



identidad
gráfica
comunitaria

junio **20**
26 julio Núm. 11

Revista educativa de la DGME para creadores visuales • Publicación Bimestral



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

Identidad gráfica comunitaria

Editorial

LEOPOLDO MÉNDEZ • Conceptualización del discurso

Utilidad del dibujo en una
investigación social con niñas y niños

ANTONIO VANEGAS ARROYO • Entre lenguajes

El color y el sentido de pertenencia
Leer el mundo a través de
múltiples lenguajes

AURORA REYES • Historia de la imagen

Fritz Henle y su paso por México

MARIANA YAMPOLSKY • Identidad gráfica plurinacional

Estampa, memoria y resistencia

LUIS ARENAL BASTAR • Componentes de la imagen

El museo que cabía en las mochilas
Dibujo: trazo, imaginación
e interpretación

MANUEL MANILLA • Comunidades de Trabajo TGCI

Elige la vida... Una respuesta artística
ante la crisis del consumo de drogas en
las juventudes mexicanas

FANY RABEL • Análisis de la imagen

El huevo o la gallina: imagen y lenguaje

5

6

12

18

26

34

42

50

60

68

72

RINI TEMPLETON • Carpetas de imagen
Del dolor a la celebración

80

ENRIQUE MARTÍNEZ • Archivo histórico DGME
Rossana Bohórquez

88

ELIZABETH CATLETT • Testimonios
La integración del arte en la educación:
moldeando saberes y pensamientos
artísticos en arcilla

94

SARAH JIMÉNEZ VERNIS • Semblanza ilustrada
Rini Templeton

DIRECTORIO

Directora General: Nadia López García • **Director Editorial:** Alejandro Portilla de Buen
• **Edición:** Brenda Iraí Ochoa Magaña • **Coordinación de diseño:** Imelda Guadalupe Quintana Martínez
• **Diseño de interiores:** Arizbe Camarillo Allende, Acela Rocío Cervantes García, Carlos Fernández Contreras,
Ana Laura Jiménez Saucedo y Margarito Sánchez Cabrera, Judith Sánchez Durán
• **Colaboradores:** Héctor Daniel Becerra López, Rossana Bohórquez, Israel Campos de León (Caleón),
Claudia Cervantes Ayala, Guadalupe Christie Espinoza Ochoa, Kevin Escalante Carbajal,
Sandra Angélica Martínez Cruz, Abdón Pinedo García, Juan Carlos Reyes, León Bernal, Iliana Vargas, Marco A. Villa Juárez,
Ana Teresa Zayas Chavira • **Corrección de estilo:** Ana María Dolores Mendoza Almaraz
• **Iconografía:** Héctor Daniel Becerra López • **Portada:** Imelda Guadalupe Quintana Martínez



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública

Aviso Legal sobre la Reproducción de Obras Plásticas

La presente publicación tiene fines exclusivamente informativos, educativos y de divulgación cultural, sin propósito comercial ni de lucro. En cumplimiento con lo dispuesto en los artículos 148 y 151 de la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA), la reproducción de la(s) obra(s) plástica(s) aquí mostrada(s) se realiza bajo las siguientes excepciones legales:

1. Uso educativo y de investigación: Conforme al artículo 148, fracción I, la inclusión de estas imágenes tiene el propósito de enriquecer el conocimiento sobre el arte y la cultura.
2. Uso en materiales informativos y periodísticos: De acuerdo con el artículo 151, la obra plástica reproducida forma parte de una crónica o reportaje cultural y no constituye el objeto principal de la obra.
3. Obras expuestas en espacios públicos: Conforme al artículo 148, fracción IV, las imágenes incluyen obras ubicadas en lugares de acceso público y su reproducción no persigue fines comerciales.

Se respeta y reconoce la autoría de cada obra y, en caso de requerir su reproducción con fines distintos a los señalados, se recomienda obtener la autorización del titular de los derechos correspondientes.



 *Tejiendo luz y sombra*
Sandra Latapi, 2016.



Editorial

La *Revista Identidad Gráfica Comunitaria* se pensó como un puente de diálogo, difusión y discusión entre la Dirección General de Materiales Educativos y las y los creadores visuales que participan en la elaboración de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos; no obstante, conforme avanzó el proyecto, decidimos invitar también a maestras, maestros y al público en general interesado en enriquecer esta interlocución con sus comentarios, experiencias y propuestas en torno a las diversas manifestaciones artísticas desde sus territorios.

A lo largo de nuestros once números publicados, en cada una de las doce secciones que componen la revista compartimos artículos, ensayos, galerías, biografías, entrevistas y testimonios en torno a la identidad simbólica e iconográfica que ha creado y retroalimentado la representación gráfica de nuestro país durante distintas etapas históricas y momentos sociopolíticos relevantes.

En este número abordamos el análisis de distintas investigaciones en torno al papel del dibujo como técnica de aprendizaje y medio de interacción social entre niñas y niños. También profundizamos sobre el contenido de materiales educativos como la colección de *Múltiples lenguajes* y su relación con el fomento a la lectura; e incluimos una revisión histórica del trabajo curatorial de las distintas portadas de Libros de Texto Gratuitos que han sido ilustradas por artistas reconocidos desde la década de los sesenta.

La fotografía, el grabado y la ilustración han sido temas primordiales en todos nuestros números anteriores. En esta ocasión presentamos la galería de la ilustradora y cuentista de libros para las infancias, Rossana Bohórquez, así como el trabajo en colectivo que realiza León Bernal para diseñar grabados. Asimismo, preparamos una pequeña muestra del fotógrafo mexicano Juan Carlos Reyes, dedicada a las celebraciones religiosas y sus expresiones más sincréticas en entornos urbanos de México; y, para adentrarnos en la historia de la fotografía, compartimos la biografía del alemán Fritz Henle, quien aportó un acervo de gran calidad que integra paisajes, retratos y entornos culturales del México de la primera mitad del siglo xx.

Para cerrar este número, compartimos la metodología de enseñanza de Química a través del arte en arcilla, del maestro Abdón Pinedo García; el testimonio de una de las participantes de nuestra convocatoria para realizar intervenciones artísticas; así como dos ensayos que recurren a la semiótica para explicar las implicaciones del lenguaje y los objetos junto con la importancia del color, sus distintos usos y representaciones. Finalmente, el trabajo de nuestro compañero caricaturista Caleon, que nos presenta un justo y emotivo tributo a la artista militante Rini Templeton, en su 40 aniversario luctuoso.



Leopoldo Méndez

Conceptualización del **discurso**

Utilidad del dibujo en una investigación social con niñas y niños

Texto y fotografías: Dr. Kevin Escalante Carbajal



Soy antropólogo y escribo estas líneas para explicar la utilidad que el dibujo puede tener en una investigación social. Mientras estudiaba el doctorado investigué sobre la vida de las niñas y los niños wixaritari de Jalisco. Uno de mis objetivos era conocer su dinámica de vida en torno a la escuela, los albergues escolares y la comunidad. Con esto quería capturar la voz de las y los menores y el sentido que le daban a su vida.

Al inicio del diseño de la investigación decidí no utilizar el dibujo como técnica de trabajo para tomar un punto de vista crítico respecto a la naturalización que hay sobre la idea de que, a las pequeñas y los pequeños les gusta dibujar tan sólo por serlo. También para alejarme de la construcción de que esta actividad permite acceder de manera directa al mundo infantil interno, situación que puede no ocurrir.

En mi experiencia previa como maestro de telesecundaria en la misma comunidad de estudio, sabía que el dibujo era una práctica común entre las alumnas y los alumnos de la comunidad, además de que la mayoría mostraba gran habilidad y talento. Sin embargo, precisamente por esa familiaridad, me preocupaba que el uso del dibujo como técnica de investigación reforzara una mirada que coloca a las infancias en un lugar predefinido, asociado a formas expresivas consideradas “propias de su edad”.

La emergencia del dibujo como aprendizaje de campo

La primera etapa de mi trabajo de campo permitió identificar límites concretos en algunas de las técnicas que apliqué. Por ejemplo, durante las entrevistas grupales las y los participantes se dispersaban con gran facilidad o mostraban su enfado y desinterés. En distintos momentos, estas herramientas tampoco me permitieron sostener el interés ni la participación necesaria de niñas y niños para profundizar en los temas de investigación (vida cotidiana, identidad, sentido de la vida en los albergues), lo que obstaculizó mi avance.

Las dificultades metodológicas no estuvieron asociadas a una falta de disposición de quienes participaron, sino a la forma en que las técnicas eran planteadas para realizarse. Por ejemplo, no siempre se tenía el tiempo suficiente debido a la dinámica dentro de la escuela y los albergues escolares. A esto se sumaba el proceso de evaluación constante que hay en dichos lugares, por lo que la respuesta y actitud del alumnado en las entrevistas era la del miedo a contestar algo que fuera incorrecto. Reconocer que ciertas técnicas no funcionaban en el contexto de mi investigación me obligó a reflexionar en busca de soluciones.





“ Las explicaciones que las y los estudiantes ofrecían sobre sus obras estuvieron vinculadas a las acciones, relaciones y experiencias concretas de su vida cotidiana. Estas narraciones no aparecieron de manera uniforme ni sistemática, y variaron en extensión y profundidad según el momento, el interés y la disposición de cada participante. ”

Consulté con los maestros de la escuela y me recomendaron recurrir al dibujo. Me explicaron que las niñas y los pequeños acostumbraban dibujar como una forma de síntesis de los temas trabajados en clases y que esta práctica formaba parte de su experiencia escolar habitual. Esa observación me permitió reconsiderar una herramienta que había descartado por prejuicio mío y reconocer su pertinencia en mi investigación.

Usé la actividad de dibujo de manera flexible con relación a los temas que quería profundizar o complementar. No planteé la actividad como obligatoria ni como una técnica central de la investigación, sino como una posibilidad disponible en determinados momentos de la interacción con las y los menores. Cuidé que el dibujo no tomara tiempo del descanso y evité se convirtiera en una tarea adicional o en una actividad con fines evaluativos.

Las y los estudiantes dibujaban si lo deseaban y representaban aquello que consideraran pertinente, sin que se establecieran expectativas sobre el contenido o la forma de los dibujos, es decir, sin consignas cerradas ni temas predeterminados. Esta apertura permitió evitar la dirección de las representaciones y reducir el condicionamiento de la participación infantil.



El registro del trabajo con el dibujo no lo centré en la producción gráfica como objeto de análisis independiente. Las y los participantes conservaron los dibujos que elaboraron y construí el material para análisis a partir de fotografías de los productos y de notas de campo en las que consigné las explicaciones que las y los infantes ofrecieron sobre lo que representaron. De este modo, el énfasis estuvo en la interacción y en el contexto de producción, más que en el dibujo en sí mismo.

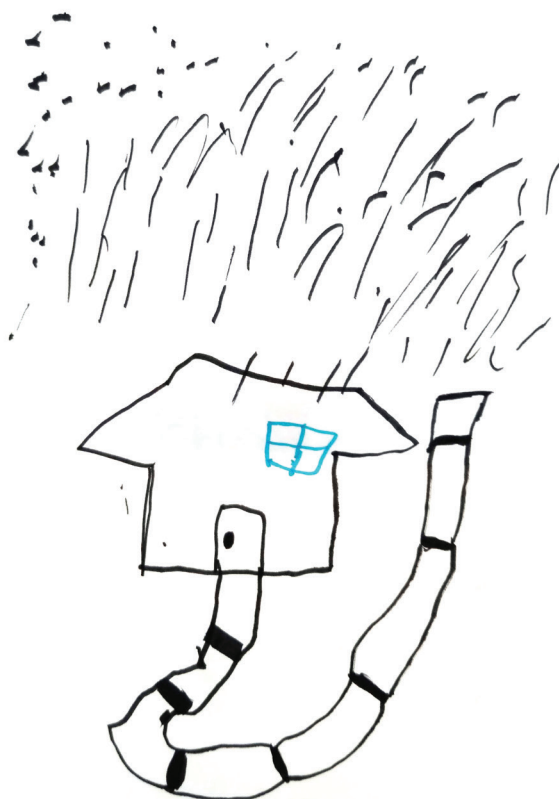
Lo que el uso del dibujo resaltó sobre la interacción infantil

Dibujar permitió generar situaciones de interacción distintas a las que se producían a través de entrevistas o conversaciones formales. Más que centrarse en la actividad gráfica, el trabajo se desplazó hacia las explicaciones, comentarios y silencios que surgían mientras niñas y niños estaban inmersos en la actividad o incluso después de ella. En ese proceso, el dibujo funcionó como un punto de apoyo para la comunicación, no como un fin en sí mismo.

Las explicaciones que las y los estudiantes ofrecían sobre sus obras estuvieron vinculadas a las acciones, relaciones y experiencias concretas de su vida cotidiana.

Estas narraciones no aparecieron de manera uniforme ni sistemática, y variaron en extensión y profundidad según el momento, el interés y la disposición de cada participante. Esta variabilidad fue asumida como parte del trabajo de campo y no como un problema que debía corregirse. El dibujo también permitió observar dinámicas relacionales entre niñas y niños que no siempre emergían en otros espacios de la investigación. En algunos momentos esta actividad facilitó la conversación; en otros, acompañó el silencio o la observación. En este sentido, el valor de la acción de dibujar no residió en producir información constante, sino en habilitar distintas formas de participación y expresión dentro del proceso de investigación.

Así, lo que ocurrió alrededor del dibujo puso en evidencia que la técnica no opera de manera aislada, sino en relación con el contexto, las interacciones y los tiempos del trabajo en campo. Las ilustraciones obtenidas no explicaron por sí mismas las experiencias de niñas y niños, pero contribuyeron a sostener un espacio de escucha y observación situada, acorde con las condiciones en las que se desarrolló la investigación.



Algunos dibujos también dejaron ver sentimientos y preocupaciones que no siempre aparecían en una conversación directa. Mientras dibujaban, niñas y niños hablaban del gusto por su rancho, del cariño hacia su familia, de la lluvia, de los animales o de los lugares donde pasaban el tiempo. En otros casos aparecían señales de tristeza, soledad o preocupación, e incluso figuras armadas que remitían a temas de seguridad presentes en su entorno. No se trataba de adivinar emociones a partir del dibujo, sino de escuchar lo que ellas y ellos querían contar mientras dibujaban. Eso permitió entender que sus experiencias no estaban hechas sólo de actividades y espacios, sino también de afectos, miedos, ausencias y formas de sentirse en el mundo. Al mismo tiempo, varios de esos temas también aparecieron en otras herramientas, como la escritura, lo que reforzó la importancia de ésta en la vida cotidiana de las y los menores.

El dibujo también hizo visible la diversidad de intereses y formas de narrar la experiencia infantil. No todas ni todos representaban los mismos temas ni les otorgaban el mismo sentido, y en algunos casos las explicaciones eran breves o parciales. Esta heterogeneidad permitió evitar lecturas homogéneas y reconocer que las formas de expresión y participación varían según el contexto y el momento.

Límites y aprendizajes del proceso

El uso del dibujo también permitió reconocer límites en el trabajo de campo, por ejemplo, la participación de niñas y niños no fue constante ni garantizada y hubo momentos en los que perdieron interés por la actividad o ésta dejó de tener sentido para ellas y ellos. Insistir en su aplicación en esos momentos habría implicado forzar la técnica y afectar la relación construida durante la investigación.

Estos límites hicieron evidente que ninguna herramienta funciona de manera permanente ni produce resultados homogéneos. El dibujo, como otras técnicas, depende del contexto, del momento y de la disposición de las y los participantes. Reconocer cuándo detener la actividad y aceptar los momentos de pausa o retiro se volvió parte central del aprendizaje metodológico.

A partir de esta experiencia, el trabajo con el dibujo reforzó la necesidad de mantener una actitud flexible y atenta durante la investigación con niñeces. Más que asegurar la aplicación de una técnica, el aprendizaje principal estuvo en comprender que el método se construye en el proceso, a partir de los ajustes, los fracasos y las decisiones que se toman en función de las condiciones reales del trabajo de campo.

Cierre: aprender a escuchar de otro modo

La experiencia de incorporar el dibujo en la investigación con niñeces no condujo a una técnica definitiva ni a una solución metodológica aplicable en cualquier contexto. Más bien, permitió cuestionar la idea de que el método se define de antemano y se aplica de forma estable durante todo el trabajo de campo. En este proceso, el dibujo no funcionó como una vía privilegiada para acceder a una supuesta “verdad infantil”, sino como un mediador que facilitó la interacción y la escucha en condiciones específicas.



El principal aprendizaje no estuvo en el uso del dibujo en sí, sino en reconocer que investigar con niñas y niños implica ajustar constantemente las herramientas, atender a los ritmos y disposiciones que tienen, así como aceptar que no todo puede ni debe ser registrado. La técnica mostró sus alcances y sus límites; además, en ambos casos, obligó a replantear la relación entre investigador, método y desarrollo en campo.

Desde esta experiencia, el dibujo se entiende menos como una herramienta expresiva y más como una forma situada de acompañar el trabajo de campo. Su valor radicó en sostener la interacción sin imponer, abrir espacios de comunicación sin forzar y comprender que, en la investigación con menores, escuchar de otro modo es también una decisión metodológica y ética. El dibujo puede llegar a ser también una expresión artística o creativa que abre el espacio para entender al otro, una herramienta para crear lazos de empatía y comunicación, un medio para acercarse a las experiencias que se relatan y, al mismo tiempo, de reconocerse a uno mismo en ese encuentro. Desde

esta mirada, el dibujo se convierte en un medio para construir vínculos a partir del intercambio sensible y la escucha, especialmente cuando se facilita la interacción en condiciones específicas de diálogo, apertura y confianza.

El dibujo abre un espacio de relación donde la creatividad permite imaginar, transformar y dar forma a nuevas maneras de estar presente para los demás. Así, crear no sólo implica producir, sino que permite establecer puentes que hacen posible el entendimiento, la convivencia y la apertura para descubrirse. Dibujar de manera comunitaria genera vínculos porque convierte el proceso creativo en una experiencia compartida que puede generar incluso, sentido de pertenencia.

“ A partir de esta experiencia, el trabajo con el dibujo reforzó la necesidad de mantener una actitud flexible y atenta durante la investigación con niñas. ”





Antonio Vanegas Arroyo

Entre Lenguajes

EL COLOR Y EL SENTIDO DE PERTENENCIA

Foto: Terence Faircloth, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0.

Texto: Claudia Cervantes Ayala

Para hablar del color y el sentido de pertenencia, me gustaría relacionar este tema con un libro del escritor japonés Haruki Murakami: *Los años de peregrinación del chico sin color*¹. Cabe mencionar que en sus obras, el autor explora la soledad, la búsqueda de identidad y la nostalgia, a menudo a través de personajes solitarios. Su estilo es directo, introspectivo y suele incluir referencias culturales occidentales. Particularmente, en este libro hace uso del color para desarrollar su historia.

Para poner en contexto, a continuación transcribo unos fragmentos del inicio de la historia de Tsukuru Tazaki, el personaje guía de esta historia:

Desde el mes de julio del segundo curso de carrera hasta enero del año siguiente, Tsukuru Tazaki vivió pensando en morir [...] (p. 9)

[...] Durante meses vivió como un sonámbulo, como un cadáver que todavía no se ha percatado de que está muerto [...] (p. 9)

[...] La razón por la que la muerte atrajo hacia sí con tanta fuerza a Tsukuru Tazaki estaba clara: un buen día, sus cuatro mejores amigos, con los que tantas cosas había compartido, le comunicaron que no querían volver a verlo, y tampoco hablar con él. Lo hicieron de modo repentino y rotundo, sin concesiones. No le dieron explicación alguna sobre el motivo de aquella cruel decisión. Y Tsukuru no se atrevió a preguntar [...] (p. 11)

¹ Murakami, Haruki (2016). *Los años de peregrinación del chico sin color*, Gabriel Álvarez Martínez, trad., Barcelona, Tusquets Editores.



[...] Los cinco iban a la misma clase de un instituto público situado a las afueras de la ciudad de Nagoya. Eran tres chicos y dos chicas. Trabaron amistad durante el verano del primer año, en un programa de voluntariado, y a partir de ese momento, aunque al pasar de curso acabarían en distintas clases, formaron una pandilla inseparable. [...] (p. 12)

[...] Los cinco coincidieron por casualidad en esas actividades de voluntariado [...] (p. 12)

[...] Tal vez por azar, las familias de los cinco eran de clase media alta y vivían en las afueras de la ciudad de Nagoya. [...] (p. 12)

[...] Por otra parte, todos salvo Tsukuru Tazaki coincidían en un pequeño detalle: sus apellidos incluían un color. Los dos chicos se apellidaban Akamatsu y Oumi; ellas, Shirane y Kurono. (**Los primeros ideogramas de cada apellido se leen *aka*, *ao*, *shiro* y *kuro*, que, respectivamente, significan «rojo», «azul», «blanco» y «negro». [N. del T.]) Tazaki era ajeno a esa casualidad. Debido a ello, desde el primer momento había experimentado una ligera sensación de alienación. Por supuesto, que el apellido incluya o no color no tiene nada que ver con la personalidad. Lo sabía perfectamente. Pero, para su propio asombro, le dolía no compartir ese rasgo con sus amigos. Los demás enseguida empezaron a llamarse por sus colores, como si fuera algo natural: Ara, Ao, Shiro, Kuro. A él lo llamaban simplemente Tsukuru. A menudo pensaba en lo mucho que le habría gustado tener un apellido con color. Entonces todo habría sido perfecto. (p. 12)

Los años de peregrinación del chico sin color de Haruki Murakami



Foto: Padre Lawrence Lew, OP, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0.

