

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial

del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

**“INTERPRETACIÓN, CUESTIONAMIENTO E INDAGACIÓN A TRAVÉS
DEL DIÁLOGO. CÍRCULO DE LECTURA DE ARTE CONTEMPORÁNEO
EN EL MUSEO JUMEX”**

TESIS

Que para obtener el grado de:

MAESTRO EN ESTUDIOS DE ARTE

Presenta

FRANCISCO ANTONIO ESCORZA ESPINOSA

Directora:

Mtra. María Estela Eguiarte Sakar

Lectores:

Mtra. Erika Lucia Escutia Sánchez

Mtra. Laura Adriana González Eguiarte

México, D.F.

2015

Índice

Abrir la obra de arte. Problemas de la educación en museos con el arte contemporáneo	4
1. Educación en salas como proceso crítico: indagación, cuestionamiento e interpretación	20
1.1 Educación en salas entre la construcción y la deconstrucción	21
1.2 <i>Filosofía para Niños</i> : la indagación como acto común.....	30
1.3 La interacción de observaciones e interpretaciones.....	41
1.4 Hacia adentro del diálogo	48
2. La Fundación Jumex: arte contemporáneo y educación	54
2.1 De la Fundación Jumex al espacio expositivo del Museo	55
2.2 Las exposiciones en el Museo Jumex (Noviembre 2013-Febrero 2014).....	63
2.2.1 Las dos exposiciones: <i>Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción y Danh Vo</i> <i>وادي الحجارة</i>	66
2.3 El proyecto educativo de la Fundación Jumex en el Museo	69
3. Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo	78
3.1 Quienes llegaron al taller: las obras y los participantes.....	84
3.2 Diez sesiones de constante diálogo	92
3.3 Consecuencias y resultados del taller	129
Conclusiones	134
Bibliografía	148
Tablas	154
Imágenes	160
Anexos	176

Abrir la obra de arte. Problemas de la educación en museos con el arte contemporáneo

“Las relaciones del arte con la sociedad hacen pensar en tres aspectos principales: el de la indiferencia o el rechazo, el de la atención o de la observación, y el de la sumisión o de la oposición”
-Ikram Antaki, ¿Qué es el arte? ¿Qué es la estética?-

La educación en museos de arte contemporáneo trabaja con una producción artística que es percibida como críptica, irrelevante o extraña por los públicos que no pertenecen a los grupos especializados en la realización, estudio y consumo de esas manifestaciones actuales. Las obras de arte contemporáneo son concebidas como producciones en las cuales “el mensaje se encuentra mayoritariamente contenido dentro de una materialización plástica de complicados conceptos e ideas,”¹ a lo que hay que agregar una amplia variedad de teorías y estrategias que conforman al campo artístico. O como se menciona en el proyecto Art21, “es una combinación dinámica de materiales, métodos, conceptos, y temas que desafían las fronteras tradicionales y definiciones sencillas”.²

En esta investigación se explora la vena educativa que se dedica a la interpretación de las obras contemporáneas en museos de arte y a las “ideas y conceptos” con los cuales se producen y se presentan las mismas. ¿Cómo entender y realizar la mediación de las ideas, conceptos y temas, de los discursos de las

¹ “Indeed contemporary art can be sometimes a bit “cryptic” as its message is mostly contained within a plastic materialisation of complex concepts as ideas.” “I don’t get it! Could you help me”, Contemporary Art For Everyone última consulta 28 de Septiembre de 2014

<http://contemporaryartforeveryone.org/2014/08/11/i-dont-get-it-could-you-help-me/>

² “... is a dynamic combination of material, methods, concepts, and subjects that challenges traditional boundaries and defies easy definition.” “Contermporary art in context”, Art 21 última consulta 20 de Agosto de 2015 <http://www.art21.org/teach/on-contemporary-art/contemporary-art-in-context>

obras? Esto significa plantearse el problema de las múltiples interpretaciones que puede tener una pieza, y las distintas posiciones, reflexiones y discusiones que se generan con ellas.

Éste problema, relativo al proceso de interpretación de obras de arte, aleja a esta investigación de las nociones de arte y educación que se centran en el ejercicio artístico, como la que hace Elliot Eisner³ y del arte entendido como proceso de intervención social y educativo, la cual se aprecia en las propuestas que se han desarrollado en otros lugares, como *Kunst im Kontext* (Arte en Contexto) en la Universidad de las Artes de Berlín.⁴ También se hace referencia al trabajo con la multiplicidad de posibilidades que ofrece una obra frente a la tendencia de realizar investigaciones que buscan recuperar un aspecto específico de una producción artística para un ejercicio educativo⁵ o la creación de una serie de temas fijos de trabajo como lo hiciera Efland en la noción de un arte posmoderno útil para la educación intercultural, que a partir de la estrategia del collage establece puntos de referencia de como el arte puede ser útil en la construcción y revisión de la identidad cultural.⁶

Sirve de ejemplo para ilustrar la dirección de esta investigación lo que podría suceder con la pieza *Memoria fosilizada*, 1998 de Grupo SEMEFO que consiste en un cuadrado de cemento de 5.76 metros cuadrados con una altura de 10

³ Elliot Eisner, *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (Barcelona: Editorial Paidós, 2004)

⁴ Institut für Kunst im Kontext, *Kunst im Kontext. Studiengang Art in Context* (Berlín: Universität der Künste Berlin, 2012)

⁵ Marya Helen Spont, "Looking beyond the visual: considering multi-sensory experience and education with video art in installation" (Tesis de Maestría: University of Texas at Austin, 2010)

⁶ Arthur D. Efland, *La educación en el arte posmoderno*, (Barcelona: Paidós, 2003)

centímetros. Adentro de la placa se encuentran una serie de objetos que habían pertenecido a personas con una muerte violenta. La obra puede causar desasosiego cuando se conoce su contenido pero también trae consigo ideas y conceptos sobre la violencia, la muerte, el sistema judicial o la relación entre violencia y arte. El problema es, tomando este caso la forma de entender y realizar la mediación del discurso sobre alguna de estas ideas de tal manera que no sea una repetición de lo planteado por los artistas y curadores.

La importancia de realizar ejercicios alrededor del nivel teórico-discursivo de las obras de arte contemporáneo viene de la relevancia que éste tiene en la experiencia del mismo. En *Contemp(t)orary art: Eleven theses* Cuauhtémoc Medina realiza una reflexión sobre este fenómeno al colocar al arte contemporáneo dentro de una cronología que se vuelve problemática debido a la noción de lo contemporáneo, que más que una referencia a una marca específica de esta época o a un proyecto común del arte que se produce en la actualidad funciona como una categoría vacía en la cual caben una gran cantidad de prácticas. La percepción del arte coetáneo como algo “esotérico” se deriva “principalmente de la densidad del discurso teórico en el tema –discurso que en realidad opera con base en prácticas que tienen cierto grado de legibilidad general”.⁷ La amplia gama de estrategias artísticas que operan actualmente tiene la particularidad de movilizar una gran cantidad de referentes diversos con una carga discursiva haciendo uso de espacios múltiples, que van desde los museos con una mayor exposición mediática y que

⁷ Cuauhtémoc Medina “Contem(t)orary: Eleven Theses” e-flux journal última consulta en 15 de mayo de 2015 <http://www.e-flux.com/journal/contemporary-eleven-theses/>

forman parte de una industria de entretenimiento hasta los espacios que plantean una postura crítica ante las condiciones sociopolíticas actuales y la cotidianidad.

Esta operación en el arte contemporáneo es análoga a la definición y ejemplo que el filósofo Slavoj Žižek diera de la interpretación posmoderna en la que un objeto común, de carácter familiar es convertido en un complejo artefacto del pensamiento. Menciona Žižek respecto al estudio de filmes: “¿Crees que ves un simple melodrama que ni siquiera tu abuelita senil tendría dificultades en seguir? Sin embargo, si no tomas en cuenta... (la diferencia entre síntoma y síntomata, la estructura del nido borromeo, el hecho de que La mujer es uno de los Nombres-del-padre, etc.,) no has comprendido nada”⁸ Este movimiento es análogo al mencionado por Medina, objetos y gestos comunes o de la vida cotidiana que se vuelven extraños para los públicos al pasar a formar parte de un ejercicio de pensamiento. La pregunta de Žižek es trasladable al ejemplo de *Memoria Fossilizada*, 1998 si se cree que se trata de un simple bloque de cemento el visitante puede encontrarse ante reflexiones y discursos sobre la violencia y la memoria, sobre cuerpos ocultos y lo mórbido como tema contemporáneo.

La propuesta para abordar este problema sobre la mediación entre el discurso artístico y los públicos es el uso y revisión de una metodología educativa ajena al campo del arte, *Filosofía para Niños (FpN)*, desarrollada en la década de 1970 por Matthew Lipman y Ann Sharp en Estados Unidos.⁹ Con ello ofrecemos un

⁸ Slavoj Žižek, “Alfred Hitchcock, o la forma y su mediación histórica” en *Todo lo que usted siempre quiso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, (Buenos Aires: Manantial, 2008) p. 8

⁹ *Filosofía para Niños* fue diseñada para fortalecer las capacidades de razonamientos en niños y adolescentes. Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños*, (D.F.: SM de Ediciones, 2004), p. 13. El nombre de la propuesta de Lipman hace referencia a aquel grupo poblacional al que se dirigía originalmente, la niñez. Sin embargo en la

marco para pensar la relación con ideas, conceptos y preconcepciones a través de un proceso a manera de diálogo con un espíritu constructivista y crítico en una comunidad democrática en vez de una transmisión de nociones ya establecidas. Esto permite conceptualizar el intercambio de ideas y nociones entre los miembros del público frente a una obra de arte así como plantear los discursos como un problema a ser indagado entre iguales, un proceso de revisión de las ideas propias y ajenas.

Recurrir a una metodología cuyos objetivos originales son ajenos al arte contemporáneo se debe a las limitaciones de dos metodologías ampliamente usadas en la praxis museo-pedagógica: *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá* y *VTS (Visual Thinking Strategies)*. Ambas posturas parten de una idea constructivista de la educación en el arte, en la cual los conocimientos y las interpretaciones son construidos por los públicos en vez de ser expuestos y transmitidos.

Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá fue desarrollada desde la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner con cinco puertas de entrada a las obras artísticas con base en cinco de las diversas inteligencias que el psicólogo estadounidense ha propuesto: la estética, la narrativa, la filosófica, la lógico-matemática y la experimental.¹⁰ Partiendo de la idea de que cada persona

actualidad ha sido usada con jóvenes, adultos y adultos mayores en distintos contextos, lo cual ha puesto dentro de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños en discusión los alcances de la formulación original. Gabriela Vallejo, entrevistada por Francisco Escorza. "La formación en *Filosofía para Niños*" (25 de Enero de 2015)

¹⁰ Jessica Hoffmann Davis, "Un acercamiento distinto al arte: la importancia de la indagación, el acceso a la reflexión" en *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá* (D.F.: Conaculta, 2007) p. 19-25

tiene una diferente combinación de inteligencias la lista de diez preguntas de cada una de las *puertas* sirve como una oportunidad de experimentar el arte desde las distintas inteligencias. La metodología está planteada para no ser una receta e invita a hacer un uso libre de las preguntas, es decir, no seguir ni usar necesariamente todas las interrogantes en cada caso, pensar en preguntas propias y encontrar otras formas de acercarse a las obras de arte.¹¹ También se acentúa el reconocimiento de la experiencia individual frente a una pintura para posteriormente realizar una indagación propia en vez de adquirir la información que se pueda dar sobre la pieza pictórica y el artista.

La mención de “pintura” no es gratuita en este caso debido a que las preguntas del eje estético, por ejemplo, hacen referencia a problemas relacionados con la producción pictórica: el color, la línea, la sensación de movimiento y el criterio de real e irreal por lo que las estrategias artísticas contemporáneas se encuentran fuera del campo de acción de los cuestionamientos. Las preguntas del eje filosófico son solamente diez de la multitud de cuestionamientos filosóficos que el arte puede generar, ya sea en referencia al campo del arte mismo o hacia temas de corte político, antropológico o social. Este eje permite plantear varias interrogantes para hablar sobre algunos de los temas que se encuentran en las producciones contemporáneas pero siguiendo la idea de generar los cuestionamientos propios se hace necesario considerar la cantidad y diversidad de problemas que una obra puede generar más allá de las diez formuladas en la *puerta* filosófica.

¹¹ Verónica Boix. *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá* (D.F.: Conaculta, 2007)p. 24-23

La segunda metodología, *VTS*, tiene su origen en el *Museum of Modern Art* (*MoMA*) en Nueva York, y ha sido usada en museos latinoamericanos y europeos. Metodológicamente esta propuesta consiste en usar exclusivamente tres preguntas: “¿Qué es lo que sucede en la imagen? ¿Qué ves que te hace decir eso? ¿Qué más podríamos encontrar?”¹² Al igual que en *Abriendo puertas*, la formulación de las preguntas y la noción de imagen latente en ellas, hace referencia a una idea del arte como pintura. *VTS* comparte con la anterior postura también una idea constructivista de la educación, en la que el conocimiento es elaborado desde la experiencia del educando.

Ambas metodologías dejan fuera los problemas de intercambios entre los participantes al fortalecer una interpretación personal del conocimiento por encima del diálogo que se pudiera establecer entre distintas, y divergentes, interpretaciones y opiniones. La interpretación de la obra corre el riesgo de convertirse en un ejercicio subjetivo que deja fuera la dimensión social de esta actividad como encuentro entre varios interlocutores.

Tanto *Abriendo puertas* como *VTS* tienen implícita una igualdad entre los participantes en la construcción de significados y experiencias que se tienen frente a una obra de arte con consecuencias políticas y sociales que no siempre son reconocidas como parte de la actividad educativa.¹³ En las relaciones que se fundan

¹² “VTS in action”, Visual Thinking Strategies última consulta 24 de abril de 2015 en <http://www.vtshome.org/what-is-vts/vts-in-action--2>

¹³ En esta línea Eneritz López y Magali Kivatinetz realizan una crítica a la implementación de VTS en museos españoles desde una postura que considera que “los valores culturales, sociales y políticos siempre estarán implicados en las exposiciones.” Eneritz López y Magali Kivatinetz, “Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo o efecto placebo para nuestros museos?” en *Arte, Individuo y Sociedad* (2006) p. 213-214

para conformar el conocimiento se establecen también relaciones sociales que crean o recrean el mundo exterior en la actividad. Lo que invita a pensar en los alcances de una herramienta y en la relación que mantiene con el marco institucional y social en el cual se encuentra. La noción de comunidad de indagación en *Filosofía para Niños* permite conceptualizar y plantear una práctica respecto a este problema.

Aunque dentro de esta investigación se hace referencia específicamente a la utilidad que una *FpN* tiene para abordar una parte del fenómeno del arte contemporáneo se reconoce también la complejidad que caracteriza a las reflexiones sobre arte contemporáneo, educación y museos. La indagación sobre una posible práctica museo-pedagógica en dichos espacios implica prestar atención y dialogar planteamientos museológicos, estéticos y educativos así como lo que hay de particular en cada uno de ellos. Esto incluye las reflexiones sobre la función social tanto del museo como del arte contemporáneo, la concepción educativa que opera dentro de los museos.

La investigación se desarrolló en tres pasos principales: el planteamiento metodológico y teórico en miras al diseño de una actividad educativa que funcionara a partir de una serie de consideraciones sobre la educación, el diálogo y el arte; la selección y conocimiento del contexto museístico en el cual se podría llevar a cabo la actividad educativa y, finalmente, el diseño concreto de la actividad, su puesta en marcha y posterior revisión. La metodología es cercana a la investigación-acción, con la diferencia de que en lugar de haber sido concebida desde el contexto de una

praxis educativa específica,¹⁴ por ejemplo relativo a un museo concreto, se desarrolló a partir del planteamiento general ya expuesto producto de la actividad profesional del investigador en un museo y la revisión de las teorías y metodologías operantes en otros museos y países. A la par, se buscó una institución de arte contemporáneo en la cual se pudiera realizar una actividad que partiera y pusiera a prueba el planteamiento metodológico y teórico en miras a tener un primer referente de la forma en la que opera con un grupo específico para reflexionar sobre los postulados que sirvieron de punto de partida.

Las nociones de diálogo, indagación y democracia de *Filosofía para Niños* permitieron conceptualizar y realizar no sólo el proceso de revisión y crítica discursiva sino también una parte del proceso de interpretación, el conjunto de relaciones para construir un significado a partir de la oposición, afirmación y explicación de cada una de las interpretaciones. También fue útil para diseñar un espacio de intercambio de ideas, de apertura a nuevos cuestionamientos y replanteamiento de ideas preexistentes en lugar de quedarse con una idea propia,

La utilidad de *FpN* para acercarse a los conceptos, ideas y discursos de las obras no la esperada ya que se generaron cuestionamientos no previstos sobre la experiencia del campo del arte, la interpretación y el valor de la obras. La experiencia de los participantes del taller con cada una de las piezas llevó en la mayor parte de los casos a realizar una indagación sobre el proceso de interpretación mismo que a partir de las particularidades de la obra llevaba a

¹⁴ Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. (D.F.: Editorial Paidós, 2003) p. 103-108

reconsiderar sus nociones sobre cómo se lee, su papel dentro de la definición de los límites del campo artístico, lo que se valora de ella y el acto mismo de percibir. Se trata de una serie de aspectos sociales que son parte de nuestra experiencia de la obra de arte pero no siempre son abordados dentro del museo en una línea parecida a la crítica sociopolítica desarrollada en *Documenta 12*, evento que se realiza cada cinco años en la ciudad de Kasel, cuya décimo segunda edición tuvo un marcado giro educativo desde su concepción.¹⁵

En el primer capítulo se encuentran las reflexiones teórico-metodológicas sobre los principales conceptos de *Filosofía para Niños* para plantear la mediación como revisión y construcción de ideas como son *comunidad de indagación, democracia, educación y pensamiento crítico*. Esta reflexión es considerada desde un diálogo entre un marco constructivista y la educación crítica en salas planteada en *Documenta 12* es decir entre una visión psicopedagógica y una visión político-social de la educación como empoderamiento del visitante ante un marco de conocimiento institucional. *Filosofía para Niños*, debido a su naturaleza y objetivos, carece de un planteamiento respecto a la observación y significación de las obras de arte, por lo que se revisa la posición abierta de interpretación que realizan Rita Burnham y Elliot Kai-Kee, entre otros. A partir de estos puntos se generó un marco de referencia para la construcción de una actividad al igual que las categorías que sirven para revisar las dinámicas de participación, actitudes y habilidades relacionadas con la construcción crítica de significados.

¹⁵ Wanda Wiczorek, "Engaging audiences, opening institutions. Methods and strategies in gallery education at documenta 12" en *Documenta 12 Education 1*, (Diaphanes: Zürich-Berlin, 2009) p. 9-13

El espacio que se encontró para realizar una práctica que partiera de los puntos planteados en el primer capítulo fue el Museo Jumex a través de su Departamento de Educación. En el segundo capítulo se describe, analiza y critica a esta institución, sus particularidades, su concepción y organización, su espacio arquitectónico de exhibición, proyecto educativo y las exposiciones que había presentado hasta que se concluyó la investigación; puntos con los que se estuvo dialogando en el diseño de un espacio educativo experimental. Es en este acercamiento a la institución que se plantearon las líneas sobre las cuales la actividad propuesta podría tener lugar, aportando al proyecto educativo de la institución al mismo tiempo que abría un nuevo espacio de diálogo.

La parte práctica de este proyecto se encuentra en el capítulo tres, en el que se profundiza en el diseño del taller *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo*, estructurado a partir de los pasos de interpretación, cuestionamiento e indagación que se plantearon en el primer capítulo y la naturaleza de la institución y las exposiciones seleccionadas: *Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción* y *Danh Vo وادي الحجاره* (Guadalajara); después de la tentativa de trabajar con *Cy Twombly. Paradise* en un formato modificado de visita guiada, iniciativa desechada en la negociación con el área educativa. La selección de estas exposiciones se hizo a partir de la coincidencia entre los tiempos de la investigación y su presentación en el museo, aunado a que en ambas se presentaba un trabajo artístico alejado de la expresión pictórica, que retomaba el uso de objetos de diversos orígenes.

Fue también en este contexto que se definió al grupo con el que se trabajaría: jóvenes de 18 a 30 años, pues forman parte del nuevo público del museo para el

cual no había una oferta educativa previa. En un inicio el grupo se conformó por doce participantes con características diversas, motivados y con amplio interés en el campo artístico. A lo largo de diez sesiones de trabajo se hicieron ejercicios de interpretación e indagación con una obra de arte en cada uno de ellos a manera de observación participativa, en el que el investigador fungió como mediador al mismo tiempo que se realizaban registros de audio y video.¹⁶ La revisión de las categorías de problemas, relaciones, actitudes y habilidades que se plantean en el primer capítulo se hizo regresando a los archivos en audio y video, de las diez sesiones del taller. Posteriormente se llevó a cabo una transcripción sencilla¹⁷ a la cual se le agregó posteriormente el análisis desde el conjunto de categorías que se formularon para la interpretación e indagación.

Por cuestiones de estilo a lo largo del texto se encuentra la palabra “arte”, pero ésta hace referencia a las manifestaciones contemporáneas que incluyen la instalación, el arte objeto, el performance y otras propuestas que se alejan de las artes visuales, pintura y escultura, así como del marco más amplio que incluye la música, la literatura, la poesía y el teatro. Otro término que es constante es “museo”. Las discusiones museológicas han dado múltiples posturas sobre el rol social y educativo del museo pero se deja fuera las particularidades de la disciplina que alberga. En este caso al mencionar museo se hace referencia a los museos de arte, principalmente a aquellos que albergan arte contemporáneo.

¹⁶ Tim Rapley, *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2014) p. 65-67

¹⁷ *Ibid.* p. 78-87

Los términos “mediación” y “educación en salas” que aparecen a lo largo del escrito como sinónimos requieren también una aclaración. La palabra “mediación” se refiere a las actividades educativas que tienen lugar en los museos principalmente frente a las obras de arte, aunque se puede encontrar su uso también en exhibiciones de otras disciplinas. “Educación en salas” es una traducción del inglés al español de *gallery education*, que designa a las actividades educativas con arte en lugares de exhibición debido a la tradición inglesa de llamar a los museos de arte galerías, en lugar de la costumbre extendida de llamar a todo espacio expositivo museo como sucede en México.¹⁸ A su vez, ambos términos son equivalentes al término alemán *Kunstvermittlung*, una palabra compuesta cuya traducción directa es “mediación de arte”, que la vuelve equivalente a la noción inglesa.

La parte práctica de la investigación impone límites a los alcances de la investigación; sin embargo, pueden servir como punto de referencia sobre una manera de explorar otras formas de trabajo dentro del museo. Por otro lado más allá de plantear su repetición en otros contextos es una invitación a la reflexión profunda sobre los trasfondos teóricos que hay en la pedagogía en museos de arte contemporáneo como en la praxis y diseño de actividades dentro del mismo.

Para ésta investigación y los estudios de Maestría se contó con el apoyo económico de F. Francisco Escorza González, Conacyt y la línea de investigación Arte y Educación. La realización del taller contó con el constante apoyo de los

¹⁸ Javier Gómez Martínez. “El museo, la galería. Antónimos anglófonos” en *Dos museologías. La tradición anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*. (Gijón: Ediciones Trea, 2006), p. 43-68

entonces miembros del Departamento de Educación de la Fundación Jumex, que en todo momento se prestaron para dialogar sobre la parte teórico-metodológica y la práctica en la persona de Samuel Morales y sus colaboradores, David Hernández y Christian Camacho. Por otro lado, el proceso de evaluación no habría sido posible sin la colaboración de mis compañeros de maestría: Dolores Nájera, Gonzalo Domínguez y Emmanuel Castro; de mi colega de filosofía y educación, Montserrat Morones; y de la diseñadora y fotógrafa Brisa Colin, quienes me apoyaran en el registro fotográfico, en audio y en video de cada una de las sesiones para su posterior evaluación, además de con constantes comentarios en los distintos momentos de la investigación. El resultado final del texto, por su parte, habría sido diferente sin el apoyo de Mateo Flores para su corrección y revisión de estilo.

Finalmente hago mención de los cuatro espacios que sirvieron para la formación y desarrollo de este proyecto. La línea de investigación de Arte y Educación de la Maestría en Estudios de Arte de la Universidad Iberoamericana, en donde se hizo este proyecto, liderada por la Mtra. Estela Eguiarte, y en donde se dio un constante diálogo primero con Erika Escutia y Hugo Vázquez, cuyos comentarios fueron siempre oportunos, y después con Laura González del Museo Soumaya. En segundo lugar se encuentra el Diplomado en *Filosofía para Niños* impartido por Gabriela Vallejo, cuya actitud y habilidad pedagógica fueron importantes referentes para llevar a cabo una actividad educativa en su sentido más profundo, la de formar personas y hacerlas crecer.

El tercer lugar fue la estancia de investigación en la Universidad de las Artes de Zúrich en el Instituto de Arte y Educación que no hubiera sido posible sin el apoyo de Nora Landkammer quien fungió como interlocutora para pensar los alcances de la noción de democracia manejada en el proyecto y permitió establecer un fructífero contacto con otros proyectos llevados a cabo por Danja Erni, Claudia Hummel, Elke Smodijs y Camilla Franz, quienes brindaron otras perspectivas de trabajo crítico en comunidad con y a través del arte. El último espacio es el Departamento de Educación de MARCO, lugar de origen de la idea de esta investigación con la compañía de Catalina Liceaga, Sol Cárdenas, Aleyda Viornery, Fany Samira y también de Ana Fabiola Medina y Patricia Piñero. Sus enseñanzas fueron los primeros elementos de esta investigación, la fascinación, el extrañamiento, el aprender y el continuo preguntarse frente a las obras en un museo de arte contemporáneo.

1. Educación en salas como proceso crítico: indagación, cuestionamiento e interpretación

La reflexión sobre la práctica en los museos no es ajena a la teoría, esta última lleva consigo nociones y concepciones de lo que el arte, la educación y el museo son y pueden llegar a lograr. La propuesta de una práctica en museos a través de *Filosofía para Niños (FpN)* requiere por lo tanto una reflexión sobre la metodología misma pero también un referente sobre la forma en la que se concibe la educación en tanto que, como menciona Nora Sternfeld, las prácticas educativas y museísticas son “un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, en el cual ambas se influyen simultáneamente”.¹⁹

Un primer referente para entender la forma en la que se articula la educación en salas se encuentra en dos posturas: aquellas con base en el constructivismo y aquellas que se basan en una idea crítica ante la sociedad. La primera incluye las posturas educativas ancladas principalmente en las nociones psicopedagógicas del proceso educativo como el desarrollo de ciertas funciones del pensamiento dentro de los cuales el arte ocupa un rol para desarrollar la creatividad, por ejemplo las propuestas ya mencionadas *Abriendo puertas* y *VTS*. Por el otro lado se tiene a las que se conciben como un posicionamiento crítico frente a las instituciones, ya sea la escuela, el arte o el museo, que buscan, más que dar a conocer e insertar al educando-visitante al campo cultural, emanciparlo dentro del campo para que adquiriera un rol como agente dentro del mismo a la manera de los planteamientos

¹⁹“Einerseits ist er als pädagogische Diskurs immer an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis angesiedelt, wobei beide Bereiche sich wechselseitig beeinflussen.“ Nora Sternfeld “Der Taxispieltrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstmächtigung“ en *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen* (Viena: Thuria+Kant, 2001) p. 16

realizados en *Documenta 12*. Es entre estas dos posturas que se plantea una forma de entender la naturaleza de *FpN* y sus aportes a la educación en museos de arte contemporáneo.

1.1 Educación en salas entre la construcción y la deconstrucción

La actividad educativa en museos dialoga necesariamente con las teorías pedagógicas que conforman la educación formal. Menciona Pastor Homs que “buena parte de la literatura educativa acerca del aprendizaje está actualmente dominada por las denominadas teorías o enfoques constructivistas”²⁰ las cuales han sido consideradas pertinentes para delimitar el quehacer educativo en museos. La postura constructivista se resume en términos generales como aquella en la que “los aprendices los que construyen su conocimiento mientras aprenden”²¹ en lugar de que éste sea pensado como una realidad fija que será transmitida a los participantes. Esta postura nutre las metodologías de *Abriendo puertas* y *VTS* mencionadas en la introducción.

