico, incluyendo la institución donde lo obtuvo, adscripción (plantel y materia que imparte), número telefónico, correo electrónico y una síntesis curricular que no exceda cinco líneas.
- Los trabajos deberán enviarse al correo electrónico [eutopiacch@yahoo.com.mx](mailto:eutopiacch@yahoo.com.mx) dirigido a Irma Melgoza Montoya, responsable.

**Fecha límite para la recepción de artículos**

**17 de agosto del 2015**