Desde la primera línea el relato me atrapó; resulta casi imposible no detenerse. No es un inicio suave ni progresivo, más bien directo y violento. Lo que más llama mi atención no es sólo la idea de la muerte sino su causa. No se trata de una enfermedad ni de su pérdida física, sino de algo más abstracto: la exclusión, la pérdida del sentido de pertenencia. Es así como el color comienza a adquirir un peso simbólico fundamental, un detalle que podría parecer trivial, que no debería importar, pero que se convierte en un elemento estructural de la historia. Tsukuru no sufre por no tener un color propio, sino porque no logra integrarse completamente en su círculo de amigos.

Al reflexionar, descubro que el color no se trata únicamente de un elemento visual, sino que es también uno de los primeros códigos que aprendemos a interpretar. Antes de comprender las palabras, ya reaccionamos a los colores. Antes incluso de analizar una imagen, ya hemos sentido algo frente a ella. No necesitamos que alguien nos explique qué significa el rojo o el azul; lo intuimos. Por ejemplo, se ha observado que el rojo activa el instinto de alerta, mientras que el azul se asocia con la calma.

Por eso, cuando Murakami plantea a un personaje “sin color”, no está describiendo una característica superficial. Está construyendo una metáfora.



Foto: M Reza Faisal, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0.

Hay momentos en los que descubrimos que pertenecemos a un mundo compartido de significados. No porque alguien lo diga, sino porque el entorno lo confirma. Los gestos encajan y las palabras fluyen sin fricción. El espacio parece hecho a nuestra medida y, entonces, sin que lo notemos algo invisible nos sostiene, un sistema de signos que reconocemos.

Por poner un ejemplo, existen grupos que se reconocen como integrantes de la comunidad universitaria (UNAM) y afirman frases como “soy Puma”, visten los colores azul y dorado y al escuchar un “Goya” sienten emoción. Del mismo modo, en la comunidad politécnica se escuchan frases con orgullo “soy Burro Blanco”, portan los colores guinda y blanco y gritan “Huélum” con el corazón. Y como éstos, hay innumerables ejemplos de pertenencia que se manifiestan a través de símbolos, palabras, colores y gestos compartidos.

Estos símbolos crean identidad y diferencias que distinguen a los grupos entre sí, pero también, dan unidad o rivalidad.

Vivimos rodeados de signos donde se encuentran formas, sonidos y colores, los cuales evocan emociones, crean identidad colectiva y facilitan el reconocimiento mutuo entre individuos.



Foto: Ted McGrath, bajo licencia CC BY-NC-SA 2.0.

El color es una herramienta simbólica y psicológica fundamental para forjar el sentido de pertenencia, ya que actúa como un código visual que une a las personas con grupos, culturas, marcas o equipos. Los significados del color se aprenden, cada cultura les asigna un valor simbólico. Por ejemplo, en nuestra cultura el blanco representa la pureza, mientras que en países asiáticos puede asociarse con el luto. El rojo puede significar peligro o prohibición, pero también prosperidad y buena fortuna, el negro puede evocar elegancia o duelo, según el contexto.

Al indagar un poco en la historia del color, encontramos que el significado del color cambia con el tiempo, por ejemplo, el azul ultramar en la pintura sacra de la Europa medieval no era sólo un pigmento costoso, sino también un símbolo asociado con lo divino. Con el tiempo, se vinculó con la realeza y, actualmente, se utiliza para transmitir confianza, estabilidad y avance tecnológico.

En la Antigüedad, el color rojo se asoció con el poder, por esta razón se utilizaba en los mantos imperiales. En la modernidad, se vinculó con la revolución, y en contextos actuales, se relaciona con emociones intensas y situaciones de peligro. Hoy en día, se emplea para transmitir fuerza, competitividad y audacia. En este sentido, el rojo vitaliza o activa el estado de alerta.

El color negro se ha vinculado con la oscuridad, el misterio, lo oculto y lo enigmático, pero con el tiempo pasó de ser un color marginal a convertirse en símbolo de autoridad y de poder, debido a que los tintes negros eran costosos, por lo que usar una vestimenta de este color llegó a ser una muestra de estatus económico. En la actualidad, se asocia con la sofisticación y la elegancia. También se utiliza para transmitir fuerza y formalidad.

El color blanco simboliza pureza, divinidad y luz. En el contexto actual, también se asocia con la pureza, la salud y, en ciertos contextos estéticos, con el minimalismo y la sobriedad visual que representa.

El color no sólo comunica, también posiciona. Murakami utiliza el color para situar a cada personaje, definir relaciones, jerarquías y pertenencia.

Hay una definición del diseño que es clave para entender esta situación, *el contraste*. Éste se define como la diferencia notable entre dos o más elementos; una figura sólo existe cuando se diferencia del fondo. El contraste genera jerarquía y reconocimiento. Sin contraste la forma se diluye, todo se vuelve indistinguible. Esto puede explicar la situación de Tsukuru Tazaki, ya que él no carece de identidad, pero dentro de su grupo no tiene un contraste, se percibe como descartable.



Foto: Thomas Hawk, bajo licencia CC BY-NC 2.0.

Aquí es donde cabe reflexionar desde la psicología social, en la que la identidad, tanto social como visual, se construye por diferenciación, es decir, pertenecer implica, en este sentido, estar delimitado frente a otros.



Foto: ONU mujeres, bajo licencia CC BY-NC-ND 2.0.

En la actualidad, la pertenencia también se expresa de forma visual: la paleta de colores utilizada en las redes sociales funciona como un filtro que puede influir en las emociones y en el comportamiento. Las marcas de productos promueven estilos de vida mediante esquemas cromáticos cuidadosamente diseñados, que nos exponen a experiencias sensoriales mediadas por el color.

Esto me lleva a la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto el color realmente nos define y hasta qué punto sólo simula una identidad?

El minimalismo monocromático promete autenticidad, mientras que las estéticas saturadas sugieren intensidad. Cada elección cromática sugiere una forma de ser. El color se convierte en una estructura invisible que organiza la manera en que entendemos el mundo y a nosotros mismos. No sólo define objetos o imágenes, también relaciones, grupos e identidades. La forma en que el entorno físico y simbólico nos hace sentir no es superficial, sino parte de un entramado de significados que influye en quién encaja y quién queda al margen.



Foto: Bruno Rijsman, bajo licencia CC BY-SA 2.0.

Leer el mundo a través de múltiples lenguajes

Texto: Iliana Vargas



Si pensamos en los esfuerzos que instancias de diversa índole han realizado hasta ahora para fomentar el acercamiento y gusto por la lectura en las infancias y adolescencias de todas las comunidades del país, uno de los principales obstáculos ha sido la dificultad para garantizar que las y los estudiantes tengan acceso a materiales que les ayuden a relacionar el acto de leer con un momento gozoso de la vida cotidiana y no con una obligación impuesta a manera de tarea escolar.



Podría decirse que ello no es un problema si tomamos en cuenta los diversos tipos de publicaciones disponibles en las bibliotecas escolares o en casa y, por supuesto, en las distintas bibliotecas públicas; sin embargo, también debemos considerar, por un lado, que no todas las familias mexicanas tienen las condiciones económicas para integrar una mínima colección de libros en sus hogares y, por otro, que dada la cantidad de estímulos visuales que ofrecen los dispositivos tecnológicos multimedia —principalmente aquellos que se especializan en videojuegos o plataformas de series y películas animadas, además de las redes sociales— cada vez resulta más complicado que niñas, niños y adolescentes sientan entusiasmo por descubrir historias, escenarios o personajes plasmados en papel.

Ilustraciones: Laura Ángeles Fernández, Julio César Banda Tecalco, Lavinia Cabrera Sandoval, Leyla Azeneth Garza Alonso, Luz Fernanda Jacinto Roderio, Mónica Mendoza Cruz, Carlos Javier Melgar Rincón, Mayra Gisela Pedrosa Díaz, Karina Eréndira Pérez Olmos, José Daniel Romero Gutiérrez, Frida Lorena Solano Martínez, Tania Villanueva López y Perla Areli Zúñiga Aguilar.

El gran reto de resignificar la lectura en una experiencia inmersiva para públicos en edades tempranas consiste en convertirla en un acto comunitario, lo cual es posible a través de un acompañamiento que promueva lecturas conjuntas para compartir impresiones, conversaciones abiertas, cuestionamientos y reflexiones encaminadas a incentivar el pensamiento crítico, la noción de igualdad de género, la apropiación y manifestación del lenguaje en un entorno cultural específico o la apreciación del arte en diálogo con experiencias estéticas que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone como parte de los Ejes articuladores con los que se vinculan Campos formativos como el de Lenguajes, De lo humano y lo comunitario o Ética, naturaleza y sociedades.



Es una tarea ardua, pero puede empezar a allanarse camino partiendo de aquello que está más a la mano y que, de tan cercano, no se ve: acudir a los libros titulados *Múltiples lenguajes* que forman parte del acervo de la Nueva Familia de Libros de Texto Gratuitos (NFLTG) y que recibe la totalidad de estudiantes de Educación Básica, desde el nivel preescolar hasta el de secundaria general y telesecundaria. Estos materiales se elaboraron con el objetivo de ofrecer, para cada grado, una antología de textos literarios, informativos y de divulgación científica e incluso retos para agilizar el pensamiento matemático, así como obras de arte pictóricas y fotográficas, infografías y actividades que buscan explorar la imaginación de forma activa, con la intención de propiciar un acercamiento desde diversas perspectivas al concepto de lectura: se puede leer un texto, pero también una imagen y la relación que existe entre ambos, de la misma forma en que se puede leer la realidad a partir de la manera en que cada persona se relaciona con su entorno. Identificar este vínculo promueve, a su vez, el ejercicio de la comprensión lectora implícito en el acto de leer atentamente, con todos los sentidos; acto que al realizarse de manera cotidiana adquiere la naturaleza de una herramienta indispensable para que niñas, niños y adolescentes sean capaces de comprender y analizar las situaciones en las que participan día a día y la manera en que sus decisiones y acciones aportan algo en beneficio de su comunidad, haciéndoles sentir que se involucran en ella en lugar de fungir como simples espectadores.



90

Observa con atención esta imagen:



El sembrador, 1888.
Vincent van Gogh
(1853-1890)

Y ésta:



**El Viñedo Rojo/Viñedo Rojo en Arles (Montmajour), 1888,
Vincent van Gogh (1853-1890)**

Si te parecen conocidas, quizás tenga que ver con el hecho de que su autor es Vincent van Gogh, uno de los pintores más populares de la historia del arte. Pero, más allá de su peculiar e inconfundible estilo, hay dos cosas de estas imágenes que resultan, por demás, interesantes. ¿Sabes cuáles son? Antes de continuar con la lectura, vuelve a observarlas con detenimiento. Tómate tu tiempo, no hay prisa.

no hay prisa.
¿Ya las descubriste?

Si te fijas sólo en los colores, te darás cuenta de que, de hecho, no son muchos. En el primero, por ejemplo, predominan los azules y amarillos; por otro lado, en el segundo, si bien hay más colores, éstos se reducen a azul, verde, amarillo, rojo y negro.

Así, elaboramos estos materiales con la clara intención de que lo importante es no obligar a nadie a consultar todo el libro ni a leer los mismos textos, sino que cada estudiante, entre los 3 y 15 años de edad, desde su propia experiencia, inquietud, búsqueda y deseo, encuentre aquello visual o escrito con lo que dialoga en cada ejemplar y lo comparta con sus compañeras y compañeros de aula, de escuela y de ser posible, con sus familiares o amigos y amigos del barrio donde vive.

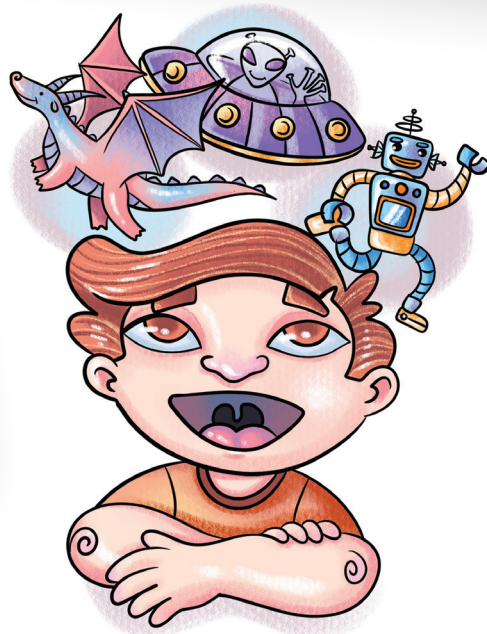
De esta manera, la lectura, que suele concebirse como un acto solitario, puede tornarse en un encuentro colectivo donde se materialice uno de los objetivos de la NEM: abrir un puente con otras personas de la comunidad e intercambiar sentires y pensamientos sobre los alcances de expresión en las distintas manifestaciones del lenguaje y con cuáles de ellas cada persona es capaz de identificarse como espectadora e incluso como creadora a partir de su percepción del mundo desde las condiciones del territorio que habita.

En el caso de preescolar y primero de primaria es indispensable tomar en cuenta que las infancias se encuentran en una etapa inicial del proceso de lecto-escritura, por lo que el acercamiento a estos libros es distinto.



Se pueden implementar lecturas en voz alta por parte de docentes, familiares o alumnas y alumnos de otras fases y grados escolares; también puede abrirse un ejercicio tanto de interpretación visual como de narración oral en conjunto con niñas y niños, mostrándoles las imágenes que acompañan a los textos y pidiéndoles que cuenten qué creen que está pasando en ellas. La idea es incentivar la lectura más allá de la mera interacción textual y partir de la observación, la contemplación, el estímulo visual como motor de la articulación narrativa en relación con las experiencias propias y las de los demás integrantes de la comunidad para ayudar en el proceso de la apropiación del lenguaje en sus múltiples formatos y acepciones desde la oralidad hacia la palabra escrita.

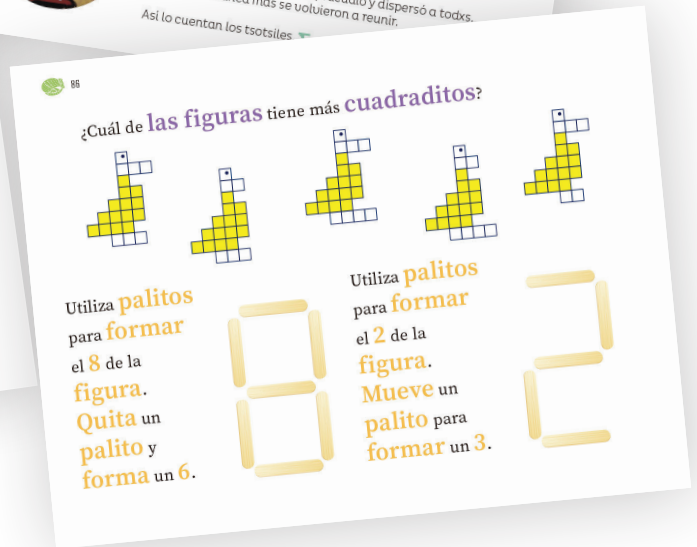
Para propiciar esta interacción, los materiales de pre-escolar incluyen una llamada o flotante denominada “El baúl del arte”, cuyo objetivo es que las y los estudiantes reúnan objetos de materiales orgánicos, reutilizados o reciclados, que tengan distintas formas, texturas, colores, etcétera, y con ello realicen una interpretación o representación visual de la historia que acaban de escuchar, ya sea a través de dibujos, pinturas, títeres, máscaras, disfraces e incluso instrumentos musicales.



De la comunidad de aula a otras comunidades

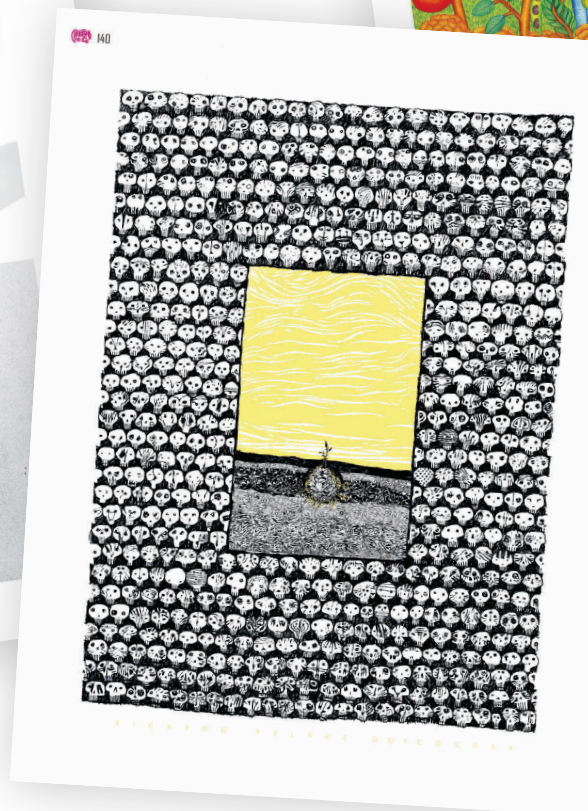
Una de las propuestas de la NEM es que los contenidos de la NFLTG puedan abordarse en distintos contextos en busca de un intercambio de perspectivas entre tres comunidades esenciales que sostienen y dan identidad a cada territorio: la de aula, la escolar y la que refiere a la colectividad externa al ámbito escolar, es decir, la familia, las amistades y las personas con las que se convive en el entorno cotidiano. En ese sentido, los libros de *Múltiples lenguajes* se elaboraron con la intención de que pudieran formar parte de cada una de estas comunidades, es decir, que se compartieran mediante lecturas conjuntas entre compañeras y compañeros del salón de clases, con y entre maestras y maestros, con estudiantes de otros grados de la escuela y con familiares y amigas o amigos, pero, como ya se mencionó al inicio, no con el objetivo de “cumplir con la tarea”, sino de intercambiar perspectivas y opiniones sobre los hallazgos en cada compilación y motivar la curiosidad de quienes no los han explorado.

Sin embargo, es probable que estos libros aún no hayan recibido mucha atención o no hayan sido muy socializados en ninguno de los ámbitos comunitarios, debido a que se trata de materiales de apoyo que sustituyen a los libros de Lecturas de ciclos escolares anteriores y no se consideran “obligatorios” porque no tienen una relación directa con el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (Secretaría de Educación Pública, 2024) y no cubren un objetivo curricular específico, a pesar de que sus contenidos sí pueden abordarse o vincularse con los Campos formativos y los Ejes articuladores de la NEM antes mencionados.



Ojalá este texto sirva como invitación para acercarse a la colección *Múltiples lenguajes* y explorarla con la libertad de quien busca conocer tradiciones, costumbres, geografías de lugares del país o del mundo a los que aún no ha viajado; imaginar personajes, historias y escenarios que pueden existir en otros mundos o en otros tiempos; descubrir obras, así como creadoras y creadores visuales cuyos trazos, colores o fotografías evoquen sentimientos, deseos o pensamientos nuevos; aprender sobre animales, ecosistemas, sucesos astronómicos, históricos, sociales y científicos que forman parte de diversas culturas; comprender, en fin, que el mundo es tan vasto y lleno de símbolos y significados que necesitamos **múltiples lenguajes** para soñarlo, entenderlo, contemplarlo y vivirlo como parte de la identidad individual y comunitaria que construimos día a día y que va mutando gracias a nuestro encuentro con la representación creativa de la realidad.

“...el mundo es tan vasto y lleno de símbolos y significados que necesitamos múltiples lenguajes para soñarlo, entenderlo contemplarlo y vivirlo...”





Aurora Reyes

Historia de la imagen



Foto: Herbert Matter

y su paso por México

Texto: Héctor Daniel Becerra López

Creo que Fritz Henle tenía un talento innato para captar el detalle más impactante al plasmar una escena reveladora. Dotaba de gran textura a sus fotografías, como se puede apreciar en sus imágenes de las ondulantes arenas del desierto o las piedras derruidas de una pirámide.

Thomas F. Staley

El inicio

A diferencia de otros y otras artistas, la historia de Fritz Henle durante su paso por México estuvo rodeada de la casualidad y la necesidad; sin embargo, la agudeza y sensibilidad de su mirada fotográfica, así como su dedicación para obtener impresiones detalladas, nítidas y de gran calidad, dejaron una serie de producciones, retratos y paisajes que han trascendido en el tiempo y gracias a los cuales conocemos un México tan lejano y distinto al que vivimos en este momento.