La postura constructivista es explicada por Hein a partir de la descomposición de la teoría de la educación en dos teorías: la del aprendizaje y la del conocimiento. El museo constructivista considera el aprendizaje como construido a partir de la experiencia vivida y el conocimiento como elaborado por los individuos y la sociedad.²² Pastor Homs señala una serie de características para un museo que se asume constructivista: el centro del proceso educativo pasa al visitante, que

²⁰ María Inmaculada Pastor Homs, *Pedagogía museística: nuevas perspectivas* (Barcelona: Ariel, 2011) p. 53

²¹ Silvia Alderoqui, Constanza Pedersoli, *La educación en los Museos. De los objetos a los visitantes* (Editorial Paidós: Buenos Aires, 2011),

²² George Hein en Pastor, op. cit., p. 54

construye su conocimiento en la interacción con lo expuesto, debido a que se centra en el individuo y sus distintas necesidades e intereses. Una exposición, por ejemplo, tiene que permitir “múltiples caminos o trayectorias posibles”²³ y la persona realiza conexiones propias con su contexto y experiencias, para finalmente, llegar a una diversidad de conocimientos.

La teoría constructivista se ancla principalmente en un análisis psicopedagógico de las funciones humanas y su desarrollo.²⁴ Éste puede ser visto desde Piaget como una construcción que se da individualmente, e igual en todos los seres humanos, un desarrollo de las funciones mentales conforme al crecimiento en una forma de progreso.²⁵ La concepción constructivista es el trasfondo de un visitante activo en el museo. Sin embargo el planteamiento psicopedagógico, dibuja no sólo una teoría del conocimiento y el aprendizaje, sino también una antropología; en tanto que estudio y concepción del ser humano, a la que es necesario agregar la dimensión social de la educación como creación y reproducción de una idea de lo humano y de la sociedad en la que ocurre el acto educativo.

Esta dimensión social ha sido abordada desde la museología crítica y en un espacio específico de arte contemporáneo en la exhibición de *Documenta 12*.²⁶ En

²³ Pastor, op. cit., p. p. 55

²⁴ Alderoqui y Pedersoli, op. cit., p. 66

²⁵ *Ibíd.*, p. 67

²⁶ La exhibición tuvo un giro educativo que le fue dado desde su concepción por el director artístico Roger M. Buerquel y la curadora Ruth Noack a partir de la pregunta “¿Qué hacer?”. Éste junto con otros dos cuestionamientos, servían de *leit motivs*. Uno de los ejes de la exposición y el proyecto educativo consistió en invitar al público a realizar conexiones propias con las obras de arte entendido, como un ejercicio de empoderamiento. Ruth Noack, “Exhibition as medium. Education at Documenta 12” en *Documenta 12 Education 2* (Zürich, Berlin: Diaphanes, 2009), p. 311-316 Una explicación de esta postura la da Noack en otro texto: “mi compañero curatorial Roger M. Buerquel y yo hemos argumentado que la irritación que las personas experimentan cuando son confrontadas por lo indeterminado del objeto estético puede ser usada en el acercamiento a una ganancia en tolerancia ante lo no familiar y en la toma de control del proceso de

tal exposición se elaboró una definición de la educación en salas crítica como aquella que realiza una revisión y transformación de “las relaciones de poder inscritas en sus contenidos [de las instituciones], lo abordado, y los métodos son examinados críticamente e integrados en el trabajo educacional con el público [...], que] retoma el potencial deconstructivo del arte”²⁷ con la implicación de convertir el trabajo en salas en una investigación constante de la praxis educativa.

Otro aspecto relevante es que coloca al arte dentro de los procesos sociales. Por otro lado le da importancia a brindar las herramientas conceptuales necesarias para que el público pueda entrar en relación crítica con la realidad del museo como sería brindar el vocabulario necesario para poder realizar una reflexión de género.²⁸ Mörsch hace énfasis en la crítica a las relaciones sociales de dominación y no dejar ningún tema como tabú dentro de los procesos educativos brindando atención “a la producción de las categorías de género, etnicidad y clase dentro de la institución”.²⁹

Una de las principales características que va de la mano con la crítica a las relaciones sociales que se dan dentro y a partir de las instituciones artísticas desde esta definición es la noción y propuesta del museo como espacio democrático entendido como participación, reflexión y crítica de diversos grupos e individuos.

significación” Ruth Noack, “A small number of useful contributions towards building an argument about the role of museums in a migratory society that takes into account artistic practices, collections, exhibition- and audience- making” en *Agency, ambivalence, analysis. Approaching the museum with migration in mind* (Milan: Politecnico di Milano, 2013) p. 11

²⁷ Carmen Mörsch, „Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation“ en *Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (Zürich, Berlín: Diaphanes, 2009) p. 19

²⁸ Por ejemplo en el taller Flic Flac* desarrollado por el grupo Trafo.K en Austria se brinda a estudiantes de educación media superior herramientas para poder realizar una reflexión de género sobre su propia identidad y realidad “Flic Flac*” Trafo.K, último acceso 31 de octubre de 2015, <http://www.trafo-k.at/en/projekte/flicflac-workshops/>

²⁹ Mörsch, op. cit., p. 19

Mantiene una distancia de la educación en museos de arte como divulgación de significados. La democratización se convierte entonces en un constante cuestionamiento, reflexión y análisis, en un posicionamiento y hacer críticos frente a las distintas realidades, conocimientos, discursos, dinámicas sociales y políticas. Se trata de una posición que retoma la preocupación central a la pedagogía crítica de Paulo Freire por las relaciones de dominio existentes en la sociedad,³⁰ el reconocimiento de lo humano en todo individuo y su emancipación a través de una relación horizontal cuyo eco se encuentra en las preocupaciones decoloniales y feministas expresadas en el proyecto educativo de *Documenta 12*.

El planteamiento educativo de la décimo segunda edición de *Documenta* fue realizado a partir de la consideración por parte de Carmen Mörsch de una encrucijada discursiva entre cuatro categorías: la afirmativa, la reproductiva, la deconstructiva y la transformativa.³¹ Estas diferentes nociones parten de las preguntas “por el cómo y por el quién de la educación”,³² las cuales permiten analizar las relaciones que el quehacer educativo mantiene con el marco institucional del arte, sus condiciones de producción y los actores que toman parte en la formulación de conocimiento. Las cuatro categorías que Mörsch construyó funcionan como tipos ideales con características bien definidas que en los

³⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (D.F.: Siglo XXI, 2002) p. 91

³¹ Mörsch, op. cit., p. 9. Estas cuatro categorías parecen haber servido de referente para la creación de un test sobre los tipos de mediadores en el marco del evento Manifesta. Los tipos de mediadores son: “formative”, “participatory”, “critical” y “transformative”. “What kind of mediator are you?”, Manifesta último acceso 22 de octubre de 2014 en <http://www.manifestaworkbook.org/whatkind.pdf>
En un escrito de Carla Padró se encuentra un ejemplo de otra tipología de las actividades educativas de los museos, visto principalmente a partir de cinco narrativas museológicas: “estética, disciplinaria, experiencial, comunicativa y cultural crítica.” Carla Padró, “Educación artística en museos y centros de arte” en *La mirada inquieta. Educación artística y museos* (Valencia: Universitat de Valencia, 2005), p. 137-152

³² “...in der Frage nach dem Wie und Wer von Bildung.” Mörsch, op. cit., p.12

programas educativos se encuentran a veces simultáneamente, coexistiendo entre sí o con características de dos discursos.³³ Esta tipología tampoco representa un “progreso histórico” en el que cada categoría es superior a la anterior y habría que pensarlas más bien como posturas frente a la educación que tienen que ser discutidas y reflexionadas en cada contexto.³⁴

El “discurso afirmativo” remite al proceso de comunicación entre una institución artística y su público con un comunicador autorizado para socializar los contenidos museísticos y públicos que ya son actores del campo artístico como profesionales en el área. Se refleja en foros, mesas redondas y las conferencias de especialistas celebrados en el marco de las exposiciones.³⁵ En su forma más sencilla esta categoría implica a un grupo pequeño que participa en la creación y acceso al conocimiento con una distinción clara y tajante entre quien produce y recibe el conocimiento. Esto implica que públicos virtuales y reales sean ajenos a los conocimientos, discursos, experiencias y problemas que son abordados dentro de la exhibición. Un ejemplo es Campus Expandido en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la Universidad Autónoma de México³⁶ con una serie de actividades dirigidas a profesionales, estudiantes, investigadores y productores de arte, concebidas como una ampliación de cursos universitarios con el objetivo de generar conocimiento crítico.³⁷

³³ Mörsch, op. cit., p. 11

³⁴ Ibid., p. 12

³⁵ Ibid., p. 9

³⁶ “Campus expandido” Museo Universitario de Arte Contemporáneo última consulta en 20 de agosto de 2015 en <http://www.muac.unam.mx/evento-detalle-35-Convocatoria-Campus-Expandido-2016-1>

³⁷ Esta situación es paralela a lo sucedido en *Documenta 11* en el cual se planteó un discurso crítico dentro de la exposición pero cuyo formato educativo mantuvo las mismas relaciones verticales entre institución y

En la segunda categoría, denominada “reproductiva”, la educación en el museo de arte es concebida como la formación de públicos a los cuales se les brinda, mediante ejercicios lúdicos y didácticos, una forma de acercarse a las obras, el acervo cultural que representan y los discursos oficiales existentes al respecto. Tiene como principal ejemplo las actividades para públicos infantiles, escolares y vulnerables a las exposiciones que no cuestionan su entorno y el marco social.³⁸ Los públicos son vistos como receptores del conocimiento ya formado, en un esquema unidireccional en el que el conocimiento va de la institución hacia los distintos grupos de forma acrítica. El ejemplo de estos ejercicios son las visitas guiadas clásicas para el público general o escuelas, acompañadas de un taller en el que mediante actividades se transmiten los contenidos de la exposición, la historia en la que se insertan las obras de arte y sus significados.

En esta categoría los participantes de la actividad educativa son más numerosos si se compara con aquellos que toman parte en la noción afirmativa, pero mantiene una separación entre quienes producen el discurso y quienes lo reciben. La principal crítica que hace Mörsch es el paternalismo que esta postura conlleva hacia los diversos grupos de público por una falta de reflexión y discusión, especialmente en los programas dirigidos a grupos vulnerables.³⁹

Para la categoría “deconstructiva” la noción de educación se ancla en la realización de un examen crítico junto con el público del museo, el arte y de los

públicos. Mörsch, op. cit., p. 13. Ante esta situación se tendría que reflexionar, especialmente en relación a eventos de corte académico, sobre su función y formatos, así como su relación con otra clase de actividades.

³⁸ Mörsch, op. cit., p. 9

³⁹ *Ibíd.*, p. 10

mismos procesos y discursos manejados dentro de la institución para hacer visibles o estructurar lecturas alternas de las obras de arte que han sido tradicionalmente excluidas.⁴⁰ Se busca hacer visibles los mecanismos sociales que hay en juego dentro de la institución y ver de manera crítica las lecturas oficiales al cuestionar la lectura autorizada y predominante. Los públicos pasan a tener una relación horizontal en la que los grupos que interactúan con el museo tienen palabra en lo que se dice y no sólo los grupos especializados mediante el desmontaje, análisis y reconstrucción de ideas. La noción deconstructiva implica hacer transparente el lugar social que ocupa el museo y las condiciones de generación de discurso mediante la reflexión y crítica de la lectura que se percibe como autorizada dentro del museo. Un ejemplo de ejercicios deconstructivos fueron los recorridos realizados en *Documenta 12* en los que los mediadores exploraron las diferentes relaciones que existen en salas, por ejemplo, las expectativas de género de diversos públicos para ponerlos bajo discusión como lo hizo Nora Landkammer.⁴¹ O la reflexión sobre el rol del experto dentro de la institución y en recorridos por parte de Distelberger.⁴²

La cuarta, y última, categoría llamada “transformativa” es calificada por Mörsch como la menos común. En esta categoría, la educación es concebida como un agente de transformación social y de la misma institución, el conocimiento es producido por ambos y se asumen las implicaciones prácticas del proceso de

⁴⁰Mörsch, op. cit., p. 10

⁴¹ Nora Landkammer, “Rollen Fallen. Für Kunstvermittlerinnen vorgesehene Rollen, ihre Gender-Codierung und die Frage, welcher taktische Umgang möglich ist” en *Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (Zúrich, Berlín: Diaphanes, 2009) p. 147-158

⁴² Teresa Distelberger, “Auf der Suche nach der eine Ebene. Oder Wohin mit meiner Exertinnenrolle?” en *Kunstvermittlung. Zwischen kritischer Praxis auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (Zúrich, Berlín: Diaphanes, 2009) p. 95-112

colaboración lo que conlleva a la transformación de la institución y su organización.⁴³ El grupo de participantes es igual de amplio que en el discurso deconstructivo pero a diferencia del anterior, en este caso el posicionamiento crítico dentro de la institución conlleva un actuar. Uno de los ejemplos sobre esta actividad es el *Youth Council* en Ontario, Canadá: un grupo de jóvenes adolescentes forma parte de un consejo por un determinado tiempo en el que acuerdan la realización de labores dentro del museo, como exhibiciones, actividades educativas o eventos artísticos.⁴⁴

El constructivismo, puede caer en un espacio intermedio entre la deconstrucción y la reproducción de discursos. Lo primero sucede en aquellas situaciones en las que a partir del proceso de construcción se abre puerta para una serie de discusiones, lo segundo ahí donde las herramientas constructivistas cierran el cuestionamiento al dejar a cada uno de los participantes con una idea propia, inalterada y el cuestionamiento es intercambiado por una falsa tolerancia en la cual todo vale.

Frente al ejercicio reproductivo la mediación crítica implica un encuentro, no exento de posible controversia, entre distintos interlocutores, con una diversidad de ideas. Ante la reproducción de los discursos, criticable tanto desde el constructivismo como desde una mediación crítica se asoman los procesos de

⁴³ Mörsch, op.cit., p. 10 Este grado de participación es más cercano a la postura de la educación emancipadora de Freire en la cual los miembros del público se vuelven conscientes de su rol dentro de la institución, adquieren una responsabilidad en su modificación, y participan en deliberaciones tanto prácticas como teóricas.

⁴⁴ "Youth Council" Art Gallery Ontario última consulta 16 de Mayo de 2015 en <http://www.ago.net/youthcouncil>

construcción y deconstrucción que no sólo toman una clase específica de temas, claves para realizar una crítica a aquellos relacionados con política, relaciones de poder y al mercado, sino también en la interacción que se da entre los participantes.

La posibilidad de una formación crítica dentro de los museos de arte contemporáneo pasa, no sólo, y esto en la línea de Paulo Freire, en un proceso de dar a otros las ideas de justicia, lo humano y emancipación sino que también hay una importancia en la forma en la que se establece el espacio educativo. Esta crítica es entendible desde el pensamiento de Paulo Freire sobre la educación como emancipación en la cual ésta es un acto que se realiza dentro del mismo proceso educativo,⁴⁵ idea que desarrolla con mayor profundidad en su reflexión sobre la revolución, en la cual el proceso de liberación política es emprendido por un líder que no cambia las condiciones de poder entre un grupo dirigente y uno dirigido que desactiva las posibilidades de cambio. Esto quiere decir que el posicionamiento crítico es principalmente un quehacer del pensamiento y del actuar y no, únicamente, un contenido determinado por ser asimilado.

En el contexto museístico la propuesta de *Documenta 12* se acerca a la crítica al ser realizada desde los estudios de género y decoloniales, estos últimos fueron el punto de partida de algunos procesos y reflexiones en la exhibición alemana. La preocupación por el espacio educativo dirigido al público no especializado de los museos, pasa por estas reflexiones. Significa pensar en el alcance de sus propias preocupaciones dentro del espacio institucional, su participación en el espacio en la formulación de sus propias preguntas, al igual que

⁴⁵ Freire, op. cit., p. 104

interpretaciones, y no sólo de aquellas por las cuales la institución tiene interés particular. Significa abrir un diálogo franco entre visitantes, para formar parte de un proceso y no ser únicamente observadores del mismo.

Por lo tanto el problema no sólo es el fortalecimiento de las habilidades mentales sino también la finalidad que se les da y su articulación dentro de un espacio social. De esta manera se tiene una triple dirección la del acercamiento a los discursos de las obras de arte como ejercicio crítico en un marco de relaciones que apuntan a una dinámica horizontal. Es decir, las preguntas tienen una doble naturaleza, el conocimiento por un lado y las relaciones sociales bajo las cuales éste genera. *Filosofía para Niños* como planteamiento metodológico y con su trasfondo e implicaciones teórico-prácticas, ofrece una forma de pensar tales relaciones hacia adentro de un grupo de visitantes.

1.2 *Filosofía para Niños*: la indagación como acto común

Aunque la *FpN* es ajena en su formulación original a la educación en salas, la noción de indagación a través de una comunidad, que a su vez implica los conceptos de democracia y diálogo, frente a los problemas filosóficos es una idea que permite establecer un sustento, herramientas y parámetros de una relación crítica, de deconstrucción y construcción, entre los públicos con las piezas contemporáneas y los discursos que las rodean. La metodología fue elaborada por Matthew Lipman en Estados Unidos con el objetivo de fortalecer el razonamiento en estudiantes dentro de un espacio escolarizado ante las deficiencias que encontraba en sus alumnos universitarios para realizar “analogías, inferencias y deducciones

adecuadas, generalizaciones apropiadas, [y] detectar errores de razonamiento”⁴⁶ Posteriormente ésta se ha mostrado útil para propiciar procesos de reflexión y crítica en contextos no escolarizados y con grupos de diversas edades.⁴⁷ Aunque el nombre de la metodología puede llevar a creer que se dirige exclusivamente a infantes, ha sido usada con personas de todas las edades. Una actividad se realizó con personas de la tercera edad en la ciudad de Oaxaca, México,⁴⁸ otras se han llevado a cabo en cárceles,⁴⁹ y en el proceso de formación de los facilitadores de *Filosofía para Niños*, quienes experimentan las comunidades de indagación⁵⁰ dentro de la metodología.

FpN no está exenta de críticas formuladas desde el campo filosófico. La idea de que los niños, y desde una perspectiva más amplia cualquier persona, tienen la posibilidad de realizar filosofía sin necesidad de ser un experto en la tradición filosófica es vista con suspicacia, como un ejercicio imposible para la niñez o, que en caso de realizarse, produce pensamientos de poco valor. El argumento en contra de *FpN* es que el quehacer filosófico está alejado de la capacidad infantil, para la cual los conceptos, teorías y cuestionamiento, propios de los estudios universitarios son inasequibles; un corpus de textos clásicos que abordan problemas sobre la naturaleza, el cosmos, la identidad, el conocimiento mismo, la sociedad, la política

⁴⁶ Echeverría, op. cit., p. 13

⁴⁷ *Ibidem*

⁴⁸ Vallejo, op. cit.

⁴⁹ Echeverría, op. cit., p. 21

⁵⁰ Con este nombre se designa al grupo y su dinámica al realizar *Filosofía para Niños*. Este nombre no es homogéneo en todos los textos sobre la metodología y se le conoce también como comunidad de investigación o comunidad de diálogo por Echeverría. Se elige el término de comunidad de indagación por ser más cercana a la palabra original en inglés, *community of inquiry*. Vera Waksman, Walter Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000), p. 45; Echeverría, op. cit., p. 95

y la ética entre otras áreas que han caracterizado a la reflexión filosófica a lo largo de varios siglos.⁵¹ Sin embargo, tales posturas pasan por alto la tendencia de la niñez a preguntarse por el entorno que les rodea, la pregunta por el por qué, el cómo y el qué de las cosas de igual manera que los filósofos lo han hecho desde distintos sistemas de pensamiento.

Al igual que la diferencia que hay entre la reproducción y la deconstrucción de discursos en los museos de arte, hay en *Filosofía para Niños* un énfasis en el proceso filosófico, como planteamiento de cuestionamientos radicales y la reflexión que conllevan, por encima de la facilitación de adquisición o transmisión de ciertos conceptos.⁵² Esto se traduce en una estructura para plantearse problemas filosóficamente, cuestionar ideas y construirlas de manera ordenada. Problemas que al tratar de resolver abren nuevos cuestionamientos. La práctica de *FpN* realiza una revisión de términos, discursos e ideas que normalmente se dan por sentados, se reflexiona sobre ellos, se exploran las posibles soluciones y posturas que hay dentro del grupo para el cuestionamiento planteado. Se trata de un proceso en el cual rara vez se llega a un consenso.

La metodología de Lipman tiene una estructura definida para ponerse en marcha en talleres y escuelas que consiste en un ejercicio introductorio opcional, la lectura de un texto, la formulación y elección de preguntas, la indagación y la autoevaluación.⁵³ El primer paso, con grupos que participan por primera vez en la propuesta, es la explicación de la dinámica de trabajo y establecer los acuerdos bajo

⁵¹ Waksman y Kohan, op. cit., p. 6

⁵² *Ibíd*em

⁵³ Echeverría p. 16, 95-113

los cuales se guiará la comunidad de indagación. Para estos acuerdos se plantea un punto básico: respetar a los demás, sin el cual difícilmente puede tener lugar el diálogo entre los miembros de la comunidad.⁵⁴ Al inicio del taller se utilizan una serie de ejercicios que sirven para que los miembros de la comunidad se familiaricen con la dinámica de trabajo, al igual que ejercicios didácticos para fortalecer su pensamiento lógico.

El grupo realiza la lectura de las llamadas novelas filosóficas, textos elaborados por Lipman y sus colaboradores con personajes jóvenes que se encuentran en una diversidad de situaciones que los llevan a abordar temáticas consideradas por el autor como típicas de la filosofía:⁵⁵ la muerte, la identidad, el bien y la belleza, por ejemplo, al mismo tiempo que se fortalecen las habilidades de pensamiento. Estos textos prefiguran temáticas filosóficas; sin embargo, no plantean una idea concreta con la cual los estudiantes deban quedarse al final de la sesión.

Posterior a la lectura se generan cuestionamientos por los miembros del grupo sobre lo que les haya llamado la atención. Se elige a través de alguna dinámica de votación una de las preguntas y se inicia una discusión sobre aquella que haya sido seleccionada.⁵⁶ La discusión consiste en una indagación, una exploración sobre lo que se plantea en la pregunta. La función del profesor “es la de facilitador de diálogo”,⁵⁷ la de un moderador en la comunidad que mantiene el orden

⁵⁴Matthew Lipman; A.M. Sharp y F.S. Oscayan, *La filosofía en el aula* (Madrid: Ediciones de la Torre, 2002) p. 118

⁵⁵ Echeverría, op. cit., p. 15-18

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 16

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 110

de las intervenciones y formula preguntas que permitan profundizar en el tema sobre el cual se está reflexionando en vez de ser una autoridad en el conocimiento de las doctrinas filosóficas.

Las preguntas que el profesor utiliza son de dos clases. Las primeras son llamadas de seguimiento y tienen por función que los alumnos ejerciten una habilidad de pensamiento específica como aclarar, ejemplificar, realizar una deducción, para estructurar el pensamiento.⁵⁸ La otra clase de preguntas son cuestionamientos en los manuales de las novelas filosóficas⁵⁹ para profundizar en dichos temas. La indagación no tiene una conclusión predeterminada, un conocimiento al cual se tenga que llegar sino que “en la mayoría de los casos se da una mejor y mayor comprensión de un problema, tema o pregunta”.⁶⁰ Aunque la indagación podría seguir de manera ininterrumpida al abrirse nuevos cuestionamientos, hay un punto en el que la sesión debe terminar, por lo que se hacen preguntas para efectuar un cierre con las que se retoman las ideas y nuevas interrogante, por ejemplo, que dejó la actividad.⁶¹

Al finalizar la sesión se lleva a cabo una dinámica de autoevaluación la cual consiste en mencionar algunos puntos sobre los cuales se ha trabajado en la sesión provenientes de una hoja de evaluación aplicable tanto individualmente como al grupo (ver tabla 1), en el cual se tocan puntos como son la escucha a los demás, el

⁵⁸ Echeverría, op. cit., p.104-105

⁵⁹ Un ejemplo es la novela de Kio y Gus en la que se tienen temas como el amor, Amistad, identidad y naturaleza. Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. *Asombrándose ante el mundo. Manual del profesor para acompañar a Kio y Gus.* (Madrid: Ediciones de la Torre, 1993)

⁶⁰ Echeverría, op. cit., p. 118

⁶¹ *Ibíd.*, p. 106-107

respeto a los otros y argumentar lo que se dice. Los miembros del grupo mencionan si están de acuerdo o en desacuerdo, con sus pulgares hacia arriba, abajo o en medio, y quien modera el grupo les pregunta por qué.⁶² Esto permite que los participantes reflexionen sobre el proceso mismo, su participación y la de sus compañeros en la indagación de forma consciente.

Trasplantar directamente la metodología del campo filosófico a la educación en salas podría llevar a perder de vista la particularidad de la experiencia con la obra de arte contemporáneo. En tal caso, las obras de arte dentro de la dinámica diseñada por Lipman se convertirían en una excusa para llegar a las preguntas ya establecidas anteriormente en los manuales de las novelas filosóficas como lo hace el Proyecto Noria.⁶³ En esta variación que hace uso de piezas musicales, clásicas y populares, pinturas y películas, el material artístico funciona para realizar un ejercicio de introducción al resto de la metodología por lo que deja fuera el problema de los distintos significados que la obra de arte puede adquirir al encontrarse con los públicos, así como la diversidad de cuestionamientos que despierta y que no se encuentran necesariamente prefigurados en los manuales, como sucede con *Abriendo Puertas*. En términos de arte, las preguntas formuladas por Lipman y sus

⁶² Echeverría p. 99

⁶³ "Proyecto NORIA" GrupIREF último acceso 17 de noviembre de 2014 en <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/> El proyecto Noria es uno en el cual se busca abordar problemas estéticos y de otra índole partiendo de obras de arte como son pinturas, piezas musicales y películas como antesala a la lectura de las novelas filosóficas. Se centra por lo tanto en la obra de arte como disparador y no tanto en el problema del significado de la obra de arte.

colaboradores se centran en la subjetividad, lo bello y lo feo retomando la inspiración filosófica de la cual partieron.⁶⁴

La interacción que plantea *Filosofía para Niños*, empezando por el planteamiento de preguntas, es lo que se puede recuperar de esta propuesta para la educación en salas. Por ejemplo, en una obra como *Estado nacional 11/09/09*, 2009 de Camilo Yañez que muestra un video en cámara lenta del Estadio Nacional en Santiago de Chile mientras era remodelado, lugar en el que sucedieron eventos deportivos y políticos de la época de Salvador Allende, Augusto Pinochet y la democracia posterior a la dictadura. Ésta obra podría hacer referencia a la ambigüedad del lugar, el significado que éste tiene dentro de una sociedad. Pero en vez de quedarse con las nociones y discursos desarrollados alrededor de este tema se puede plantear una pregunta al investigar cuál es la idea de lugar histórico que da la obra, y a partir de ello cómo se podría entender un lugar histórico o la relación política-deporte.

En lugar de que la relación con el discurso, derivado o encontrado en las piezas artísticas, sea una de explicación o transmisión, éste se convierte en el punto de partida para una discusión e indagación como experiencia de búsqueda, reflexión e investigación abierta. El nivel discursivo del arte contemporáneo se sigue reconociendo en el potencial que tiene la obra para generarlo, pero se establece una relación de diálogo, crítico y productivo. Plantear una relación de esta naturaleza con el nivel discursivo permite abordar aquello que los visitantes

⁶⁴ En los textos de Lipman se da preponderancia a ciertas corrientes filosóficas y los problemas que estos conllevan por lo que una crítica puntual ha sido que deja fuera una serie de temáticas y problemas. Waksman y Kohan, op. cit. p. 32-35

encuentran problemático en su experiencia de los objetos artístico y no sólo lo que se busca transmitir desde las preocupaciones curatoriales e institucionales.

La estructura de la indagación retoma una de las fuentes de Lipman para la formulación de su metodología: la comunidad de investigadores científicos de Charles S. Pierce.⁶⁵ La propuesta de Pierce era una de corte positivista, centrada en el conocimiento científico que, sin embargo, planteaba un proceso de investigación aplicable a otras áreas: creencia-duda-cuestionamiento-investigación-creencia. Esta dinámica trasladada a la filosofía conlleva detectar una creencia propia, dudar sobre ella, investigarla mediante la reflexión constante, llegar a un nuevo punto que también está sujeto de ser investigando o abre nuevas vías para continuar indagando. Parte también de la idea de falibilismo del conocimiento humano, en la que todo “conocimiento o pensamiento [...] es siempre posible de confirmación o rectificación a partir de la experiencia” por lo que “deben ser puestos en cuestión”.⁶⁶

Las habilidades de pensamiento tienen una doble función en *FpN*. Éstas son el objetivo de la dinámica de indagación pero también establecen una estructura sobre la cual se va construyendo la interacción dentro de la comunidad. El pensamiento crítico, definido como aquel que es sensible al contexto, se basa en criterios y se corrige así mismo al poner a discusión las ideas y al cual acompañan en la conceptualización del pensamiento de orden superior el pensamiento creativo y valorativo es reflejado en diversas habilidades de pensamiento.⁶⁷ Estas son

⁶⁵ Waksman y Kohan, op.cit., p. 20

⁶⁶ Ibid., p. 21

⁶⁷ Echeverría, op. cit. p. 67-74

clasificadas por Lipman en cuatro categorías: el razonamiento, la indagación, la formación de conceptos y la traducción y transferencia de conocimientos.⁶⁸ La línea de razonamiento incluye elementos propios de la lógica, como son hacer inferencias adecuadas, realizar buenas analogías, detectar contradicciones y pensar silogísticamente. Estas habilidades hacen referencia a un formalismo de pensamiento en la que se hace énfasis en su estructura. La indagación y formación de conceptos corresponden a la forma en la que se va avanzando en la reflexión al igual que el modo en el que se construye el conocimiento, por ejemplo con proponer ejemplos y contraejemplos, cuestionar adecuadamente, demandar criterios, definir, ser razonables y construir con la ayuda de los demás. Finalmente el cuarto punto señala el carácter social con mayor énfasis en habilidades como saber escuchar y respetar a los demás.