Fritz Jacob Henle nació en 1909, en Dortmund, Alemania, en una familia acomodada, hijo de Tina Lange y Adolf Henle. Su padre fue un cirujano prestigioso cuyo linaje provenía de familia de médicos de renombre en la alta sociedad de su ciudad natal. Adolf Henle prestó sus servicios en la Primera Guerra Mundial y posteriormente se ocuparía de su propia clínica mientras intercalaba sus actividades como director de la Filarmónica de Dortmund, ya que la música era una de las grandes pasiones de la familia. Al igual que la música, la fotografía fue uno de sus pasatiempos favoritos y ello consta en los álbumes familiares, donde es notable el cuidado que tenía al dirigir y componer las tomas dentro de casa con su cámara Icarette (de rollo plegable de la marca alemana Ica).

Esta afición por la fotografía, inculcada por su padre, le permitió a Fritz encontrar un mundo para explorar y desarrollar. El vínculo se consolidó cuando sus padres decidieron montarle un cuarto oscuro justo debajo del estudio musical, donde podía revelar sus primeras fotografías mientras escuchaba música clásica proveniente de los ensayos de la Filarmónica de Dortmund.



México moderno, 1943, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata montada sobre cartón, 34.5 x 26.5 cm, Fundación Fritz Henle.

La fotografía

Aunque el inicio de la fotografía se remonta a la década de los años 20 del siglo XIX, la masificación y el acceso a las cámaras fotográficas compactas ocurrió a inicios del siglo XX, con la fabricación y el lanzamiento de la Kodak 1 y, poco tiempo después, la Kodak Brownie, ambas diseñadas por George Eastman. Sin embargo, marcas alemanas como Ica y la Franke & Heidecke sacarían al mercado modelos de mejor calidad, tanto semiprofesionales como profesionales. Esta innovación radical hizo que miles de personas tuvieran acceso a un dispositivo compacto de bajo costo, de manera que las fotografías dejaron el campo científico y

artístico para comenzar a capturar escenas familiares cotidianas. Curiosamente, la fotografía de este tipo de cámaras era considerada de media a baja calidad; por esa razón, la forma de aprender, no sólo lo relativo a la composición de la imagen, sino del método de revelado, fue lo que diferenció desde un inicio la obra de Fritz.



Taxco, La Joya Colonial, 1943, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata montada sobre cartón, 34.29 x 26.67 cm. Fundación Fritz Henle.

Entre 1927 y 1930, cuando Fritz era un joven entrando a la década de los veinte, comenzó a trabajar como ayudante del fotógrafo local llamado Schnieding; así tuvo contacto con cámaras modernas de gran formato, diferentes a la Icarette de su padre. No obstante, a Fritz le parecía anticuado el método de gran formato y su estancia sólo duró un año, tiempo suficiente para aprender la fotografía de estudio; poco después realizó las primeras sesiones fotográficas de paisajes montañosos durante sus vacaciones en la ciudad medieval de Rothenberg.

También le comisionaron una serie de tomas, especialmente de los astilleros, en la planta siderúrgica Hoesch AG, en Dortmund, una de las empresas más destacadas de la región y del puerto de Bremen. Este trabajo dio a Fritz la oportunidad de dar a conocer su talento en escenarios industriales y le permitió formar un portafolio respetable que, con el tiempo, le fue de gran ayuda.

La práctica temprana de Fritz con la cámara Icarette, su trabajo autodidacta, sus comisiones y su interés genuino por dedicarse a la fotografía profesional, dejando de lado la tradición familiar de convertirse en médico, lo llevaron, con el consentimiento de sus padres, a matricularse en el Instituto Bávaro de Fotografía. Ahí se graduó con honores, tras librarse de la expulsión por haber faltado durante dos semanas al aceptar la comisión de un viaje por el Mediterráneo para retratar paisajes en Palestina, Egipto y Grecia.

Los viajes

Desde el siglo XVII, los ingleses de clase alta hicieron viajes de exploración con fines recreativos, lúdicos, de formación artística y claramente lucrativos-comerciales, especialmente en Italia, Grecia y varias ciudades también del Mediterráneo. Ya a finales del siglo XIX, Thomas Cook realizó los primeros recorridos organizados en grupo hacia Egipto, iniciando la masificación del turismo de los estratos medios de la sociedad inglesa a este destino; la fórmula sería copiada tiempo después por otros países.



Belleza mexicana, ca. 1936-1943, Fritz Henle (1909-1993). Fundación Fritz Henle.

Lugares como Turquía, Egipto, Grecia y Palestina, entre muchos otros, se han convertido en destinos atractivos para la mayoría de las personas que buscan una experiencia diferente a lo cotidiano cargada, además, de belleza, misterio y excentricidad de las costumbres y la diversidad de las formas de vida presentes en culturas opuestas.

Durante sus primeras encomiendas, Fritz realizó un trabajo excepcional en sus capturas, siendo su primer viaje al Mediterráneo la clave para definir a qué quería dedicarse el resto de su vida. Después de graduarse, sus imágenes comenzaron a aparecer en anuncios publicitarios, revistas y periódicos locales, consolidándolo como un fotógrafo joven, pero fiable.

En 1934, ya con el partido nazi gobernando Alemania, Fritz realizó un viaje de cuatro meses a la India y a Ceilán (actualmente Sri Lanka), donde obtuvo increíbles imágenes que posteriormente serían utilizadas para promocionar esos destinos turísticos.

La estancia de Fritz en esos lugares fue muy particular: le gustaba recorrer templos y espacios llenos de elementos folclóricos que teñían las escenas de sus composiciones de un ambiente misterioso, logrando imágenes que distaban de una simple mirada turística.

En ese mismo año, después de obtener el Pasaporte del Reich Alemán mediante el cual le autorizaban su salida del país, Fritz llevó a cabo, el que podría considerarse el viaje más importante de su carrera. Su visita a Japón y su paso por Singapur, China y Corea (antes de que se dividiera) consolidó a este artista como fotógrafo profesional; gracias a los cientos de tomas en estos lugares, un año después publicó su primer libro, titulado *Das ist Japan*. Esta obra hizo evidente la calidad que Fritz había desarrollado en cuanto a técnica y composición con su cámara Rolleiflex, la cual muchos consideraban que no era una cámara profesional. Sin embargo, Fritz demos-

tró que, si bien el equipo fotográfico es importante como herramienta de trabajo, es mucho más relevante dominar su uso. Este primer libro dedicado a Japón, aunado a su amplio repertorio, le permitió justificar, ante las autoridades alemanas, su viaje de trabajo a los Estados Unidos en 1936. Cabe mencionar que, aunque la familia de Fritz era acomodada, tenía ascendencia judía por línea paterna; por tanto, su vida, así como la de su hermano y hermana, estuvo en peligro durante este periodo de persecución.

Fritz y su paso por México

Ya instalado en la ciudad de Nueva York, recorrió las calles y fotografió sus contrastes mientras conocía a diversas personas y se postulaba a todo trabajo creativo que se le presentara con la intención de obtener la ciudadanía estadounidense, ya que había descartado la idea de regresar a Alemania. Los seis meses de permiso que le dieron se diluyeron rápidamente lo que lo obligó a emprender un viaje hacia el sur de los Estados Unidos para entrar a México por la frontera de Nuevo Laredo.



Diego Rivera en su jardín en Coyoacán, México, 1943, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata, 35.56 × 27.94 cm. Fundación Fritz Henle.



Frida con su rebozo, 1936, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata, 27.94 × 35.56 cm. Fundación Fritz Henle.

MÉXICO

Aniciata mexicana, ca. 1936-1943, Fritz Henle (1909-1993). Fundación de Fritz Henle.



Frida en su estudio, 1943, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata, 27.94 x 35.56 cm. Fundación Fritz Henle.

Catedral de la Ciudad de México, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata, 22.60 x 20.32 cm. Fundación de Fritz Henle.



Joven con cabra, 1943, Fritz Henle (1909-1993), gelatina de plata, 24.8 x 20.3 cm. Fundación de Fritz Henle.

En nuestro país, Fritz recorrió algunas ciudades y pequeños pueblos; retrató paisajes, personas, iglesias y todo tipo de cosas que le llamaron la atención. México logró impresionarlo ya que era un país muy distinto a lo que había conocido hasta ese momento, asombro compartido con la mayoría de las y los extranjeros que vinieron en algún momento a probar suerte. Cuando llegó a la Ciudad de México conoció a Diego Rivera y Frida Kahlo y, aunque no hubo una relación de amistad profunda, los retrató con su cámara en diversos lugares. En las dos estancias en las que estuvo en nuestro país, Fritz visitó Coyoacán, Xochimilco, el Centro Histórico y la zona arqueológica de Teotihuacán. También visitó la ciudad de Cuernavaca, el pueblo de Taxco en Guerrero, el lago de Pátzcuaro en Michoacán y la ciudad de Toluca, entre muchos otros lugares.

En 1945, Fritz seleccionó 64 fotografías de sus dos visitas a nuestro país y publicó su tercer libro: *Mexico by Fritz Henle*, donde las imágenes iban acompañadas de textos en inglés y español. Esta obra fue muy bien recibida en el mundo editorial; la *National Arts Club* lo nombró como uno de los tres mejores libros de fotografía del año 1948. Presentó una variedad de temáticas que reflejaban la sensibilidad y comprensión casi antropológica de los entornos explorados por Fritz: trabajadores, mujeres, niñas y niños, así como paisajes, plazas, iglesias y piezas arqueológicas fueron objeto de admiración y exploración bajo su lente.

Fritz retrató un país y una cultura en proceso de transformación hacia la “modernidad”, donde la esencia indígena y campesina seguía siendo protagonista. En ese momento, la calidad de las imágenes no dejaba ya ninguna duda: Fritz se había consolidado como un fotógrafo profesional que dominaba su cámara Rolleiflex y su formato cuadrado con películas de 6 x 6 cm. Ese estilo le dio un toque de originalidad a su trabajo; una firma que no le costó mucho defender gracias a su excelente ejecución, a pesar de que muchos fotógrafos consideraban que ese formato no era adecuado para publicaciones “serias”.



Chica de Tehuantepec, ca. 1936-1943, Fritz Henle
(1909-1993), Fundación Fritz Henle.

Poco tiempo después de visitar México, Fritz obtuvo la ciudadanía estadounidense en 1942. Trabajó como fotógrafo independiente, publicando en diversas revistas, periódicos y publicidad comercial, puesto que también desarrolló un talento especial para hacer foto de modas, tendencia que estaba en auge y con una necesidad abrumadora de imágenes que en poco tiempo inundarían la vida cotidiana de la sociedad estadounidense en las revistas *Life*, *Mademoiselle* y *Harper's Bazaar*.

A partir de ese momento, sus viajes y comisiones lo llevaron a lo largo y ancho de los Estados Unidos, así como a Sudamérica y el Caribe, hasta que encontró su lugar de residencia: las Islas Vírgenes de los Estados Unidos. Siguió publicando su trabajo en una enorme cantidad de materiales norteamericanos y europeos; publicó libros de fotografía de sus vacaciones por Europa, su visita a Hawái, el Caribe y uno muy especial sobre las Islas Vírgenes.

Al final

Fritz Henle se sumó a la lista de artistas de la lente que establecieron una conexión visual y cultural con México. Más allá de que haya sido profunda o no, logró dejarnos un trabajo fotográfico de alta calidad, resaltando figuras icónicas que con el tiempo se convirtieron en parte de nuestro patrimonio gráfico.

A su nombre se suman los de fotógrafos estadounidenses y europeos como Désiré Charnay, Teobert Maler, Abel Briquet, William Henry Jackson, Edward Weston, Hugo Brehme, Tina Modotti y Henri Cartier-Bresson, por mencionar unos cuantos, quienes legaron imágenes que nos han ayudado a comprender el pasado de nuestro país.



*Frida en el río, 1937, Fritz Henle (1909-1993),
gelatina de plata, 27.94 × 35.56 cm. Fundación Fritz Henle.*



Fritz murió en 1993 en su lugar final de residencia (Islas Vírgenes, Estados Unidos, al sureste de Puerto Rico) después de dedicar seis décadas de su vida a la fotografía. Su versatilidad y la infinidad de proyectos tan distintos en los que participó impiden encasillarlo en un solo estilo; de ahí la trascendencia y reconocimiento de su trabajo.



Mariana Yampolsky

Identidad gráfica plurinacional

Estampa, memoria y resistencia

Texto y linoleografías:

León Bernal

Cuando exploramos la historia de la estampa, es fundamental diferenciar cómo cada región desarrolla su propia matriz cultural. Así, existe una historia oriental, otra occidental y una mesoamericana. En México contamos con testimonios de ciertos sellos en barro, ya sean cilíndricos o planos, utilizados para estampar tejidos, papel o incluso piel. Gracias a la arqueología, podemos rastrear otros ejemplos y materiales usados para ello en la época prehispánica, sin embargo, las técnicas que utilizamos hoy en día son mayoritariamente de origen occidental y oriental.



El esqueleto del editor del Pueblo (Antonio Vanegas Arroyo), 1902, José Guadalupe Posada (1852-1913), zincografía e impresión tipográfica (impresión tipográfica en ambas caras de la hoja), 40 × 30.5 cm, Colección Elisha Whittelsey, Fondo Elisha Whittelsey, 1946, Número de objeto: 46.46.293.

Sabemos que, en 1539, poco después del inicio del proceso colonial, se estableció en México la primera imprenta de América y que publicó su primer libro: *La Escala espiritual para llegar al Cielo*, ilustrado con grabados en madera importados para las cubiertas. En los años siguientes, se introdujeron varias técnicas de manera progresiva, como el grabado en cobre por parte de artistas belgas, y la litografía, introducida por los italianos Claudio Linati y Gaspar Franchini, hasta la aparición de los periódicos durante el gobierno de Porfirio Díaz (1874-1910).

Cuando nos referimos a la **estampa mexicana** aludimos a una clase de soluciones técnicas y temáticas que, en nuestro país, ha tenido un carácter emblemático, abarcando ámbitos desde la prensa hasta la solidaridad política y el acompañamiento activo de comunidades en resistencia.

Aunque Manuel Manilla (1830-1890) y José Guadalupe Posada (1852-1913) son las figuras más citadas por casi todos los colectivos que formaron talleres y agrupaciones de grabadores durante el siglo xx, también su sensibilidad social ha tenido un impacto duradero con el paso del tiempo. Estos creadores colaboraron con publicaciones como *El Hijo del Ahuizote*, *Gil Blas Cómic*, *La Patria*, *La Patria ilustrada* y *Revista de México*. Así, la casa editorial Vaneegas Arroyo se convertiría en su espacio de trabajo, publicando numerosas hojas volantes y dejando una marca en el imaginario popular.



Cómo pretenden, 1944, Leopoldo Méndez (1902-1969), grabado en madera sobre papel, 33 x 47 cm, Colección Carlos Monsiváis, Museo del Estanquillo.

Los diversos grupos que emergieron tras la Revolución Mexicana reflejaron la gran inquietud de artistas e intelectuales por contribuir a los esfuerzos de reconstrucción de un país devastado. Esto incluye la experiencia del Sindicato de Obreros Técnicos Pintores y Escultores (1923-1926), La Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR 1933-1938), así como el Taller Editorial de Gráfica Popular (TEGP 1937-1940). Este proceso de acumulación derivaría formalmente en la fundación del Taller de Gráfica Popular (TGP 1937-).

Lo que caracterizó a estas organizaciones, a diferencia de la visión educativa de la primera generación del **muralismo mexicano**, fue su acción directa con las clases populares.

Los tres grandes, Rivera, Siqueiros y Orozco se mantuvieron cercanos a las instituciones, mientras que las grabadoras y los grabadores se enfocaron en las Misiones Culturales (1921-1928), para comprender de manera directa las realidades y conflictos del pueblo mexicano.

Además, se comprometieron a coconstruir una perspectiva popular en sus obras, adoptando el realismo práctico, desvinculado de las teorías de partido. Su labor consistía en describir los sucesos cotidianos del pueblo, tal como lo habían hecho Manilla y Posada, generando así una genealogía que se establece a través del tiempo.

En nuestro contexto, la motivación para preservar la práctica del grabado surge de la necesidad de conservar la memoria. Al observar el presente, nos encontramos con una serie de manifestaciones que, en ciertos casos, se entienden como parte de la tradición de la **estampa mexicana**.

Sin embargo, algunas de las soluciones técnicas y temáticas han caído progresivamente en desuso. La construcción narrativa a partir del juego de planos, la tridimensionalidad de la imagen por medio del estudio de sombras o del alto contraste, la definición iconográfica a partir de la fotografía de prensa o del testimonio vivo de las comunidades, así como el uso de herramientas que texturizan la placa y que anteriormente se conseguían por medio de familias dedicadas a su fabricación artesanal, son cada vez menos frecuentes. La información que podría brindarnos un panorama más amplio para enriquecer nuestra cultura visual en relación al grabado se encuentra en publicaciones que no han sido completamente digitalizadas para su difusión o que pertenecen a archivos institucionales o personales de algunos herederos.



A cual mas afinado, 1932, Leopoldo Méndez (1902-1969), grabado, madera de hilo, 29.9 × 42.6 cm, Colección Blaisten.



Amuzga, 2016: León Bernal (1992),
linoleografía, 46.2 x 60.5 cm.



La memoria, 2016, León Bernal (1992), linoleografía, 29.5 x 21.8 cm.

León Bernal, Taller de serigrafía, 2024.
Foto: León Bernal.



Fuentes clave como el reconocido libro *Taller de Gráfica Popular* (1937-1977), de la maestra Helga Prignitz, publicado en 1992 en español, demuestra una hazaña en la investigación de archivo, al haber articulado una serie de trabajos que hasta el momento se encontraban aislados, documentos y expedientes de diferentes artistas sin clasificar, así como el acceso directo al acervo del TGP de la mano de su último director, Jesús Álvarez Amaya. Cabe destacar que, durante la conmemoración de los 80 años del taller en 2017, con la presentación del catálogo de la exposición *Estampa y lucha. El Taller de Gráfica Popular 1937-2017* en el Museo Nacional de la Estampa (Munae), el cual, según comentarios de los especialistas Alberto Híjar, Laura González Matute y Dina Comisarenco, fue considerado como el más completo que existe

en la actualidad en torno al Taller de Gráfica Popular (TGP). Esto demuestra cómo el trabajo de la maestra Helga Prignitz sigue siendo un referente dentro de las vanguardias que México aportó al siglo XX.

La experiencia de este taller, junto al **muralismo mexicano**, comienza a ser reconocida actualmente como una de las contribuciones de nuestro país a las corrientes de vanguardia del siglo XX.

Es importante destacar que aún restan esfuerzos por integrar a la historia del arte mexicano a las creadoras y los creadores que formaron parte de estas iniciativas. Las menciones son escasas, lo que reduce el conflicto entre las polaridades de autoras y autores de derecha e izquierda.



Taller de grabado, 2024.
Foto: León Bernal.

Nuestra motivación por preservar estos antecedentes se fundamenta en el interés de pluralizar la conciencia sobre las diversas maneras de ser artista, no sólo como alguien que busca insertarse en el mercado de la creación estética, sino también en la sociedad y en el trabajo colaborativo. Ejemplos como Elizabeth Catlett, Andrea Gómez, Celia Calderón, Sarah Jiménez, Mariana Yampolsky, Fanny Rabel, Rini Templeton, Leticia Ocharán, Pablo O'Higgins, Arturo García Bustos, Adolfo Quinteros, Leopoldo Méndez, Alberto Beltrán, Alfredo Zalce, Adolfo Mexiac, Francisco Dosamantes, Iker Larrauri, Moshe Gat, Everardo Ramírez, Jean Charlot, Xavier Iñiguez, Ángel Bracho y Roberto Lazos, entre otros, han realizado aportes a una amplia tradición que posiciona al grabado mexicano como un referente global.



**EL PUEBLO DE MEXICO
DEFIENDE LA PAZ**
SALUDO DE LOS ARTISTAS DEL
TALLER DE GRAFICA POPULAR

Congreso Continental Americano por la paz,
México, 5 - 10 de septiembre, 1949, 1949,
Arturo García Bustos (1926-2017) y
Mariana Yampolsky (1925-2002), cartel,
47 x 32 cm, Taller de Gráfica Popular.

En su mayoría, estos autores se vincularon a los movimientos sociales en nuestro país, logrando efectividad al establecer la creación como un trabajo colectivo. Cuando se recibía un encargo de los sectores populares, la labor se distribuía entre dos o más miembros del taller. La autoría individual perdía relevancia, buscando agilizar el trabajo. Muchas de estas impresiones no se pagaron ya que no se realizaban con un fin económico, sino como un acto de apoyo y solidaridad con el pueblo de México. En sus principios fundacionales operaba de manera latente la premisa socialista del Arte al servicio del pueblo.



Fuera Monsanto, 2016, León Bernal
(1992), linoleografía, 9,2 x 16,7 cm.

En este sentido, compartimos la sensibilidad social que los propios documentos visuales y el testimonio ético y político de un vasto número de autoras y autores en nuestro país han dejado como legado, constituyendo una forma particular de producción colectiva que hasta hoy ha sido retomada por algunas agrupaciones contemporáneas en Oaxaca, siguiendo el modelo de grabado político colectivo del TGP:

- Agrupaciones como la Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca (ASARO), creada en 2006, reúnen a jóvenes estudiantes de arte y artistas urbanos; utilizan múltiples medios, incluyendo grabados en bloques de madera y linóleo, murales de *graffiti* de gran envergadura, plantillas intervencionistas y pastas de trigo.
- El colectivo La Piztola, fundado en 2006, propone una intervención urbana mediante el uso del esténcil y la serigrafía de gran formato; así crea un diálogo público entre el muralismo y la gráfica tradicional.
- El colectivo Los Subterráneos, iniciado en 2021, se dedica a la creación de grabados colaborativos y pintura mural, abordando luchas actuales en torno a los derechos indígenas, la visibilidad afromexicana, la migración y la resistencia al colonialismo y al capitalismo. Actualmente, han podido establecer La Casa Subterránea, un espacio multifuncional en el centro de Oaxaca que funciona como taller, galería y escuela de arte gratuita.



Esténcil de ASARO

Foto: Asamblea de Artistas Revolucionarios de Oaxaca (ASARO).



El abrazo ausente, 2014, Colectivo La Piztola, Museo de la Memoria Indómita, Ciudad de México, México. Foto: The Guardian.



Díspora negra. 500 años de esclavitud, 2022, taller de grabado Subterráneos, fachada del Café-restaurant Mundo Ceiba, Oaxaca de Juárez, México. Foto: subterraneosoaxaca.com



Jornadas culturales, 2024.
Foto: León Bernal.



Maíz Transgénico, 2016, León Bernal (1992), linoleografía, 9,2 × 16,7 cm.

En los talleres que actualmente organizamos, se busca que las herramientas y los referentes históricos mantengan un diálogo. Por un lado, el acto creativo se propone como un ejercicio de autoconocimiento para establecer contacto con las diversas formas de sensibilidad. Paralelamente, contextualizar la práctica y sus antecedentes proporciona una oportunidad para recuperar la memoria de una tradición.

En su conjunto, es la comunidad la que nos invita a participar en la práctica de lo cotidiano, buscando la desalienación humana, en lo que José Revueltas definía como la **Democracia cognoscitiva**. Esta práctica es un motor liberador y emancipador de la sociedad, durante un siglo XXI lleno de práctica estética y producción artística que nuestro país merece. En resumen, grabar es resistir al olvido de la memoria popular.

Talleres intergeneracionales de dibujo, 2023.
Foto: León Bernal.



Talleres comunitarios con protagonismo infantil, 2023.
Foto: León Bernal.

Semblanza

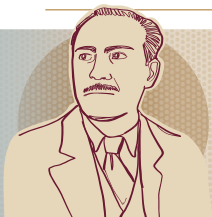
Nombre artístico: León Bernal

Artista multidisciplinario desescolarizado y colaborador del Taller de Gráfica Popular durante el periodo 2008-2018.

Con una formación independiente en arte y género, plástica social, agroecología urbana, arte urbano, cine documental, fotografía, técnicas de estampación, pintura, dibujo e ilustración editorial. Desde distintos enfoques de trabajo ha participado con múltiples poblaciones urbanas y rurales. Es facilitador de herramientas metodológicas que cruzan diferentes disciplinas de las artes.

Desde la práctica de taller desarrolla laboratorios con enfoque comunitario encaminados a establecer un diálogo entre oficio y memoria de las artes plásticas y visuales en México. Como premisa de trabajo, la práctica y su contextualización se cruzan para reflexionar y colectivizar procesos de creación y coconstrucción de la mirada en ámbitos de cultura de paz y no violencia.

Actualmente es cofundador del colectivo Estudio Quince; miembro del seminario interno del grupo "ConVocArte" y colaborador de la Fundación Cultural José Hernández Delgadillo A. C.



Luis Arenal Bastar

Componentes de la **imagen**

El museo que cabía en las mochilas

Arte, identidad y pedagogía en las portadas de los Libros de Texto Gratuitos de la SEP



Estudiantes con libros de texto gratuitos en la inauguración de la escuela Gral. Andrés Figueroa, 1962, colección archivo Casasola, negativo de película de seguridad, 5.1 x 7.6 cm, © 262327, Secretaría de Cultura. INAH.Sinafo.FN. México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Texto: Marco A. Villa Juárez | Historiador

Tiempo atrás, quizá causaba bastante extrañeza abrir el libro de texto gratuito de primer año de primaria y encontrarse de golpe con un óleo del muralista chihuahuense David Alfaro Siqueiros. Seguramente no era el tipo de encuentro que una niña o un niño de seis años anticipara al depositar su mochila sobre el pupitre; es más, incluso al verlo, tal vez pasara de largo ante sus ojos. Y sin embargo, ocurrió millones de veces en todo el país, a lo largo de décadas.

La portada de aquel primer libro distribuido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), al despuntar la década de 1960, llevaba los rostros de Miguel Hidalgo, Benito Juárez y Francisco I. Madero pintados sobre un fondo con los colores de la Bandera Nacional, firmados por el pincel combativo de Siqueiros. Pero con ello, el Estado mexicano tomó una decisión que pocas naciones se habían atrevido a ejecutar con tal determinación: convertir el aula en galería, la mochila en museo portátil y al estudiantado en espectador involuntario —y acaso formado de igual manera— de la pintura mexicana más representativa del siglo pasado.

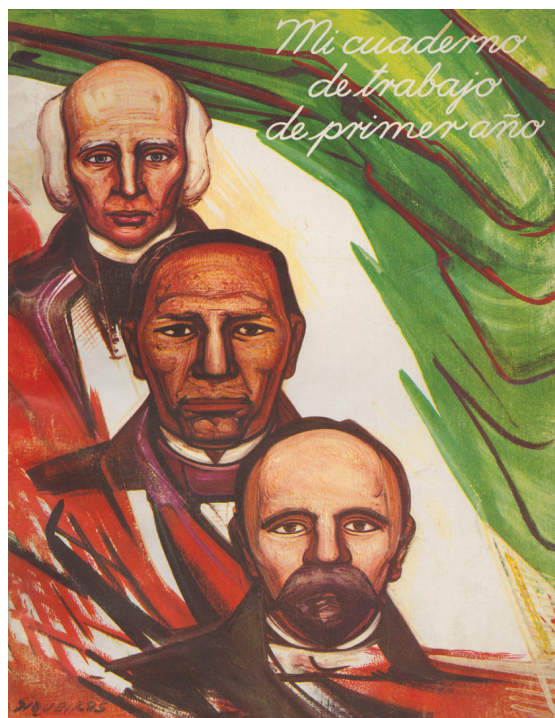
El proyecto tuvo padre y fecha de nacimiento precisos: el 12 de febrero de 1959, el presidente Adolfo López Mateos firmó el decreto que creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), encargando su dirección al escritor Martín Luis Guzmán (autor de *La sombra del caudillo*) y la conducción educativa al secretario de Educación Pública, el poeta Jaime Torres Bodet. Este último no era un funcionario cualquiera ya que a los 19 años había sido secretario particular del filósofo oaxaqueño José Vasconcelos en los años veinte, cuando éste se desempeñaba como el primer titular de la SEP y quien encargó la creación de los murales a Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros en las paredes de esta dependencia, uno de los proyectos de arte público más importantes del siglo xx en América.

Identidad nacional, cultura visual

Jaime Torres Bodet quizá sabía que la imagen educa antes que la palabra. Así que cuando en 1959 lanzó la convocatoria para producir los primeros libros de texto, acudió a célebres muralistas para que pintaran los óleos que habrían de convertirse en portadas. El resultado inicial fue un tiraje de 17 millones de libros para el ciclo escolar de 1960, cifra que dos años más tarde se triplicó hasta alcanzar 73 millones de ejemplares.

Así, a lo largo de más de seis décadas, la Conaliteg ha distribuido más de 8 000 millones de libros en todo el país; y en varios de ellos, lo mejor del arte nacional impreso en sus portadas.

La primera generación de libros, editada en 1960, reflejó con toda claridad la voluntad ideológica del momento: las portadas debían rendir homenaje al muralismo y a los héroes de la patria, pues ese año se conmemoraba el sesquicentenario del inicio de la Guerra de Independencia y el medio siglo del estallido de la Revolución Mexicana. Los artistas convocados fueron David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Leal, Raúl Anguiano y José Chávez Morado, quienes eran, en conjunto, una síntesis de la Escuela Mexicana de Pintura en sus distintas vertientes.



Domínguez Aguirre, Carmen y León González, Enriqueta, *Mi cuaderno de trabajo de primer año*, 1960. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

No eran actores inocentes en los ámbitos de ideología y política en pos de una causa nacional; varios de ellos habían firmado, en 1922, el manifiesto del Sindicato de Obreros Técnicos, Pintores y Escultores, donde se declaraba que el arte de caballete era burgués y que sólo el arte público tenía vocación revolucionaria. Entonces, el que sus obras llegaran ahora a millones de niñas y niños a través del libro de texto cerraba un círculo histórico que José Vasconcelos habría celebrado: el mural se trasladaba de la pared al salón de clases.

En 1961, Jaime Torres Bodet y Martín Luis Guzmán dieron un paso más: lanzaron una convocatoria para crear una imagen unificada que cubriera las portadas de los seis grados de primaria. El pintor jalisciense Jorge González Camarena, quien había sido ayudante del Dr. Atl en su juventud y participó en el movimiento estudiantil que en 1929 llevó a Diego Rivera a la dirección de la antigua Academia de San Carlos —entonces Escuela Central de Artes Plásticas (ECAP)—, ganó el encargo. El resultado fue *La Patria* (1962), un óleo sobre tela de 120 × 160 cm y en el que una mujer mestiza de rasgos indígenas, la tlaxcalteca Victoria Dorantes Sosa, personifica a la nación mexicana avanzando con la bandera en la mano.



La patria, 1962, Jorge González Camarena (1908-1980), óleo sobre tela, 120 × 160 cm, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

La portada del libro explicaba sin rodeos el sentido de la imagen: era la reproducción de un cuadro que representaba a la nación mexicana avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje cultural, agrícola e industrial que le da el pueblo. Entre 1962 y 1972, *La Patria* ilustró más de 350 títulos y fue impresa en más de 523 millones de ejemplares. Regresó en el periodo de 2008 a 2011 y de nuevo de 2014 a 2019. Por eso es, sin exagerar, la pintura con más reproducciones en la historia de México y por mucho la más representativa en el ámbito educativo de nuestro país.

La segunda gran transformación llegó con la Reforma Educativa de 1972. Las portadas se diversificaron por materia y grado, empezaron a incorporar corrientes más allá del muralismo oficial. El libro de Ciencias Sociales de tercer grado de ese año mostró el rostro del Benemérito de las Américas, tomado del mural *Juárez*, de José Clemente Orozco, el cual puede apreciarse en el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec. En 1982, el libro de Ciencias Sociales de cuarto grado utilizó el icónico mural *Retablo de la Revolución* o *Sufragio efectivo, no reelección*, en el que se aprecia a Madero custodiado por militares, pintado por Juan O'Gorman, el cual se encuentra en el mismo recinto.

Vázquez, Josefina Zoraida; Barcia, Laura; Velázquez, Elizabeth; González, Luis; Stavenhagen, Rodolfo; Urquidí, Víctor y Estebanez, Francisco, *Ciencias sociales. Sexto grado*, 1984. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.



Vázquez, Josefina Zoraida; Barcia, Laura; Velázquez, Elizabeth; González, Luis; Stavenhagen, Rodolfo; Urquidí, Víctor y Estebanez, Francisco, *Ciencias Naturales. Tercer grado*, 1973. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

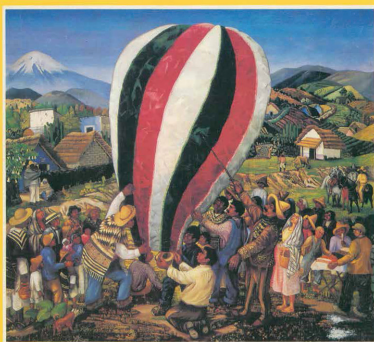
La generación de 1988 amplió aún más el espectro: incorporó obra de Manuel Felguérez, el zacatecano que desde los años sesenta había abanderado el arte abstracto en México y que en esa década era considerado uno de los pintores más vanguardistas del país, y de Elvira Gascón, pintora española radicada en nuestro país y cuya obra dialogaba con el expresionismo y el arte naïf (empírico, experimental). También apareció ese año una pintura de Rufino Tamayo catalogada, sin título y sin fecha, la cual volvió a ser portada en *Atlas de México*, para cuarto grado de 1994. Por cierto, este artista oaxaqueño había tomado distancia del muralismo político para explorar una síntesis entre la forma prehispánica y el lenguaje plástico internacional, lo que le valió tanto suspicacias de sus colegas izquierdistas como la admiración fuera del país.

1993: con aires de diversidad

La edición de 1993 fue la más ambiciosa y diversa. Funcionó durante 15 años —la más longeva de todas— y expuso a millones de niñas y niños a un verdadero muestrario de la pintura mexicana del siglo pasado. El libro *Español. Primer grado. Lecturas*, abrió con la obra *Juguete de barro de Metepec*, del jalisciense Roberto Montenegro, que muestra un bien torneado perro dalmata de cerámica popular que resumía la convicción, del también litógrafo, sobre el arte popular como raíz de la identidad nacional, una premisa que por cierto llevaba décadas en el panorama educativo y cultural de la nación.

Libro integrado

Primer grado



Chapela Mendoza, Luz María, *Libro integrado. Primer grado*, tercera reimpresión, 1977. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

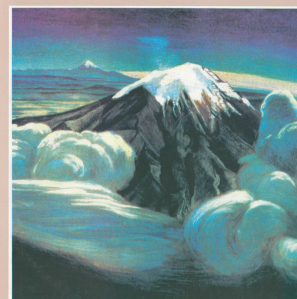
El ejemplar correspondiente a *Geografía. Sexto grado* exhibió *Los volcanes* de Gerardo Murillo Dr. Atl (1950) —quien adoptó este sobrenombre de origen náhuatl porque sentía que sus pinturas debían tener el temperamento de la tierra misma que retrataba—. El libro *Español. Primer grado. Actividades* presentó la pintura *La alacena, viernes de juguetería* de María Izquierdo (1952), la pintora jalisciense que convirtió la infancia, los juguetes y el mundo íntimo femenino en un universo plástico de colores exuberantes y formas ligeramente deformadas, influida por el expresionismo europeo, pero con raíces profundamente mexicanas.

El *Atlas de Geografía Universal. Educación primaria*— el libro convencional, no el tomo apaisado— llevó en su portada *Fenómeno de ingravidez*, de Remedios Varo (1963). La obra exhibe a un astrónomo que observa estupefacto cómo la Tierra se escapa de su centro de gravedad, con un pie en una dimensión y el otro en otra. La pintora española exiliada en México, una de las voces más originales del surrealismo internacional, había llegado en 1941 huyendo de la Segunda Guerra Mundial. Que su obra llegara a los niños de primaria de 1993 fue, si se piensa con detenimiento, un acto político de generosidad cultural: poner al alcance de un niño de 12 años la prueba de que el mundo puede ser imaginado de otra manera.

El *Libro integrado. Primer grado* tiene la pintura *El globo*, de Ramón Cano Manilla (1930): un óleo de escena cotidiana que retrata la vida popular con una ternura casi cinematográfica, y en interiores contó con la participación del caricaturista Trino. El libro *Historia. Cuarto grado* presentó el monumental fresco *Miguel Hidalgo* que José Clemente Orozco plasmó en el Palacio de Gobierno de Guadalajara (1937-1939), y *Ciencias Naturales. Tercer grado* mostró *Flora y fauna del periodo cuaternario plio-pleistoceno*, del paisajista decimonónico José María Velasco, conservado en el Museo de Geología de la UNAM.

Geografía

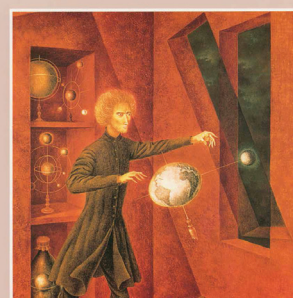
Sexto grado



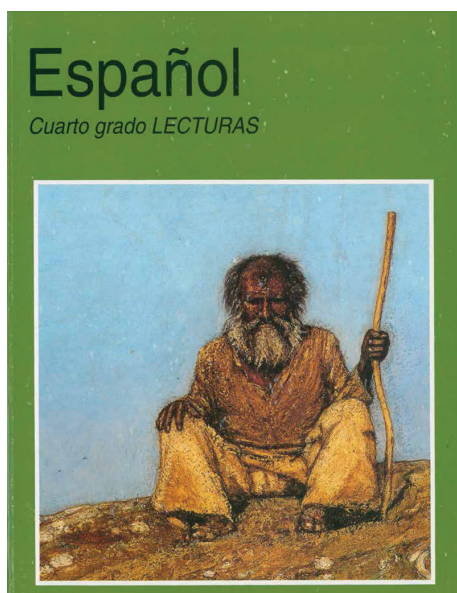
Brown Dalley, Hugo A., coordinador, *Geografía. Sexto grado*, segunda reimpresión, 1997. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

Atlas de Geografía Universal

Educación primaria



Bonilla Rius, Elisa y Lima Muñiz, Laura, coordinadoras, *Atlas de Geografía Universal. Educación primaria*, primera reimpresión, 2003. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.



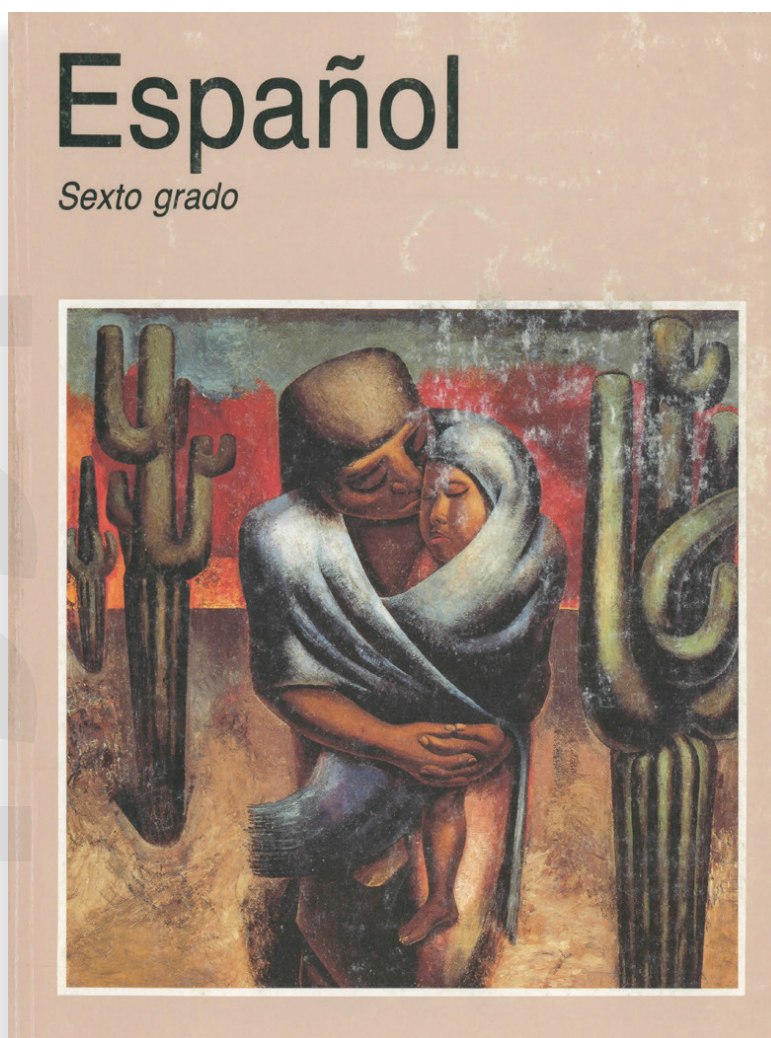
Varias autoras, *Español. Cuarto grado. Lecturas*, 2000. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

Pero no todos los artistas incluidos en los libros de texto fueron muralistas célebres... o tan célebres que incluso departieron con la clase política de los escaños más altos. Y esto comprobado porque en la edición de 1993 también apareció el zacatecano Francisco Goitia, cuya obra pertenece a la tradición del expresionismo más oscuro y testimonial: sus pinturas sobre la guerra y el duelo indígena están entre los documentos pictóricos más perturbadores del México posrevolucionario. Su cuadro, *El Viejo en el muladar*, reproducido en el ejemplar *Español. Lecturas. Cuarto grado*, es custodiado hasta el día de hoy por el Archivo Fotográfico Manuel Toussaint. La inclusión de Goitia en un libro destinado a niños de nueve años podría parecer excesiva, pero revela una convicción pedagógica que merece ser examinada: la identidad no se forma sólo con imágenes amables; sino que a veces, quizá, se necesita mirar también escenarios adversos.

¿Educación artística o decoración institucional?