Estas habilidades no se dan en un vacío social; como ya se había mencionado, tienen una carga sociopolítica. En *Filosofía para Niños* estas habilidades forman parte de un conjunto de relaciones con un *ethos* específico de deliberación de forma horizontal, de encuentro de una diversidad de puntos de vista y criterios bajo los cuales se establecen los diálogos. O como menciona Sharp: “es una forma práctica ética en la que el cuidado, el respeto y el buen pensar son socios en pie de igualdad”.⁶⁹

La comunidad es democrática no sólo en la medida en la que hay una votación para elegir una pregunta que se indagará, sino también por la deliberación

⁶⁸ Echeverría, op. cit. p. 57

⁶⁹ Laurence Splitter y Ann Sharp, *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. (Buenos Aires: Manantial, 1996) p. 39

de forma abierta que caracteriza a la comunidad. Esta característica es puesta por Cornelius Castoriadis como antecedente de la filosofía griega en las discusiones políticas, carentes de una autoridad que hiciera exégesis de una ley ya dada, en las polis de la antigüedad clásica.⁷⁰

Hay en el proceso una apertura del pensamiento en el cual el individuo expresa su punto de vista y escucha los de los demás miembros de la comunidad, con los cuales pueden estar de acuerdo o no, dando y pidiendo razones para ello. Esto requiere una escucha real del otro y sus razones con lo que se refuerza el acercamiento entre distintas formas de pensamiento sin caer en una falsa tolerancia en la que bajo el velo de un respeto por el otro se cae en un subjetivismo radical sino que invita a un cuestionamiento hacia lo que el otro dice y a lo que uno piensa. El ejercicio adquiere su doble función, como construcción y deconstrucción, en la medida en la que se cuestionan y analizan las definiciones e ideas, se detectan las contradicciones, se elaboran las consecuencias de lo dicho⁷¹ y se da el por qué sí y por qué no de lo dicho por las participaciones de los miembros de la comunidad.

El profesor debe de pedir también a los alumnos que externen los fundamentos de sus puntos de vista así como las implicaciones que tienen.⁷² Una de las principales características del profesor es que modera en vez de transmitir conocimientos, planteando preguntas que permitan profundizar en la investigación del tema con lo que fomenta que piensen por sí mismos y que, mediante una serie

⁷⁰ Cornelius Castoriadis, *Lo que hace a Grecia I. De Homero a Heráclito. Seminario 1982-1985* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006) p. 43-63

⁷¹ Lipman, Sharp y Oscayan, op. cit., p. 27

⁷² Ibidem.

de habilidades de pensamiento, se cuestionen las nociones propias o se clarifiquen los conceptos explicándolos, la forma en la que se les puede entender. La relación se vuelve de carácter horizontal,⁷³ tanto entre los estudiantes, para expresar su pensamiento pero también para que sea cuestionado, como en la relación entre éstos y el profesor desde el momento en el que este último promueve el pensamiento entre sus alumnos en vez de transmitir el suyo propio.

Se busca que el diálogo sea una construcción de ideas en comunidad, se plantean preguntas se acepta la crítica y se respeten las ideas divergentes a las propias. Desde esta perspectiva la actividad con las obras de arte consiste en que los públicos tengan un encuentro efectivo entre sus ideas y la discusión que conlleva en lugar de que las expresen sin mayor consecuencia. Es una discusión que requiere una serie de condiciones para que sea posible, con criterios establecidos bajo los cuales se desarrolla. Se da un encuentro que lleva a repensar las ideas propias y ajenas con un ojo crítico, se toma una postura frente a los miembros de la comunidad, las obras de arte y la institución.

⁷³ El planteamiento de una educación horizontal en vez de vertical es un punto de encuentro entre Lipman y Freire. Como mencionan Waksman y Kohen “tanto Freire como Lipman participan de una visión cuestionadora de la educación existente, a la que Freire denomina educación bancaria y Lipman tradicional. Hay algunos puntos en común en esta visión crítica, como la objeción a la verticalidad en la relación docente estudiante; la falta de sentido dominante, tanto para el docente como para el estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cuestionamiento de la importancia puesta en la transmisión de contenidos”. Sin embargo también hay un horizonte teórico en el cual difieren radicalmente. Dicen Waksman y Kohen: “Para Lipman, el diálogo por excelencia, en su mejor forma, es aquél que está reglado por la lógica, siendo ésta una lógica clásica [...] Para Paulo Freire, el mejor diálogo es aquél que reconoce las contradicciones y las supera, aquél que procura una humanización del hombre” Waksman y Kohen, op. cit., p. 25-26. Sin embargo si se toma en cuenta la forma en la que la preocupación por la democracia de Lipman estructura la enseñanza de la lógica en un espacio democrático apunta a la formación de ciudadanos de la misma manera en la que Freire propone el objetivo de la educación la de transformar al ser humano en sujeto, en vez de objeto, con la consecuencia de la transformación del acto educativo, en ambos casos, en uno de corte político.

Si *Filosofía para Niños* permite acercarse a los conceptos como cuestionamientos por ser indagados hace falta la lectura de la obra de arte que dé los significados y discursos encontrados en ella. Esto requiere por lo tanto a la materialidad de los objetos cotidianos, actos y gestos que conforman una parte de la producción contemporánea, es decir el proceso de interpretación.

1.3 La interacción de observaciones e interpretaciones

El problema de la lectura de obras de arte se puede formular desde la misma pregunta realizada por Carmen Mörsch respecto a la educación en salas: ¿quién y de qué manera generan el significado de la obra? Desde una perspectiva tradicional éste es formulado desde la institución y transmitido a los visitantes. El problema con esta postura es que se traduce en la mayor parte de las ocasiones en un ejercicio en el que el educador de museo da la interpretación de la obra sin que haya una observación de la misma, reproduciendo con ello el significado de la obra sin dejar espacio para la experiencia propia de los públicos y el cuestionamiento. El equivalente a esta dinámica con otras artes, por ejemplo la literatura, es que una tercera persona le explicara una novela o un cuento a otra, le diera el trasfondo histórico, sin que hiciera la lectura o sólo hojeara y viera el título de la obra.

Esto plantea la diversidad de lecturas que se puede realizar de una obra de arte. Esta postura ha sido planteada desde varias visiones: la constructivista, el planteamiento crítico de *Documenta 12* y el hermenéutico de Rika Burnham y Elliot Kai-Kee. Los últimos parten de la idea de “que cada vez que miramos [una obra de

arte] es posible una comprensión distinta”.⁷⁴ En consonancia se hace una crítica al planteamiento de un significado único, aunque desde planteamiento teóricos diferentes y con sus propias consecuencias prácticas, conceptualizado como una lectura oficial y autorizada en el caso de *Documenta* y como una lectura “única distinguida por cierta solidez y finalidad” en el caso de Burnham.⁷⁵

Este problema fue planteado por Amaia Arriaga como uno de corte educativo-hermenéutico en términos de “autoridad interpretativa”,⁷⁶ es decir, de quien tiene la prerrogativa para dar y mantener su interpretación de una obra. Arriaga propone dos extremos en las actividades de construcción de significados: los “discursos legitimados”, semejantes a la lectura oficial planteada en *Documenta 12* en la cual se transmite a los públicos el significado de la obra: y la “deriva interpretativa”, en la que la construcción del significado recae totalmente en el visitante.⁷⁷

La primera categoría permite describir una actitud que se centra en una autoridad que guarda y transmite el significado del texto, y la tradición que éste encarna. El acceso al significado se da a través únicamente de la mediación de aquel con el conocimiento sin brindar la oportunidad de una experiencia personal del mismo. En la segunda categoría, en contraposición, cualquier significado que un

⁷⁴Rika Burnham y Elliot Kai-Kee. *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia* (D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Museo Nacional de San Carlos, 2012) p. 17 El planteamiento de una diversidad de interpretaciones en el museo de arte contemporáneo no es extraño a otros estudios sobre arte y museos. Se parte de la multiplicidad de lecturas que se puede hacer de una misma obra de arte.

⁷⁵ Hay una diferencia que cabe señalar: en el caso de *Documenta 12* la actividad educativa tiene un trasfondo político mientras que en Burnham tal nivel no existe, al menos, de manera explícita.

⁷⁶ Amaia Arriaga, “Modelos de educación estética y de autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo” en *Estudios sobre educación* (2008), p. 132-133

⁷⁷ Arriaga agrega otra posibilidad, actividades que tienen un corte “constructivista” que parecen invitar a que los participantes generen su propia interpretación sobre la obra de arte pero que en realidad se encaminan a dar la lectura oficial de la obra de arte. *Ibidem*

miembro del público dé a las piezas es válido. Esta postura es producto de una lectura de la propuesta constructivista de la educación en museos en la que se acentúa totalmente la experiencia y construcción personal de la obra y no se reconoce autoridad alguna más que la propia del visitante. Se multiplican las interpretaciones, pero éstas pueden ser totalmente arbitrarias y acríticas, lo que deja de lado cualquier otro significado que diverja o se contraponga al propio e imposibilita así el diálogo y el cuestionamiento entre los públicos.

Entre estos dos extremos Arriaga propone una tercera posibilidad en la que los públicos son participantes activos a partir de sus experiencias, sensaciones e imaginación, pero cuya lectura dialoga y se enriquece con la información disponible de la obra, con la perspectiva de la curaduría y el artista sobre las mismas y la posibilidad de cuestionar la lectura propia.⁷⁸ Esto es denominado por Arriaga “autoridad interpretativa compartida” en la cual ocurre una apertura de las lecturas personales que se hacen de la obra de arte y por lo tanto posibilita una interacción entre el participante y las lecturas diversas. Las otras lecturas no quedan borradas sino que ofrecen la oportunidad de modificar y complementar la propia que puede coincidir o divergir de las demás de tal manera que la dinámica entre los públicos es una de interlocución de los miembros del público entre lo que ellos han encontrado y lo ya existente.

La relación que se establece no es aceptar la autoridad totalmente, pero tampoco negarla sino un trabajo de creación horizontal y compartido entre las distintas comprensiones de la obra de arte, como el planteado sobre las ideas en

⁷⁸ Arriaga, op.cit., p. 138

FpN. Esto significa entrar en un juego intersubjetivo, de intercambio entre los diferentes interlocutores de la obra de arte.

Burnham y Kai-Kee ofrecen una serie de reflexiones que permiten plantear con mayor detalle la posición de la “autoridad compartida” de Arriaga. En su análisis de la enseñanza en sala consideran, al igual que Arriaga, que no se trata de que el visitante construya su propia interpretación de la obra de arte olvidándose en el proceso de otras ya existentes en la que el mediador guarde silencio ante él frente a las preguntas y comentarios que generen. Asumir la dinámica compartida de interpretación conlleva entrar en una situación impredecible que puede tomar distintas direcciones, pero que requiere una preparación previa para reconocer de ante mano los posibles significados.⁷⁹ El proceso que plantean estos autores no tiene un par de pasos bien definidos pero sí una serie de actividades que se van entrelazando: la observación, brindar información de la obra y la elaboración de significados.

Para Burnham y Kai-Kee “las observaciones describen un orden en apariencia azaroso. No hay un guion o una lista preestablecida de preguntas”.⁸⁰ La observación es el encuentro con la pieza artística, o, en términos más amplios, la percepción cuando piensa en obras contemporáneas que ponen en juego la escucha o lo quinesésico. La percepción de una pieza artística es un momento clave para que el público tome un rol activo frente a la obra ya que permite romper

⁷⁹ Burnham y Kai-Kee, op. cit., p. 12-13

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 11-12

con la dinámica de transmisión de significados que recae en una mirada superficial y abre el espacio para que tengan una experiencia en primera persona.

Frente a la negación de dar información alguna a los públicos en la interpretación que se ha llegado a dar en la aplicación de metodologías constructivistas o en la utilización de estas herramientas para llevar a los visitantes a un significado predefinido,⁸¹ en un movimiento que se puede caracterizar como reproductivo desde las categorías de Carmen Mörsch, se resalta la necesidad de un diálogo honesto entre espectadores, los mediadores y la obra de arte. Esto implica aportar la información y conocimiento que se tiene sobre las piezas como: “las circunstancias en que fue creada y recibida, [...] qué dio pie a su aparición, cómo fue realizada y vista en su contexto social y artístico original y qué ha significado para el público”⁸² con el objetivo de que “amplíe el rango de posibilidades interpretativas y de hecho logra que el diálogo se enriquezca”.⁸³

La información permite entablar un diálogo profundo con la obra, de reconocer las distintas posibilidades que ofrece de significación. En el caso del arte contemporáneo hay información vital para la interpretación de la obra, sin la cual ésta continuaría siendo un objeto común. Estos elementos son, por ejemplo, el origen de los materiales, el lugar de ejecución o los procesos de producción; en los cuales se encuentra lo significativo de la pieza. Dicha información tiene que ser

⁸¹ Burnham y Kai-Kee, op. cit., p. 100-105

⁸² Ibid., p. 13-14

⁸³ Ibid., p. 13

proporcionada ya que se trata de elementos no-visibles en los objetos presentes en la sala sin la cual se dificulta o imposibilita tener un diálogo con la obra.

En la fotografía *San Francisco Javier*, 2009 de Oscar Farfán y perteneciente a una serie titulada *Sierra Arrasada* se muestra el paraje de un bosque en el que sólo se observan árboles, el suelo café rojizo y el azul del cielo entre las ramas. La imagen del bosque podría causar múltiples sensaciones a los públicos que la vieran: tranquilidad, alivio al pensar en la naturaleza. Pero parte de la obra retrata un lugar en el cual existió una población indígena que fue arrasada. La observación de la fotografía no brinda dicha información que tiene especial importancia para poder realizar el proceso de interpretación.

Entre la observación y la interpretación se entretajan los significados. “El objetivo es perseguir las observaciones, introducir fases descriptivas, crear líneas de pensamiento [...] proponiendo algunas ideas y guardando otras para después”.⁸⁴ El público propone una interpretación de un elemento de la obra, analiza su significado a partir de otra observación, la información que da el visitante, o también aquella que aporten los miembros del grupo. La dinámica es un ir y venir entre observaciones, información e interpretaciones que se retroalimentan entre sí: “Conforme [la exploración de los visitantes] se profundiza y amplía su alcance, el grupo va probando las hipótesis emergentes a la luz de nuevas informaciones”.⁸⁵ Al final es altamente probable, como sucede en la indagación de *FpN*, que no haya un consenso sobre el significado de la obra sino que se “[alcanza] una comprensión

⁸⁴ Burnham y Kai-Kee, op. cit., p. 12

⁸⁵ Ibid., p. 15

más profunda de la obra” y “la aceptación de las complejidades que la acompañan”.⁸⁶

Detrás de la propuesta de Burnham y Kai-Kee hay una concepción hermenéutica del fenómeno de significación que se hace patente en la referencia que hacen de Gadamer.⁸⁷ La obra es conceptualizada como un texto a partir del cual se pueden generar diversas lecturas y en el que el objetivo, en consonancia con teóricos como Paul Ricœur, no es encontrar el sentido original dado por el artista a la obra.⁸⁸ La interpretación de una pieza, sin embargo, es entendida como la “lectura” que toda persona puede hacer de las obras de arte y no sólo como una metodología especializada para realizar un estudio profundo sobre las mismas.

Al utilizar el diálogo como forma de construcción de significado cambia la dinámica entre los visitantes y el educador de museo.⁸⁹ Éste sigue perteneciendo a la institución museística pero su principal función es guiar al público en la exploración de la obra⁹⁰ y pasa a formar parte del proceso de significación aportando y reconfigurando los significados que ya conoce de la obra y como moderador. Al igual que en *Documenta 12* deja de tener una posición preponderante y se propone al público que tome también el papel de enseñante, de transmisor de significados para entrar en una relación horizontal. Esto se traduce en que “los participantes pueden hacer preguntas o afirmaciones, solicitar comentarios u

⁸⁶ Burnham y Kai-Kee p. 14

⁸⁷ Ibid., p. 65

⁸⁸ Paul Ricœur. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (D.F.: Siglo XXI Editores, Universidad Iberoamericana, 1996), 87-88

⁸⁹ Burnham y Kai-Kee, op.cit., p. 92

⁹⁰ Ibídem

ofrecer información [...] Unos comienzan a reaccionar a las ideas de otros, a comentarlas”.⁹¹

La obra de arte se convierte en el punto de encuentro de los miembros del público que participan en su exploración. Las relaciones que se establecen entre ellos son conceptualizables de la misma forma que aquellas que se proponen en *Filosofía para Niños* como una escucha del otro, de lo que ha observado, lo que aporta a la empresa interpretativa, la ponderación de lo dicho, su afirmación, profundización y negación pero no de forma arbitraria sino fundamentando sus posicionamientos. En vez de tener públicos cuyas interpretaciones se cierran sobre sí mismas se abre la posibilidad de cuestionar, enriquecer y replantear la interpretación propia y ajena.

1.4 Hacia adentro del diálogo

A partir de los distintos elementos ya mencionados es posible trazar una línea de tres momentos en el acercamiento a la obra de arte contemporáneo para alcanzar el nivel discursivo de la obra como discusión. Estos son la interpretación, el cuestionamiento y la indagación. Dichos momentos como forma de encuentro crítico entre los públicos retoman la interacción planteada en *FpN* y los problemas de interpretación, una conjugación de las habilidades mentales que se ejercen dentro de una dinámica social y de construcción de conocimiento. A estos elementos se les podría agregar otros anclados en las habilidades de pensamiento de la tabla mencionada por Echeverría (ver tabla 2), la selección sin embargo recae

⁹¹ Burnham y Kai-Kee, op. cit., p. 11

en aquellas que hacen referencia a la interacción, construcción y crítica entre los participantes.

Cada momento, interpretación, cuestionamiento e indagación cuenta con una serie de habilidades específicas a la par de otras que conforman todo el proceso (ver tabla 3). Las habilidades relativas a la indagación y la noción de cuestionamiento se retoman de la hoja de evaluación de Echeverría (ver tabla 1) y se complementaron con las relativas a la interpretación. La interpretación consiste en observar con detenimiento, respetar la interpretación y comentarios de los demás, la construcción de interpretaciones a partir de los otros y la fundamentación de las interpretaciones. En el cuestionamiento se encuentran únicamente las preguntas que se realizan sobre las temáticas o conceptos de las obras mientras que la indagación consiste en hacer preguntas relevantes, construir a partir de las ideas de los otros, aceptar la crítica razonable, fundamentar las opiniones y tratar de descubrir presuposiciones subyacentes. A estas habilidades se agregan tres categorías más que se podrían encontrar en cualquiera de los tres momentos: aceptar la crítica razonable, estar deseoso de escuchar puntos de vista y dirigir los comentarios a sus compañeros.

En el primer momento, el de la interpretación, a los elementos metodológicos sobre el uso de información, observación y construcción de significado, en general, se agregan las nociones de interacción de *FpN*. El problema es la forma en la que se construye el significado de la obra, tanto como tarea compartida que ésta representa de exploración sensible de la pieza en un proceso de profundización, imaginación de posibilidades, pero también como afirmación, negación y

fundamentación de lo que se dice. La observación es la percepción atenta de los elementos que componen las piezas y sus cualidades. La fundamentación de la lectura es la mención del por qué se le da un significado determinado en cierto momento a la pieza o alguno de sus elementos, que puede ser a través de la referencia de las asociaciones, recuerdos y conexiones que se establecen entre distintos elementos de la obra o con experiencias previas de los participantes. La construcción de interpretación a partir de los demás conlleva escuchar a los otros y la información que se da, reconocer los significados que encuentran, incorporarlos, profundizar, negarlos o afirmarlos. Finalmente, el respeto a los comentarios que difieren del propio es la actitud de no atacar a los otros por las opiniones e interpretaciones que diferentes.

Le sigue el momento de la formulación de cuestionamientos. Se trata de un elemento que se retoma de *Filosofía para Niños*, preguntas con las que el significado, o alguno de sus elementos son convertidos en un problema que será indagado. Es decir, se pasa de aquello que la obra dice a través de su significado a un cuestionamiento a partir del conjunto de ideas, conceptos y conocimientos encontrados en la obra. En este momento opera una transformación de la experiencia de la obra de arte en tanto que se pasa del mundo interior de la pieza hacia un contexto más amplio de ideas y discusiones.

El tercer y último momento, el de la indagación, consiste en la construcción a partir de las ideas de los otros, el fundamento de sus opiniones, tratar de descubrir presuposiciones subyacentes y aceptar la crítica razonable.⁹² La construcción a

⁹² Echeverría, op. cit., p. 63

partir de las ideas de los otros es la elaboración que se va realizando de los conceptos que se manejan a través de escuchar de las ideas los demás, la modificación de los propios planteamientos a partir de ello y los aportes que permiten ahondar, ya sea afirmando o negando, el tema planteado en el cuestionamiento. El fundamento de las opiniones es la expresión de las ideas que sustentan lo dicho, su argumentación. Descubrir presuposiciones subyacentes es detectar aquellas ideas que sustentan una posición, pero que no son expresadas. Es en las presuposiciones donde se localizan los prejuicios con los que se aborda un tema, las ideas previas que lo conforman y que a partir de externarlas pueden ser discutidas. Las preguntas relevantes son aquellas que permiten la profundización de lo que se trata en el diálogo y relacionado también con lo que los demás han dicho. Finalmente la aceptación de una crítica razonable es considerar la formulación de comentarios que se dirigen hacia los argumentos y no tomarse de forma personal tales posiciones; por otro lado implica también que la crítica esté bien formulada y que tenga una razón de ser en el desarrollo de la indagación.

Las tres categorías que se pueden encontrar en cualquiera de los tres momentos deseoso de escuchar otros puntos de vista, dirigir los comentarios a los compañeros y formular las ideas con coherencia hablan del carácter de la dinámica en su conjunto. El primer punto es una parte fundamental del diálogo, sin la escucha del otro se imposibilita saber qué piensa e interpreta la otra persona lo que convierte a la comunidad en una serie de personas que expresan su opinión sin confrontarla con los demás o respondiendo a lo que piensa que dirá el otro sin atender lo que efectivamente expresa.

Dirigir los comentarios a los compañeros es donde se rompe con las dinámicas tradicionales de enseñanza y diálogo ya que se valora lo que dicen ellos en vez de no escucharlo y darle más valor a lo expresado por el profesor.⁹³ Finalmente, la formulación de ideas con coherencia es no caer en contradicciones y que estén formuladas de una forma clara y consistente.

Estos parámetros transforman la tabla de evaluación de *Filosofía para Niños* para poder incluir la interpretación y sirven como referente para plantear y entender una dinámica de interpretación e indagación con la obra de arte (ver tabla 4). A partir de ella se puede pensar en el establecimiento Esta herramienta es establecimiento de una actividad en la que se ponen en marcha las ideas planteadas de comunidad, diálogo y democracia. La aplicación de estas nociones en un contexto específico requiere que se dialogue con las particularidades de la institución en la que se realiza, en este caso el Museo Jumex.

⁹³ Echeverría, op.cit., p. 64

2. La Fundación Jumex: arte contemporáneo y educación

La aplicación de las ideas desarrolladas sobre la interpretación-cuestionamiento-indagación con la obra de arte contemporánea requiere dialogar con el espacio museístico en el que se efectúa, encontrar los puntos de encuentro y desencuentro así como el contexto en el que la actividad tiene lugar. En este caso se revisó al Museo Jumex; la forma en la que se concebía a sí misma la institución, las exhibiciones con las cuales se desarrolló la actividad, *Abraham Cruzvillegas: Autoconstrucción y Danh Vo* *الحجارة وادي* y el proyecto educativo.

Un primer punto de para el análisis del Museo Jumex, lo brindó la visión de arte que tuviera su director en turno durante la realización de la investigación, Patrick Charpenel⁹⁴ para quien el arte se ocupaba “de temas pertinentes e importantes de carácter histórico y social”⁹⁵, con “la capacidad de transformar a la sociedad”.⁹⁶ Esta actitud frente al arte coetáneo ha estado ya presente desde 1926 cuando se planteaba como “determinante de la época la eminente característica de la aspiración del arte de colocar la discusión ante un amplio público”.⁹⁷ Sin embargo,

⁹⁴ Patrick Charpenel fue director de la Fundación Jumex desde el año 2011 hasta marzo de 2015. Anterior a él fueron directoras de la Fundación Patricia Martín, del año 2001 a 2005, y Abaseh Mirvali de 2006 a 2008. Entre la salida de Mirvali y la entrada de Charpenel la Fundación no tuvo director. Samuel Morales, entrevista de Francisco Escorza. “La historia de la Fundación Jumex y las visitas comentadas” (2 de Mayo de 2014). Posteriormente, en abril de 2015 se anunció a Julieta González como directora interina y curadora en jefe y entró de forma oficial en junio de 2015. El cambio ocurrió alrededor de la cancelación de una exposición de Herman Nitsch que causó controversia. Ambos curadores no ahondaron en los pormenores del cambio en entrevistas que les realizaron a su salida y entrada de la institución respectivamente. Patrick Charpenel, entrevista de Christian Camacho, “Artes visuales Patrick Charpenel” (2 de Junio de 2014) y Julieta González, entrevista de Revista Código, “La nueva etapa del Museo Jumex” (17 de Julio de 2015)

⁹⁵ “Fundación Jumex” Fundación Jumex Arte Contemporáneo. Última modificación 24 de Octubre de 2013., <https://vimeo.com/77721222> (último acceso: 30 de Abril de 2014)

⁹⁶ Morales, “La historia de la Fundación Jumex”

⁹⁷ “bestimmte für die Zeit eminent charakteristische Kunstbestrebungen vor der Breite der Oeffenlichkeit zur Diskussion zu stellen” (Itálicas en el original) G.F. Hartlaub en Anna Grosskopf, “Museen für Moderne und

la extrañeza que el arte contemporáneo causa en el público, en varias ocasiones, genera la búsqueda de una respuesta segura, como afirmación o negación, en vez de entrar en interacción y discusión con la pieza. A partir de las ideas ya planteadas de público-institución se revisan sus características, el espacio físico, su organización y ubicación en el campo artístico, el proyecto educativo y la naturaleza de las exposiciones.

2.1 De la Fundación Jumex al espacio expositivo del Museo

El Museo Jumex forma parte de un proyecto más amplio, la Fundación Jumex de Arte Contemporáneo, una institución privada que fue creada con el objetivo tradicional de “promover la producción, la reflexión y el conocimiento del arte contemporáneo, así como para generar nuevas propuestas de apoyo a la cultura”.⁹⁸ Su origen se remonta a la colección privada de arte que Eugenio López comenzó a formar desde 1993.⁹⁹ En el año 2001 se abrió al público mediante la creación de la Fundación Jumex, que contó en ese momento con dos plataformas iniciales: la Colección y la Galería Jumex. La primera con “el propósito de conservar y promover la producción artística de la segunda mitad del siglo XX”¹⁰⁰ hasta la actualidad. Ambos objetivos institucionales mostraban una actitud conservadora frente a la visión del arte que tenía Charpenel, en vez de reconocer el potencial crítico del arte

Zietgenösische Kunst” en *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung* de Christiane Schrübbers (Bielefeld: Transcript Verlag, 2013) p. 87-88

⁹⁸ “Acerca Fundación Jumex”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo última consulta 3 de Marzo de 2014, <http://fundacionjumex.org/fundacion-jumex>

⁹⁹Eugenio López es hijo de Eugenio López Rodea director y dueño de Jumex una empresa dedicada a la elaboración de jugos y otras bebidas. “*An arts patron's gift to his homeland*” James Reginato última consulta 26 de Abril de 2014, <http://www.sothebys.com/en/news-video/blogs/all-blogs/sothebys-at-auction/2013/10/eugenio-lopez-jumex-museum.html>

¹⁰⁰ “Acerca Fundación Jumex”, Fundación Jumex de Arte Contemporáneo

contemporáneo hacia la sociedad desde la misma institución con una serie de objetivos que se enfocan en la producción, promoción y reflexión.

El coleccionismo de Eugenio López se enfocó en artistas que estuvieran activos en la década de 1990. La Colección se enfocó en la producción mexicana que pasó de un contexto local a uno global, de forma paralela a la apertura económica de México a los mercados globales, alejado en la mayor parte de los casos de un discurso nacionalista, tal como había sido presentada la producción pictórica de los neomexicanistas en la década de 1980.¹⁰¹ En el caso de los artistas mexicanos que forman parte de la Colección, como Damián Ortega, Abraham Cruzvillegas y Gabriel Orozco cuyo arte es consumido principalmente en el extranjero.¹⁰² En general las propuestas artísticas coleccionadas hacen énfasis en un arte no-representacional cargado más en el conceptualismo, los procesos artísticos y el objetualismo.

A diferencia de la colección de MARCO (Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey) que surgió a inicios de la década de 1990 en Monterrey con el apoyo de diversos empresarios de la ciudad del norte de México la Colección Jumex no ha dejado de crecer desde su instauración. Así, mientras que MARCO paró de agrandar su colección mediante el Premio MARCO desde 1997 en el caso de Jumex el acervo ofrece cada vez una mayor variedad de artistas y obras en constante actualización.

¹⁰¹ Daniel Montero, “Capitales culturales-capitales económicos” en *El cubo de rubik, arte mexicano en los años 90*, (D.F.: Fundación Jumex Arte Contemporáneo, 2013), p. 58-60

¹⁰² *Ibíd.*, p. 55-115

La segunda plataforma fue la Galería Jumex, la cual fungió en un primer momento como el principal espacio expositivo y se encuentra ubicada en una de las fábricas de la empresa en el municipio de Ecatepec, en el área metropolitana de la Ciudad de México. La apertura de la Colección por medio de un espacio expositivo forma parte también de una tendencia mundial que Grosskopf identifica desde la década de 1980 con la fundación de museos de arte contemporáneo por agentes privados, empresas o coleccionistas.¹⁰³

Con la apertura del Museo en diciembre de 2013 en el área de Polanco en el Distrito Federal, la Galería es actualmente un espacio de corte experimental en donde los artistas y curadores tienen la oportunidad de presentar proyectos que interactúan con el contexto en el que se encuentran.¹⁰⁴ El proyecto de la Fundación Jumex comenzó con la idea de presentar al público las obras de la Colección, a través de la Galería y después también con el Museo, el cual le ha permitido ampliar su público. A través de las exhibiciones que exploran la Colección o la producción de alguno de los artistas cuya obra forma parte de ella se sociabiliza y construye un discurso y narrativa sobre el arte contemporáneo. Dentro de la misma institución se hicieron palpables dos líneas en su conformación que comenzaron a ser investigadas desde 1996:¹⁰⁵ obras que exploran la relación pensamiento-lenguaje y el arte como investigación del espacio, la forma y el tiempo.

¹⁰³ Grosskopf, op.cit., p. 90

¹⁰⁴ “Acerca Galería Jumex” Fundación Jumex de Arte Contemporáneo último acceso 3 de Marzo de 2014 <http://fundacionjumex.org/galeria-jumex-1>

¹⁰⁵ Samuel Morales, entrevista de Francisco Escorza. “La historia de la Fundación Jumex y las visitas comentadas” (2 de Mayo de 2014)

La presencia de estos espacios expositivos la diferencia también de dos colecciones privadas mexicanas, el Museo de Monterrey de FEMSA, en el cual se exponía la Colección FEMSA, y el Centro Cultural de Arte Contemporáneo de Televisa cuyos espacios expositivos fueron cerrados por razones económicas de las empresas que las auspician.¹⁰⁶ Mientras que las piezas de ambas colecciones se ven únicamente en exposiciones itinerantes o en préstamos a otros museos, la Fundación cuenta con un espacio fijo para seguir construyendo el discurso alrededor de sus obras y socializarlo con el público.

A la par de la socialización de la Colección, la Fundación fue planteada también como un motor en la creación de arte y de conocimiento sobre el mismo.¹⁰⁷ Esto se realizó desde el inicio con un programa de becas y patrocinios para las personas que estuvieran interesadas en realizar estudios sobre arte o para la creación de obras. Comparado con otros espacios dedicados al arte contemporáneo la *Fundación* amplió su campo de acción cultural al buscar incidir en distintos frentes de la creación, distribución y consumo de bienes culturales.

Otra plataforma que forma parte de esta lógica surgió durante la dirección de Charpenel:¹⁰⁸ Editorial Jumex, un proyecto para editar textos sobre arte contemporáneo y no únicamente los catálogos de las exposiciones que se generan en sus espacios. La Editorial puede verse como un espacio de difusión que permite crear textos para difundir el conocimiento que se produce sobre el arte

¹⁰⁶ Daniel Montero, op. cit., p. 78-79 y Eduardo Ramírez, El triunfo de la cultura. Uso político de la cultura en Monterrey (Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León, 2009) p. 136-138

¹⁰⁷ Morales, "La historia de la Fundación Jumex"

¹⁰⁸ *Ibidem*

contemporáneo en las investigaciones que se realizan dentro de la Fundación. El proyecto editorial estaba caracterizado por dirigirse a un público especializado palpable en su nombre, Colección Académica, en la cual se incluyen análisis sobre el arte contemporáneo y la misma Fundación.

El Museo Jumex, a pesar de su nombre, cumple únicamente con una parte de la definición de museo dada por el International Council of Museums (ICOM):

Una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo¹⁰⁹

La función dada al Museo por parte de la Fundación es la de poner los significados de la Colección en circulación pública, al exponer y difundir el patrimonio mediante las distintas actividades que se realizan en sus instalaciones. Es sólo a través de las diversas plataformas en conjunto que la Fundación funciona como un museo según las líneas definitorias del ICOM.

Esta estructura se ve reflejada también en su organigrama, en el que ninguno de los cargos es específico para alguno de los espacios de exposición. Los curadores, la dirección y el área educativa, por ejemplo, ocupan tales puestos dentro de la Fundación.¹¹⁰ Esta organización hace eco de la visión que Kenneth Hudson plantea sobre el MoMA, Museum of Modern Art de Nueva York, como un espacio

¹⁰⁹ “Definición de Museo” ICOM último acceso 30 de Abril de 2014, <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>

¹¹⁰ “Acerca Directorio” Fundación Jumex Arte Contemporáneo, último acceso 3 de marzo de 2014, <http://fundacionjumex.org/directorio>

cultural, un lugar en el que se desarrollan diversas actividades de las cuales los asistentes al espacio son partícipes.¹¹¹

La dimensión física del Museo Jumex es relevante en tanto que es “una expresión de una actitud y una filosofía acerca del modo en que se piensa [que] deberá ser experimentado por los visitantes”.¹¹² A esto hay que agregar que el espacio físico fomenta ciertas actitudes y actividades museísticas que pueden ser acordes o no con los postulados de la Fundación, como son el movimiento por las exposiciones, el intercambio de observaciones y opiniones sobre los objetos artísticos, o de actividades pedagógicas en las salas de exhibición.

El edificio fue diseñado por el arquitecto David Chipperfield con un exterior cubierto de mármol y una forma que remite a una fábrica, haciendo referencia a la ubicación original de la Fundación en las fábricas del consorcio Jumex en Ecatepec. Chipperfield concibió el edificio como dos estructuras diferentes que se encuentran: los dos niveles superiores que son un espacio separado de la ciudad y los dos niveles inferiores que sirven como espacio público y de tránsito entre la ciudad y la Fundación Jumex como institución.¹¹³

El primer nivel del Museo Jumex es el que recibe a los visitantes, cuenta con un patio en forma triangular que funciona como espacio expositivo. El patio está

¹¹¹ Kenneth Hudson. “Temples of art” en *Museums of influence*, (New York: Cambridge University Press, 1987), p. 62

¹¹² Alderoquir y Pedersoli, op. cit., p. 115 Esta idea es también desarrollada por Grosskopf en su análisis de la moderación en museos de arte moderno y contemporáneo con otros términos: “...la forma del museo cambia la forma en la que se percibe le arte y viceversa.” O en el original: “Die Forms des Museums verändert die Form der Kunstwahrnehmung und umgekehrt.” Grosskopf, op.cit. p. 92

¹¹³ “David Chipperfield | Colección Jumex” Arquine Digital última modificación 31 de Octubre de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=EruC-NETES0>

pensado para colorar obras comisionadas a artistas y funciona como un lugar público en el cual pueden participar las personas que recorren la zona. El segundo nivel tiene balcones en las cuatro caras del edificio y vidrios que funcionan como muros. El espacio de este nivel es un salón de usos múltiples: para realizar conferencias, montar exposiciones, proyectar películas o realizar talleres.¹¹⁴

El tercero y el cuarto nivel son los espacios expositivos principales dentro del edificio. Los dos niveles son dos grandes salas de exposición sin división alguna excepto por los muros que rodean a los elevadores y las escaleras como elementos que rompen la continuidad del espacio. Esta distribución permite adaptar las salas a las necesidades de cada exposición y proyecto museográfico a partir de la construcción de muros falsos o columnas. En este sentido, se trata de espacios capaces de albergar y dar sustento a una gran variedad de piezas en distintos formatos.

El Museo Jumex y sus espacios expositivos pueden ser recorridos de diversas maneras sin establecer una narrativa fija para el visitante, no sólo por la arquitectura sino también por la museografía. Esto contrasta con visiones de los museos como espacios en los que se presenta una narrativa única que los visitantes van recorriendo en consonancia con las propuestas constructivistas de museografía.¹¹⁵

¹¹⁴ *David Chipperfield | Colección Jumex*

¹¹⁵ Alderoqui y Pedersoli mencionan: “[los museos tradicionales]... Ofrecían al visitante un relato “único e incuestionable” acerca de la evolución de la humanidad, asentado en hitos destacados compuesto por una acumulación de piezas, con marcos ostentosos en los cuadros...” Si bien las autoras hacen en este fragmento referencia a los grandes museos del siglo XIX que incluían piezas de arte, antropología, historia y ciencia, el análisis es aplicable también para los museos de arte moderno y, también, para museos de arte contemporáneo. Alderoqui y Pedersoli, op. cit. p. 113

La flexibilidad que da al recorrido contrasta, sin embargo, con los dos niveles superiores que fueron diseñados por Chipperfield en un sentido tradicional, como espacios silenciosos, reflexivos, con la idea del museo de arte como un “templo laico”¹¹⁶ que se remonta a la visión romántica del arte y que se vio reflejada en la arquitectura de los museos de arte alemanes del siglo XIX.¹¹⁷ Esto convierte a la obra de arte en un objeto sagrado, y por lo tanto intocable e indiscutible. Otra perspectiva de este fenómeno se encuentra en la mención que hace R. Fuchs sobre el arte contemporáneo como un arte solitario que convierte al museo en un espacio “grave y serio, lo cual, puede subrayar el carácter teórico y filosófico de gran número de obras de arte contemporáneo”.¹¹⁸ Este carácter, en lugar de invitar al público a dialogar puede alejarlo al dar una sensación de estar frente a algo complejo y difícil de entender.

Se mire al museo desde la idea heredada del siglo XIX o desde las transformaciones que hubo en el mundo del arte durante el siglo XX, la estructura de las “galerías” del Museo Jumex entra en conflicto con la idea que tuviera Charpenel del arte como espacio social de discusión en donde el diálogo y la reunión entre los participantes adquiere mayor importancia. Este carácter social es posible por la iniciativa de los públicos, el uso que hagan del espacio. Sin embargo, no cuenta con un lugar explícito en estos dos niveles que fomente esta actividad, por lo que todo diálogo requiere una apropiación y uso del espacio.

¹¹⁶ “David Chipperfield | Colección Jumex (II)” Arkine Digital última modificación 7 de Noviembre de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=ch2a1TnNXQA>

¹¹⁷ Hudson, op. cit. p. 46-47

¹¹⁸ R. Fuchs “Un nuevo desorden” en *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000* de María Bolaños, (Gijón: Ediciones Trea, 2002), p. 384

2.2 Las exposiciones en el Museo Jumex (Noviembre 2013-Febrero 2014)

La presentación de las obras de arte en el Museo Jumex es analizada desde dos perspectivas aquella referente al proceso de interpretación y la del conocimiento que se elabora sobre diversos temas del campo del arte en ellas. Se trata de la forma en que los planteamientos curatoriales y museográficos favorecen el diálogo entre diversas interpretaciones y posiciones respecto a las problemáticas que traen consigo las obras de arte.

Dentro de las exposiciones que tuvieron lugar durante el primer año del Museo hubo tres en las que se exploró la producción de un artista durante un tiempo como - *James Lee Byars ½ Biography*, *Cy Twombly. Paradise*, de los cuales la Fundación poseía obras, y las exposiciones que exploraban la Colección: *Colección abierta 01*, *Habitar el tiempo*. La exposición inaugural, *Un lugar en dos dimensiones. Una selección de Colección Jumex + Fred Sandback* ocupa un lugar intermedio entre estas dos líneas museográficas ya que presentaba una selección de obras de la *Colección* en conjunto con obra del artista Fred Sandback buscando realizar un diálogo entre ambas.

Los rasgos museográficos de todas las exposiciones son los mismos: un texto principal, a manera de introducción, elaborado por la curaduría. A este texto se le agregaban las cédulas que acompañaban algunas piezas de las exposiciones, en las cuales se daba de forma breve información sobre el artista, el proceso de creación de la obra, o su posición dentro del campo artístico.

De las exposiciones dedicadas exclusivamente a la Colección en *Habitar el tiempo* se planteaba una idea que estructuraba la selección: la noción de tiempo en juego con el registro artístico era el tema que la exhibición estaba brindando al público para reflexionar. *Colección abierta* era una selección de obras pertenecientes a la Colección sin la presencia de un *leit motiv* que la articulara. La exhibición inaugural por otra parte buscaba intercalar y relacionar dos planos, arte de Sandback y la selección de obras de la Colección pensado como multidimensionalidad, más como estrategia curatorial que como unidad temática.

Las exposiciones dedicadas a un solo artista hacían un recorrido por su trayectoria o una parte de ella. En la exhibición de James Lee Byars se revisaba la producción que realizó durante la primera mitad de su vida, o lo que él creía que sería la mitad de su vida. En la exposición *Cy Twombly. Paradise* se abarcaba un periodo de tiempo en el cual se reflejaba la mayor parte de su producción y los cambios por los que esta fue pasando. Ambas tienen un carácter tradicional en tanto que los textos en las exposiciones hacían referencia a la vida del artista y el lugar de las piezas dentro de su desarrollo artístico, las investigaciones estéticas a través de su obra y la relación con su contexto temporal.

La invitación a jugar con diversas interpretaciones se hace presente en la clase de cédulas que acompañan a algunas de las obras. Además de las cédulas que da los datos de la misma (nombre, artista, año, materiales y colección a la que pertenece), todas las exposiciones tenían tres clases de cédulas, aquellas que presentan información relevante para interpretar el objeto expuesto,

interpretaciones o comentarios dados por los artistas e interpretaciones realizadas por la curaduría.

Las cédulas cerraban totalmente o se abrían de tal manera que se imposibilitaba la interpretación. Por ejemplo en la exhibición *Habitar el tiempo* se tenían 28 piezas, de las cuales 13 no contaban con cédulas y 15 sí lo hacían, por lo que en las primeras la interpretación se dificultaba al no contar con la información necesaria para leer la pieza. De la que sí tenían cédula poco menos de la mitad daban información y las otras 8 daban la interpretación curatorial o un comentario de los artistas. En el caso de las últimas dos clases de cédulas la interpretación era una sola y por lo tanto, a menos de que el público difiriera de ella, el diálogo se podía ver reducido a únicamente leer la interpretación oficial.

Las obras sin cédulas causan un fenómeno distinto. Sin la información necesaria para realizar la interpretación el público quedaba sólo ante los objetos expuestos, meros residuos del proceso en el cual se coloca el énfasis artístico o queda fuera la proveniencia de los mismos, en tanto que éste tiene un valor interpretativo. Esto facilitaba indiferencia o caer en la deriva interpretativa con un público que especularía sin ningún referente sobre el significado. Esto significaba también que se abriera la oportunidad para una lectura propia, pero cerrada sobre sí misma, o imposibilita el proceso de lectura al no ofrecer información o comentario alguno. Estas características museográficas hacían que la actividad mediadora fuera de mayor relevancia, ya que no sólo invitaba a construir el significado de las obras sino que en algunos casos completaba el proceso de lectura.

2.2.1 Las dos exposiciones: *Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción* y *Danh Vo* وادي الحجارة

Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción y *Danh Vo* وادي الحجارة fueron abiertas al público cuando el museo estaba cumpliendo un año de su inauguración en noviembre de 2013. La primera exhibición fue del 14 de noviembre de 2014 al 8 de febrero de 2015,¹¹⁹ mientras que la exposición de *Danh Vo* estuvo en salas entre el 14 de noviembre de 2014 al 25 de febrero de 2015.¹²⁰ La exposición de *Cruzvillegas* estuvo curada y expuesta originalmente en el Walker Art Center de Minneapolis, Estados Unidos,¹²¹ mientras que la otra exposición fue curada por Magali Arreola, parte del equipo curatorial de la Fundación Jumex en el momento de montaje y en colaboración con el artista.¹²²

La exposición de *Cruzvillegas* presentó un conjunto de obras realizadas por el artista mexicano durante un periodo de su carrera, cuyo eje había sido la noción de autoconstrucción a nivel personal, arquitectónico y social. A diferencia de las exposiciones previas, el texto introductorio que se mostraba al llegar a la exposición no estaba escrito por un curador sino por el mismo artista, quien hacía un pequeño recuento biográfico de lo que lo había llevado a abordar esta temática.¹²³ Este texto introductorio ofrecía a los visitantes una pauta para contextualizar, interpretar y comprender las obras.

¹¹⁹“Exposiciones. Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo última consulta 28 de Enero de 2015,

¹²⁰“Exposiciones. Danh Vo”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo última consulta 28 de Enero de 2015 <http://fundacionjumex.org/exposicion/danh-vo>

¹²¹ “Exposiciones. Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo

¹²² “Exposiciones. Danh Vo”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo

¹²³ Exposiciones. Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción”, Fundación Jumex Arte Contemporáneo

El tamaño de las obras de arte, que iba desde dos pimientos morrones en estado de descomposición hasta diversas instalaciones de gran formato, daba la sensación de una sala llena, pero no asfixiante. Algunos aspectos de las piezas como la procedencia de los materiales en tanto que objetos de deshecho encontrados por el artista podía deducirse al observar atentamente.

La museografía constaba, al igual que las exposiciones anteriores, de una pequeña cantidad de cédulas interpretativas. De las 16 obras que conformaron la exhibición 6 contaban con una cédula extra en la que se daba información sobre el proceso de creación de la obra, la procedencia de los materiales y una interpretación de la pieza. En estos texto no se planteaban problemas a partir de las obras, aunque sí las temáticas. La falta de cédulas en la mayor parte de las obras podía fomentar la deriva interpretativa o de cancelación de la interpretación que se mencionaba con *Habitar el tiempo*, aunque en el caso de la exposición de Cruzvillegas la cercanía de las obras a la actividad escultórica invitaba también a un disfrute de las formas por sí mismas.

La exposición del artista de origen vietnamita Danh Vo tuvo una curaduría que difería del estilo museográfico que se había presentado hasta ese momento en el Museo Jumex. La producción artística de Vo se caracteriza por retomar objetos con cierto valor personal u histórico relacionado con Vietnam, como *8:03, 28.05, 2009* (ver imagen 14) el candelabro de la sala del hotel en donde se firmó el tratado de paz que puso fin a la guerra de Vietnam, u *Oma Totem, 2009* (ver imagen 3), hecha con objetos que pertenecieron a su abuela. La curaduría se hizo de tal manera que la exposición fuera una instalación compuesta de todas las obras de

arte y carecía de un texto introductorio en salas, éste se encontraba en un folleto que se tomaba en las taquillas del museo o al entrar a la sala. En el folleto se hacía una referencia a la relación que tiene Danh Vo con la historia de Vietnam, el carácter histórico y personal de su obra y la reflexión sobre la colonización de distintos países en el siglo XIX.

La ausencia de cualquier texto en salas se debió a que en un primer momento el artista había buscado que sólo estuvieran presentes los objetos sin ningún señalamiento o texto. Esta idea cambió, y aunque al iniciar la exposición no se tenía un texto introductorio, ninguna clase de cédula, el folleto incluía un mapa de la exhibición con el listado de obra, el nombre de las piezas, el año y una breve descripción de la procedencia de cada uno de los objetos expuestos. Estos referentes eran necesarios para interpretar las piezas en tanto que objetos con una historia previa a partir de la cual se construye el significado. Hacia la mitad del periodo de exhibición se agregaron números cerca de las piezas para poder identificarlas fácilmente con el mapa.

El pequeño tamaño de varias obras, cartas, puntas de plumas, pequeñas cajas remarcaban el tamaño de la sala. En estas obras en las que parte de la pieza eran sus antecedentes históricos, se resaltaban los objetos por encima de los discursos, ocultando de la vista del visitante los elementos que permitían contextualizar lo que se estaba viendo. Sin el folleto se podía, como sucedía en otras exhibiciones, caer en la deriva interpretativa y las temáticas manejadas en la curaduría sobre la exposición se volvían elusivas o más difíciles de encontrar. Por

ejemplo, el candelabro mencionado anteriormente, perdía cualquier referente histórico y se volvía un candelabro sin historia alguna.

En ambas exhibiciones se mantuvo la posibilidad de realizar el recorrido abierto que la arquitectura permite. Esto se repetía en la estructura que carecía, al menos a primera vista, de núcleos temáticos que tuvieran que seguirse para comprenderlas.

2.3 El proyecto educativo de la Fundación Jumex en el Museo

El desarrollo de un programa educativo que acompañara las actividades de la Fundación comenzó poco después del establecimiento de la *Galería* y fue desarrollado por Samuel Morales desde 2001 hasta mayo de 2015.¹²⁴ La actividad educativa se inclinó en un inicio atendiendo al contexto en el que se encontraba, el municipio de Ecatepec, y con el cambio al Museo en Polanco el área educativa se encontró ante un nuevo contexto y necesidades por cubrir, por ejemplo la afluencia de nuevos públicos. Como sucede con la organización de las distintas partes de la Fundación expuestas anteriormente al área educativa no era exclusiva del *Museo* sino que respondía al conjunto de necesidades de la institución.

A la visión del arte que había sido planteada por Charpenel del museo como espacio de discusión se le agregaba la perspectiva del potencial educativo del arte, como un elemento transformador, manejado desde la creación de la *Fundación* por Morales:

¹²⁴ Samuel Morales, entrevista de Francisco Escorza. “La historia de la Fundación Jumex y las visitas comentadas” (2 de Mayo de 2014)

[E]l arte es parte de su conocimiento de vida y el arte depara una manera de ver la vida [...] [El arte] es una realidad menos transparente, mucho más difusa, mucho más entretejida, compleja por lo tanto más dispuesta a alentar la creatividad del individuo para resolver problemas. El arte te acompleja las cosas.¹²⁵ (Sic)

Se trata de una visión que apela a un replanteamiento de la relación entre el individuo con su contexto, para ver el entorno de una forma compleja a través del arte. La actividad pedagógica del Museo era vista como un proceso constante a lo largo de la vida del ser humano, el cual aprende y reaprende todo el tiempo y no sólo dirigido a niños.¹²⁶ El objetivo del proyecto educativo consistía en que los públicos y participantes de las actividades tuvieran experiencias que se integraran a su vida que les permitiera reconocer la complejidad que les rodeaba y tener un aprendizaje sobre ellos mismos en vez de transmitir la información y significados manejados en las exhibiciones. El desarrollo de las actividades realizadas dentro del Museo fue hecho desde el constructivismo, entendido como un modelo pedagógico en el que el conocimiento no se transmite sino que se construye a través de las interacciones entre las personas a partir de su proceso vital.¹²⁷

Esta postura se resume en el planteamiento de Morales de que el arte “me puede ayudar a ver[me], ver mi contexto y generar preguntas sobre mi contexto”¹²⁸ En lugar de que el conocimiento del arte sea un fin en sí mismo, éste es un medio para explorar la realidad y el entorno. Posición a la cual se le agregaba una noción

¹²⁵Samuel Morales entrevista de Francisco Escorza. “El proyecto educativo de la Fundación Jumex” (13 de Febrero de 2014)

¹²⁶ Ibíd.

¹²⁷ Morales, “La historia de la Fundación Jumex”

¹²⁸ Samuel Morales, entrevista de Estela Eguiarte Sakar, “La educación en la Fundación Jumex” (9 de Abril de 2014)

sociopolítica en la medida en que la actividad educativa invitaba a replantear la relación de la persona con su entorno, a reflexionar sobre su contexto social con la posibilidad de generar mecánicas de cambio en dicho entorno.¹²⁹

Este marco general se desarrollaba, al momento de iniciar la investigación, en tres líneas: proyectos comunitarios, la actividad educativa dentro de las exhibiciones y actividades educativas independientes del programa expositivo.¹³⁰ La organización de las actividades se daba como un acercamiento flexible frente a distintos grupos atendiendo sus intereses y generando proyectos individuales en vez de la creación de programas fijos en los cuales se buscaran públicos con las mismas características.

La primera línea de trabajo estaba formulada alrededor de la idea del arte como elemento que contribuye a resolver, en mayor o menor medida, los problemas de una comunidad. En esta vertiente se aprovechaba el contenido de las exhibiciones si éste era pertinente para afrontar un problema.¹³¹ Dicha línea se desarrolló en un primer momento debido a las limitaciones de la Galería, por lo que se fortalecieron las actividades que se realizaban fuera del espacio de exhibición¹³² y se le dio preponderancia a aquellas con comunidades pasando el rol del Museo como uno social por encima de la conservación y difusión de la Colección. Un ejemplo es el trabajo que se realizó en las instalaciones de la Galería con escuelas

¹²⁹ Samuel Morales entrevista de Francisco Escorza. “La dimensión política de la educación en la Fundación Jumex” (2 de octubre de 2015)

¹³⁰ Morales, “La historia de la Fundación Jumex”

¹³¹ Samuel Morles entrevista de Francisco Escorza. “El proyecto educativo de la Fundación Jumex” (13 de Febrero de 2014)

¹³² Morales, “La dimensión política”

de los alrededores para abordar los problemas que se encuentran en sus comunidades. Que esta línea de trabajo ocurriera fuera del espacio físico de la institución en el cual se desarrollaban las principales actividades expositivas cerraba la posibilidad de que la comunidad transformara la institución en sus dinámicas internas como sucedería bajo la perspectiva de una educación en salas transformativa según las categorías de Mörsch, pero sí implicaba plantear un marco de trabajo anclado por las relaciones sociales y problemas de la comunidad.

La segunda línea de trabajo partía del programa de exposiciones. Las actividades estaban vinculadas con la temática de las exposiciones en la Galería en Ecatepec o en el Museo ubicado en Polanco.¹³³ Esta fue la línea que se modificó de forma sustancial con la apertura del Museo al encontrarse ante la necesidad de atender un público mayor. En ésta se encontraban tanto actividades y talleres para explorar algún aspecto de la exhibición para usarlo como un medio educativo, con segmentos específicos del público. Otras actividades tenían un corte afirmativo, conversaciones y paneles con los artistas, u otras de pedagogía artística como talleres para diversos públicos que retomaban algún aspecto de las obras expuestas, usándolo como un medio educativo.

La nueva ubicación tuvo también efectos en los públicos que se empezaron a acercar a la institución. En la Galería Jumex, debido a su localización el público al que se atendía eran personas que estaban dispuestas a pasar un par de horas en ella, después de haber viajado una hora, hora y media o más para llegar al espacio

¹³³ Morales, “La historia de la Fundación Jumex”

expositivo.¹³⁴ El Museo Jumex tiene ahora una mayor cantidad de visitantes, pero no necesariamente están dispuestos a pasar varias horas en salas observando las obras.

A estas dos líneas de trabajo que se establecieron desde la apertura de la Galería se agregó una tercera en la que se plantea la educación con el arte sin estar anclada a las exposiciones, ni buscar una solución a un problema comunitario, sino que se mueve en la de la educación en y a través del arte.¹³⁵ Esta línea se acercaba a la idea de arte y educación como producción artística desarrollada por Eisner,¹³⁶ enfocada en procesos creativos con la posibilidad de generar pequeñas comunidades en relación con la institución aunque no necesariamente de una forma crítica.