La relación entre la SEP y los artistas presentes en los libros de texto no fue únicamente de carácter estético. Fue, en varios casos, un vínculo político e ideológico de largo aliento. De esta forma, el muralismo mexicano nació como proyecto de Estado: en 1921, Vasconcelos entregó los muros de la máxima institución educativa a Rivera, Orozco y Siqueiros con la convicción de que el arte podía sustituir a la Iglesia como educador popular. Décadas después, cuando Torres Bodet convocó a esos mismos muralistas o a sus herederos para ilustrar las portadas de los libros, estaba cerrando un contrato que no era sólo económico sino simbólico.

La Conaliteg negoció con museos e instituciones como el INBA, el Museo de Arte Moderno, el Museo Nacional de Historia Castillo de Chapultepec, el Museo de Geología de la UNAM, entre otros, los derechos de reproducción de las obras. En algunos casos, como el de *La Patria*, la obra fue encargada directamente y se convirtió en patrimonio artístico de la Conaliteg; en otros, los derechos fueron cedidos por las instituciones custodias para una impresión de alcance federal. En suma, el acervo no sólo era parte de la idiosincrasia del Estado en torno a la identidad nacional forjada desde el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924), sino que pertenecía, en su mayoría, a las dependencias gubernamentales.



Argüero, Celia Díaz; Larios Lozano, Ma. Del Carmen y Vargas García, Víctor Ángel, *Español. Sexto grado*, primera reimpresión revisada, 1995. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP.

El Museo de Arte Moderno, por ejemplo, autorizó la reproducción de *Madre campesina*, de Siqueiros (1924) para la portada del libro *Español. Sexto grado* de la edición de 1994; es un óleo sobre yute que muestra la maternidad proletaria, pero en 1932 fue presentado en la ciudad de Los Ángeles como *Mexicana deportada*, con lo que se trasladó la atención hacia la migración en el norte de México. El hecho de que una obra que documentaba la deportación de migrantes mexicanos durante la Gran Depresión terminara en manos de millones de niñas y niños mexicanos es, en sí mismo, un argumento a favor de la educación artística como formación política.

Hay quienes cuestionan si la mera presencia de una obra de arte en la portada de un libro de texto, como las mencionadas en párrafos anteriores, genera apreciación artística o si es, simplemente, decoración institucional, un acto político. La pregunta es legítima y la respuesta podría ser incómoda, aunque también es pertinente decir que no siempre ha sido así, pues en innumerables ocasiones, como ocurrió durante un lustro durante la década pasada, las portadas han expuesto el trabajo de artistas plásticos mexicanos de diversas partes del país, destacando además que sus temáticas favorecen de manera más directa la apropiación del libro de texto por parte del alumnado, y tal vez, han logrado sensibilizarlo en torno a las actividades humanas de carácter artístico.

Es menester resaltar que las portadas utilizadas en la mayor parte de la historia de los Libros de Texto Gratuitos, sean o no murales de los artistas más entronizados de nuestro país, demuestra una línea clara: el Estado mexicano ha usado el arte para construir identidad. Pero ¿ha dado resultados? La pregunta, de tan grande, desafía cualquier respuesta simple. Lo que puede afirmarse con certeza es que la imagen de *La Patria* de González Camarena se convirtió en la pintura más reconocida por los mexicanos, no por sus visitantes a museos sino por sus usuarios de primaria. Que Remedios Varo fue conocida por millones de niñas y niños antes de que éstos supieran quién era Salvador Dalí. Que el Dr. Atl les explicó los volcanes a generaciones que nunca habían visto uno.

Más recientemente, la escritora de la revista *Mexicanísimo*, Cristina Mayné, reflexionó en 2020 que, probablemente, esas portadas fueron una reminiscencia del sueño vasconceliano de tener un país letrado, en el que el arte podía educar antes que la letra. Sin embargo, no es algo que se pueda afirmar, como tampoco que esa exposición visual haya producido, sistemáticamente, ciudadanos con mayor capacidad de apreciación artística o con una identidad nacional más robusta. La identidad, como la pintura, necesita tiempo, luz y distancia para revelar lo que contiene.



Estudiantes con libros de texto gratuitos en la inauguración de la escuela Gral. Andrés Figueroa, 1962, colección archivo Casasola, negativo de película de seguridad, 5.1 x 7.6 cm, © 262321, Secretaría de Cultura. INAH.Sinafo.FN. México, reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

**"Nunca he creído
que deba darse
al pueblo una
versión degradada
y disminuida de
la cultura."**

Lo que sí puede decirse es que la decisión de poner arte en los Libros de Texto Gratuitos fue, desde el principio, una vía para incentivar en las niñas y los niños mexicanos la curiosidad, la creatividad, el pensamiento abstracto y el aprendizaje a través de la apreciación estética. Torres Bodet lo formuló en sus memorias con una lucidez que no ha envejecido: "Nunca he creído que deba darse al pueblo una versión degradada y disminuida de la cultura". El tiempo ha demostrado que tenía razón, aunque el pueblo, a veces, no lo supiera. Millones de mexicanos y mexicanas cargaron durante años, en sus mochilas escolares, un Siqueiros, un Orozco, un Tamayo, una Remedios Varo. No siempre supieron lo que cargaban, pero algo quedó en muchos de ellos.

La niña que recibió el primer libro de texto gratuito de la historia de México fue María Isabel Cárdenas, alumna de la escuela Cuauhtémoc de San Luis Potosí, el 16 de enero de 1960. En la portada de ese libro, el rostro de Hidalgo miraba hacia el horizonte con la expresión que Siqueiros le había dado 30 años antes. Hoy, ambos son parte de una historia que con certeza continuará por muchos años más, una historia en la que el arte quizá seguirá provocando tanto admiración como escepticismo entre sus pequeñas lectoras y pequeños lectores.



Fotos: Sandra Angélica Martínez Cruz.

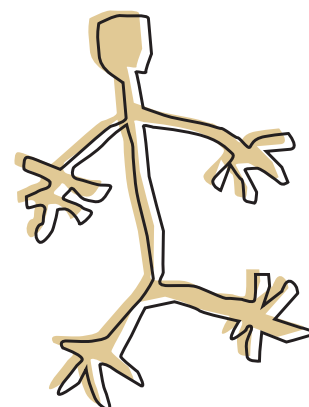
Dibujo:

trazo, imaginación e interpretación

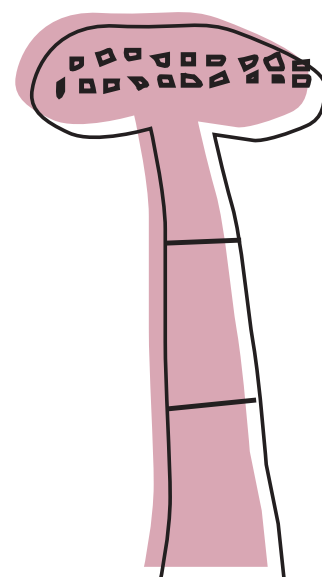
Texto: **Sandra Martínez**

Los inicios

El dibujo es una actividad que ha acompañado a la humanidad desde la Prehistoria, siendo una acción casi natural que surge de la necesidad de dejar huella. Se cree, que en el Paleolítico superior (20 000 – 10 000 a. n. e.), el dibujo estuvo vinculado a la magia; los fines comunicativos vinieron después, llevando a la creación de los pictogramas e ideogramas, como los jeroglíficos egipcios y los códices mexicas (Acha, 1993, p. 24). Por ello, se considera al dibujo como la base de la escritura (Acha, 1993; Cordero, 2007) y el origen de la pintura.



“El dibujo es una representación directa de la imaginación, es decir, de nuestra capacidad de generar imágenes, e implica su ejercicio tanto en la concepción y realización del trazo como en la interpretación del resultado” (González, 2009, p. 9).



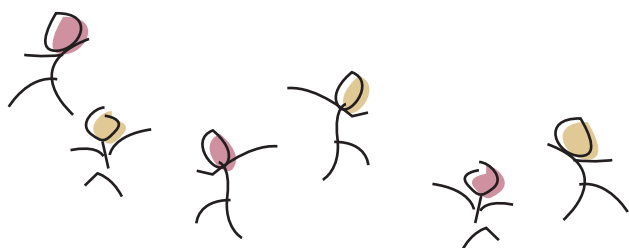
Sin título, 2008, Irma Turcios (1998), lápices de colores, 21.59 × 27.94 cm. Colección de César Jiménez-Yáñez.

Sin título, 2008, Luis Chacón (1998), lápices de colores, 21.59 × 27.94 cm. Colección de César Jiménez-Yáñez.

Sin título, 2008, Diana Armendáriz (1998), lápices de colores, 21.59 × 27.94 cm. Colección de César Jiménez-Yáñez.

El garabato constituye una de las primeras formas del dibujo en la infancia, incluso antes de la articulación de palabras; junto con el baile y el canto, el dibujo representa una de las manifestaciones iniciales mediante las cuales comenzamos a expresarnos. El garabato abre la posibilidad a otras representaciones más complejas como símbolos, signos o letras (Van Arsen y Jaraíz; 2007).

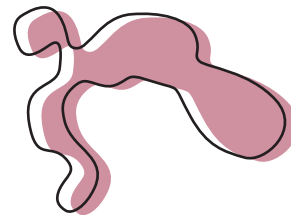
“Dibujar es conceptualizar: Dibujar es pensar” (González, 2009, p. 9). El acto de dibujar en la infancia, además de fortalecer la motricidad fina y la coordinación mano-ojo, permite expresar lo que por medio de otros lenguajes no somos capaces. Quizá por ello algunos investigadores que trabajan con infantes, como Jiménez-Yáñez o Escalante; ambos, en sus respectivos ámbitos, han utilizado el dibujo como parte de su metodología de investigación, sirviéndose de esta herramienta, casi lúdica, para que los pequeños y las pequeñas puedan expresarse no sólo desde la verbalización, sino también mediante el dibujo para comunicar ideas cuya complejidad las palabras resultan insuficientes.



El dibujo y su gramática

Como todo lenguaje, el dibujo tiene ciertos códigos y una gramática (Acha, 1993; González, 2009), y, al igual que la escritura, se puede aprender a elaborarlo e interpretarlo. Aun así, no hay forma correcta o incorrecta de dibujar; dejar una marca cualquiera sobre el papel, como cuando en medio de una llamada telefónica trazamos líneas sin sentido en la esquina de un cuaderno, en sí mismo, ya es un acto de dibujo.

Muchas personas afirman no saber dibujar, al decir esto usualmente se refieren a que no son capaces de trazar algo que se parezca a aquello que están mirando; esta idea surge del dibujo académico, ese que durante siglos se ha enseñado en las escuelas de arte y que imita lo que vemos en la realidad. Por generaciones, este dibujo se enseñó copiando bustos de yeso de modelos griegos, o plasmando bodegones y otros motivos con base en un modelo y se hizo hasta el cansancio y, si bien, el método funciona para ciertos objetivos, en la actualidad, el dibujo es mucho más que copias pulcras de la realidad. El dibujo no siempre necesita representar, a veces es simplemente presencia, un fin en sí mismo.



Por medio de una serie de artilugios, como el degradado,¹ el achurado² o la perspectiva, es posible que en dos dimensiones aparezca algo que parece brincar del papel; esta habilidad, como toda disciplina demanda tiempo, esfuerzo y mucha práctica. Sin embargo, dibujar no debe considerarse una actividad exclusiva de artistas, diseñadores o profesionales. Todos y todas podemos dibujar, aunque quizá simplemente lo hemos olvidado.



Después del cuerpo, 2025, Missael A. Jiménez (1996), seca con pluma de gel sobre papel acuarela 50 x 35 cm. Colección particular.

¹ Técnica de dibujo que consiste en la generación de un gradiente que va de claro a oscuro por medio de la utilización de lápices de distinta dureza para generar una transición lumínica.

² Técnica consistente en la generación de volúmenes, degradados o sombras utilizando saturación de líneas.



Acaxochingón, de la serie de dibujos de Acaxochitlán, 2017,
Abigail Noviembre (1994), tinta china
20 x 20 cm. Colección particular.

Entre los elementos básicos del dibujo se encuentra el punto, unidad mínima de sentido, y la línea, al que precede y es entendida como un punto en movimiento. Ésta puede ser recta, sinuosa, continua, fragmentada, temblorosa, orgánica, etcétera. Como invención humana (pues la línea no existe en la realidad), puede ser todo, es decir convertirse en cualquier cosa.



13 de 81, 2019, Ernesto Zúñiga Benítez (1971),
tinta sobre papel, 12 x 16 cm. Colección particular.

Al dibujar, por lo general se trazan siluetas que, por medio de una línea, separan la figura del fondo. Sin embargo, en la realidad esa línea no existe, ya que se trata de un artificio de la imaginación. Ni siquiera el más fino de los cabellos es verdaderamente una línea, pues ésta tiene volumen, lo que la convierte en un cilindro. Incluso así, la línea ha acompañado a la humanidad en esta hazaña expresiva desde siempre; en el papel, una línea puede ser un pasto, una cicatriz, el borde de una nariz, un movimiento figurado, como en esas líneas de los cómics que nos indican que alguien se está desplazando o está llevando a cabo alguna acción, como en esta viñeta de LARH Ilustrador.



Sí puedo, 2026, LARH Ilustrador (1986), digital,
13.44 x 13.25 cm. Colección particular.

Después viene el plano. El plano es una línea que se cierra sobre sí misma, una figura contenida, que puede convertirse en muchas cosas, como una mesa, el mar, una montaña, el cielo, etcétera. En las imágenes que ilustran las siguientes páginas se observan un par de retratos realizados por medio de planos, en este caso, recortes de hojas de colores y revistas.

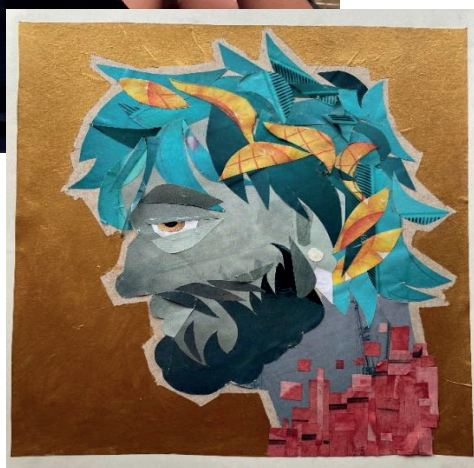
Cada uno de estos elementos puede configurarse de infinitas maneras para dar cuerpo a una idea sobre un soporte, por lo general bidimensional. La disposición de los elementos dibujísticos en el espacio implica una codificación capaz de otorgarles un sentido: a esto se le llama *composición*. Y aunque existen diversas reglas compositivas, ninguna de ellas es absoluta; aun ignorándolas por completo, es posible dibujar: “El dibujo, en tanto lenguaje, ordena extensiones y pesos visuales en jerarquías estructuradas” (González, 2009, p. 8).



Renace, 2024, Victoria Akino (1992), digital,
30 × 50 cm. Colección particular.



Autoretrato en collage, 2026,
Cinthya Urias López (1991),
collage, 13.97 × 21.59 cm.
Colección particular.



Autorretrato, 2026, Phospholita, collage.
Colección particular.

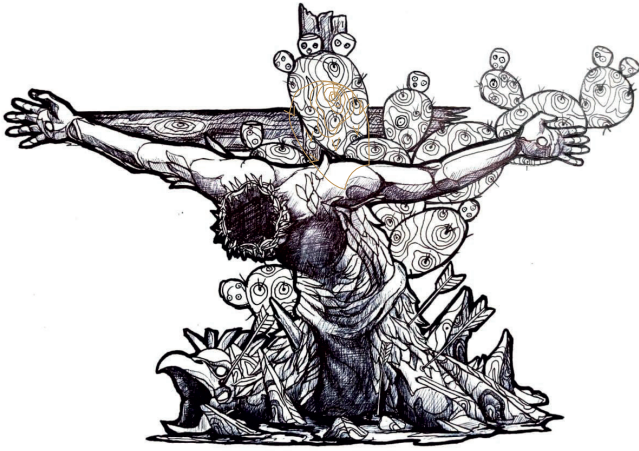
El dibujo y el arte

El dibujo es uno de los elementos más económicos de expresión, puede dibujarse con un lápiz sobre una hoja de papel, pero también, con el cuerpo en superficies como la tierra. Existen infinidad de herramientas y materiales para crear dibujos, y cada uno brinda una forma particular de expresión, cualidad de línea y calidad gráfica. Esta diversidad y riqueza le otorgaron un lugar dentro de las artes visuales, especialmente a partir de la irrupción de las vanguardias, recordando que previo a este momento fue despreciado dentro del gremio artístico al considerarse sólo una base o una primera etapa en el desarrollo de una pieza artística "más completa".

El dibujo fue considerado durante mucho tiempo inferior a la pintura, la escultura o cualquier otra expresión artística. Sin embargo, ninguna de éstas existiría sin el dibujo; por lo que éste puede considerarse la semilla primigenia de donde surgen los planos para piezas más complejas. Es el primer acercamiento al tema, a la solución visual de un problema: “el movimiento muralista recurrió a los bocetos y dibujos preparatorios para las obras murales; al apreciarlos es posible seguir el camino creativo detrás” (Hernández, 2007, p 4). Por ello, resulta iluminador ver exhibiciones artísticas donde, además de observar las obras terminadas, podemos apreciar parte del proceso creativo por medio de esbozos, bocetos y apuntes previos a la creación final.



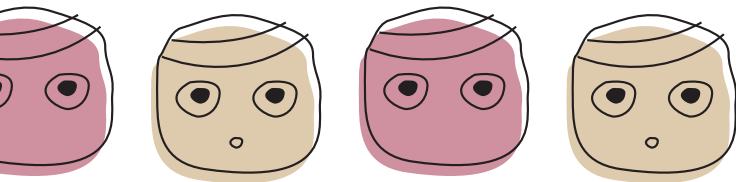
Trasnochados, 2022, Ernesto Zúñiga Benítez (1971),
tinta y acuarela sobre papel, 29 x 42 cm. Colección particular.



Estudio para obra Sincretismo, 2025, Sergio Méndez, tinta sobre papel, 34 x 26 cm. Colección particular.

Cada artista tiene su forma de acercarse a los temas que le interesan, algunos hacen dibujos que bien pueden ser consideradas piezas terminadas, como es el caso del artista mexiquense Sergio Pérez Méndez. Otros, por el contrario, parten de esquemas muy sencillos realizados en cualquier trozo de papel, como el del artista Néstor Vega, quien mediante apuntes rápidos esquematiza las ideas que posteriormente trabajará en sus pinturas.

Es mediante la observación de los dibujos de un autor, que podemos dar cuenta de sus intereses: “el dibujo puede convertirse en un registro detallado de las preocupaciones más auténticas del creador, susceptible además de consolidarse como obra con peso y significado propios” (Franco, 2007, p. 3). En artistas como Pablo O’Higgins es posible observar una constante atención con la que retrató a trabajadores de los más diversos ámbitos en los apuntes que realizó a lo largo de su vida. Más allá de los murales como piezas concluidas, sus dibujos revelan una aproximación al sujeto atravesada por la admiración, presentando con dignidad tanto a obreros como campesinos por igual. En sus litografías se observa una y otra vez el compromiso que tuvo con la clase trabajadora de México. Del mismo modo que los dibujos de Schielle demuestran su obsesión carnal.



Algunos autores se refieren al dibujo como una escritura personal (Berger, 2007; Fernández, 2007), donde existe una impronta personal inevitable en el dibujante que no puede ocultarse, una personalidad que se asoma en sus trazos: nerviosos, acelerados, o calmos y pacientes, que nos ofrecen un atisbo a la personalidad del autor.



1. Apunte para obra "No temas", 2026, Néstor Vega Vazquez (1993), bolígrafo sobre papel. Colección particular.
2. No temas, de la colección "Spirits", 2026, Néstor Vega Vazquez (1993), óleo sobre papel 45.7 x 61 cm. Colección particular.
3. Apunte para obra "Yo guiaré tu mano", 2026, Néstor Vega Vazquez (1993), bolígrafo sobre papel. Colección particular.
4. Yo guiaré tu mano, de la colección "Spirits", 2026, Néstor Vega Vazquez (1993), óleo sobre papel 45.7 x 61 cm. Colección particular.



Apunte sobre gallo, 2026, Sergio Méndez (1991), tinta sobre papel, 15 x 20 cm. Colección particular.



Apunte sobre guajolote, 2026, Sergio Méndez (1991), tinta sobre papel, 15 x 20 cm. Colección particular.