Desde estas tres líneas de trabajo se generaban una variedad de actividades educativas con una amplia variedad de públicos, desde niños hasta personas de la tercera edad e incluye estudiantes de diversos grados, jóvenes, adultos y personas con discapacidad. El acercamiento a los distintos grupos o su generación dentro del espacio expositivo, se daba por medio de un trabajo con sus particularidades y ponía al área educativa en un punto intermedio entre los objetivos de la institución, principalmente en la exposición y acercamiento a la Colección y las exhibiciones de públicos amplios, por ejemplo, con la preocupación de hacer uso del arte para replantear el contexto. Esta dinámica se reflejaba principalmente en aquellas actividades que establecían una relación con grupos ajenos al Museo, es decir los

¹³⁴ Morales, "El proyecto educativo de la Fundación Jumex"

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ Eisner, *op. cit.*

llamados no-públicos en dinámicas comunitarias a través de una tercera persona que ya tiene contacto con ese sector.

Los distintos eventos pedagógicos eran realizados en colaboración con una tercera persona, ajena a la institución o que había recibido el apoyo de becas para sus estudios, ya fueran prácticos o teóricos, de arte.¹³⁷ La colaboración se generaba a partir de una afinidad inicial entre la propuesta del área educativa y de quien impartía el taller, la cual no implicaba aceptar totalmente los postulados educativos de uno o de otro.¹³⁸ En lugar de esto se daba un proceso de negociación entre ambos interlocutores en el que Samuel Morales tenía un papel doble, representar las inquietudes y objetivos de la institución al mismo tiempo que se abría la posibilidad de dinámicas de trabajo diferentes a las ya manejadas dentro de la misma. De ahí que existiera la posibilidad de una relación crítica entre colaboradores e institución en vez de una aceptación de todo el entorno institucional.

Las líneas de trabajo son susceptibles de ser analizadas en sus trazos generales. Tanto la línea que basaba sus actividades en el programa de exhibición como aquella independiente de los museos pueden ser localizadas en la categoría reproductiva al permitir ampliar el público del museo, de poner a nuevos sectores de la sociedad en contacto con él o con el campo del arte. Pero dependiendo de la actividad que se realizara y las interacciones que se llevaran a cabo entre los participantes se podría hablar también de educación con un corte deconstructivo ahí

¹³⁷ Morales, ““El proyecto educativo de la Fundación Jumex”

¹³⁸ Morales, “La dimensión política de la educación”

donde hubiera una revisión de la realidad propia o del *Museo*. Ambas líneas son difíciles de ubicar por sí mismas dentro de las categorías ofrecidas por Carmen Mörsch para *Documenta 12* debido a que las actividades no eran pensadas únicamente como una forma de acercar al público a los espacios expositivos y por consiguiente a la Colección, sino que la interacción con el arte era visto como un medio para un ejercicio de autoconocimiento de las personas y de su contexto. Esta noción del arte de corte constructivista se encuentra en un intersticio entre la reproducción y la deconstrucción, ya que se plantea una preocupación por la creatividad pero ésta ofrece un espacio para un cambio en las relaciones entre los participantes y ofrecer una mirada crítica de su entorno.

Un análisis a mayor profundidad de las líneas de trabajo educativas en la Fundación Jumex se vuelve complicado debido a que dependen de la práctica de los diferentes colaboradores, los cuales planteaban sus propias inquietudes sobre la naturaleza de la educación y el arte en diálogo con el planteamiento del área educativa. La dinámica de colaboraciones entre actores externos al museo, como fuera el caso de esta investigación, y la institución misma llevaba a que el carácter de cada ejercicio dependiera de quien impartía el taller, así como del proceso de negociación con el Museo a través del Departamento de Educación.

De las distintas actividades que se llevan a cabo una de las que más se relacionan con la propuesta y problematización de la relación con el nivel discursivo de las obras se encontraba en los recorridos comentados, un replanteamiento de la noción de visita guiada, pensados como un diálogo a través de comentarios sobre las obras. Esta actividad sufría de las mismas tensiones que genera un cambio de

dinámica que busque un público con rol activo, como se mencionaba en *Documenta 12*. La expectativa por parte de algunos públicos es la de una visita rápida por las exposiciones que le de tanta información como sea posible sobre las obras. Estas expectativas causan que aunque se plantee un acercamiento personal a la obra se reproduzca el discurso expositivo que impide explorar una interlocución sobre los significados que los públicos pudieran encontrar en las obras. Desde otra perspectiva el recorrido, por su duración, no permitía observar con detenimiento todas las posibilidades que ofrece una pieza artística.

Los recorridos comentados se desarrollaban poniendo en juego la habilidad y experiencia de los visitantes, con intentos de generar un diálogo. Esto, sin embargo, dependía de la habilidad y experiencia del voluntario. La visita tenía momentos de análisis de objetos artísticos, invitaciones a observarlos y se brindaba información sobre la pieza que no se encontraba en la exposición pero que era importante para elaborar el significado, evitando así una deriva interpretativa. Sin embargo junto con estos puntos también se daba una interpretación de la obra y el discurso que le acompañaba sin abrirlo necesariamente al diálogo con los públicos sin una actividad que permitiera poner en cuestionamiento las costumbres de visita y lectura.

Otro punto que se revisó fue el de las actividades y herramientas educativas que se desarrollaron para las exposiciones de Cruzvillegas y Vo desde el área educativa. La muestra de Cruzvillegas contó con una guía educativa con un costo simbólico que se podía adquirir en la tienda o en las taquillas del Museo. La guía constaba de actividades para antes, durante y después de la exposición. En ella se

exploraban dos líneas presentes en la exhibición, el carácter escultórico de las piezas y la noción de autoconstrucción. A la par de la exposición se realizaron tres actividades educativas: un panel de discusión y una conversación con el artista, de corte afirmativo, y un taller en la línea de la educación artística como producción de arte. La exposición de Vo, por otro lado, tuvo menos actividades educativas, dos talleres en los que se realizaba algo de producción artística. Tampoco tuvo una guía educativa como la que se usó en la exhibición de Cruzvillegas. Si en el resto de las exhibiciones la mediación tomaba un rol importante, en el caso de Danh Vo se hacía necesaria para poder brindar, por ejemplo, un referente de los sucesos históricos en los que se habían encontrado los objetos para aquel que no los conociera.

De ahí que se detectaran tres necesidades: un espacio de diálogo diferente a la visita comentada, una actividad que se dirigiera al público joven que había empezado a visitar el Museo y para el cual no había una oferta educativa clara, y en consonancia con la investigación, uno en el que se pudiera establecer un diálogo sobre el nivel discursivo e interpretativo fuera de los formatos tradicionales; ya fueran afirmativos o reproductivos respecto a la interpretación e indagación con las obra de arte. Esto llevó a la conformación del *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo* como respuesta a las preguntas, necesidades e inquietudes de esta investigación y del Museo en ese momento, a través del formato de un taller que permitió abrir un espacio al diálogo e intercambio de manera constante reconstituyendo a los miembros previos del público en una comunidad de interpretación, cuestionamiento e indagación con una nueva relación con la institución y el campo del arte.

3. *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo*

El *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo* surgió como respuesta a las inquietudes y necesidades de esta investigación y del departamento educativo del Museo. El objetivo del taller fue poder poner a prueba la dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación en un contexto museístico real. El taller cumplió también el objetivo de ofrecer una actividad educativa que permitiera a los participantes tener una lectura propia de las obras al mismo tiempo que se construyeran y criticaran las ideas encontradas en las piezas artísticas.

El nombre hacía referencia a la dinámica de intercambio de ideas a través del diálogo en la conformación de una comunidad cuyos miembros estuvieran en igual relación frente al conocimiento a través del diálogo y la indagación. El nombre también era un juego de palabras con los círculos de lectura en los cuales los participantes leen un texto a lo largo de varias sesiones para luego comentarlo, y hacía referencia a la postura de que el acercamiento a las artes visuales y contemporáneas no es únicamente verlas sino también leer las obras, un adentramiento en el universo de conceptos e ideas que ofrecen. De ahí que el ejercicio se enfocara en cada sesión en una obra y el diálogo que se desarrollaba a partir, y alrededor, de ella.

Como se había mencionado en la Introducción, la dinámica que se había planteado originalmente para trabajar fue con las visitas comentadas por ser las formas de acercamiento principales a las obras y las exposiciones. El espacio que se había pensado originalmente para trabajar era una visita comentada, en tanto que esta actividad dentro del Museo era el principal espacio en el que se dialoga

directamente con las obras y las exposiciones. El formato de taller con 10 sesiones obligó a hacer una selección del grupo de edad que el recorrido no permitía y se dirigió originalmente a jóvenes de entre 18 a 25 años lo cual ayudó al Museo a generar un espacio educativo para un segmento del público presente en el nuevo espacio de Polanco. Estos jóvenes pertenecían al público general, es decir, aquellos que visitan el Museo sin formar parte de un programa enfocado a una comunidad específica, pero que al participar en el taller entraban en una nueva relación con la institución.

El formato del taller con una duración de cuatro meses, un periodo mediano en vez de uno corto; de una sola sesión, o largo; de un año o más, permitió consolidar las dinámicas hacia dentro del grupo y hacia afuera, con la institución, debido a que en lugar de tener un grupo siempre distinto se tuvo un grupo constante con disposición, o al menos inquietud, de participar con otras dinámicas educativas, lo cual no hubiese sido posible con las visitas. La creación de un grupo para el taller también ayudó en el proceso de evaluación de la propuesta respecto al resguardo de datos y el manejo del material audiovisual que se generó. Los miembros firmaron una carta de consentimiento informado en una sola ocasión mientras que con un grupo cambiante se habría tenido que repetir en cada sesión.¹³⁹

La dinámica planteada para el taller tenía una naturaleza horizontal entre participantes en las relaciones de conocimiento que se buscaba entablar con las obras y las exposiciones. La horizontalidad del espacio encontraba una limitante en tanto que las dinámicas educativas y las obras habían sido elegidas desde la

¹³⁹ Rapley, op.cit., p. 47-51

investigación; sin embargo, ésta se resolvía en la medida en la que la misma dinámica propuesta abría la oportunidad de discutir el marco teórico metodológico, aspectos institucionales y, dentro del mismo taller, en potencia, modificarlo.

Al explorar la cantidad de participantes que podrían tomar parte se eligió una cantidad mínima de 4 y una máxima de 15, con la finalidad de tener cierto grado de diversidad que pudiera generar un intercambio entre puntos de vista. La cantidad máxima está pensada en los términos establecidos por Eugenio Echeverría en *Filosofía para Niños* como un número que permite la participación de todos los miembros del grupo.¹⁴⁰ En diálogo con Samuel Morales se decidió cobrar la cantidad de \$300.00 pesos mexicanos por concepto de inscripción al taller con la finalidad de sufragar los gastos en materiales y hacer autosustentable la actividad. Tanto el mediador, como las personas que ayudaron en el registro de cada una de las sesiones no recibieron pago alguno como producto del taller.

El cobro por la actividad tiene múltiples caras. Podría haber generado la noción de educación como proveer un servicio, y en potencia una situación de conflicto entre los participantes y el mediador ya que los primeros habrían estado en la posibilidad de asumirse como alguien que recibe un servicio a cambio de su dinero y por lo tanto exigir algo que llenase su expectativas. Por otro lado, y las razones que tuvieron más peso, fue el hecho de que el pago sirvió, de manera simbólica, como un compromiso con la actividad. Esto, sin embargo, causó también una situación de posible exclusión de participación. Si bien la cantidad es un costo

¹⁴⁰ Echeverría, op. cit. p. 107-108

menor al de muchas actividades en el Museo, implica que sólo personas con las posibilidades de pagarlos tomaron parte en el taller.

Para el diseño, primero se estableció un momento de observación, de atención a los materiales y composición de la obra antes de comenzar a interpretarla. Después, un trabajo en conjunto de significación de la obra, un problema derivado de la lectura y finalmente la indagación de uno de los cuestionamientos que hayan surgido. Antes de llevar a cabo el taller se hizo un piloto con el grupo del curso *Museos y Comunicación* de la Mtra. Estela Eguiarte, parte de la Maestría en Estudios de Arte de la Universidad Iberoamericana. Los participantes fueron los cinco compañeros del curso y se realizó el 3 de abril de 2014 con una única pieza; *Lying Wardrobe*, 1996 de Roman Ondák, que formaba parte de la exposición *Colección Abierta*. Este piloto no fue evaluado con los instrumentos mencionados en el Capítulo 1 (ver tabla 4) debido a que estaban en proceso de desarrollo, pero sirvió para probar los tres momentos de interpretación, cuestionamiento e indagación.

Aunque el planteamiento de diálogo implica que quien hable sea el participante, el espectador de la obra, que sea una dinámica abierta que puede tomar distintos caminos según los participantes, esto no quiere decir que se careciera de una planeación de la sesión; se trata de visualizar, en la medida de lo posible, los caminos potenciales. Para hacer la planeación se planteó al mediador como el primero en experimentar la obra de arte. Ésta fue producto de un primer acercamiento del investigador a las obras de arte de la misma manera que Burnham

relata su encuentro con piezas en el Getty Institut¹⁴¹ y que en *Documenta 12* tuvieron los jóvenes participantes en los *kleine Gruppen* quienes desarrollaron sus propuestas personales para el acercamiento a las obras exhibidas.¹⁴²

Para esta experiencia se tuvo un acercamiento previo al ejercicio para imaginar las posibles interpretaciones que se le podrían hacer, se detectó su relación con la cédula que le acompañaba. Posteriormente se hizo un poco de investigación sobre el artista y su producción y se plantearon las posibles preguntas que la obra podría causar. En la actividad, la interpretación se movió alrededor de la idea de lo interior y lo exterior, lo que se muestra y no se muestra, que a su vez fue convertida en una pregunta sobre el binomio público-privado y una indagación de cómo los participantes concebían el conjunto de conceptos. Los cinco participantes estaban dispuestos a tomar parte en el ejercicio, de experimentar educativamente dentro del museo, no tenían reservas al momento de hablar y la mayor parte de ellos tenían ya un acercamiento al arte contemporáneo.¹⁴³

Así, en el *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo*, se desarrollaron cada uno de estos momentos con mayor profundidad para poder detenerse con calma a observar, siguiendo la recomendación metodológica de Burnham y Kai-Kee, e

¹⁴¹ Rika Burnham. "Miradas intensas: La soledad, la erudición y la experiencia transformadora de un enseñante" en *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia* de Rika Burnham y Elliot Kai-Kee, (D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Museo Nacional de San Carlos, 2012), p. 71-83

¹⁴² Wieczorek, op. cit. p. 9-13

¹⁴³ Este primer piloto establece tal vez los primeros elementos para conceptualizar dinámicas con públicos especializados que transforman las relaciones afirmativas, tal como fueron definidas por Mörsch, en unas con mayor intercambio de ideas y posturas.

interpretar trayendo a flote la información que fuese necesaria.¹⁴⁴ También permitió darse tiempo para la formulación de los problemas y su indagación, siguiendo aquí la estructura metodológica de *FpN*.

Al núcleo original de interpretación-cuestionamiento-indagación se agregaron dos momentos: una actividad introductoria y un momento de cierre. Las actividades introductorias consistieron en ejercicios para abrir la sesión o revisar una actividad hecha durante la semana, los cuales sirvieron para prefigurar alguna temática de la obra y traer al taller conexiones, intereses e ideas personales de una forma diferente, apelando a la imaginación, la memoria y los sentidos y empezar a establecer un diálogo con el resto de los participantes. El momento de cierre, que se retomó también de *FpN*, tuvo la función de realizar una evaluación de cada sesión y compartir las ideas, preguntas o reflexiones más significativas que se llevaba cada participante. Al taller en su conjunto se le agregaron dos momentos de reflexión sobre lo que les parecía positivo y negativo del taller, sus expectativas del mismo y los aprendizajes del mismo a la mitad y al finalizar la actividad.

Se decidió que en cada una de las sesiones se haría el ejercicio con una obra distinta, en este aspecto el cambio de formato de visita a taller, ofrecía la oportunidad también de dedicarle el tiempo suficiente a las posibilidades que ofrece cada una de las obras.¹⁴⁵ Una de las principales características de las visitas comentadas, y de una visita a museo, es el acercamiento a varias de las obras

¹⁴⁴ Rika Burnham. “La información en la enseñanza en sala: El tapiz de Agua de Charles Le Brun” en *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia*. (D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Museo Nacional de San Carlos, 2012), p.119-140

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 120-121

expuestas. Para el desarrollo de la propuesta como modificación de la visita se había pensado en explorar una única obra como había sucedido en el ejercicio piloto. Esta decisión permitió experimentar la misma metodología a lo largo de un tiempo con distintas obras al mismo tiempo que se constituían, transformaban y reforzaban las relaciones educativas entre los participantes. Esto tuvo por consecuencia que a través de las obras singulares y su propia lectura se planteara el discurso artístico y curatorial y no a la inversa como en los recorridos comentados.

La idea original era realizar los momentos de introducción e indagación en el segundo nivel del edificio, aquel que fungía como salón de usos múltiples para actividades educativas, eventos artísticos y conferencias de tal manera que se aprovechara la carga simbólica que Chipperfield le había dado como espacio abierto. Sin embargo, debido a esta misma naturaleza del espacio y un calendario con múltiples eventos se tuvo que recurrir a la sala de juntas de las oficinas del Museo, ubicadas en el nivel subterráneo del edificio. La interpretación tenía que ocurrir necesariamente en los espacios de exhibición observando las obras por lo que se utilizaron bancos plegables. Este gesto dentro de las Salas llevaba a convertir el espacio de experiencia individual planteado por Chipperfield como otro espacio de encuentro, abierto, social y de diálogo.

3.1 Quienes llegaron al taller: las obras y los participantes

La primera versión de la planeación consistía en 10 sesiones para revisar en su transcurso 9 piezas distintas, 4 provenientes de la exposición de Vo, 5 de Cruzvillegas y una última sesión para hacer un cierre del taller. La distribución de obras a lo largo de las sesiones era con el objetivo de tener la mayor variedad

posible de temas, como eran la crítica a Estados Unidos y la religión en Danh Vo o el proceso de construcción y formas de vida en la de Abraham Cruzvillegas. Al finalizar, se revisaron 8 piezas, 4 de cada exposición, y en 2 sesiones los participantes eligieron las obras a observar y se realizó una reflexión sobre las exhibiciones y la lectura que se llevaban de ellas a partir de la experiencia a lo largo del taller.

Para la calendarización de las sesiones el taller fue dividido en dos segmentos, uno que tuvo lugar durante noviembre y diciembre de 2014 con 4 sesiones, y un segundo, con las 6 restantes, durante enero y febrero de 2015. Se dividieron para no tener actividades durante las vacaciones y celebraciones decembrinas, en las cuales los participantes probablemente hubieran dejado de ir, como sucedió en la séptima sesión que tuvo lugar en un fin de semana con un día de asueto y a la cual asistieron sólo tres miembros del *Círculo*. El descanso ofreció también un momento para hacer una revisión del desarrollo del taller hasta ese momento y replantear las actividades que se consideraran necesarias.

En la planeación del taller se dio una situación que viven los departamentos educativos para la planeación de sus actividad y que fue registrada en *Documenta 12*: la imposibilidad de tener la obra presente al momento de empezar a explorarla, con la diferencia de que en *Documenta* varias de las piezas sólo existían como proyectos al inicio del proceso de conformación del equipo de guías.¹⁴⁶ La selección

¹⁴⁶ Sonja Parzefall, "Die Welt bewohnen. Schülerinnen und Schüler führen Erwachsene durch die documenta 12" en "Kunstvermittlung 1 Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12" (Zürich-Berlín: Diaphanes, 2009) p. 63-65

de piezas se hizo a partir del listado de obra, facilitado por el área educativa del Jumex, dada la imposibilidad de poder observar las piezas antes de su montaje.

Las obras fueron elegidas según los ejes temáticos que se detectaron y los distintos cuestionamientos que se podían originar. Se seleccionaron las obras que ofrecieran una mayor diversidad de temáticas. En este momento también se empezaron a plantear los distintos significados que se podrían elaborar de las obras y los cuestionamientos que se podrían realizar posteriormente. La razón de esta decisión fue para brindar una riqueza a la experiencia del taller y como medio de explorar las conexiones que podrían existir entre las diversas piezas.

Es por ello que también se agruparon las obras de tal manera que existiera un diálogo entre ellas y sus temáticas. Se intercalaron entre ambas exposiciones para alejarse, en la medida de lo posible, de la experiencia del taller como una revisión de la producción de un artista y enfocarse más en las temáticas latentes. Así, las piezas seleccionadas y puestas en orden fueron *Esquina azul*, 1999, *The simultaneous promise*, 2011 de Abraham Cruzvillegas, *Oma Totem*, 2009, *Galoppa!*, 2009, de Danh Vo para la primera parte del taller durante 2014. Para la segunda, durante los primeros dos meses de 2015, se seleccionaron *Autoconstrucción remix*, 2008 de Cruzvillegas, *We the people*, 2014 de Vo, *Autoconstrucción room*, 2009 y *Hausmannian Leftovers: Richard Lenoir*, 2011 de Cruzvillegas y *Typewriter of Theodore Kaczynski*, sf de Danh Vo (ver imágenes 1 a 10).

En la primera sesión se tuvo que cambiar al momento la pieza que se iba a revisar en salas. *Esquina azul*, 1999, hecha con maíz azul había comenzado a

echarse a perder afectando los muros de la sala por lo que fue removida. En su lugar se usó *Panchito en Baviera*, 1993 (ver imagen 11), una figura humana hecha de masa de mole observando un pequeño bodegón.

El cambio más importante se dio en la octava y décima sesión en las que en vez de observar una obra de Cruzvillegas y únicamente hacer el cierre del taller se les pidió a los participantes que eligieran una obra, en equipo en la primera e individualmente en la segunda, de las respectivas exposiciones que no hubiera sido vista. A partir de las piezas de las sesiones anteriores y las que habían elegido anteriormente se hizo la lectura de cada exhibición brindando de esta manera un cierre a la experiencia de las obras dentro de las exposiciones en diálogo.

Una propuesta del área educativa fue ofrecer a los participantes una guía de temáticas que se abordarían a lo largo del taller. Se tomó la idea y se buscó encontrar algunas temáticas que se encontraran latentes: origen, objetos, producción, modernidad e historia. Esto, sin embargo, fue abandonado desde el momento en el que el diálogo llevó a diversas direcciones y un tema prefigurado quedaba a un lado. La misma dinámica del taller generaba incertidumbre respecto a lo que se encontraría en cada sesión. Por otro lado, las temáticas planteadas sirven como referente de lo que se puede encontrar en la obra y, por lo tanto, del conjunto de preguntas que se pueden desarrollar respecto a las mismas piezas. Las obras de los artistas se intercalaron de tal manera que los participantes, a través de la interpretación e indagación, pusieran en diálogo la producción de ambos artistas. Visto en retrospectiva y en consonancia con el título del taller se debió de haber

colocado el listado de obras que se iban a leer a lo largo del taller a manera de temario.

Después de la selección, y una vez inauguradas ya las exhibiciones, se observaron las piezas que ya habían sido seleccionadas para complementar el ejercicio de imaginación que se habían hecho anteriormente con el listado de obra. Esto permitió observar atentamente las obras y no sólo sus imágenes, para poder detectar sus texturas, sus figuras, como interactuaban con el resto de la exhibición y el espacio del que se dispondría al momento de que el grupo hiciera la actividad.

La observación de los objetos en salas permitió también imaginar nuevas posibilidades de interpretación que no se habían previsto al momento de revisar el listado de obras y con ello pensar en otros problemas y preguntas que hubieran podido surgir al momento de iniciar la indagación. Conocer la distribución de las piezas permitió además ver qué conexiones se podían realizar debido a la cercanía o lejanía de las obras, así como si algunas tenían una cédula en la que se diera información sobre su producción, una interpretación específica o se le contextualizaba en la producción del artista y, por lo tanto, que pudiera servir como contrapunto al significado que se fuera construyendo por parte de los miembros del *Círculo* o que diera información necesaria para elaborar la construcción, como sucedía en la exposición de Danh Vo.

Otra de las propuestas que se hicieron desde el área educativa fue incluir una serie de lecturas que permitieran acompañar la indagación de cada una de las piezas. El objetivo era que mediante los textos se profundizara en el contexto de las obras, conocer más sobre el artista o sobre el panorama del arte contemporáneo en

general. Las lecturas se realizarían entre semana y servirían como actividad puente entre una sesión y otra.

Como lecturas se seleccionaron tres textos: *Round de sombra*¹⁴⁷ de Abraham Cruzvillegas que brinda una mirada al pensamiento del artista respecto a diversos temas como son su producción misma y la educación, *El arte último del siglo XX*¹⁴⁸ de Ana María Guasch, que servía para brindar una panorámica de los procesos y estrategias artísticas que se han usado en la última parte del siglo XX a manera de contextualización de las prácticas objetuales emprendidas por los dos artistas de la exposición. El tercer texto fue *Tratado del moho en contra del racionalismo en la arquitectura*¹⁴⁹ de Friedensreich Hundertwasser, un texto crítico de la arquitectura del siglo XX que brindaba otra perspectiva sobre el tema de la autoconstrucción, estrechamente relacionado con algunas obras de Cruzvillegas y, en potencia, también con cierto tono sobre la modernidad que se vincula con las obras de Danh Vo.

Se buscó que la lectura sirviera como otro punto de diálogo para los participantes que generaran sus ideas propias frente a la de los textos y no quedarse únicamente con su contenido, como referentes de la postura del autor frente a distintos temas. Los textos fueron manejados como un punto de referencia con el cual dialogar y discutir en vez de ser una guía rectora sobre las obras.

¹⁴⁷ Abraham Cruzvillegas. *Round de sombra* (D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006)

¹⁴⁸ Ana María Guasch. *El arte último del siglo XX. Del posminamialismo al multiculturalismo* (Madrid: Editorial Alianza, 2000)

¹⁴⁹ Friedensreich Hundertwasser. *Manifiesto del moho en contra del racionalismo en la arquitectura* (Tijuana: Universidad Autónoma de Baja California, s.a.)

Los textos eran leídos por los participantes antes de la sesión, y en ella estos eran discutidos, resaltando aquellos elementos con los que estaban de acuerdo y aquellos con los que no. También se reflexionaba si había una relación entre estos y las obras que se habían observado, pero también, como fue el caso con G.O. *Taller sin título*¹⁵⁰ en el libro de Cruzvillegas para reflexionar sobre las prácticas creativas de alguno de los participantes en sus espacios profesionales. El manejo de los textos dentro de las dos horas del taller, fue sin embargo complicado, en la medida en la que su revisión causaba dos momentos introductorios que no se articulaban entre sí por lo que los textos fueron dejados de lado durante las sesiones.

Para conformar el grupo se lanzó una convocatoria por medio del Museo. Para ello se elaboró una imagen del taller y se le dio difusión por medios electrónicos, especialmente la página de internet de la institución, durante dos semanas previas a la primera sesión por lo que se acercaron personas que ya habían visitado el Museo previamente.

El grupo que asistió a la primera sesión constó de 12 personas, quienes serán mencionadas con las siguientes letras O, Mc, M, E, C, Mo, J, T, Mn, Ma, Ms y D. A partir de la segunda sesión el grupo se redujo a 10 personas. Ma dejó de asistir debido a cuestiones laborales y Ms por cuestiones personales y dificultades para trasladarse de su residencia al Museo. Los diez participantes no asistieron a la totalidad de las sesiones, en promedio se tenían 7 participantes en cada sesión. Esto afectó poco las dinámicas de trabajo debido a que en cada sesión se revisaba

¹⁵⁰ Cruvillegas, op. cit. p. 156-163

una nueva obra y cuando se recuperaban temas o preguntas de sesiones anteriores los mismos participantes mencionaban lo que había sucedido a los que no habían estado presentes. La edad que originalmente había sido planeada entre los 18 y 25 años pasó a ser en promedio entre los 19 a los 26 años con dos participantes de 30 y 38 años.

Todos los participantes tenían estudios universitarios o estaban cursándolos en ese momento en las áreas de diseño, arquitectura, publicidad, comunicación, letras, matemáticas e ingeniería. El grupo se dividía en un conjunto que ya tenía experiencia previa en espacios institucionales de arte como voluntarios o prestadores de servicio social o, como fue el caso de un participante, entrando a trabajar a una galería de arte mientras estaba en el taller. La otra parte del grupo, de menor edad, tenía interés en el arte contemporáneo pero no tenía experiencia previa tomando talleres o cursos en museos o realizando alguna clase de actividad en ellos. Su única experiencia en común como grupo con el Jumex, excepto de Mc que era voluntaria, había sido la de visitantes.