Dibujo y pensamiento

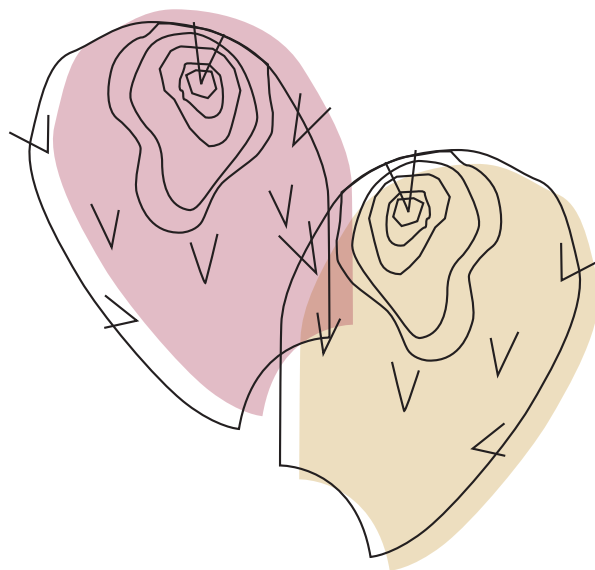
Con frecuencia, el artista debe realizar múltiples dibujos de un mismo tema para poder entenderlo; el lápiz funciona entonces como un instrumento del pensamiento. Con cada trazo el dibujante se explica a sí mismo aquello que dibuja: “es en su proceso de elaboración que se realiza el pensamiento” (González, 2009, p. 10). Como dibujante puedo afirmar con certeza que el dibujo es un instrumento de conocimiento: “Para el artista, dibujar es descubrir. Y no sólo es una frase ingeniosa, es literalmente cierto. Es el acto mismo de dibujar lo que obliga al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo en su mente y reconstruirlo”³ (Berger, 2007, p. 3).

Por ello, “Dibujar es la acción de definir una forma en el espacio, lo que va desde un trazo en un papel hasta la definición de una forma de pensamiento en un espacio cultural” (González, 2009, p. 7).

Dibujar algo, sea real o imaginario, implica detenerse a mirar con atención, analizar, sintetizar, traducir un objeto tridimensional, una idea abstracta, una situación o una problemática, a un plano de dos dimensiones; por medio de artilugios tan sencillos como un trozo de carbón, o tan sofisticados como una pluma fuente o una tableta digital. Esta traducción implica un trabajo mental de síntesis, de observación minuciosa; descomponer el objeto o situación de manera abstracta para entenderlo, separar sus partes y comprender las relaciones entre ellas. En el proceso no sólo se obtiene un dibujo, también se obtiene conocimiento de eso que se plasma. “La imagen dibujada contiene la experiencia de mirar”⁴ (Berger, 2007, p. 70).



Vista de Zongolica, 2026, Sandra Angélica Martínez Cruz (1990), óleo pastel sobre papel, 21.59 x 27.94 cm. Colección particular.

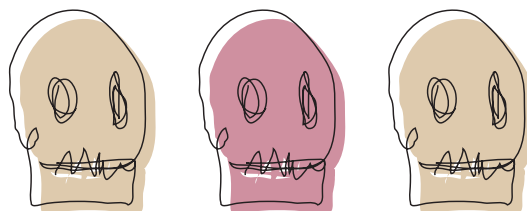


³ “FOR THE ARTIST DRAWING IS DISCOVERY. And that is not just a slick phrase, it is quite literally true. It is the actual act of drawing that forces the artist to look at the object in front of him, to dissect it in his mind’s eye and put it together again” (frase original en inglés).

⁴ The drawn image contains the experience of looking (frase original en inglés).

Dibujo y comunicación

El dibujo, con su gran poder de síntesis, ha servido a lo largo de la historia para abordar temas tabúes mediante el humor afilado de la caricatura. En México han existido grandes exponentes de esta tradición, conocidos desde hace un tiempo como “moneros”, quienes con su incisiva pluma, han sido actores clave en distintos momentos históricos, evidenciando tanto las andanzas como los excesos de políticos y burgueses, y las desgracias del pueblo raso.



Un nuevo derecho, 2022, Cintia Bolio (1969), digital. Colección particular.

Toda clase de objetos y materiales sirven para hacer dibujos, como hilo sobre tela, estambre y ganchillo, incluso la luz... Tal elección implica también una cierta carga conceptual, por ejemplo, un mismo dibujo realizado con materiales diversos expresa diferentes significados, como en el caso de los dibujos bordados de Tania Candiani, los cuales no tendrían la misma carga simbólica de haber sido realizados sobre papel... El medio forma parte del mensaje.

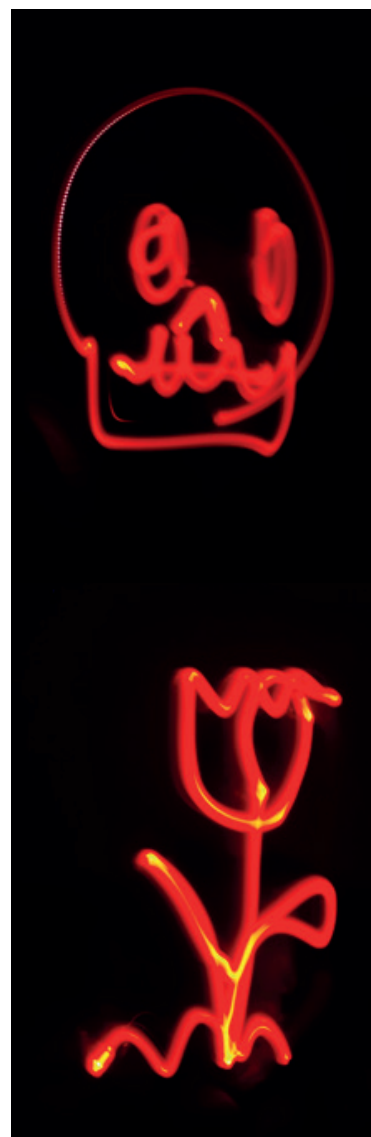
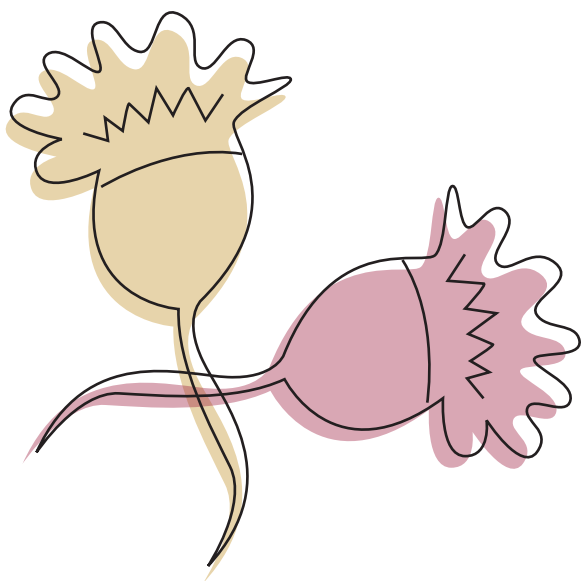


Foto: Sandra Angélica Martínez Cruz.



Marcha feminista contra la represión policial, de la serie "Manifestantes", 2021, Tania Candiani (1974), pintura sobre textil. Colección de Arte del Banco de la República (Bogotá, Colombia). Núm. AP7374.



“Así, “El dibujo es dos veces lenguaje: uno es el comunicativo o lingüístico y otro, el artístico. El dibujo comunicativo representa gráficamente realidades visibles. (...) mientras que el artístico se) crea para decir lo que el primero no puede expresar” (Acha, 1993, p. 26).

Para dibujar, sólo hace falta vencer el miedo del espacio vacío, lanzarse de una vez a esa aventura de analizar el mundo con las manos y los ojos al mismo tiempo. Abandonarse en el trazo, dejar que el cuerpo fluya sin ninguna expectativa. Dibujar lo que se ve, lo que se recuerda, lo que se siente, lo que se desea, lo que no se entiende, para comprenderlo. Todo es válido, porque todos y todas podemos dibujar.

Manuel **Manilla**Comunidades de trabajo **TGIC**

Elige la vida...



Una respuesta artística ante la crisis del consumo de drogas en las juventudes mexicanas

Texto y fotografías: **Guadalupe Christie Espinoza Ochoa**

“A los muchachos el narco no solo les vende drogas; les vende identidad, poder y pertenencia”

Javier Valdez Cárdenas, *Los morros del narco*



El contexto

En México, hablar de drogas con adolescentes se ha vuelto una necesidad urgente. Ya no se trata únicamente de sustancias ilegales o de campañas escolares preventivas: el problema es mucho más profundo y doloroso. Hoy miles de jóvenes crecen rodeados de violencia, ansiedad, presión social, narcocultura y abandono emocional, familiar e institucional. Muchos aprenden desde temprana edad que consumir alcohol, fumar o probar alguna sustancia es “normal”, incluso antes de entender realmente las consecuencias, tal como lo afirma el periodista Sergio González: “la violencia termina por volverse paisaje cuando una sociedad deja de mirar”.

Fue precisamente desde esa preocupación que nació el mural *Elige la vida*, creado por la artista Christie Amantolli durante julio y agosto de 2025 dentro de la Escuela Secundaria General No. 44 Rosario Gutiérrez Eskildsen, en Tulyehualco, Xochimilco, al sur de la Ciudad de México. En dicha localidad ya existía la necesidad de atender diversas problemáticas que comenzaban a manifestarse en su comunidad estudiantil, relacionadas con el consumo y acercamiento a sustancias nocivas para la salud.

Ante este contexto, las autoridades escolares ya habían llevado a cabo diferentes estrategias preventivas dirigidas a las y los adolescentes del plantel. Y fue así que el mural surgió como una propuesta sensible, mo-



Mural *Elige la vida*, en la alcaldía de Xochimilco, Ciudad de México; Artista: Christie Amantolli.

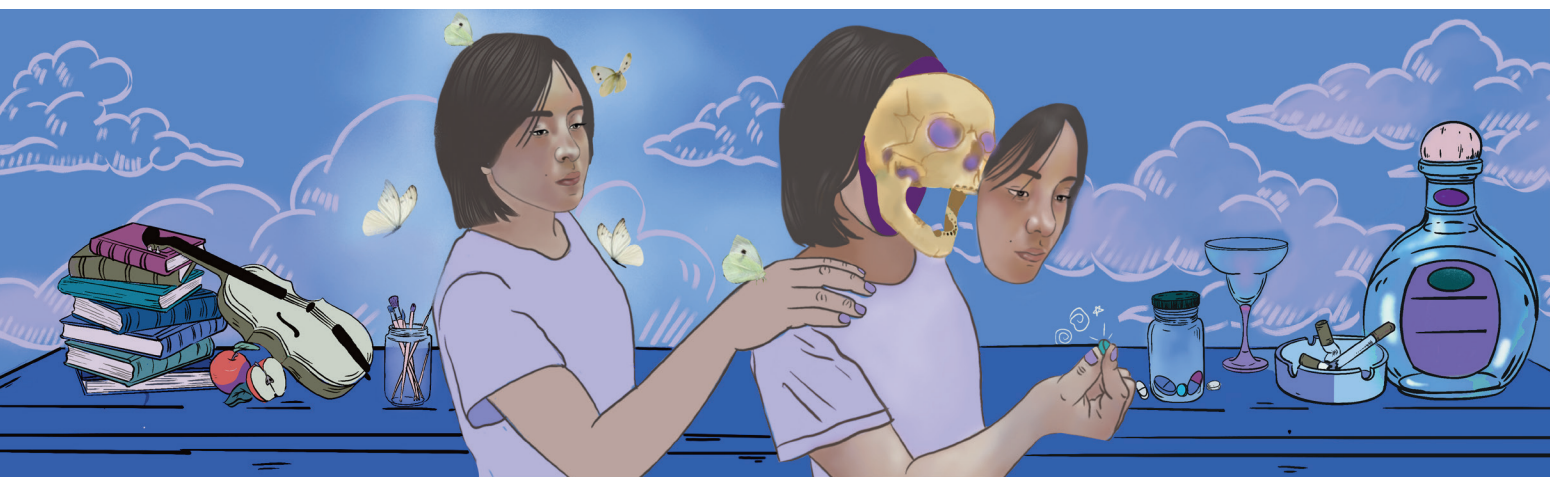
tivada por la importancia de fortalecer estas acciones orientadas a disminuir el consumo, tomando como ejes principales: la escucha, la concientización, la reflexión y el fortalecimiento del criterio personal; entendiéndose a través del diálogo con la comunidad escolar que, intentar dialogar con las juventudes desde el miedo, el castigo o la satanización, es insuficiente y muchas veces revictimizante.

Es fundamental comprender que el consumo de drogas forma parte de la realidad cotidiana de muchas comunidades en nuestro país y está ligado profundamente a contextos de violencia y desigualdad social; en tales circunstancias muchas niñas, muchos niños y adolescentes crecen expuestos diariamente a narrativas en donde el narcotráfico aparece como símbolo de



poder, dinero o reconocimiento social. Por ello, los y las jóvenes no necesitan únicamente que se les prohíban ciertas conductas, necesitan espacios donde puedan reflexionar, sentirse escuchados y reconocerse a sí mismos antes de tomar decisiones que podrían marcar sus vidas para siempre. Esto, sin reducir el problema únicamente a la toma de “buenas o malas decisiones”, ya que dicha perspectiva invisibilizaría las condiciones estructurales que influyen en la vida de las juventudes.

Es aquí donde el arte, como una forma de conexión emocional con el entorno, así como de conciencia social y resistencia comunitaria, también constituye un elemento clave para propiciar la toma de decisiones responsables por parte de las y los jóvenes.



El muralismo como herramienta de prevención y conciencia comunitaria en los espacios escolares

El mural, motivo de este texto, representa un esfuerzo colectivo por acercar temas de relevancia y preocupación social a las juventudes mediante el arte público, más allá de ser sólo una intervención estética dentro de las instalaciones de la escuela. La obra funciona como medio de concientización social, dirigida principalmente a niñas, niños y jóvenes, que permite generar —a través de diferentes símbolos visuales— una manifestación más sensible, reflexiva y educativa para el entendimiento del público juvenil, esto es, que sin necesidad de usar imágenes agresivas ni explícitas, plantea una reflexión sobre los riesgos del consumo de las drogas y la importancia que tienen los tutores o figuras de autoridad (en este caso profesoras y profesores de los distintos planteles educativos) para ofrecer a sus alumnas y alumnos toda la información sobre dichos temas.

De esta forma, la obra pictórica facilita que los adultos puedan servir también como guías para que los y las adolescentes cuenten con todas las herramientas necesarias para fortalecer su criterio y puedan ser capaces de tomar decisiones complejas relacionadas con la exposición a la violencia, la formación de su propia identidad y la presión social. Por lo tanto, puedan además promover alternativas saludables como la educación, el arte y la libertad de elegir un camino positivo para su futuro.

Dialogar con las juventudes desde el arte: detalles del mural

El mural *Elige la vida* representa una escena altamente simbólica y colorida enfocada en la toma de decisiones, la conciencia, las consecuencias y los riesgos asociados al consumo de drogas. La obra utiliza tonos azules, morados y celestes que generan un ambiente onírico y reflexivo. En el centro aparecen dos figuras juveniles femeninas, siendo éstas la misma persona y detrás de ellas se encuentra un bodegón en donde, por un lado, se observan objetos relacionados con el

aprendizaje, la creatividad y por el otro, elementos que pueden asociarse al consumo de sustancias nocivas.

Entre la curiosidad, la vulnerabilidad y la conciencia

Dos adolescentes ocupan el punto principal del mural. Su expresión es seria y reflexiva, lo que transmite introspección, curiosidad y vulnerabilidad. Una de ellas sostiene con curiosidad una pastilla, la cual está pensando en ingerir mientras su cabeza se separa mostrando las consecuencias detrás de este acto; la muerte inminente representada de forma gráfica con un cráneo. Éste representa la muerte física y también la muerte espiritual, mental y emocional. Esta primera figura femenina refleja la dualidad entre la apariencia y la realidad ya que las drogas pueden alterar la percepción de uno mismo y afectar así el desarrollo personal.

Detrás de esta adolescente se encuentra ella misma, intentando detenerse, como si se tratara de su propia conciencia; una conciencia que sabe lo que sucederá después de haber tomado la decisión de ingerir esa pastilla. Por su parte esta otra figura representa la construcción de identidad en la adolescencia a través de la información, la reflexión, la escucha, el conocimiento, el amor y el criterio propio.

La vida cotidiana como elección... aún es posible elegir un camino distinto

Detrás de las figuras femeninas se encuentra un bodegón con diferentes elementos; en el lado izquierdo aparecen libros apilados, un violín, una gorra, un frasco con pinceles, una cámara y un pequeño pastelito. Estos elementos simbolizan la educación, la creación, el arte, el deporte y la cultura como actividades saludables y alternativas positivas para un futuro sano.

Del lado derecho de la mesa, aparecen elementos asociados al consumo de drogas: tabaco, bebidas alcohólicas, pastillas y un ave muerta que simboliza el riesgo de tomar ese camino. Estos objetos están distribuidos de manera dispersa, como si formaran parte del entorno cotidiano de las y los jóvenes, con una gráfica que transmite la idea de que las drogas pueden aparecer de forma cercana, normalizada y aparentemente inofensiva.



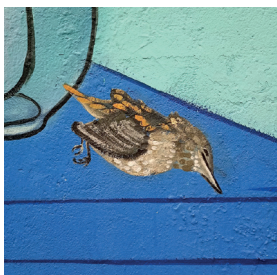
En este bodegón contrastan las opciones positivas para la salud, física, mental y espiritual contra el riesgo de consumir drogas, en donde se sugiere que el desarrollo artístico y académico puede ser también un camino preventivo. Es aquí, en donde se les plantea a las y los jóvenes que no existe un sólo camino para tener acceso a una vida libre llena de emociones satisfactorias, sino que existen muchos otros caminos posibles en donde las personas pueden sentirse felices, identificadas, seguras, valoradas, vistas y reconocidos. Así, el mensaje central resalta: elegir una vida sin adicciones, es elegir muchos otros caminos y posibilidades llenas de amor, pasión y satisfacción.

Para el fondo del mural se pintaron nubes con golondrinas en vuelo y un ambiente abierto donde las aves representan libertad, esperanza y posibilidad de elegir otras opciones de vida, reforzando el mensaje preventivo y la idea de superación, en contraste con el ave muerta que se encuentra del lado derecho del bodegón.

Un esfuerzo colectivo entre arte, comunidad y educación pública

Aunque el desarrollo del mural contó con el respaldo del personal de la institución educativa, la cual facilitó herramientas y recursos necesarios para la realización del proyecto, como escaleras, cubetas, agua, suministro eléctrico y mantenimiento del muro; hablar sobre las drogas dentro de un espacio escolar, desde una perspectiva sensible y humana, representó un proceso artístico y emocional complejo debido a la naturaleza del tema abordado: la prevención del consumo de drogas en adolescentes dentro de un espacio educativo.

Desde el inicio, uno de los principales desafíos fue encontrar una manera responsable, sensible y respetuosa



de representar la problemática sin caer en discursos estigmatizantes, imágenes violentas o recursos visuales que pudieran resultar agresivos para la comunidad escolar. De tal forma que, el reto no consistía únicamente en pintar un mural, sino en construir una narrativa visual capaz de dialogar con las y los estudiantes desde la reflexión y la empatía. Por ello, el proceso creativo implicó una profunda búsqueda simbólica para poder traducir emociones, riesgos, consecuencias y posibilidades de decisión en imágenes poéticas y metafóricas que pudieran ser comprendidas por adolescentes sin generar miedo o rechazo.

En un inicio, aterrizar visualmente el tema resultó especialmente difícil, ya que existía la preocupación constante de no reproducir estereotipos sobre las adicciones ni convertir el espacio escolar en un lugar visualmente hostil. Por esta razón, la propuesta artística se fue construyendo a partir de símbolos relacionados con la dualidad, la conciencia, la identidad, la libertad y la toma de decisiones, permitiendo abordar el tema desde una perspectiva más humana y reflexiva.

Otro aspecto importante fue comprender que intervenir un espacio escolar implica trabajar dentro de una comunidad activa y sensible, donde conviven diariamente estudiantes, docentes, personal administrativo y familias. El mural debía integrarse armónicamente al entorno educativo y funcionar no sólo como una obra estética, sino también como un elemento de acompañamiento y reflexión permanente para quienes habitan la escuela.

La experiencia permitió observar cómo el arte público dentro de las instituciones escolares puede generar diálogo y cuestionamientos importantes entre las juventudes, especialmente cuando se abordan temas relacionados con salud emocional, violencia y presión social. Asimismo, el proceso evidenció la necesidad de crear imágenes que acompañen y orienten, en lugar de imponer mensajes desde el miedo o la prohibición, ya que durante el proceso muchos jóvenes, madres y padres de familia, así como personal de la escuela se acercaban con mucha curiosidad a preguntar sobre el significado de cada uno de los elementos, aunque el mural no estuviera aún terminado.



El elemento que captaba más la atención era el cráneo y el porqué estaba colocado de esa forma, esto confirmaba que el mural, sin estar aún terminado ya se estaba convirtiendo en un espacio de interés y de reflexión para la comunidad escolar en general.

El mural como herramienta pedagógica para docentes y estudiantes

Como parte del cierre del proyecto, se llevó a cabo una exposición dirigida al cuerpo docente de ambos turnos escolares, en la que la artista explicó el contenido simbólico del mural, los elementos visuales utilizados y las reflexiones sociales que dieron origen a la obra.

Este encuentro permitió que maestras y maestros se acercaran al mural desde una lectura más profunda, entendiendo cómo cada símbolo fue pensado para dialogar con las experiencias emocionales y sociales de las y los adolescentes. Además, se abrió un espacio de conversación sobre la importancia de abordar problemáticas complejas, como las adicciones, desde la escucha, la información, la empatía y la prevención consciente dentro de las escuelas.