Otra forma de entender al grupo era respecto a su postura frente al arte contemporáneo: los que tenían ya una idea definida sobre el arte contemporáneo, en favor o en contra, y aquellos que estaban usando el espacio para descubrirlo. Las experiencias desde sus diversas áreas enriquecieron la interpretación e indagación y fueron claves en las interacciones entre los participantes. Esta diversidad de posturas frente al arte también enriqueció los problemas que se encontraron en las obras, así como los intercambios que se dieron entre ellos, siendo entre sí las posturas divergentes contrapuntos entre los que estaban más

familiarizados con el arte y aquellos que no. Lo novedad de la experiencia ante el arte contemporáneo abrió caminos de indagación inesperados para los otros participantes con más experiencia que renovó y cuestionó sus conocimientos e ideas.

Las características del grupo llevaron a categorizarlo como un grupo semi-especializado, en la medida en la que todos tenían ya un interés en las artes visuales y visitaban de forma regular museos de arte, pero la mayor parte de ellos no estaban estudiando directamente artes visuales o se dedicaban a algo relacionado con las mismas. Para todos en general el espacio era único en la medida que les permitió hablar de arte contemporáneo con personas igualmente interesadas, algo que no podían realizar con amigos o familiares y a diferencia de los espacios especializados. Esto en contraste con la percepción por parte de los participantes de actividades educativas dedicadas al arte contemporáneo como lugares de transmisión de conocimiento especializado en los que difícilmente se escucha la voz de los asistentes.

3.2 Diez sesiones de constante diálogo

Para la revisión del taller, así como de la dinámica de interpretación, cuestionamiento e indagación se hizo una transcripción de las sesiones a partir de los audios y videos con apoyo de material fotográfico que se recopiló. Este proceso permitió el análisis posterior del taller en conjunto con un diario con registros de cada una de las sesiones. Las personas que ayudaron en la investigación para el registro son presentadas con las letras B, G, E, Es, Mt y Do. El equipo educativo del

Jumex con las letras S, Ch y Da. Los momentos en los que el audio era inidentificable por el ruido de fondo están marcados con corchetes.

Al momento de transcribir y analizar las sesiones se detectó que las categorías que se habían establecido para las habilidades y actitudes correspondientes a cada momento eran insuficientes. Algunos de los elementos que se habían mencionado dentro de la explicación, por ejemplo el brindar definiciones o ejemplificaciones, mostraron preponderancia propia, por lo que se amplió la tabla de momentos y habilidades de cada momento con algunas de las que se detectaron (ver tabla 5).

Para la interpretación se agregó la aportación de un significado alternativo que algún miembro de la comunidad había dado anteriormente. Estos significados podían ser contrarios o explorar algún otro aspecto de la obra. La hipótesis de significado o identificación del objeto fue cuando alguno de los participantes especulaba sobre el significado que podía tener la obra de arte o la naturaleza del objeto que tenía delante de sí. Otro aspecto era la emoción que una obra causaba en los miembros del *Círculo* y que era expresada a partir de la observación y fungía como punto intermedio entre ésta y el significado.

Un elemento preponderante en la interpretación era la relación que se establecía entre una obra de arte y otra, así como con otros conocimientos de los participantes. Esta asociación entre lo visto con experiencias, recuerdos y conocimientos previos permitía que se ampliara el horizonte de referencias de cada uno de los miembros a partir de una en específico y estrechar los lazos en el proceso de construcción y crítica.

Otra ampliación importante en las categorías se dio en el cuestionamiento. Mientras que en un inicio se había conceptualizado este momento como el planteamiento de una pregunta frente alguna idea, concepto o temática encontrado en la interpretación de las obras en la práctica los cuestionamientos fueron en todas, las ocasiones con excepción de una, sobre la experiencia de interpretación de la obra o algún punto relacionado con el campo del arte, por ejemplo la forma en la que se valora al arte. De ahí que se ampliara para incluir preguntas sobre el campo del arte y sobre el proceso de interpretación.

Para la indagación se incluyó la clarificación, la definición, la ejemplificación, la introducción de ideas alternas o contrarias y la relación con otras ideas o conocimientos. La clarificación se daba cuando se explicaba algo que no había quedado claro. La definición, por otro lado, ahí donde se determinaba el significado de alguna palabra que se estaba usando y que permitía poner en diálogo las preconcepciones sobre dicho término. Brindar ejemplos, retomando el formato de autoevaluación de Echeverría (ver tabla 1), que ilustraran o apoyaran lo que se estaba argumentando en alguna idea es lo que se clasificó como ejemplificación.

Al igual que en la interpretación se detectaron ideas que ofrecían alternativas a lo que alguno de los miembros había dicho por lo que se les identificó como ideas alternas o contrarias. Y de la misma manera en el diálogo se establecían relaciones con conocimientos previos que brindaban una nueva forma de plantear la interpretación. Sobre aceptar la crítica razonable C expresó que él consideraba que siempre había habido un clima de respeto y de aceptación de la crítica.

En conjunto los distintos elementos que conformaron cada uno de los momentos, interpretación-cuestionamiento-indagación, fueron adjudicados a uno de ellos pero en varias ocasiones se mostraron flexibles, es decir, en algunos momentos se encontraban hipótesis en la indagación, o se hacían clarificaciones en la interpretación. Este fenómeno habla, aunque haría falta analizarlo posteriormente a profundidad, de la complejidad y multiplicidad de habilidades y actitudes que entran en juego en cada actividad.

La construcción de significados e ideas, como construcción y deconstrucción, se hizo presente a lo largo de todo el taller. Las distintas habilidades de pensamiento fueron patentes en cada una de las sesiones aunque en algunas ocasiones en las que la relación de comunidad de los participantes para la construcción de conocimiento se vio afectada por constantes interrupciones. Si bien en cada una de las sesiones se reflejó la dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación y, por lo tanto, se pusieron en juego las habilidades correspondientes a cada momento se recuperaron en el análisis las dinámicas más significativas: momentos de observación sobresaliente, las interpretaciones en las que la construcción de significado e ideas es claro, indagaciones en las que se reconsideró las ideas propias de los participantes, los distintos cuestionamientos que se fueron generando así como la percepción de los miembros del *Círculo* y las ocasiones en las que la dinámica de diálogo no se dio de la mejor manera, ya fuera por las actitudes de los participantes o por una deficiencia en la mediación.

Primera sesión. El primer acercamiento y la naturaleza de las preguntas

La primera sesión del taller tuvo la función de introducir a los participantes a la dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación del taller, que se conocieran entre ellos y al equipo de investigación así como que hubiera un acercamiento a una obra expuesta. El primer ejercicio en salas dio una pregunta relativa a la naturaleza del arte contemporáneo en vez de algún concepto de la temática encontrada en la pieza, en lo que sería una tendencia a lo largo de todo el taller.

Después de haberles dado las hojas de consentimiento para que quedara registrado que accedían a participar en el ejercicio y para que fueran grabados a lo largo de las 10 sesiones (ver anexos 1 y 2) se realizó el primer ejercicio que consistió en la presentación de cada uno de los participantes del *Círculo*. Se utilizó una madeja de estambre que los participantes enredaban en uno de sus dedos mientras decían su nombre, edad, qué pensaban al escuchar “arte contemporáneo” y sus expectativas del taller. Después pasaban la madeja a la persona de la izquierda para al final formar un círculo de forma simbólica.

La mayor parte de los participantes no se conocían entre sí sólo había dos pequeños grupos preexistentes, M con Ma y C con J y T. M Esta situación inherente a la forma en la que se conformó el taller ocasionó que las interacciones entre los miembros del taller tuvieran que irse construyendo en vez de irse replanteando, como hubiera sido con un grupo en el que ya se conocieran previamente, por ejemplo un grupo escolar o alguna comunidad. La conformación de una comunidad para la interpretación e indagación de las obras conllevaba mediar entre sus distintos intereses.

Parte fundamental para ello fueron las reglas básicas para que las interacciones, los intercambios de observaciones, opiniones y argumentos, empezaron a tener lugar: que se escucharan y respetaran mutuamente. Estas reglas eran prestar atención a lo que los demás dicen y pedir la palabra al momento de hablar. Ambas dieron las condiciones de partida para que se diera una relación construcción y cuestionamiento de conocimiento entre todos los participantes. Con la segunda regla, pedir la palabra para hablar, se facilitó un orden en las intervenciones, que no hablaran todos al mismo tiempo y así que escucharan los comentarios completos de sus compañeros. Esto con el objetivo de que se escucharan sus ideas y no se convirtiera en autoafirmación o búsqueda de dominio sobre los demás. Otra ventaja que ofreció esta dinámica es una forma de gestionar la toma de la palabra en una igualdad para ejercerla sin que otro la arrebatara mediante la interrupción y que ninguna de las intervenciones fuese tomada como preponderante sobre las otras.

Para establecer las bases de la forma de trabajo a lo largo de cada una de las sesiones se planteó un primer ejercicio que sirviera como ejemplificación de la forma en que se irían abordando las obras de arte: la interpretación con énfasis en la observación, el cuestionamiento y la indagación. El ejercicio que se realizó para ello consistió en colocar un objeto, una *matrioska*, dentro de una caja de zapatos. Una actividad tomada de un manual de *Filosofía para Niños* que fue modificada para cumplir con los objetivos del taller: la observación detallada, el reconocimiento de una diversidad de posibles interpretaciones de una misma obra así como el carácter colaborativo de la interpretación, el cuestionamiento y la indagación.

Los participantes del *Círculo* no podían abrir la caja, y se les pidió que la sostuvieran, la olieran, sintieran su peso y la movieran, es decir, utilizar el resto de sus sentidos con el fin de reconocer las características físicas de las piezas. Posteriormente se les pidió que especularan sobre el objeto que se encontraba dentro a partir de sus percepciones, formulando preguntas a las cuales se respondía afirmativa o negativamente hasta que llegaran a identificar la *matrioska* o se dieran por vencidos. Esto buscaba resaltar la atención de los sentidos y de lo que preguntaran los demás participantes para no repetir cuestionamientos ya dados. Este ejercicio mostró varios momentos en los que se hicieron preguntas que ya habían sido descartadas por otras anteriormente.

Como agregado al ejercicio original se continuó con un segmento dedicado a la interpretación en el que se les pidió que pensarán en qué podría significar la *matrioska*. Las interpretaciones fueron desde una que retomaba el significado social ya dado hasta otra que pensaba el objeto como el desarrollo humano. También brindó un primer referente de las costumbres de interpretación de los miembros del *Círculo*, con tres de las cinco interpretaciones que fueron dichas pero no fundamentadas.

Después de haber dialogado sobre los múltiples significados que podría tener el objeto se les pidió que generaran una pregunta sobre el mismo. Sin embargo, en este punto no se supo plantear de forma clara el proceso de cuestionamiento como pregunta abierta respecto algún elemento de la interpretación. En vez de ello se realizaron otras preguntas que el mismo ejercicio y la experiencia permitían como por ejemplo sobre la naturaleza misma de las interpretaciones y la existencia de

múltiples interpretaciones. A partir de ello se ejemplificó con la interpretación de la *matrioska* como las capas del ser humano con la pregunta: “¿Cuáles serían las capas del ser humano?” y se desarrolló una pequeña indagación de las distintas formas que existen de entender la idea de capas del ser humano.

El primer ejercicio de interpretación e indagación fue con la obra *Panchito en Baviera*, 1993 (ver imagen 11) Entre lo más relevante de la pregunta que se formuló fue que hacía referencia no a alguno de los temas y conceptos contenidos en la interpretación de la pieza sino que era sobre la experiencia que habían tenido del campo del arte y del acto interpretativo con la obra. La pregunta elegida fue “¿El arte contemporáneo debe de generar algún sentimiento?” realizada por M, D y Ma. Esta pregunta había sido su experiencia de lectura de la obra de arte, la cual les había dado una experiencia diferente a la que esperaban con obras clásicas (ver anexo 3). Esta pregunta fue representativa de las que harían en la mayor parte de las sesiones.

Éste fue un alcance no previsto de las preguntas que se podían plantear e indagar; por otro lado, dirigía las preguntas hacia cuestionamientos sobre el arte, las ideas y concepciones que estructuran la recepción y manejo del campo artístico en vez de los discursos que las obras manejaban. A partir de ellos se replantearon desde la cuarta sesión las indagaciones que podían seguir a la interpretación con preguntas sobre la experiencia de interpretar y las nociones que hay sobre el campo del arte contemporáneo que podían brindar las obras. Esto hacía referencia a una noción amplia de experiencia con la obra de arte, que incluye no únicamente los contenidos de la obra sino también una referencia al acto mismo de leer y el sistema

de creencias, actitudes y valoraciones que conforman en un determinado momento la idea del arte.

En esta primera sesión se hizo patente también un problema en el manejo de tiempos. La primera sesión en vez de durar una hora y media se alargó hasta las dos horas. Esto causó que en las primeras tres sesiones se acabara el tiempo disponible y no se realizará el cierre con la autoevaluación y que se propusiera a los miembros del taller extenderlo a dos horas, lo cual se hizo a partir de la tercera sesión.

Segunda sesión. El intercambio de interpretaciones y la búsqueda de definiciones

En la segunda sesión se revisó la pieza *The simultaneous promise*, 2011 (ver imagen 2). Una obra de Cruzvillegas realizada durante una estancia en Gran Bretaña que consistía en un triciclo de trabajo, como aquellos usados para vender frutas y alimentos en el Distrito Federal, con varios espejos retrovisores en el manubrio y unas bocinas de las cuales se emitía un silbido constante grabado por el artista, reminiscente de las canciones que escuchaba cuando joven o melodías que había inventado en el momento. La sesión tuvo dos puntos relevantes, por un lado mostró la dinámica de construcción de significado como puesta en perspectiva de las interpretaciones propias en juego con las realizadas por los demás miembros, proceso en el que se reflejó el respeto a las interpretaciones que diferían de las propias, se aportaron significados alternativos, la construcción de significado a partir de los aportes realizados por otros participantes; especialmente desde las emociones que causó la obra y la fundamentación de las interpretaciones. Por otro

lado ofreció una indagación en la cual no se logró profundizar en los significados y condiciones de aquello que se considera válido como discurso artístico, en una indagación en la cual no se clarificó ni definió lo que se entendía por válido ni se descubrieron las presuposiciones de lo que pensaban sobre el tema.

Para la sesión, primero se leyó el texto de *G.O. Taller sin título* sobre el proceso de colaboración y educación por el cual pasó Cruzvillegas cuando era joven, en su formación como artista. Después se hizo un ejercicio introductorio enfocado en la memoria y lo auditivo. La otra actividad que se desarrolló al inicio fue pedirles a los participantes que cerraran los ojos y pensar en un momento significativo de sus vidas y que después recordaran los sonidos que había en esa ocasión. Posteriormente, se solicitó que tres de los participantes compartieran su recuerdo y los sonidos. Mo compartió la vez en la que recibió una llamada con la que se le informó sobre una beca que había ganado mientras daba clase a niños, los sonidos eran las voces de los niños que habían empezado a jugar. Mn contó acerca de una ceremonia de graduación con el sonido de los altavoces y los aplausos. Finalmente C relató el viaje que hizo cuando cumplió 18 años. Este proceso de sensibilización y de rememoración sirvió como antecedente al encuentro con la obra y su nivel auditivo.

Los posibles temas que se podían convertir en preguntas por ser indagadas eran la identidad, los recuerdos, el trabajo artístico como colaboración y el trabajo cultural. En esta sesión se dio una clara construcción de interpretaciones entre los miembros del *Círculo*, incorporando las observaciones y significados aportados por

otros, así como una limitación en la indagación para profundizar en una de las ideas expresadas.

La idea de observación detenida fue puesta en perspectiva en *The simultaneous promise*, 2011, ya que la atención fue dirigida primero al sonido. Debido al nivel sonoro de la pieza se planteó dentro de la investigación que habría que manejar la posibilidad de pensar la atención como actividad pertinente tanto para lo visual como lo auditivo. La dinámica de interpretación mostró también las líneas tenues entre ésta y la indagación con un momento en el que se empezaban a discutir algunas ideas, por ejemplo, respecto a las nociones de nuevo en México e Inglaterra o Estados Unidos a partir de un elemento de la obra.

La escucha del silbido causó una reacción emocional en cada uno de los participantes, para unos tenía un tono melancólico, para otros era más alegre. Poco a poco fueron integrando los demás elementos de la pieza a partir de hacer una relación entre las emociones que les había generado el silbido con la función del triciclo y los retrovisores, por ejemplo. Las interpretaciones se fueron enriqueciendo a partir de lo que los demás decían, preguntas de los propios participantes sobre lo que podría haber sido la intención del autor e información sobre la producción de la obra.

Un punto en el que se notó claramente la construcción de interpretación en conjunto fue en la síntesis que hizo Mc del conjunto de significados que habían sido aportados por otros miembros y el cambio de su propia interpretación de la obra a partir de ello (ver anexo 4). En un primer momento había dicho que el silbido le parecía alegre, como cuando alguien trabaja en contraposición al resto de los

participantes que lo habían encontrado como un sonido triste. En un punto posterior del diálogo reformuló su interpretación integrando la sensación de melancolía que le había causado a los demás, junto a la idea de recuerdo y memoria de M. A partir de ello planteaba un significado de la pieza como la relación con el pasado y la identidad que toda persona tiene porque los espejos permiten ver hacia atrás todo el tiempo. El reconocimiento y formulación de la nueva interpretación para Mc era significativa también por su pertenencia al equipo de voluntarios del Museo. La interpretación que Mc tenía originalmente, como una muestra del ingenio mexicano, había sido compartida a los públicos y era un referente desde la institución por lo que el proceso había abierto un camino distinto para entender la pieza que no había sido previsto.

La construcción de significado realizada por O fue también reveladora. La interpretó, en coincidencia con la interpretación que Mc tenía originalmente, como el ingenio mexicano y la autoconstrucción que en varios oficios se realiza, de improvisación con los materiales disponibles para cubrir las necesidades. Esta interpretación retomaba las relaciones aportadas por Mc y E sobre el uso en diferentes oficios de los triciclos, así como la reflexión sobre dichos oficios ofrecida por E en donde la improvisación en la música había sido trasladada a la construcción misma de la pieza. Esta interpretación era alterna a la que había tenido en un primer momento O respecto a la cultura ciclista en México. En ambos casos se consideraron las interpretaciones, observaciones e ideas de los demás respecto a la obra y se transformó la interpretación propia ofreciendo fundamentos para ello.

En el proceso de interpretación se hizo patente que cada uno de los participantes resaltaba un aspecto distinto de la pieza y a partir de ella desarrollaba una interpretación. Es decir, cada uno tomaba como significativo un elemento diferente de la pieza: la apariencia de los materiales del triciclo de ser nuevos, el tamaño de las bocinas y el número de espejos o la emoción que les causaba el sonido. Esto no evitaba que escucharan al otro y como en el caso de Mc y O, ofrecieran un significado que dialogaba con lo que los demás habían observado.

Las preguntas que surgieron a partir de la experiencia con esta obra de Cruzvillegas fueron ¿Qué promesa nos está haciendo la bicicleta? ¿De qué manera la identidad del objeto cambia de significado de acuerdo al contexto en el que se encuentra? ¿La intención de la pieza cambia con el contexto? Se eligió la tercera pregunta realizada por Mn y E después de una votación; esta pregunta indaga sobre cómo se leería la obra en Inglaterra a partir de que había sido creada y presentada originalmente en Gran Bretaña.

La indagación comenzó con una ampliación de los lugares en los que el triciclo podría tener un significado diferente (ver anexo 4) para posteriormente ser replanteado por Mc como un problema sobre significados y de quiénes los asignan en el arte contemporáneo a partir del problema y la contradicción de que todo puede ser arte pero no todo lo es, idea planteada también por Mc. Una de las ideas que se manejó fue la de que dependía del discurso que sustentara la obra. Esto llevó a que se pensara en aquellos discursos que no eran tomados como válidos, o como lo planteó O; “convincientes” o “no-convincientes”.

Mc y M le pidieron que diera un ejemplo de lo que se refería, sin embargo O no dio uno concreto al respecto. Las ideas que se empezaron a plantear era que se trataba de un proceso subjetivo. Esta idea, sin embargo, no permitía profundizar en el problema al que ya se había llegado, por lo que se les pidió que pensarán que consideraban un discurso convincente y de esa manera poner sobre la mesa sus ideas al respecto, contraponerlas y cuestionarlas entre sí. Pero no se logró realizar una mayor introspección al respecto y volver a la idea de una subjetividad no definida. Ante ello, se les pidió que pensarán durante la semana de qué dependería para cada uno de ellos que consideraran un discurso como convincente o no para la siguiente sesión.

Tercera sesión. La reflexión sobre el proceso de lectura y la importancia de las preguntas del mediador

La tercera sesión fue la primera en la que se revisó una obra correspondiente a la exhibición de Danh Vo. La pieza, en dicha ocasión fue *Oma Totem*, 2009 (ver imagen 3), la cual consistía en una televisión sobre un refrigerador que se encontraba a su vez sobre una lavadora y una cruz en el refrigerador. Los cuatro objetos habían pertenecido a la abuela del artista y le habían sido entregados a ella cuando llegó como refugiada a Alemania desde Vietnam, los electrodomésticos por el gobierno y la cruz por la iglesia católica, información que era parte de la pieza en tanto que era la historia de los objetos. Fue relevante de las actividades de ésta sesión la reflexión que realizaron los miembros del *Círculo* sobre la naturaleza de la interpretación, un cuestionamiento que correspondía a la forma en la que se

experimentó la obra de arte en vez de generar un problema sobre algún tema de la pieza.

La sesión comenzó retomando el ejercicio de pensar en qué características tenía para ellos un discurso convincente. Esto llevó a que compartieran los factores que ellos tomaban en cuenta, con lo que se abría la posibilidad de pensar de manera crítica la subjetividad que se había planteado en la sesión anterior. Como ejercicio, antes de la sesión se les pidió que imaginaran que tuvieran que salir del país súbitamente, que sólo podían llevar un objeto y que pensarán cuál sería.

La interpretación comenzó prestando atención a los objetos sin que los miembros del *Círculo* conocieran la historia de cada uno. De ahí C desarrolló el planteamiento del valor de tales objetos dentro de un hogar y lo relacionó con los valores que tiene una familia al cual Mn contrapuso la interpretación de que se trataba de objetos que facilitan la vida diaria. Después de haberles brindado la información sobre el origen de los objetos el ejercicio interpretativo dio un giro Mn consideró que hablaban de las dinámicas de integración que tienen los migrantes, D complementó y amplió ese significado al manejarlo como un ejemplo de las razones económicas que tienen países desarrollados para aceptar migrantes. La interpretación continuó hasta llegar a plantearse la migración como un acto esperanzador por las nuevas posibilidades de vida que ofrece, por ejemplo O, o como un acto cargado de nostalgia y melancolía debido a lo que se deja atrás como mencionó Mo. En esta sesión se hizo patente la importancia de tener la información no visible de la obra para poder realizar una interpretación que no caiga en la deriva interpretativa.

A partir de la pregunta de O y T, ¿qué tan importante es contar la historia del objeto para entenderle?, se reflexionó sobre la dinámica de interpretación, en específico a partir de la experiencia con la obra. Los participantes especularon sobre lo que hubiera sucedido si no hubieran tenido la información relativa al origen de la obra lo cual tenía relación con el punto tratado en esta investigación sobre la necesidad de tener cierta información sobre las piezas de arte contemporáneo para poder elaborar su significado en diálogo con ellas. Lo primero fue una polémica sobre en qué medida está sesgada la interpretación que se tenía de la obra, por parte de D, a lo que O contrapuso que aunque se había dado información ésta permitió profundizar y que a partir de ella se generaron múltiples interpretaciones (ver anexo 5). Al plantearles la pregunta de qué hubiera pasado si no hubieran tenido la información E mencionó que creía que no habrían prestado la misma atención, el hecho de que hubieran pertenecido a la abuela permitió pensar en la relación emocional entre ella y el artista. Esta reflexión los llevó también a pensar en otros caminos que hubiera podido tomar la reflexión como la importancia de los medios de comunicación debido a la posición de la televisión en la obra, como mencionó Mo; y O se imaginó los puntos de encuentro que podría haber habido entre los significados posibles y los que se realizaron efectivamente en la dinámica interpretativa.

La reflexión sobre el proceso de interpretación fue significativa porque puso a discusión algunos de los presupuestos metodológicos del taller, como fue la necesidad de dar cierta información sobre la obra por la importancia que tiene dentro de ésta, el papel de la observación y el diálogo para profundizar en los significados

que se habían elaborado. La reflexión, sin embargo podría haber pasado del pensamiento a la acción si se les hubiera pedido que a partir de sus cavilaciones se experimentara o replanteara la dinámica misma de interpretación, integrando así sus ideas al proceso y modificándolo en vez de esperar a la cuarta sesión para recuperar las experiencias y opiniones de los miembros sobre del taller.

Un elemento en detrimento de la actividad se dio cuando después de la indagación sobre la interpretación de la pieza en lugar de cerrar la sesión recapitulando lo dicho la mediación continuó con un par de preguntas que rompían con el desarrollo que había tenido la sesión hasta ese punto. Por ejemplo al preguntarles si había alguna otra idea sobre los componentes de la interpretación pero que ya había sido abordado en todos sus aspectos en ese momento. Una razón de esto es que no se había previsto el tema que se tocó por lo que en las preguntas de seguimiento no se contaba con un conjunto de cuestionamientos para profundizar en la indagación. El desarrollo de la indagación se volvió por lo tanto forzado y poco fluido frente a lo que sucedió la sesión anterior.

Cuarta sesión. Los juegos de observación y consideraciones sobre el taller

La cuarta sesión vio una disminución sustancial en los asistentes al *Círculo* en lo que parecía que fuera una deserción del taller, pero que después se mostró como una rotación de los asistentes. En esta sesión sobresalió el momento de interpretación por la observación que realizaron los asistentes de la pieza, la cual mostró una conciencia de la forma en la que estaban viendo la obra.

Esta sesión, la última del primer bloque, comenzó con un juego anclado en la imaginación y la invención de historias a partir de un objeto. Para ello se colocó en una bolsa objetos pertenecientes al mediador, luego se les pidió a los participantes que colocaron un objeto suyo en la bolsa y sacaron otro. A partir de dicho objeto crearon una historia con dos preguntas como referente: ¿cuál es el objeto? y ¿a quién pertenece? De manera sorprendente, tres de las cuatro historias eran cercanas a la historia de cada objeto.

La pieza que se revisó, *Galoppa!*, 2009, de Danh Vo, era una silla de montar que había pertenecido a un misionero vietnamita (ver imagen 4) y que se encontraba en un muro a lado de *Oma Totem*, 2009. Del proceso de interpretación resaltó que hubiera dos momentos claros de observación. El primero al inicio en la que desde una posición un poco incómoda, ya que se tenían que levantar la vista para ver el objeto montado en un muro, se detectaron las características de la silla, sus materiales y texturas. A partir de esta observación M, O lo compararon con las sillas de montar que habían visto y señalaron como la presentada por Vo era sobria en su diseño a diferencia de las que habían conocido con adornos y diseños complejos.

El segundo momento se dio a partir de la reflexión de E de cómo se vería de lejos la silla de montar la cual permitió pasar de la especulación sobre la historia del misionero a quien perteneció a la generación de significados. La propuesta de observación de E mostró una conciencia del punto vista y permitió sacar las consecuencias, nuevas interpretaciones, de observarla de lejos. Desde una posición distante del muro, la silla se podía interpretar como algo elevado y sagrado como refirió M; significado construido a partir de la información que se tenía de ella,

o relacionarla con los objetos cercanos (ver anexo 6) lo que generaba conexiones entre ellos. Este juego de observación se volvía significativo en la medida en la que abría posibilidades no previstas anteriormente, al mismo tiempo que hacía énfasis en la capacidad de los mismos miembros para ofrecer nuevos caminos en el acercamiento a las obras y jugar con la exhibición y sus componentes.

Para la indagación se realizó la primera variación de la dinámica del taller. En vez de que en equipo armaran preguntas y se eligiera una se retomó el cuestionamiento que había sido formulado por Mn y Mo en la sesión anterior: ¿La memoria histórica de los objetos legitima/valida el discurso en la obra? Esto llevó a una reflexión sobre porqué el objeto estaba en un museo de arte y no en un museo de historia. La duda expresada por M y E sobre la diferencia que habría entre un objeto valioso para ellos con una historia personal y los objetos presentados por Vo en la exhibición llevó a realizar una crítica a la estrategia artística del artista por parte de M.

Fue también la primera sesión en la que se hizo la autoevaluación, utilizando la misma dinámica de *FpN*. Se les mencionaba alguna de las habilidades y actitudes presentes en la hoja de evaluación (ver tabla 4) y otros formulados para la ocasión como respetar el turno de los demás. Si estaban en acuerdo, desacuerdo o en un punto medio con el enunciado ponían uno de sus dedos pulgares hacia arriba, en medio o hacia abajo, según fuera el caso y después que explicaran por qué lo consideraban así. Este momento sirvió para volver consciente el proceso que se estaba siguiendo a lo largo del taller, por ejemplo la construcción de ideas a partir de los demás, que E ejemplificó con una intervención que había realizado O; el

hacer preguntas relevantes fue definido por O como preguntas que mantienen la discusión y mencionó que habían tenido lugar en esa sesión. También se les preguntó si había deseo de escuchar a los otros a lo cual Mn respondió que sí, que se le hacía interesante lo que los demás decían y aprendía de ellos, ofrecían ideas o recomendaban algún libro. Este punto era significativo debido a que la extrañeza que podría haber entre ellos había dado paso a interacciones de reconocimiento mutuo, de una experiencia compartida en la que estaban abiertos a aprender de los demás; es decir se estaba formando una comunidad entre ellos de generación de conocimiento y replantearse sus propias ideas.

Esta sesión contó también con un espacio para platicar de aquello que encontraban positivo y negativo del taller. M y Mn mencionaron que encontraban positivo que el taller permitiera un intercambio de ideas a diferencia de la mayor parte de los espacios con los que se había encontrado, dirigidos principalmente a especialistas, es decir, de corte afirmativo. Reconocían también la apertura del diálogo y la oportunidad de plantear y abordar cuestionamientos sobre el arte. Algo que O, Mn y M no podían hacer con sus amigos y conocidos fácilmente.

Tres comentarios que se hicieron fueron agregar tareas que se pudieran hacer entre semana por parte de O, por lo que más adelante alguna de las actividades que se habían establecido como introductorias se les pidió que la realizaran en sus casas para después compartirla al inicio de la sesión. M pidió que las sesiones duraran más tiempo pero esto era difícil porque implicaba coordinar la disposición de todos los miembros con actividades propias antes y después del taller. Finalmente, Mn propuso que se leyera un poco de teoría lo cual se resolvería

una vez terminado el taller, y ya ajeno a la investigación, con dos sesiones para la comunidad organizadas entre el área educativa del Museo y el mediador para relacionar las múltiples preguntas surgidas a lo largo de las sesiones con un panorama de las discusiones y forma de entender el arte contemporáneo ya existentes.

Quinta sesión. La indagación de un problema temático y el objetivo del taller

El segundo segmento del taller comenzó a mediados de enero, retomando la exposición de Cruzvillegas con la obra *Autoconstrucción remix*, 2008, una pieza que consistía en botellas rotas de cerveza en una mezcla seca de cemento (ver imagen 5). Ésta sesión brindó una indagación, a partir de un cuestionamiento de C y J sobre uno de los conceptos de la producción de Cruzvillegas en la exhibición, la relación que se tiene con la basura que fue el valor que ésta tiene. Fue la única sesión en la que se formuló claramente una pregunta relativa a uno de los temas de la obra. También fue importante el cuestionamiento que realizó Mc sobre la dinámica y objetivo del taller que abrió, al menos parcialmente, una reflexión sobre el proceso que se estaba desarrollando.

Para la quinta sesión se les había pedido que trajeran consigo un objeto que consideraran basura y haber leído *Basura sin título* del libro de Cruzvillegas. Una parte considerable de la interpretación recayó en la especulación del proceso de producción de la pieza, si se utilizaban botellas y cemento nuevo cada vez que se montaba la pieza o los mismos materiales una y otra vez. La apariencia de la mezcla

de cemento hizo que J lo relacionara con vómito y que su participación fuera mínima en la interpretación por el rechazo que le causaba la textura. Una observación atenta de las botellas de cerveza mostró que eran nuevas y por lo tanto altamente probable que la pieza se renovara cada vez que se exhibía. Las interpretaciones que se tuvieron al final fueron la pieza como representación de lo urbano por parte de Mn, la conjunción de elementos disímiles por C, el valor del arte, los objetos y la basura por D, los problemas ecológicos del reciclaje por O y como una provocación hacia las salas del Museo por Mc.

Fue significativo que en esta sesión, en lugar de haberse elegido un problema relacionado con el campo del arte y la interpretación como había sucedido en todas las sesiones se planteara un problema a partir de uno de los elementos y temas de la pieza, la basura. La pregunta de Cy J: ¿los objetos pierden su potencial estético y funcional en el momento en el que se convierten en basura? Ésta interrogante invitaba a explorar uno de los temas que se había encontrado en la obra para explorarlo y reflexionarlo, tal como se había buscado en el planteamiento original de la investigación.

La dinámica de diálogo mostró una comunidad que se estaba consolidando con interacciones fuertes entre ellos. La construcción de conocimiento tomaba en cuenta lo que los demás acababan de decir en intervenciones recientes y se profundizaba en el tema con clarificaciones, ejemplos y definiciones de lo que se consideraba basura (ver anexo 7). También, a diferencia de la segunda sesión, varios de los miembros del *Círculo* definieron las diferentes categorías para considerar algo como basura y las formas de clasificarla: objetos que pueden

mantener su valor estético aunque ya no de uso, mencionado por C, objetos que puede mantener y adquirir nuevas funciones y otros que desde un inicio están pensados para ser basura, por O. Mn, por otra parte, propuso entender la clasificación de la basura a partir de la “evolución” que va teniendo su uso.

Al momento de realizar la autoevaluación, se generaron cuestionamientos sobre el significado de las habilidades que se buscaba evaluar como dar razones convincentes. Visto en retrospectiva se debió de haber realizado, antes de la autoevaluación, un espacio para pensar a qué hacían referencia los enunciados. Esto generó un primer comentario de Mc sobre la función del taller señalando que la manera en la que se pudieran dar razones convincentes es apoyándose en autores, filósofos o estudiosos del arte que sustentaran las posiciones de los participantes. El segundo punto autoevaluado fue la construcción de ideas que O explicó como un proceso, que ya se había estado observando en las sesiones anteriores, en el que se los participantes hablaban entre ellos, daban argumentos a favor o en contra de lo que habían dicho otro de los participantes al mismo tiempo que seguían el hilo de la indagación.

Después de la autoevaluación se expresó la zozobra que la dinámica abierta del taller generaba en Mc, quien quería confirmar sus ideas con algún teórico del arte, al igual que la dirección y finalidad de cada una de las sesiones el porqué de la elección de cada una de las obras. Uno de los miembros, O, le explicó que la dinámica era justamente compartir opiniones y explorar las preguntas. En el análisis posterior de la sesión, hubiera sido positivo también haber explicado en ese mismo momento sobre la dinámica de diálogo dentro del taller y su función, abrir de forma

clara las nociones de interpretación e indagación que estaban siendo puestas a prueba.

Sexta sesión. Definición e indagación de un problema de valor y el problema de las interrupciones

En la sexta sesión se abordó *We the people*, 2012, de Danh Vo, una réplica tamaño natural de una pieza de la Estatua de la Libertad (ver imagen 6). La obra en sí consiste en numerosas partes de la famosa estatua que se encuentran diseminadas por el mundo en manos de coleccionistas de arte. La indagación que permitió ésta pieza fue sobre el valor que una reproducción o una réplica pueden tener. Aunque el intercambio entre diversas ideas contrarias fue patente y se logró generar definiciones y ejemplificaciones que apoyaran lo que se dijeron los participantes la dinámica de construcción se vio truncada por las constantes interrupciones que hicieron algunos de los participantes volviendo difícil que se escucharan las ideas del otro, se pusieran a consideración las propias, que se aceptaran las críticas razonables. Esta situación fue expresada de manera consciente cuando en la autoevaluación se les preguntó si habían estado abiertos a lo que los demás habían dicho.

En esta ocasión, y a partir de la experiencia de la quinta sesión con la autoevaluación, se comenzó preguntándoles a los miembros del *Círculo* qué es lo que permite que se dé un buen diálogo, se mencionaron dos puntos que se anotaron en el pizarrón disponible en la sala de juntas, el estar abierto a lo que dicen los demás, aportado por Mc y explicar o argumentar lo que se dice, aportado por Mo. A

estos dos puntos se les agregó un tercero; hacer preguntas relevantes, el cual fue explicado en ese momento.

El ejercicio con el que se abrió fue que compartieran su obra de arte favorita, quién y cómo había sido hecha y una objeto de uso cotidiano que les perteneciera respondiendo las mismas preguntas. Para la mayor parte de los objetos la respuesta de quién lo había hecho fue que había sido hecho en China y prefiguraba un aspecto de la pieza a verse en ese día, que había sido manufacturada también en el país asiático. Compartir alguna de sus obras favoritas con los demás permitió también que de forma individual conocieran piezas y artistas que les eran desconocidos.

Para la interpretación, y en respuesta al cansancio causado por la repetición de la misma dinámica en cada sesión del taller, se experimentó con una observación de la obra que se hizo en equipos, y cada uno de ellos se enfocó en alguna de las características del objeto, colores, texturas y figuras, al mismo tiempo que trataban de imaginarse qué objeto era. Esto se hizo por un par de minutos en salas y luego se regresó a la sala de juntas para que, a través de lo observado por cada uno de los equipos, se identificara el objeto y se interpretara la obra.

Un cambio que se realizó fue que el paso de la interpretación al cuestionamiento y la indagación sucediera como un diálogo continuo sin un quiebre, como el que implicaba la formulación de un cuestionamiento como había sido el caso en las sesiones anteriores (ver anexo 8). El problema que se abordó en la indagación fue el valor de una reproducción o una réplica, en un regreso a las preguntas por el campo del arte a partir de la experiencia previa con la obra. Esta indagación ofreció también una oportunidad de profundización en las ideas que

tenían de cada uno de estos términos, réplica y reproducción, con una definición que le costó trabajo realizar a M, pero que luego fue complementada y ampliada por O, con la cual coincidieron otros participantes y que usaron de base para el resto de la indagación sobre el valor: la reproducción como aquellas imágenes que se utilizan para colocar las obras de arte en distintos medios y la réplica como aquellas producciones que buscan ser fieles a las obras originales. El valor de las réplicas fue pensado a partir de la función que podrían tener, por ejemplo para llevar obras de arte a más personas como mencionó M pero que fue derivando en una controversia sobre si hay una diferencia cualitativa entre originales y réplicas que Mo y Mn ejemplificaron con una analogía entre obras de arte y bolsas de mano con sus respectivas reproducciones.

El desarrollo de la indagación dentro de la comunidad se complicó debido a que las interrupciones entre los participantes se hicieron frecuentes impidiendo que al tener la palabra algunos de los participantes formularan sus ideas completas o que los demás no escucharan lo que el otro tenía que decir. Esto, en vez de fomentar los lazos dentro de la comunidad, comenzó a apartarlos y convertir la indagación en un debate en el que debía haber un ganador. La noción de que se den razones convincentes no era que se tratara de convencer a los demás, sino que las ideas estuvieran fundamentadas.

El problema de las interrupciones fue abordado en la autoevaluación. Al preguntarles si habían estado abiertos a lo que los demás habían dicho Mo y E mencionaron que ese no había sido el caso y Mo mencionó las reglas para participar: levantar la mano y esperar su turno. M y Mc reconocieron sus

interrupciones, la necesidad de respetar el turno de los demás y mencionaron su mismo proceso de aprendizaje para escuchar a los demás. Fue relevante que ellos mismos señalaran este problema dentro del diálogo que estaban teniendo, así como su proceso de cambio al respecto, una apertura hacia los demás que implicaba escucharlos y no sólo tratar de afirmar su postura. Esta situación afectaba la constitución del mismo grupo debido a que no había disposición para escuchar al otro. Las relaciones que se habían estado estableciendo a largo del taller para construir ideas en conjunto al imposibilitar un diálogo en el cual se expresaran y cuestionaran de forma respetuosa las ideas propias y ajenas. Al final se les pidió que realizaran una actividad entre semana, en consonancia con la idea que O había planteado en la cuarta sesión; hacer un dibujo de su cuarto a partir de las sensaciones que éste les causara.

Séptima sesión. La fundamentación de las interpretaciones

La séptima sesión ocurrió en un fin de semana largo por lo que el Museo tenía una cantidad mayor de visitantes en Salas pero los miembros del *Círculo* que asistieron fue menor, sólo tres. Ésta situación permitió que cada uno tuviera una mayor cantidad de tiempo para expresar sus ideas pero también disminuyó su diversidad por lo que el proceso de construcción, tanto de ideas como de interpretaciones, fue menos marcado. Los puntos que se dieron para la autoevaluación fueron la observación y escucha atenta, el segundo segmento introducido debido al problema de interrupciones que había habido en la sesión anterior.

La actividad de inicio consistió en un recorrido por la planta baja del Museo y su explanada utilizando los sentidos para después hacer un registro de las

sensaciones y compararlo con el que habían tenido de las habitaciones en sus casas. Este ejercicio retomaba uno realizado previamente por Estela Eguiarte en el Castillo de Chapultepec.¹⁵¹ Cada uno utilizó por decisión propia un sentido diferente en su aproximación al espacio arquitectónico que en conjunto dio una mirada amplia a la experiencia del mismo. La actividad mostró un aspecto de la personalidad de cada uno de los asistentes a la sesión, O, Mc y E, su forma de vida, sus gustos y la manera en la que éstos se complementan como en el ejercicio de percepción del Museo.

La menor cantidad de miembros del *Círculo* permitió que se exploraran en el momento otras formas de llevar el taller, como fue que la indagación tuviera lugar en la Sala en vez de las oficinas y alrededor de la pieza. Esto causó también que la variedad de ideas disminuyera y con ello las interacciones posibles. Un aspecto relevante de la sesión fue la forma en la que se abordó la pieza de la sesión *Autoconstrucción room*, 2009 (ver imagen 7), una instalación que consistía en una serie de esculturas que conjuntaban elementos vivos, como limones y un maguey, e inertes como pedazos de madera o cajas de plástico.

La instalación, que ofrecía la oportunidad de recorrerla entre sus distintos componentes, fue vista de manera individual y, de igual manera que en la percepción del Museo, cada uno se enfocó en un elemento diferente de la pieza (ver anexo 9). Esto generó una variedad de significados; O, por ejemplo, se imaginaba una ciudad o un conjunto de personas de diferentes características a partir de las

¹⁵¹ Estela Eguiarte, "Experiencia estética y educación: el Museo Nacional de Historia de Chapultepec" en *Museos y educación* (D.F.: Universidad Iberoamericana, 2012), p. 65-88

formas y materiales que había encontrado en la pieza. E resaltó el proceso mismo de elaboración de la obra, la posible experimentación para balancear los objetos que se apoyaban sobre otros y Mc en la idea de transformación y cambio de la pieza a través de los elementos vivos de la obra y su interacción con el espacio a través de los olores que despedían. Este momento fue de interés por haber mostrado las distintas maneras de generar un significado y de fundamentarlo, en el que la percepción de cada uno sirvió de hipótesis para conducirse a través de la obra.

Este punto llevó a una reflexión sobre la forma en la que se aseguran dichas obras y el funcionamiento del aspecto económico del mundo del arte contemporáneo. La autoevaluación fue positiva con E señalando que el ejercicio de introducción los había hecho observar el entorno, o percibirlo y O mencionando que la menor cantidad de asistentes habían expresado sus ideas completas y se habían escuchado entre ellos.

Octava sesión. La diversidad de interpretaciones

La octava sesión, pensada originalmente para revisar la obra *Hausmannian leftovers*, 2011 (ver imagen 8) de Cruzvillegas se cambió por una dinámica en la que, en equipos, los miembros del *Círculo* eligieran alguna pieza que no había sido vista anteriormente de la exposición con el objetivo que se recapitularan los significados encontrados y se hiciera una lectura de la exposición en su conjunto, justo en su último fin de semana abierta al público. Lo relevante de la sesión radicó en la diversidad de interpretaciones que se generaron sobre la exhibición a partir de la interpretación de cada una de las obras y la forma en la que estas tenían puntos de encuentro y de diferencia. Los puntos que se revisaron en la autoevaluación

fueron la construcción de ideas e interpretaciones a partir de los demás y descubrir presuposiciones subyacentes.

La sesión comenzó con un momento para compartir el ejercicio que habían realizado durante la semana inspirado en una propuesta realizada por Cruzvillegas, que cada uno de los miembros eligiera un espacio que fuera de su agrado para después modificarlo mediante algún gesto creativo o actividad.¹⁵² Este momento podría haber sido explorado a profundidad pasando de la imaginación a una propuesta de acción y modificación de un espacio en una afirmación de los alcances sociopolíticos del ejercicio educativo.

Para la actividad en salas se dividió a los asistentes de aquella sesión en tres equipos diferentes, cada uno de los cuales eligió una obra diferente: *Autoconstrucción: a la petite ceinture*, 2011 (ver imagen 12), la seleccionada originalmente para la sesión, *Hausmannian Leftovers: Richard Lenoir*, 2011, y *Blind Self Portrait as a Post Thatcherite Def Lemon Head. For K.M.*, 2011 (ver imagen 13) La interpretación, a diferencia de las sesiones anteriores la realizaron por su cuenta con algún comentario y señalamiento del mediador. En cada equipo se dio una observación de los elementos que componían las piezas que habían seleccionado, se especuló sobre los diferentes significados que podían tener las piezas y se dialogó con la información disponible en las cédulas.

A partir de ello se conjuntaron las experiencias previas con las diferentes obras y se les planteó cuál era el significado de la exposición para cada uno (ver

¹⁵² Cruzvillegas, op. cit. p., 27

anexo 10). Las respuestas mostraron en general un punto de encuentro; la noción de autoconstrucción presente en el nombre de la exhibición, pero abordada desde distintas perspectivas tomada en una diversidad de contextos. Así, M se quedaba con la idea de autoconstrucción como proceso de construcción matizada por la variedad de materiales presentes en las obras, sus posibles usos y significados. Mn se quedaba con la noción de autoconstrucción como un proceso relativo a la identidad frente a otro contexto, como pudiera ser la vida en otro continente o país. E se quedaba con la idea misma de proceso, como prueba y error, como experimentación y, en consonancia con M, como cambio de significado y valor de una diversidad de objetos.

Para D, también en relación con la experiencia de los demás miembros, pero de una forma particular; la exposición había sido una invitación a detenerse a ver las obras pero también los objetos. Mo pensó en el aspecto de apropiación presente en la idea de autoconstrucción como actividad cultural de selección de lo que se considera esencial. La noción misma de autoconstrucción fue puesta en duda posteriormente por J desde las ideas que tenía de arquitectura lo que abrió la posibilidad de crítica al discurso expositivo y a las obras de Cruzvillegas. La diversidad de ideas sobre la experiencia misma de autoconstrucción mostró una experiencia en la que se había dado una construcción de significado con las obras y nociones curatoriales desde el acercamiento a las piezas, el cual, sin embargo era cuestionado, explorado y expandido desde distintas posturas.

El proceso de autoevaluación dio una respuesta afirmativa a los dos puntos que se habían establecido al inicio. La construcción a las ideas a partir de los otros

fue ejemplificada por Mn con los intercambios de conocimientos que había tenido con C al momento de interpretar la obra con los cuales habían elaborado el significado de la obra desde una perspectiva arquitectónica, con cada uno de los componentes de *Hausmannian Leftovers: Richard Lenoir*, 2011, proceso en el cual C relacionó una frase del poeta Paul Valery con la obra. El encontrar preposiciones fue explicado por E como un proceso por el cual estaban pasando en el porqué de las ideas, así como las preguntas que habían llegado a hacer sobre el proceso de producción de la obra, el origen de los objetos o su ubicación en el museo.

La sesión cerró con un momento de diálogo entre el área educativa del Museo con la comunidad del *Círculo* sobre la cancelación de la exposición de Hermann Nitsch y que había causado inquietud en varios de los miembros. Esto fue significativo en la medida en que mostró al Departamento de Educación dispuesto a dialogar sobre los procesos y situaciones que ocurrían en el Museo en vez de dejarlo a un lado e ignorarlo. Fue una apertura hacia una parte de su público que había estado teniendo un acercamiento constante al espacio y estaba dispuesto a discutir las situaciones e implicaciones que la cancelación tenía para la institución.

Novena sesión. Indagación crítica

En la penúltima sesión se regresó a la dinámica de interpretación en sala, formulación de cuestionamiento en equipos e indagación con la pieza *Typewriter of Theodore Kaczinsky*, sf (ver imagen 9), una máquina de escribir que había pertenecido al llamado Unabomber de Estados Unidos.¹⁵³ La pieza podía servir para

¹⁵³ Theodore Kaczinsky envió por correo bombas a científicos y académicos matando tres y lesionando a veintitrés desde una postura anti-tecnológica y crítica de la sociedad moderna. Alston Chase, "Harvard and

plantearse como problemas de indagación la relación entre arte y violencia, la noción de terrorismo, la relación del ser humano con la tecnología. La sesión ofreció un espacio de indagación en el cual la escucha y reconsideración de las ideas fue patente a diferencia de la sexta sesión, con una muestra clara de aceptación de la crítica, la construcción, el manejo de ideas contrarias a la par de una escucha del otro. Los puntos que se mencionaron para ser evaluados fueron el respeto al turno de los demás y la aceptación de la crítica razonable.

La interpretación requirió información sobre quién había pertenecido pues era clave para comprender la obra. La interpretación primero empezó alrededor de lo que se podría entender por tecnología por parte de O, debido a que si Kaczinsky tenía una postura anti-tecnológica por qué no había escrito a mano sus cartas y manifiesto. De ahí Mc pasó a mencionar la fascinación que existe alrededor de los asesinos seriales y los objetos que usaron para cometer sus crímenes con la cual coincidió O y que M tomó como objetos que sirven como testimonio de sucesos y hechos del pasado. Al finalizar la interpretación que sobresalió fue la de la violencia y la idea del asesinato como un arte aunque se les mencionó también que la percepción del personaje era la de un terrorista.

Aunque la relación entre violencia y arte se había hecho presente en la interpretación la indagación hacía referencia a un problema del arte contemporáneo, la relación entre el objeto y el concepto, en este caso si el primero determinaba al segundo a partir de la historia de la máquina de escribir que les había llamado la

the making of the Unabomber” en *The Atlantic* última vez revisado en 15 de Septiembre de 2015 en <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2000/06/harvard-and-the-making-of-the-unabomber/378239/>

atención. La pregunta formulada por M, Mc y Mn, ¿el objeto condiciona el concepto? ofreció una indagación en la que las distintas posturas fueron vistas de forma crítica. Frente a las posturas totalizantes que habían llegado a tener en sesiones anteriores respecto a lo que es arte o no, así como con el subjetivismo de la segunda sesión, se llegó a un punto intermedio con un pensamiento que reconocía de forma crítica los matices que en la elaboración del arte contemporáneo (ver anexo 11).

La construcción de ideas partió de una postura afirmativa de M, Mc y Mn ante su pregunta. El objeto determinaba el concepto, y pusieron como argumento que si el objeto hubiera sido otro el concepto hubiera cambiado. O dio una idea opuesta a ello diciendo que es desde el concepto que se selecciona un objeto, incluyendo su historia previa como en el caso de Vo. M y Mc pusieron sus ideas en duda y exploraron la propuesta de O, a la cual Mn dio una contraparte y en donde M puso en duda la afirmación de O, específicamente respecto a la obra de Vo sobre la ignorancia que había si el objeto había sido elegido a partir de un concepto o, al contrario, a partir del objeto se había elaborado un concepto. De ahí se llegó a un punto intermedio enunciado por M y Mc en el que no se podía generalizar la idea de que el concepto precediera y determinara el objeto sino que se trataba de un movimiento en ambas direcciones y que podía inclinarse tanto para un lado como para el otro en distintas circunstancias, idea de la cual C y J ofrecieron ejemplos desde su experiencia en la arquitectura.

En la autoevaluación se mencionó que sí había habido un respeto por los turnos de los demás. Mc aclaró que sentía que estaban en proceso de respetar los turnos e interrumpir menos, en especial, en comparación con la sexta sesión. En

esta sesión se hizo patente una apertura hacia las ideas de los demás, la disposición para criticarlas, pero también para hacer crítica de las ideas propias. Fue en esta penúltima sesión en la que se pudo observar de forma clara la dinámica pedagógica como un proceso crítico respecto a las ideas propias y ajenas. Esta consideración se puede contrastar con lo sucedido en la sexta sesión, en la que la apertura a lo dicho por los demás había sido puesta en duda por las constantes interrupciones.

Decima sesión. Crítica al artista y los aprendizajes del taller

Para la última sesión se repitió la dinámica que se había realizado con la exposición *Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción*: se visitó la exposición de Danh Vo y los miembros del *Círculo* seleccionaron alguna obra que no hubiera sido vista anteriormente para después compartir los significados que encontraron en las piezas y dialogar sobre el significado de la exposición para después hacer un cierre del taller. Se realizó una autoevaluación que, en lugar de enfocarse en la sesión, sirvió para hacer una apreciación de todo el taller con los puntos de observación detenida, la construcción a partir de las interpretaciones e ideas de los demás, observación, la fundamentación de las ideas y la realización de preguntas relevantes. Esta última sesión no tuvo ninguna actividad que sirviera como introducción, sino que se pasó directamente a la exposición.

Debido a que a sólo asistieron cuatro de los miembros del *Círculo* se les pidió que cada uno eligiera una obra. El proceso de observación en este caso, en contraste con la octava sesión, fue individual, así como la búsqueda de significado de la pieza. Las obras seleccionadas por M, O, C y J fueron *08.03, 28.05, 2009*; *02.02.1861, 2009*; *Christmas (Rome) 2012, 2013*, *Lot 40. Gulf of Tonkin Resolution*,

2013 (ver imágenes 14 a 17). Cada uno compartió su experiencia de lectura de la obra, lo que les había llamado la atención para seleccionarla, lo que pensó que podía significar, la historia del objeto y el significado que adquiriría a partir de ello. C planteó la idea de que el candelabro que había elegido podía verse como un elemento de un sistema del cual había sido arrancado, el hotel, lo cual formaba un referente para plantearse la relación con el resto de las obras de Vo (ver anexo 12).

La distribución de la obra en la exposición le pareció interesante a O, pero señaló que no entendía cómo se relacionaban todas las piezas que hacían referencia a la historia de Vietnam con las que habían pertenecido a diferentes miembros de la clase política de Estados Unidos. Desde su perspectiva, faltaba un elemento que conjuntara ambos núcleos temáticos y aunque pareciera que las piezas de Vo eran personales, por la relación que guardan con la búsqueda de refugio de su familia en Europa por la Guerra de Vietnam, en realidad era una exposición que decía poco del artista ya que ninguno de los objetos eran de él.

En la autoevaluación del taller M mencionó que sí había habido construcción de ideas e interpretaciones a partir de los demás. Mencionó que en su experiencia propia había aprendido del resto de los miembros del *Círculo*, del punto de vista que cada uno tenía a partir de sus intereses y formación académica lo cual le abrió la perspectiva a interpretaciones que no se había imaginado. La observación atenta en el taller fue manejada por J como el proceso por el cual empezó a no quedarse únicamente con su primera impresión y abrirse a nuevas posibilidades. La fundamentación de las ideas fue planteada por O como un proceso que se dio a lo largo del taller en el que las ideas que estaba mal formuladas, o incoherentes, eran

desechadas. Finalmente, para C las preguntas eran relevantes desde el momento en el que eran el resultado de un proceso de observación y negociación con otra persona sobre lo que habían encontrado interesante en la obra; eran, en pocas palabras, preguntas importantes para cada uno de los miembros del *Círculo*.

Para el cierre del taller se volvió a abrir un espacio para compartir las experiencias con las que se habían quedado, los cuestionamientos que consideraban importantes. M mencionó que ella tenía preguntas sobre la relación entre arte y educación, la relevancia de esta actividad dentro del *Museo* para la sociedad. Esta pregunta, al igual con el comentario y cuestionamiento que había hecho Mc en la sexta sesión sobre el objetivo y la dinámica del taller, hubiera sido importante responder a la interrogante de M en ese momento debido a que tocaba la naturaleza del taller, hubiera permitido poner en perspectiva todo el proceso. Sin embargo, por falta de pericia no se supo aprovechar la oportunidad para abrir ese diálogo, el cual hubiera servido de punto de partida para ahondar en una forma de darle continuidad a la actividad.

El aprendizaje que cada uno de los miembros del *Círculo* se llevó fue diferente en cada caso. Para quienes no estuvieron ese día en la sesión se les envió un formato que incluía la pregunta ¿cuál aprendizaje te llevas del taller? y cuatro de los miembros respondieron vía e-mail. Para E fue aprender a escuchar y ejercer un juicio crítico con argumentaciones válidas. En el caso de Mo fue la diversidad de opiniones existentes sobre las obras de arte y reflexiones en el proceso de interpretación de la obra. Para T fue un acercamiento y aprendizaje de personas

con distintos conocimientos e ideas de una forma crítica. Y para Mc el aprendizaje fue el diálogo con otras ideas y posturas.