De esta manera, el mural no sólo benefició a la comunidad estudiantil como un espacio de identificación y reflexión, sino también al personal docente, al convertirse en una herramienta pedagógica y de sensibilización capaz de fortalecer el acompañamiento emocional y formativo de sus estudiantes. Además, todo el proceso del mural permitió reconocer que los espacios escolares necesitan cada vez más propuestas artísticas y culturales que contribuyan a fortalecer la conciencia emocional, el pensamiento crítico y la construcción de identidad entre las y los adolescentes.

La mirada personal: crear desde el alma, el amor y la esperanza

Otro aspecto profundamente importante para abordar este tema tan delicado y complejo, desde un enfoque más humano, fue que la imagen central del mural está inspirada en la sobrina de la artista, quien actualmente se encuentra cursando el nivel de secundaria. Tal decisión nació de una necesidad emocional y personal de construir la obra desde un lugar íntimo, humano y más cercano a las realidades que atraviesan muchas adolescencias en la actualidad.



La presencia de esta inspiración personal permitió que el mural fuera desarrollado no únicamente desde una postura artística o técnica, sino también desde la sensibilidad, la preocupación y el amor que implica pensar en el futuro para las nuevas generaciones. De alguna manera, cada símbolo, cada color y cada escena representan también una reflexión sobre el tipo de mundo, acompañamiento y herramientas emocionales que desea la propia artista para todas las juventudes.

Donde el arte abraza la esperanza

En un país donde la violencia y el consumo de drogas se han infiltrado poco a poco en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes, el resultado del mural nos demuestra que el arte puede convertirse en una forma de

resistencia emocional y comunitaria. A veces, un mural no cambia una realidad completa, pero sí puede sembrar preguntas, despertar conciencia o acompañar silenciosamente a alguien que necesita sentirse visto.

Uno de los mayores aprendizajes durante la realización de este proyecto fue comprender que el arte tiene la capacidad de abordar temas difíciles sin necesidad de recurrir a la violencia visual o al señalamiento. La experiencia reafirmó la importancia de trabajar desde la sensibilidad, la escucha y la observación del contexto social de las juventudes para construir imágenes que acompañen en lugar de juzgar.

Elige la vida no nació únicamente para decorar una escuela. Nació como una respuesta sensible ante una problemática que afecta profundamente a las juventudes mexicanas. Porque detrás de cada adolescente expuesta o expuesto a las drogas existe una historia distinta: contextos familiares complejos, ausencia de oportunidades, presión social, violencia normalizada o heridas emocionales que muchas veces nadie observa. En palabras de Oswaldo Zavala: “Nadie se refugia



en una droga si antes no se siente expulsado de algo". Frente a ello, resulta urgente ofrecer alternativas reales como lo propone el mural: arte, educación, deporte, diálogo, comunidad y espacios seguros donde las y los jóvenes puedan construir su identidad sin recurrir a conductas autodestructivas.

El mural busca recordar que todavía existe esperanza. Que, incluso en medio de contextos difíciles, siempre hay otro camino. Que acompañar a las juventudes con empatía, información y amor puede ser mucho más transformador que cualquier discurso basado únicamente en el miedo. Es conveniente recordar las palabras del periodista Javier Valadez: "En muchos lugares de México, los niños aprenden primero el lenguaje del miedo antes que el de la esperanza".

Hoy, este mural se consolida como un espacio de reflexión permanente para la comunidad escolar de la Escuela Secundaria General No. 44 Rosario Gutiérrez

Eskildsen y como un ejemplo del potencial transformador del arte en los espacios educativos, para la prevención de cualquier forma de violencia en niñas, niños y adolescentes dentro y fuera de las escuelas. Y es también un recordatorio de que la verdadera prevención comienza cuando alguien se siente visto, escuchado y amado.

Finalmente, *Elige la vida* permitió reconocer que el arte público dentro de las escuelas puede convertirse en una poderosa herramienta de prevención, diálogo y transformación social cuando se realiza desde el respeto, la empatía y el compromiso con la comunidad. Para ello, fue muy importante la colaboración entre ambos directores de los turnos matutino y vespertino ya que, gracias a su disposición y apertura, se respetó plenamente la propuesta gráfica y la metodología de trabajo de la artista, favoreciendo un proceso creativo libre y comprometido con el mensaje social planteado.



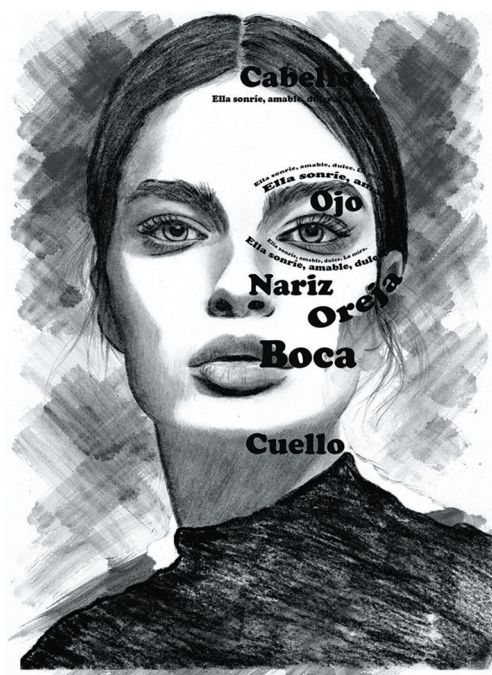


Fanny Rabel

Análisis de la imagen

El huevo o la gallina: imagen y lenguaje

Texto e ilustraciones: Ana Teresa Zayas Chavira



En el habla popular, todos conocemos la expresión “¿Qué fue primero: el huevo o la gallina?”, una pregunta que parece conducir a un callejón sin salida. Algo similar ocurre cuando pensamos en la relación entre la imagen y la palabra. A lo largo de la historia del arte, la filosofía y la semiótica, este vínculo ha sido objeto de discusión constante: ¿La imagen necesita del lenguaje para ser comprendida? o ¿puede una imagen comunicar por sí misma?

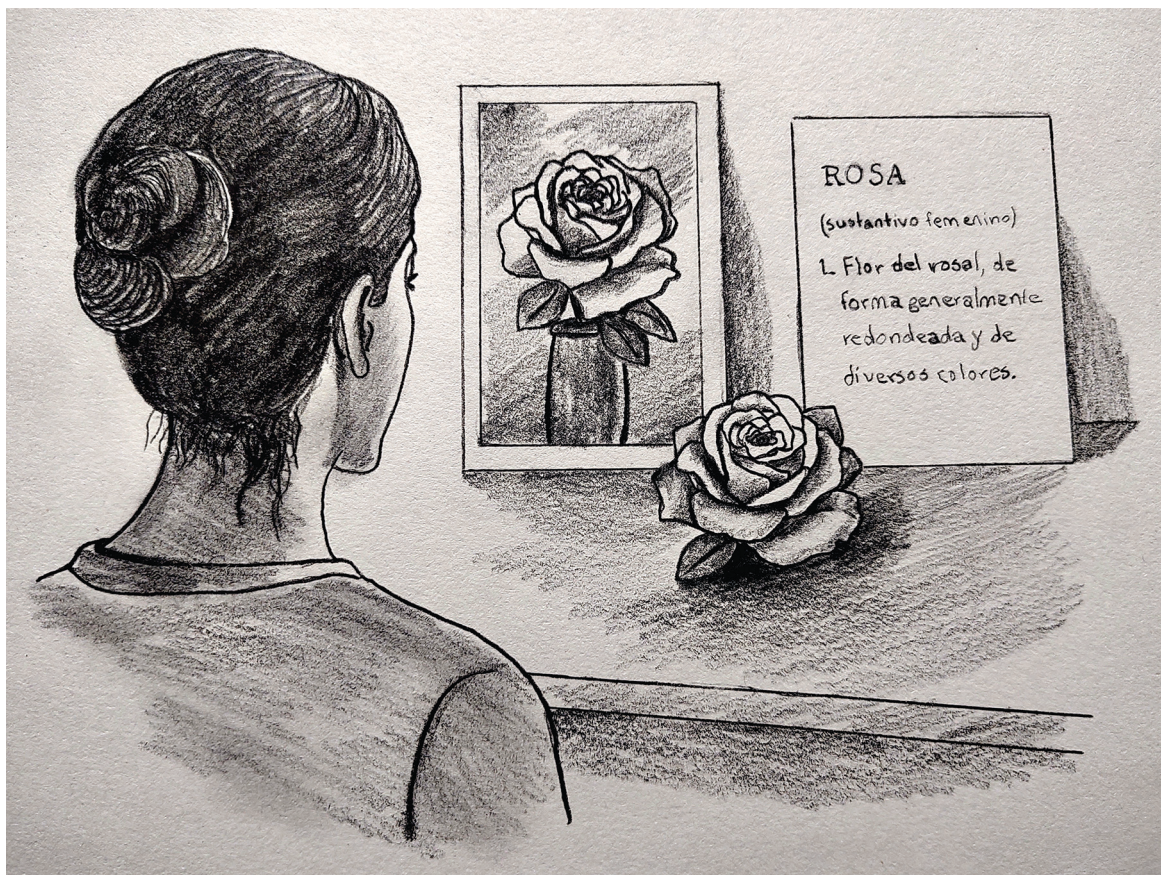
Más que intentar resolver cuál apareció primero o cuál posee mayor importancia, lo verdaderamente interesante es observar el diálogo que se establece entre ambos constructos... imagen y lenguaje se encuentran, se contradicen, se complementan y, en ocasiones, se desafían mutuamente.

Las imágenes, en principio, parecen ofrecernos un acceso directo a la realidad. Nos muestran aquello que es visible, particular y tangible. A diferencia de las palabras, que requieren de convenciones para ser comprendidas, la imagen parece hablar por sí sola. Sin embargo, esta aparente autonomía ha sido cuestionada por diversos teóricos. El semiólogo Roland Barthes afirmaba que es “difícil concebir un sistema de imágenes u objetos cuyos significados puedan existir fuera del lenguaje”. Para Barthes, incluso cuando observamos una fotografía, inevitablemente interviene algún tipo de verbalización interior: describimos, nombramos, interpretamos lo que vemos.

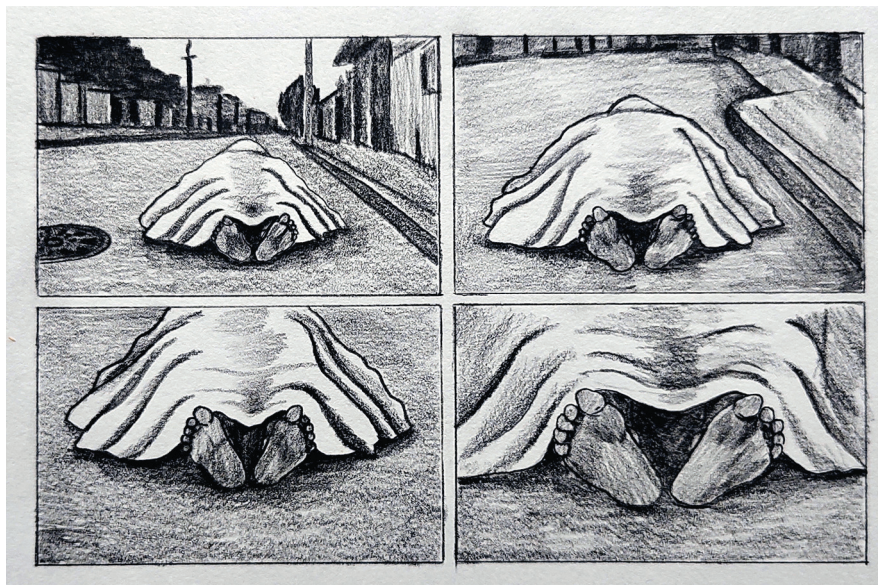
“Kosuth propone así tres formas distintas de aproximarse a la realidad: el objeto, la representación y el lenguaje.”

Esta tensión entre lo visual y lo verbal ha sido explorada por numerosos artistas. Un ejemplo emblemático es la obra *One and Three Chairs*, creada en 1965 por el artista estadounidense Joseph Kosuth. Esta es una pieza fundamental del arte conceptual en la que encontramos tres elementos: una silla real, una fotografía de esa misma silla y la definición de la palabra *silla*, tomada de un diccionario. A simple vista podría parecer una instalación sencilla, pero en realidad plantea una pregunta profunda: ¿dónde reside realmente la “silla”? ¿en el objeto físico que podemos usar?, ¿en la imagen que la representa? o ¿en la palabra que la define?

Kosuth propone así tres formas distintas de aproximarse a la realidad: el **objeto**, la **representación** y el **lenguaje**. Al colocarlas juntas, evidencia que nuestra comprensión del mundo siempre está mediada por sistemas de representación.



Un planteamiento similar aparece en la obra *Cause of Death?* (1974), de John Hilliard. En este trabajo, el artista presenta cuatro versiones de una misma fotografía, cada una con un encuadre ligeramente distinto. A cada imagen le asigna un título diferente: “Ahogado”, “Caído”, “Aplastado” y “Quemado”. Aunque la fotografía es esencialmente la misma, el texto cambia completamente la manera en que la interpretamos. Ante esta obra, el espectador, casi de forma automática, comienza a buscar en la imagen señales que confirmen lo que el título sugiere. De este modo, Hilliard pone en evidencia cómo incluso una imagen aparentemente objetiva puede depender profundamente del lenguaje que la acompaña. Así, la fotografía crítica cuestiona la interpretación de la realidad, misma que solemos dar por hecho.



Esta reflexión sobre la relación entre **palabra** e **imagen** no es exclusiva del arte conceptual. Ya antes, el surrealismo había planteado cuestionamientos similares. Un ejemplo célebre es la pintura *La trahison des images* (*La traición de las imágenes*, 1929), de René Magritte, conocida por la frase *Ceci n'est pas une pipe* (“Esto no es una pipa”).

En el cuadro se representa, en efecto, la imagen de una pipa. Sin embargo, el texto niega aquello que vemos. La paradoja se resuelve al comprender que no se trata de una pipa real, sino de su representación: una imagen no es la cosa que representa. Una palabra tampoco es la cosa-objeto como tal.

Magritte introduce así un pequeño cortocircuito entre lo que vemos y lo que leemos, obligándonos a reflexionar sobre la distancia que existe entre las cosas, sus imágenes y las palabras que utilizamos para nombrarlas.



Por medio de tales ejemplos podemos observar que la relación entre **imagen** y **texto** adopta múltiples formas. En ocasiones funcionan como sistemas independientes; en otras, se complementan; y en ciertos casos incluso se contradicen para generar nuevas interpretaciones. Cuando aparecen juntas, palabra e imagen entran en un diálogo constante: la primera orienta la mirada del espectador, mientras que la segunda amplía o cuestiona el significado del texto.

Este fenómeno no se limita al ámbito del arte. En la vida cotidiana lo encontramos con frecuencia; por ejemplo, esto sucede en las fotografías que se publican en los periódicos, las cuales casi siempre van acompañadas de un pie de imagen que dirige la lectura. Algo similar ocurre en las redes sociales, donde las imágenes suelen aparecer junto a descripciones o comentarios que influyen en la interpretación que hacemos de ellas. La imagen, que en principio parecía autónoma, termina inevitablemente dialogando con el lenguaje.

Este predominio de lo visual forma parte de lo que muchos autores han denominado **cultura visual**. Vivimos rodeados de imágenes: fotografías, pantallas, anuncios publicitarios e interfaces digitales. Como señala la teórica del diseño Donis A. Dondis, gran parte de lo que sabemos, compramos o deseamos está influido por la fuerza de la imagen en la mente humana.

Sin embargo, ver no es lo mismo que observar. Los mecanismos fisiológicos de la visión son automáticos, pero la manera en que interpretamos lo que vemos está profundamente condicionada por nuestros hábitos culturales. Por ello, artistas y teóricos han insistido en la importancia de desarrollar una alfabetidad visual: la capacidad de observar críticamente las imágenes que nos rodean.

“Las obras de Kosuth, Hilliard y Magritte no sólo cuestionan la relación entre objeto, imagen y palabra, también nos invitan a pensar en los límites y posibilidades de cada uno de estos lenguajes.”

Desde esta perspectiva, el arte se convierte en un espacio privilegiado para reflexionar sobre cómo funcionan los sistemas de representación. Las obras de Kosuth, Hilliard y Magritte no sólo cuestionan la relación entre objeto, imagen y palabra, también nos invitan a pensar en los límites y posibilidades de cada uno de estos lenguajes.

Al final, la pregunta no consiste en decidir entre la importancia de la imagen o la palabra. Tal vez la discusión nunca pueda resolverse, como ocurre con la famosa pregunta del huevo y la gallina. Lo realmente significativo es reconocer que ambos sistemas están profundamente entrelazados. Imagen y lenguaje no sólo se acompañan: se influyen, se modifican y se reinterpretan mutuamente, generando un campo de significados en constante transformación.

“...la relación entre imagen y texto adopta múltiples formas. En ocasiones funcionan como sistemas independientes; en otras, se complementan...”



Rini Templeton

Carpetas de imagen

Del dolor a la celebración



Concheros Tonaltzin, Ciudad de México, 2017¹.

Texto y fotografías:

Juan Carlos Reyes

¿Qué papel juega la fe, cualquiera que ésta sea, en nuestra vida?, ¿cómo nos trastoca y nos invita a formar parte de un grupo o de algo inmaterial? Las numerosas ceremonias y rituales, aunque nos vuelven parte de una colectividad, también se viven de manera interna, profunda e individual; sólo somos parte de un todo que a veces es armonía y otras, caos.

¹ Todas las fotografías incluidas en esta edición pertenecen a la serie *Del dolor a la celebración*, de Juan Carlos Reyes García (2025).

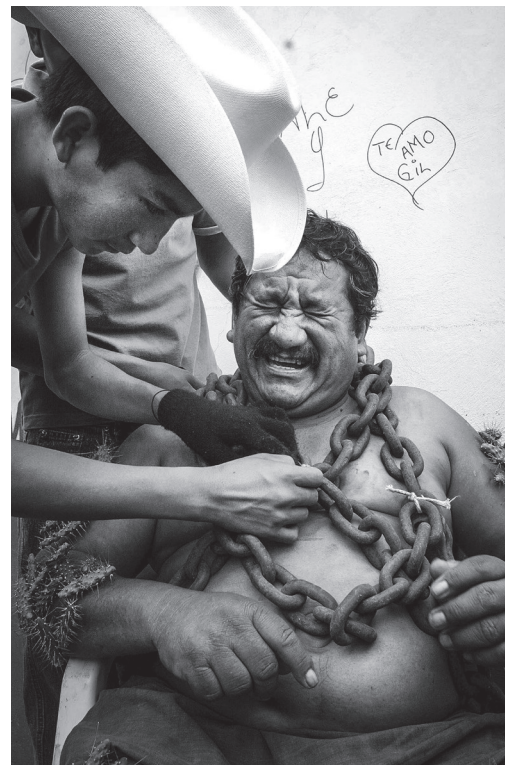


Devoto a la Santa Muerte, Ciudad de México, 2023.

La mirada se centra en la devoción, la abstracción ante la fe, el dolor, la euforia de la espiritualidad, el justo momento de creer y sentirse parte de un ritual, de personas que se dejan llevar, se mimetizan o se convierten en personajes.



Engrillados de Atlixco 4, Semana Santa, Puebla, 2023.



Engrillados de Atlixco 2, Semana Santa, Puebla, 2004.



La manda, culto a la Santa muerte, Ciudad de México, 2023.



Fidencistas, Nuevo León, 2023.

Este registro visual que transita del dolor hacia la devoción, muestra además de las prácticas culturales, una identidad que permite capturar y resignificar expresiones, narrativas míticas, símbolos, cosmovisiones y rituales profundamente arraigados en la experiencia colectiva.



Matanza de chivos, Huajuapam de León, Oaxaca, 2006.

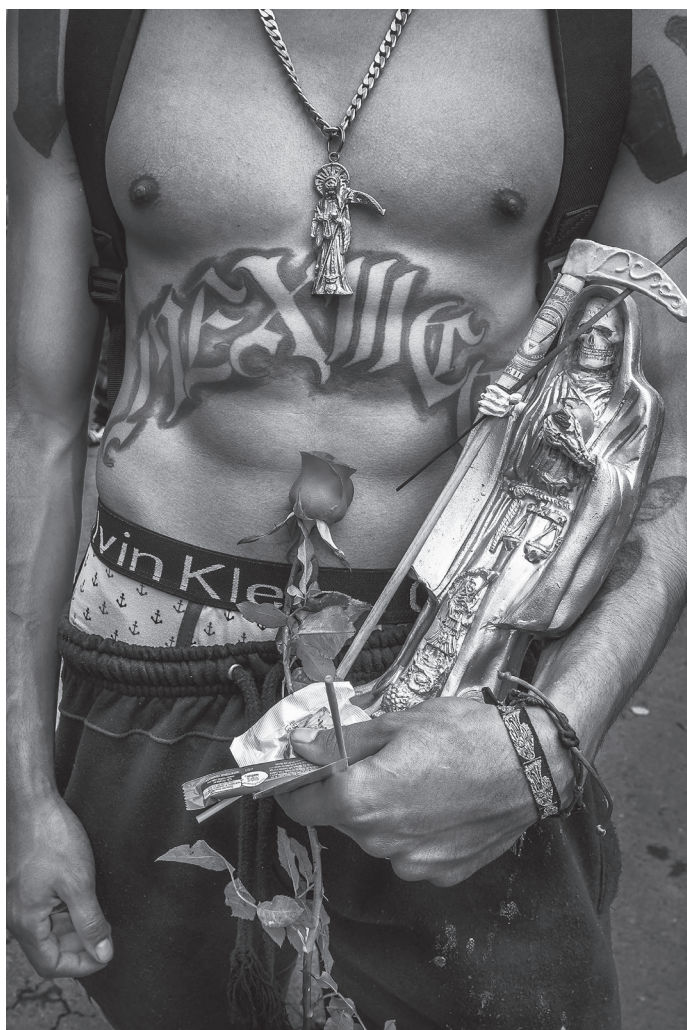
Además de documentar, estas imágenes construyen un lenguaje propio para dar cuenta de la relación del ser humano con su búsqueda personal, donde el sufrimiento, la esperanza, la memoria, la espiritualidad y el sentido de vivir desde la fe pueden ser caminos para transformarse en signos compartidos, dentro de una estética reconocida y profundamente emotiva. Así, la imagen fotográfica se vuelve un medio a través de la cual la comunidad articula su historia, dota de sentido, coherencia y propósito a sus prácticas.



La flaquita, Ciudad de México, 2023.



De rodillas, Santa Muerte, Ciudad de México, 2023.

*Santa Muerte, Ciudad de México, 2022.*

Retratos que configuran una identidad gráfica que refleja aquello que nos hace comunes: la vulnerabilidad sostenida desde la fe, esa que con su bálsamo nos ayuda a navegar las aguas de la incertidumbre y la fragilidad humana.

*Llanto, Oaxaca, 2006.**Punk guadalupano, Ciudad de México, 2019.*



Día de la Candelaria, San Mateo del Mar, Oaxaca, 2023.

El autor

Juan Carlos Reyes García (1970) es originario de Oaxaca de Juárez, se desempeña como fotoperiodista y fotógrafo documental desde 1988. Ha sido alumno de Mariana Yampolsky, Estanislao Ortiz, Ragu Rai, Daniel Mendoza, Julio Galindo, Mary Ellen Mark, Graciela Iturbide, Cristina García Rodero, Charles Harbutt, Joan Liffittin, Byron Brauchly, Adriana Lestido, Alberto García Alix, Nicolás Combarro, Donna Ferrato, Marco Antonio Cruz, Elsa Medina, Raúl Cañibano y Antonio Turok, entre otros.



El charquito, niño Fidencio, Nuevo León, 2011.

Reyes ha participado de forma individual en:

- » La Fototeca Nacional/Sistema Nacional de Fototecas (Sinafo) con su puesta *Memoria y Mirada* (2019).
- » El Centro Fotográfico Manuel Álvarez Bravo (CFMAB) con la exposición *Revelar el tiempo* (2021).
- » El Museo Archivo de la Fotografía con su trabajo *Del dolor a la celebración* (2025).

Así como en múltiples exposiciones colectivas en México, Cuba, Estados Unidos, Japón, Corea y China.



Guadalupano en penitencia, La Villa, Ciudad de México, 2014.

Además, formó parte del colectivo Luz 96, en Oaxaca y, en diálogo con el maestro Francisco Toledo, propició la creación del CFMAB. Ha documentado temas ambientales y de conservación de la naturaleza con organizaciones internacionales como la Forest Stewardship Council (FSC), en Alemania, Polonia, Malasia y México.



Engrillados de Atlixco 1, Semana Santa, Puebla, 2023.



Engrillados de Atlixco 5, Semana Santa, Puebla, 2023.



Engrillados de Atlixco 3, Semana Santa, Puebla, 2023.

Ha sido reconocido, entre otros méritos, como miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte (2020-2023) y ganador del Global Grant Award Fujifilm GFX Challenge Grant Program 2023. También es becario de Artist Bertha Foundation 2024 y ha sido el Premio del Jurado en el concurso “El México de los mexicanos”, organizado por fundación Banamex.



Guadalupanos, Ciudad de México, 2017.

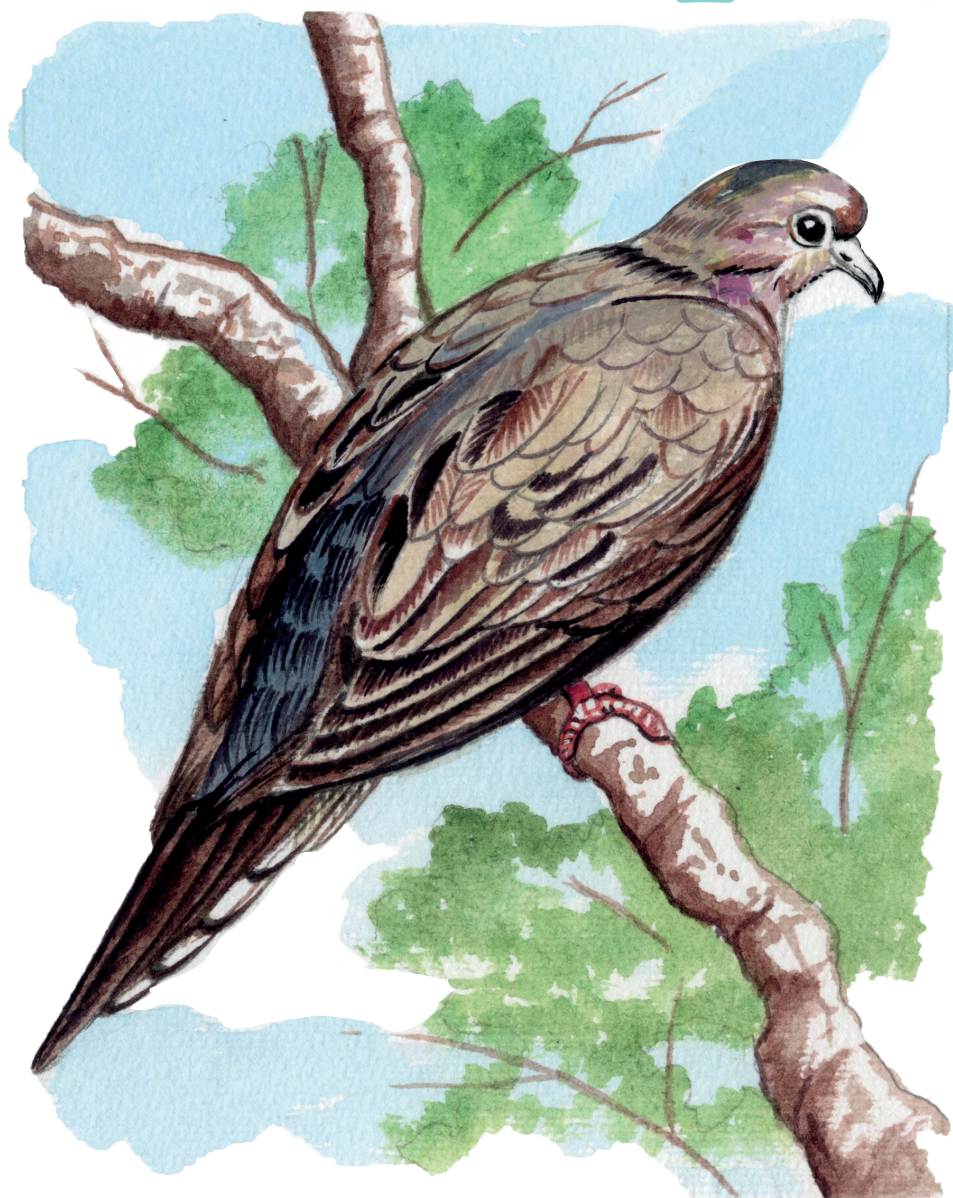


Enrique Martínez Blanco

Archivo Histórico **DGME**

ILUSTRACIONES:

Rossana Bohórquez



















Elizabeth Catlett

Testimonios

La integración del arte en la educación: moldeando saberes y pensamientos artísticos en arcilla

Texto y fotografías: **Abdón Pinedo García**



Con la llegada de las lluvias la vida en las comunidades rurales se llena de emoción. Los campos se visten de colores, en el espacio se percibe un olor a tierra mojada, niñas, niños y familias comparten la misma alegría que ha sentido generación tras generación. En este ambiente el barro vuelve a cobrar vida. Nuestros antepasados chichimecas lo usaban para crear artesanías, juguetes y objetos que formaron parte de su historia.

En las telesecundarias de mi región, el arte se integra con los diferentes Campos formativos (CF) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), donde las y los docentes, estudiantes y familias construyen un ambiente donde cada aprendizaje es respetado y donde las actividades fortalecen la identidad, cooperación y el orgullo por la cultura local. Los proyectos derivados de dicha integración no sólo buscan desarrollar habilidades artísticas, sino también brindar oportunidades para la comunidad mediante la creación de piezas que pueden convertirse en un trabajo para las personas. Así, el objetivo principal es impulsar la cerámica utilitaria y artística como una oportunidad para aprender, crear y fortalecer el vínculo escuela-comunidad.

De esta manera, el barro deja de ser sólo un material, se convierte en un puente entre tradición y educación, su procesamiento genera un espacio donde alumnas, alumnos y familias participan, construyen y descubren nuevas formas de fortalecer la convivencia. La escuela propone la actividad cerámica como una alternativa formativa y productiva que, al integrar el arte con los CF, principalmente buscamos el vínculo con Saberes y pensamiento científico. Nos anima, el facilitar en las alumnas y los alumnos la comprensión, de manera práctica, sobre cómo se transforma la arcilla y cómo sus manos pueden convertirla en piezas únicas. De tal manera que el trabajo con arcilla abre la puerta a nuevas oportunidades para todas y todos: aprendizaje, identidad, creatividad y una conexión entre la educación y la vida comunitaria.

Vínculo con Saberes y pensamiento científico

El trabajo con la arcilla despertó el interés de las y los estudiantes permitiendo una vivencia de la ciencia no como un conjunto de fórmulas complejas, sino como algo tangible al transformar y comprender desde la experiencia cotidiana que la ciencia siempre está presente en su entorno y forma parte de su vida diaria, incluso hasta sin darse cuenta.



¿Qué aprendieron las alumnas y los alumnos?

Al trabajar con la arcilla, el alumnado aprendió el proceso desde la preparación inicial: recolección, secado, molienda, tamizado e hidratación, hasta dejarla completamente limpia de arena e impurezas y lista para moldearse.

La primera actividad con arcilla consistió en crear una olla donde las y los estudiantes grabaron los símbolos de los elementos de la tabla periódica. Para cada elemento incluyeron datos básicos como número atómico, nombre y símbolo. Hacer la olla no sólo fortaleció sus habilidades motrices, sino también la capacidad de observación y la distribución de la información química al identificar los grupos, periodos y bloques en la tabla periódica.

En el aula se proyectó un mural grande de la tabla para que las alumnas y los alumnos la observaran fácilmente mientras trabajaban y así identificaron los diferentes elementos. Mientras moldeaban cada pieza, repasamos de manera sencilla cómo algunos elementos pueden unirse para formar compuestos, usando ejemplos cotidianos y modelos hechos con la misma arcilla. Después, se realizó una actividad guiada para que identificaran cómo está organizada la tabla periódica: los periodos que van de forma horizontal, los grupos que se colocan en columnas y los bloques donde se agrupan los elementos con características químicas similares.

Al manipular la arcilla y dibujar en la olla, las y los estudiantes observaron que, al ir grabando los elementos en las tablas de arcilla, podían identificar que el bloque (s) tiene dos grupos, el bloque (p) cuenta con seis grupos, mientras que el bloque (d) posee diez y el bloque (f), catorce. Este conocimiento refiere a la configuración electrónica de los átomos de cada elemento y permite inferir su comportamiento químico. De esta manera comenzaron a reconocer mejor los grupos, los periodos y los bloques. Algo que en los libros suele parecer complicado se volvió más fácil al tenerlo frente a ellos, pues ahora contaban con una obra hecha con sus propias manos.

Para darle un toque especial, la olla fue decorada con dos colores: gris en la parte inferior y rojo u óxido de hierro en la parte superior, lo que hizo que la pieza fuera más llamativa y despertara el interés del grupo.



El arte en arcilla y la interpretación de la tabla periódica



Con la tabla periódica que se instaló en la pared se hizo una en arcilla y se dejó secando para meterla al horno y obtener una tabla producto artesanal, permitiendo que las alumnas y los alumnos visualicen cada elemento químico presente en ella. De esta manera, logran identificar las características de cada elemento, inferir su comportamiento químico y relacionarlo con sus posibles aplicaciones, a partir del reconocimiento de la carga de los iones y la comprensión de cómo los elementos se unen para formar moléculas por medio de distintos tipos de enlaces.

Además, usamos la arcilla para hacer modelos químicos, lo que permitió que las alumnas y los alumnos entendieran la estructura molecular sin confundirse. También repasamos de forma sencilla cómo algunos elementos se combinan para formar compuestos, por ejemplo, cuando un metal y un no metal se unen, o cuando dos elementos comparten electrones para formar una molécula.

Todo este proceso cambió su manera de aprender. La tabla periódica dejó de ser una serie de cuadros con letras difíciles y se convirtió en algo comprensible, permitiéndoles identificar y recordar los elementos con mayor facilidad.

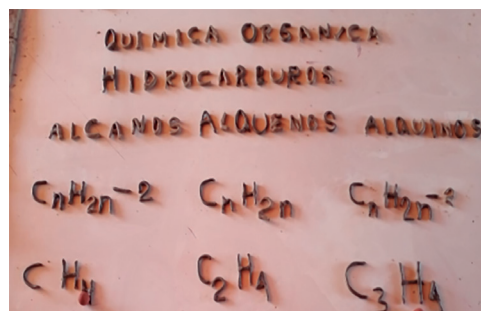
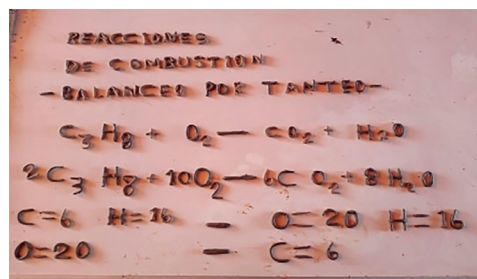
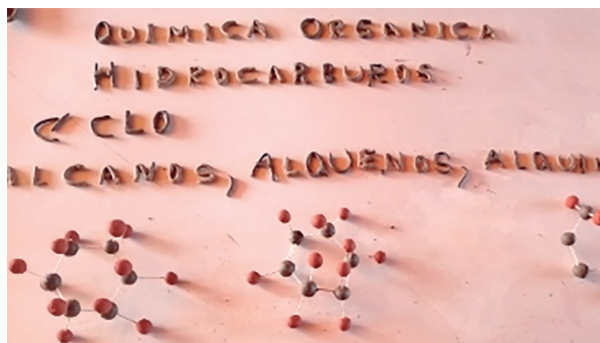


Reacciones químicas y enlaces

Al trabajar con arcilla, las alumnas y los alumnos pudieron ver y tocar lo que normalmente sólo aparece en dibujos o libros. Primero, representamos una reacción de combustión con un ejemplo sencillo: imaginamos el propano combinándose con el oxígeno para formar dióxido de carbono y agua. Con la arcilla, acomodando las piezas hasta que la cantidad de elementos coincidiera en ambos lados, lo que ayudó a comprender el balance de masa entre reactivos y productos.

Después, pasamos a las uniones entre elementos. En lugar de explicarlo sólo con palabras, las y los estudiantes moldearon pequeñas figuras para representar cómo se unen ciertos materiales. Así, fue más fácil distinguir cuándo un enlace es sencillo, doble y cuándo es triple.

También hicimos modelos de compuestos del carbono, como los alcanos, alquenos y alquinos, y descubrimos que algunos forman cadenas cerradas. Para eso, retomaron ejemplos como el ciclohexano y sus variantes. Tener las figuras en las manos les permitió notar que cada forma tiene un tipo distinto de unión.



La creatividad en el arte

En la parte artística, el alumnado y sus familias elaboraron diferentes modelos de nacimientos trabajando activamente en el taller de cerámica. Juntos crearon piezas como macetas, ollas, vasos y jarros que al finalizar fueron sometidas a una quema en un horno de arcilla artesanal que construyeron con apoyo y guía del docente.

El proceso del horno y su aporte al aprendizaje científico



La construcción del horno artesanal también se convierte en un espacio de aprendizaje. Esto se debe a que su diseño implica aplicar la fórmula del círculo y el cálculo de áreas de rectángulos, integrando así conocimientos matemáticos.

Durante la quema, el alumnado observa directamente fenómenos químicos y físicos como el efecto del CO_2 durante la combustión y la importancia del oxígeno para mantener o modificar el proceso, especialmente cuando se desea cambiar la coloración de las artesanías, ya sea reduciendo o aumentando el flujo de aire. Además, las y los estudiantes comprenden cómo la temperatura dentro del horno incre-

menta progresivamente hasta llegar a alrededor de 1200 °C. A partir de ello, practican conversiones entre diferentes escalas de temperatura: Celsius (°C), Fahrenheit (°F), Kelvin (K) y Rankine (R).

Una vez alcanzada la temperatura adecuada, las piezas se retiran cuidadosamente para no quebrarse, convirtiendo este proceso en un momento valioso para el grupo.



Curso para docentes



En el Consejo Técnico Escolar de la zona 24, región 8, en Jerez, se impartió un curso de trabajo con arcilla dirigido a los docentes de las distintas telesecundarias. El curso fue bien recibido e implementado con el propósito de que cada maestra y maestro adquirieran un conocimiento palpable del proyecto original para hacer que la estrategia sea productiva y ofrezca un beneficio para sus comunidades.

Incluso, varios docentes expresaron su interés en aplicar esta metodología en sus propias escuelas, convencidos de que fomenta un aprendizaje significativo.

Las actividades generaron entusiasmo entre las maestras y los maestros al moldear un trozo de barro y darle forma, ya fuera para actividades educativas vinculadas con conocimientos de química o de matemáticas, pues se trabajó con ambas áreas. Entre las y los docentes se compartieron saberes y experiencias pedagógicas, dando espacio al diálogo y la reflexión sobre la mejor manera de implementar esta metodología con sus alumnas y alumnos.

Conclusión

Al finalizar las actividades con arcilla, alumnas y alumnos se apropiaron de un vocabulario químico al realizar y ordenar cada elemento según su número atómico. Esto les permitió fortalecer sus conocimientos, mostrando curiosidad e interés por conocer la utilidad que se le da al barro, en este caso, al elaborar los diversos modelos químicos. Se muestran emocionados al manipular y dar forma a la arcilla, y así logran comprender mejor las funciones de la tabla periódica, entendiendo las características y la utilidad que ésta tiene dentro del proceso de los diferentes temas que se abordan en el aula.

Sarah Jiménez Vernis

Semblanzas ilustradas

Rini Templeton



Caricatura: Israel Campos de León (Caleon)

1935-1986

Templeton nació en Buffalo, Nueva York; fue artista gráfica, pintora, escultora, grabadora y activista política. Viajó desde joven por Estados Unidos y Europa motivada por sus inquietudes artísticas y políticas, las cuales la llevaron a apoyar los sucesos de América Latina y diversos movimientos sociales en el siglo xx. En 1959 viajó a la Habana, Cuba, con un grupo de estudiantes mexicanos para presenciar el triunfo de la Revolución Cubana y en sus varias visitas participó en las campañas de alfabetización, dio cursos de cerámica y escribió diversos artículos en apoyo a la causa cubana.

En 1964 Templeton regresó a Estados Unidos y trabajó de cerca con las culturas originarias al sur de su territorio y con la comunidad de chicanos y latinos en California y Nuevo México. Después del golpe de Estado en Chile, en 1973, viajó a ese país para realizar una carpeta gráfica con poemas de Pablo Neruda y reunir fondos para la causa chilena. Posteriormente, la creadora se trasladó a México donde desarrolló gran parte de su vida y obra con una sola interrupción: su visita a Nicaragua por el triunfo del sandinismo, con el interés en formar cuadros de prensa y propaganda para el movimiento, a petición del gobierno revolucionario. A su regreso a México, se integró al Taller de Arte e Ideología (TAI) y al Frente Mexicano de Grupos de Trabajadores de la Cultura para apoyar con su obra todos los movimientos de insurgencia obrera, estudiantiles, así como la lucha de los pueblos por su liberación. En 1985 participó en la lucha por la reconstrucción de la Ciudad de México tras el sismo y reunió fondos para apoyar a las personas sin hogar. Finalmente, Templeton falleció por causas desconocidas en su departamento de la Ciudad de México en 1986.