Para quienes asistieron a la última sesión se realizó nuevamente, y de forma simbólica, la dinámica de la madeja de estambre para formar un círculo. M mencionó que había aprendido de los demás, a escucharlos y ser menos necia. J aprender a observar de forma más detenida de igual manera que D lo llegó a mencionar en la octava sesión. Para O lo que se llevó del diálogo fue la riqueza de éste por los distintos puntos de vista y la oportunidad de hablar de arte. Finalmente, para C fueron cuestionamientos que no había tenido antes y la actitud de interrogarse y no quedarse con lo inmediato de las obras. De igual manera en la que en cada sesión las interpretaciones, cuestionamientos e ideas eran diferentes entre los participantes el aprendizaje más significativo fue distinto para cada uno.

3.3 Consecuencias y resultados del taller

Cuando el taller llegó a su fin había cumplido su función dentro del Museo al haber abierto la oferta educativa hacia jóvenes y, en conjunto con otro taller de corte académico, había servido para empezar a elaborar una nueva línea de trabajo para el área educativa. El *Círculo* tuvo la función de espacio de encuentro para los participantes a partir de su interés en el arte, para compartir ideas, conocimientos y experiencias, y a partir de ello cada uno tuvo un aprendizaje propio. Si bien el taller no les dio una mayor cantidad de conocimientos académicos sobre el arte les permitió aprender a observar, a realizarse cuestionamientos, a compartir ideas y a escuchar a los demás. La conformación de la comunidad se hizo palpable principalmente en la forma en la que comenzaron a intercambiar conocimientos e

ideas, en la mención que hicieron en distintas ocasiones de lo que aprendían de cada uno.

El ejercicio al cierre del taller mostró una diversidad de experiencias que los miembros del *Círculo* tuvieron de él, diversidad que se había dado a partir de la relevancia que habían tenido para cada uno de ellos los distintos momentos de las sesiones. Las interacciones que se establecieron entre ellos les permitieron reconsiderar sus ideas e interpretaciones, cuestionar lo que veían y dialogar entre ellos. Se formó una comunidad con un alcance mayor al que hubiera podido tener un ejercicio de una sola sesión en la que el encuentro constante, a pesar de la rotación en la asistencia, abrió la oportunidad de profundizar en las obras, los cuestionamientos que causaban, escuchar al otro y estructurar el pensamiento propio para hacerlo crítico y abierto, tanto a la obra como a las ideas y experiencias de los demás.

Los momentos de interpretación con los significados, que se fueron construyendo a partir de la observación de las obras, la información disponible, los aportes de experiencias previas de los participantes fueron también momentos de construcción y reconsideración de los significados personales, e incluso oficiales, como se hizo patente en la segunda sesión. Esta diversidad de ideas, sin embargo, se formuló a partir de un diálogo con las obras que generó un acercamiento y entendimiento propio de las exposiciones, como sucedió en la octava sesión. Los múltiples significados tenían puntos de encuentro con el tema de la exposición pero mostraban también el cauce de las reflexiones que cada uno de los participantes había tenido. Éstas reflexiones, que podrían verse como una forma de apropiación

por parte de los miembros del *Círculo* de las ideas encontradas en las exposiciones, ofrecieron nuevos caminos de reflexión de aquello que había sido propuesto en la exhibición de Cruzvillegas, es decir, exploraron distintos niveles y formas en las que la noción de “autoconstrucción” podía ser entendida y aplicada. En lugar de haberse quedado con una única noción de la idea principal de la exposición cada uno desarrolló una postura propia.

El acercamiento a las dos exposiciones brindó, en su mayor parte, una reflexión sobre la forma en la que se interpretan las obras de arte, los distintos valores; estéticos, culturales y económicos, que se encuentran en el campo artístico, y sobre la naturaleza del arte en la época actual. Sólo en una ocasión, la quinta sesión, la reflexión se acerca a uno de los conceptos latentes dentro de las obras y la exhibición de Cruzvillegas: la valoración y funcionalidad de la basura en consonancia con la idea de autoconstrucción. La dinámica planteada a partir de *Filosofía para Niños* sirvió principalmente para reflexionar sobre la estructura que acompaña al campo del arte y la forma en la que se experimentan las producciones artísticas en vez de adentrarse y problematizar las ideas y teorías latentes en sus significados.

La reflexión sobre estos temas fue llevando a posicionamientos cada vez más sensibles al contexto, capaces de considerar las múltiples maneras en las que se da el fenómeno artístico contemporáneo, plantearse las formas y elementos que forman parte de la interpretación y finalmente, las distintas formas de valorar. Los miembros del *Círculo* pasaron de plantear como solución a varios de los problemas ya mencionados la subjetividad para considerar las condiciones y estrategias

particulares que pueden existir para la elaboración de arte, como sucedió en la novena sesión.

Aunque la dinámica del taller fue efectiva para plantear la relación con los conceptos y nociones del campo del arte de una forma que no fuera la de actividades reproductivas o afirmativas la repetición constante de la misma dinámica causó cierto cansancio que requeriría la exploración de otras maneras de desarrollar la dinámica de diálogo para la construcción y crítica. Lo valioso en dicha situación sería mantener las interacciones de construcción y deconstrucción como proceso de encuentro y desencuentro, de revisión de las ideas propias y ajenas alrededor de los significados e ideas que se encuentran en el arte contemporáneo.

Conclusiones

La propuesta de ésta investigación de usar *FpN* para acercarse al nivel conceptual de las obras de arte contemporáneo arrojó resultados de diversas características. Permitió conceptualizar, plantear, diseñar y realizar una dinámica en el cual los significados e ideas que rodean las obras de arte fueran tratados como construcción y desconstrucción de ideas y preconcepciones. La forma en la que se desarrolló la dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación dio un espacio de construcción en comunidad que se fue trabajando a lo largo del taller, con momentos en los que la interacción tuvo menor calidad y otros en los cuales la reconsideración de las ideas propias a partir de la escucha del otro fue patente y llevó al planteamiento de ideas diferentes a las que se habían manejado anteriormente.

El planteamiento sobre la interpretación en la que se dio un punto de encuentro entre *FpN* y las propuestas hermenéuticas, tanto de Arriaga como de Burnham y Kai-Kee, mostró también su viabilidad en el ir y venir de interpretaciones, la forma en la que se consideran observaciones realizadas por otros miembros de la comunidad. Los significados no se limitaron a lo que el Museo o el artista ofrecían ni a una interpretación personal de la obra. En la octava sesión esta relación de construcción y acercamiento propio a partir de la escucha y consideración de las ideas del otro se hizo patente en las interpretaciones que se hicieron de la exposición de Cruzvillegas, cada una de ellas desarrollada y fundamentada al establecer relaciones con otras experiencias o ideas, o al haber retomado las observaciones que los demás habían hecho. La dinámica abierta de interpretación, con el uso de preguntas dependiendo de la obra y lo que los participantes fueran

encontrando permitió explorar múltiples posibilidades de significados, contrastarlos, criticarlos y enriquecerlos.

El momento de interpretación logró ofrecer la información necesaria del objeto artístico para profundizar en la interpretación sin que se convirtiera en la explicación y el significado de la pieza. La observación pasó de ser el acto de ver, a un acto consciente con el cual pudieron experimentar y considerar la función que tenía dentro de la dinámica de cada una de las sesiones. En vez de tener un cierre sobre las propias interpretaciones o una confrontación de significados para afirmar su validez a lo largo del taller las experiencias en salas mostraron un proceso de construcción de significados en los que las habilidades y actitudes operaban, generaban un discurrir ameno entre los participantes con intercambios como el que quedó bien ejemplificado en la segunda sesión.

Las preguntas formuladas por los propios miembros del *Círculo* permitieron desarrollar las indagaciones desde su propia perspectiva y no desde interrogantes predefinidas que podrían responder o no a la experiencia que cada uno de los participantes tuvo de las obras. En los cuestionamientos se conjuntaron las particularidades de la experiencia de lectura de la obra con las expectativas y preconcepciones que cada uno de los miembros del *Círculo* tenía del arte, sus discursos y conceptos. Las preguntas de seguimiento permitieron profundizar en los temas con el respectivo ejercicio de las habilidades implícitas a la dinámica y el fomento de actitudes de escucha y crítica.

El punto en el que la propuesta de interpretación-cuestionamiento-indagación mostró un alcance limitado y, al mismo tiempo, otro no previsto fue en el

acercamiento e indagación de los discursos encontrados en las obras de arte. En lugar de una reflexión constante sobre los diferentes conceptos que se encontraban en las obras de ambas exhibiciones los cuestionamientos y las indagaciones discurrieron sobre los elementos de la experiencia del arte contemporáneo, la estructura que le rodea, que tenían con cada una de las piezas como son las valoraciones económicas, culturales o estéticas así como la forma de interpretar el arte.

La herramienta que se formuló para la interpretación-cuestionamiento-indagación se prestó para explorar zonas amplias de la experiencia del arte contemporáneo, aquellas que tienen que ver con la forma en la que se estructura el campo del arte en un determinado momento: las relaciones sociales, de valor, económicas e interpretativas bajo las cuales se experimenta la obra misma. La experiencia artística se amplió por encima del problema del significado y discurso de la obra e incluyó también la manera en la que se relacionó la comunidad del *Círculo* con las piezas, una serie de elementos externos a la obra pero que también son parte de la manera en la que se conforma, presenta y vuelve a experimentar.

Si bien en el taller se llegaron a indagar el concepto y el tema de una de las obras, en la quinta sesión, el resto de las sesiones discurrieron sobre elementos pertenecientes a los elementos ya mencionados de la estructura del campo del arte. Los ejemplos de estos cuestionamientos a lo largo del taller son múltiples. En la primera sesión, con la pregunta sobre si el arte contemporáneo debe generar sentimientos, se indagaron ideas sobre la relación entre artes visuales y emociones al igual que los conceptos que se tenían de arte. En la tercera sesión frente a *Oma*

Totem, 2009, de Vo, se planteaba el problema de conocer la historia de los objetos mismos y de ahí reflexionar sobre el proceso de interpretación desde posturas divergentes, generando un encuentro de ideas que se replanteaban en la escucha y crítica del otro. La reflexión podía tener un carácter doble; sobre la temática y la misma experiencia de la obra como ocurrió ante el carácter ambiguo que la obra *We the people*, 2014, de Vo, en la que tanto su producción como la experiencia invitaban a problematizar las ideas de reproducción y réplica.

El hecho de que estos puntos fueran objetos de indagación tiene su origen en las inquietudes que los miembros del *Círculo* experimentaron con las obras, y que en algunas ocasiones hacían eco de inquietudes previas sobre el campo del arte. A esto habría que añadir la naturaleza misma de la dinámica que se retomó de *FpN*, como una de carácter abierto y cuestionamientos sobre los fundamentos, límites y preconcepciones de varias nociones e ideas, rasgos heredados de la noción y práctica de filosofía en juego de la metodología de Lipman. La dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación permitió abrir múltiples niveles de la experiencia del arte contemporáneo a la reflexión y discusión.

Éste hecho fue significativo también porque permitió visibilizar y abordar aquello que les generó la sensación de extrañeza, ya fuera por la forma en la que se percibió la valoración de las obras, la interpretación o la concepción misma del arte, para generar una deliberación de aquello que, normalmente, se da por hecho de la experiencia artística en vez de explicarlo y generar la aceptación de éste arte como sucedería en una dinámica reproductiva o afirmativa. El hecho de abordar estas preguntas permite establecer un diálogo honesto entre los representantes

de la institución con los visitantes. El replanteamiento de las relaciones, con la consecuencia epistemológica, social y política de invitar a entablar diálogos críticos, llevó a que la autoridad, encontrada en la institución, no fuera asumida de forma inmediata sino que se experimentaran las obras y a partir de ello se comenzara a interpretar e indagar. El hecho de que los miembros del taller tuvieran la palabra debe de pensarse también en sus alcances para entablar intercambios críticos entre institución y visitantes. Es decir, que el experimentar y pensar con en el museo con el arte contemporáneo toqué tanto las perspectivas de los visitantes como de los miembros de la institución.

La indagación, como proceso de deliberación, permitió profundizar en generar de igual manera que con las interpretaciones una interacción entre los participantes, visible de forma clara en la novena sesión, con una construcción de ideas que implicó que reconsideraran sus nociones previas, que se buscara clarificar lo que se decía y trabajar a partir de los conceptos que se estuvieron desarrollando. La idea construida en la novena sesión a partir de la consideración de posiciones contrarias sobre las estrategias artísticas mostró una consideración hacia otras formas de pensar, que no sólo se limitaba a escucharlas, sino también a experimentarlas. Al finalizar el taller los miembros del *Círculo* se cuestionaron entre ellos y que tuvieron aprendizajes propios respecto a sus actitudes y habilidades, trasladables a otros espacios de su vida, como fueron la escucha al otro, la observación atenta y el cuestionamiento. El carácter doble mencionado anteriormente de estos elementos implica que estos hayan constituido la actividad al mismo tiempo que fueron fomentados en los participantes.

Un efecto del carácter abierto de la dinámica de cuestionamiento e indagación es que permitió que se plantearan preguntas en determinados momentos sobre las nociones educativas que se encontraban operando en el taller mismo, la reflexión sobre las relaciones que se establecen dentro del espacio educativo y las dinámicas de interpretación. Aunque tales momentos no fueron explotados en todo su potencial, ofrecían la posibilidad de que el ejercicio educativo mismo fuera objeto de discusión y reflexión. Esto implicaba que también se atendieran las dinámicas institucionales y sociales que ocurren en los museos, prácticas que forman parte de la relación con dichas instituciones pero que normalmente no son hechas visibles.

La dinámica del *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo* pareciera haber abierto dos senderos divergentes. Si en un primer momento el problema de educación en el museo de arte contemporáneo es poder transmitir de forma efectiva a un público amplio los conocimientos, ideas y opiniones presentes en las exposiciones, a manera de divulgación en este caso se generan dos espacios: por un lado la actividad educativa con sus propias temáticas y por otro el conocimiento y discursos provenientes de la curaduría y la institución. Esto, sin embargo, deja tras de sí un problema más profundo; el reconocimiento de las múltiples experiencias e inquietudes que las obras de arte y las exhibiciones causan en los públicos, y que en tantos cuestionamientos requieren formas de ser abordados. El discurso curatorial o artístico, entonces, debe ser puesto en perspectiva de estas indagaciones, que pueden coincidir o no con los ya planteados, y la forma en la que

se dialoga con ellos, lo que estos aportan para las reflexiones y experiencias propias, en vez de ser tomados como puntos a los cuales llegar.

Esto tendría que pensarse no sólo en aquellas exhibiciones en las que la actividad educativa es parte fundamental del concepto curatorial como fueron *Documenta 12* y *Manifesta 9* sino también cuando la temática y el objetivo de la exposición son otros. Esto implica que desde el arte contemporáneo se continúe reflexionando sobre la configuración de las exhibiciones, el valor del conocimiento y propuesta que se presentan en las exposiciones, así como las dinámicas que se establecen con los públicos. El museo de arte contemporáneo en tanto que es espacio de encuentro de una posible multiplicidad de actores se encuentra ante la necesidad de articularse frente a cada uno. Prestar atención a los cuestionamientos que surgen por parte del público implicó desde la propuesta de esta investigación no sólo reconocer los cuestionamientos sino seguir su indagación, darle profundidad al diálogo y, en la medida de lo posible, rigor para cuestionar las ideas y formar una postura ante lo dicho que permitiera reconsiderar lo que se pensaba anteriormente.

Los alcances del *Círculo de Lectura* tienen que ser puestos en perspectiva en tanto que fue un espacio que surgió como respuesta a las inquietudes y necesidades tanto del departamento educativo, la investigación y los miembros del *Círculo*. El primer punto es el hecho de haber trabajado con personas que tenían un interés previo en el arte. Su interés permitió que el taller y las dinámicas tuvieran lugar sin contratiempo, aunque esto, y de forma positiva, no impidió que surgieran cuestionamientos sobre el mismo. Con un grupo de personas que no tuvieran dicho interés la actividad hubiera tenido otro rumbo. Sin embargo, el marco de

interacciones hubiera permitido abrir el espacio de indagación respecto a las preguntas que fueran importantes para ellos.

El planteamiento abierto de la dinámica de interpretación-cuestionamiento-indagación y el respeto al otro no debe de obviar que toda práctica educativa tiene una dirección, ofrece al educando una experiencia con capacidad de transformar su relación con su entorno y a él mismo, sin lo cual se convertiría en una reafirmación del sujeto en vez de confrontarlo, mostrarle y acompañarle por nuevos senderos que el quehacer educativo le ofrece. En el taller se resaltó la experiencia del arte como espacio de múltiples encuentros, y de múltiples dudas, y de ahí que en cada una de las ocasiones, con cada grupo y sus particularidades, se tuviera que encontrar la forma de plantear el proceso. Los resultados al finalizar al taller, la escucha del otro, la observación, el cuestionarse, la reflexión sobre las ideas propias y el aprendizaje de los demás son habilidades y actitudes valiosas en una sociedad que busca ser abierta.

La viabilidad del formato del taller tendría que ser revalorado con otros públicos a partir de la finalidad del encuentro. Si fuera, como en el caso del *Círculo*, un espacio para acercarse a las obras de arte, o si tuviera otra finalidad, como en un proceso comunitario. Así, se entraría en la discusión sobre las interacciones, las reflexiones que pueden suceder a partir del contexto y preocupación de los distintos grupos. La estructura del taller, de diez sesiones, que sobrepasa en tiempo invertido dentro del museo a la visita guiada y a los talleres de una sesión, permitió también una reflexión constante y un conjunto de interacciones que posibilitaron un aprendizaje.

Sobre este punto hay que señalar que el alcance de la propuesta de interpretación-cuestionamiento-indagación tiene dos vertientes. La primera relativa al acercamiento a las ideas y concepciones que hay sobre el arte contemporáneo, así como los discursos de las obras. En ese sentido, las mismas relaciones que se entablan dentro de la comunidad formada en el *Círculo* operaron un cambio en las actitudes frente a la diversidad de ideas y las dinámicas de observación e interpretación. Sin embargo, el acercamiento a los conceptos presentes en las obras de arte tiene relevancia social, política y ética en un sentido práctico como posible acción dentro del quehacer diario. Este punto, dada la misma dinámica y conceptualización de la dinámica de acercamiento a la obra puede quedarse en una reflexión, útil en la medida en la que transforman las relaciones entre los participantes, pero que podría alcanzar un desarrollo práctico. Por ejemplo, con las obras de Cruzvillegas y la reflexión

Un ejemplo de esto se encuentra en la relación que el ejercicio permite sobre el marco institucional y las reglas ya establecidas dentro de él como es el “No tocar”, sobre el cual la reflexión puede ser amplia, pero no se establecen formas para desarrollar una práctica consecuente con el cuestionamiento. La transformación de la institución queda fuera de los alcances de la postura debido a su enfoque en los discursos. Una salida a esta situación sería la conjugación de la metodología desarrollada con otras en las que, por ejemplo, el arte es concebido como herramienta de cambio, como en *Documenta 12*.

Un punto que genera también un problema nuevo para la investigación fue el interés de Mn por acercarse a textos especializados dentro del taller. Encontrar una

forma de acercarse a dichos textos, con sus propias dinámicas y alcances dentro de un campo de conocimiento determinado, de tal manera que se dialogue con él en vez de tomarlo como referente incuestionable. El texto, al igual que las obras de arte, requiere primero un acercamiento a lo que quiere decir para entrar en un dialogo de construcción y crítica de lo que determinadas teorías y propuestas pueden lograr o no, lo que permite replantear el conocimiento propio y aquello que es susceptible de crítica desde el pensamiento. Esto ofrece también una forma de reconsiderar los formatos utilizados dentro de las actividades de corte afirmativo dirigidas a públicos especializados y permitir un mayor diálogo y crítica en lugar de quedarse en la transmisión de ideas ya formuladas.

Un espacio en el que la dinámica podría ser útil, según los resultados del taller, es en la formación de mediadores del museo debido a la posibilidad que ofrece para reflexionar sobre el campo del arte, las dinámicas de interpretación, su valoración y descripción. Esto permitiría que en vez de realizar una repetición de ciertas metodologías y sus presupuestos se tuviera la oportunidad de ponerlo a discusión para que posteriormente encontraran caminos y herramientas para plantear la mediación de la obra y el significado con los públicos sensibles al trasfondo teórico de la actividad y las consecuencias que acarrearán. Por otro lado la misma dinámica ofrecería una forma de escuchar al otro, estar abierto a los distintos caminos de interpretación que una obra genera y los problemas teóricos, metodológicos y prácticos que conllevan.

La continuación del taller requeriría pensarse, debido a las dinámicas ya establecidas, tal vez no como repetición del mismo sino como una forma de

mantener las interacciones establecidas para ahondar en otros cuestionamientos y dinámicas de trabajo. Por ejemplo, habría que volver a las interrogantes que abiertas y encontrar nuevas formas de resolverlas en conjunto y, a partir de ello abrir más posibilidades de indagación. Otra opción sería buscar otros espacios en los que se pudieran revisar diferentes piezas de arte contemporáneo, lo cual a su vez llevaría a dialogar con otras instituciones y sus particularidades.

Llevar a cabo el *Círculo* en otro espacio o retomar el planteamiento para aplicarlo en otro contexto requeriría pensar la relación que puede tener con otras herramientas educativas y el contexto en el cual se desarrolla. Por ejemplo, en su aplicación con obras de corte tradicional, como la pintura y la escultura, podría funcionar para reflexionar sobre las costumbres y actitudes de interpretación y lectura de la obra de arte, o sobre las diferentes formas en las que se ha experimentado el campo del arte a lo largo del tiempo; sin embargo, no tendría el mismo valor que con el arte contemporáneo para poner en juego las nociones discursivas que forman parte de su misma constitución. El principal problema para esta actividad es que el arte de épocas pasadas puede no despertar el extrañamiento y cuestionamiento que el arte contemporáneo causa debido a que el primero es parte del imaginario de la forma en la que se hace arte. Un ejercicio de esta clase, por ejemplo, requeriría pensar también el problema hermenéutico que implica pensar en otras épocas, la función que el arte tenía y que, en tanto se presenta en un museo, lo hace ser tomado bajo los parámetros del arte como forma de expresión de una época y de un individuo.

Por otro lado, las relaciones sociales y de elaboración crítica de conocimiento para la elaboración de conocimiento que se establecieron a través de las nociones de *Filosofía para Niños* como una dinámica vertical podrían ser usadas en otro contexto, por ejemplo actividades comunitarias en las que la deliberación de ideas ayuda en el planteamiento de un problema, su exploración y posible solución pero también ahí donde se asume el potencial político y social del arte, como se planteaba en *Documenta 12* respecto a su capacidad disruptiva, como herramienta que acompañara la indagación de ciertas temáticas y conceptos en un proceso de reconstrucción y discusión. Esto también implicaría plantearse la relación que esta propuesta tendría con otras formas del actuar pedagógico dentro del arte, como aquellas que usan las obras y que se encontraba en una parte de la programación educativa del Museo Jumex para explorar cierta temática.

La replicación de la propuesta a través de un taller como el *Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo* o en otro contexto requeriría pensar el proceso mismo. Replicarlo tal cual llevaría a que no se atendieran las particularidades del lugar en el que se desarrollaría dejaría fuera la reflexión sobre los fundamentos del que hacer pedagógico mismo, así como de la relación que podría tener con el espacio museístico y sus públicos. La aplicación de esta propuesta, como aquellas de corte constructivista o crítico, implica acercarse a la particularidad de cada grupo, comunidad e institución y la incertidumbre que esto conlleva. Desde el momento en el que el proceso educativo asume la posibilidad de tomar una gran variedad de direcciones, el educador se ve en la necesidad de tener una visión previa de lo que puede suceder y al mismo tiempo estar dispuesto a tomar nuevos caminos. Esto a

su vez requiere que aquel que funge como educador no sólo le dé la palabra a los públicos sino que los escuche efectivamente y pondere las implicaciones.

La experiencia educativa que se tiene del arte contemporáneo tiene que ser pensada en su complejidad, con los distintos niveles de experiencia que se puede tener de una obra: las emociones, sus significados, su función dentro de la institución, valoración e interpretación. Su aceptación o negación puede pasar por un proceso de reflexión en el que las preconcepciones entran en juego, se critican y se transforman, tanto del lado del mediador como de los públicos.

Bibliografía

- Alderoqui, Silvia, y Constanza Pedersoli. *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2011.
- Alexander, Edward P. «The museum as interpretation.» En *An introduction to the history and function of museums*, de Edward P. Alexander, 193-211. Nashville: American Association for State and Local History, 1993.
- Ambrose, Timothy, y Crispin Paine. «Museum education within the museum.» En *Museum basics*, de Timothy Ambrose y Crispine Paine, 37-41. London: Routledge, ICOM, 1993.
- Arquine Digital. *David Chipperfield | Colección Jumex (II)*. 7 de Noviembre de 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=ch2a1TnNXQA> (último acceso: 30 de Abril de 2014).
- . *David Chipperfield | Colección Jumex*. 31 de Octubre de 2013.
<https://www.youtube.com/watch?v=EruC-NETES0> (último acceso: 30 de Abril de 2014).
- Arriaga, Amaia. «Modelos de educación estética y autoridad interpretativa en centros de arte contemporáneo.» *Estudios sobre Educación*, nº 14 (2008): 129-139.
- Art 21. «Contemporary art in context.» *Art 21*. s.f. <http://www.art21.org/teach/on-contemporary-art/contemporary-art-in-context> (último acceso: 25 de Mayo de 2015).
- Art Gallery of Ontario. «AGO Youth Council.» *Art Gallery of Ontario*. s.f.
<http://www.ago.net/youthcouncil> (último acceso: 16 de Mayo de 2015).
- Belcher, Michael. «Types of museums exhibitions.» En *Exhibitions in museums*, de Michael Belcher, 58-66. Washington D.C.: Smithsonian Institution Press, 1991.
- Boix, Verónica. *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. D.F.: Conaculta, 2007.
- Burnham, Rika, y Elliot Kai-Kee. *La enseñanza en el museo de arte. La interpretación como experiencia*. Traducido por José Wolffer y Gabriel Lara. D.F.: Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, Museo Nacional de San Carlos, 2012.
- CAFE. «"I don't get it! Could you help me?"» *Contemporary Art For Everyone*. 11 de Agosto de 2014. <http://contemporaryartforeveryone.org/2014/08/11/i-dont-get-it-could-you-help-me/> (último acceso: 28 de Septiembre de 2014).
- Carr, David. «The adult learner in the Museum.» En *Museums and universities. New paths of continuing education*, de W. Janet Solinger, 7-37. New York: American Council on Education. McMillan Publishing Co., 1990.
- Chase, Alston. «Harvard and the making of the Unabomber.» *The Atlantic*. Junio de 2000.
<http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2000/06/harvard-and-the-making-of-the-unabomber/378239/> (último acceso: 15 de Septiembre de 2015).
- Cruzvillegas, Abraham. *Round de sombra*. D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006.

- Danto, Arthur C. *La transfiguración del lugar común. Una filosofía del arte*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.
- Dufresne-Tassé, Colette. «Andragogy (adult education) in the museum: a critical analysis and new formulation.» En *Museum, media, message*, de Eilean Hooper-Greenhill (ed.), 245-259. New York: Routledge, 1995.
- Echeverría, Eugenio. *Filosofía para niños*. D.F.: SM de Ediciones, 2004.
- Efland, Arthur D. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Eisner, Elliot W. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2004.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. D.F.: Siglo XXI, 2002.
- Fuchs, R. «Un nuevo desorden.» En *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000*, de María Bolaños (comp.), 384. Gijón: Ediciones Trea, 2002.
- Fundación Jumex Arte Contemporáneo. *Fundación Jumex*. Buró-Buró. 24 de Octubre de 2013. <https://vimeo.com/77721222> (último acceso: 30 de Abril de 2014).
- . «Fundación Jumex Arte Contemporáneo.» *Acerca Museo Jumex*. s.f. <http://fundacionjumex.org/museo-jumex-1> (último acceso: 3 de Marzo de 2014).
- . «Fundación Jumex Arte Contemporáneo.» *Acerca Fundación Jumex*. s.f. <http://fundacionjumex.org/fundacion-jumex> (último acceso: 3 de Marzo de 2014).
- . «Fundación Jumex Arte Contemporáneo.» *Exposiciones. Danh Vo*. s.f. <http://fundacionjumex.org/exposicion/danh-vo> (último acceso: 28 de Enero de 2015).
- . «Fundación Jumex Arte Contemporáneo.» *Exposiciones. Abraham Cruzvillegas: autoconstrucción*. s.f. <http://fundacionjumex.org/exposicion/abraham-cruzvillegas-autoconstruccion> (último acceso: 28 de Enero de 2015).
- . «Fundación Jumex de Arte Contemporáneo.» *Acerca Galería Jumex*. s.f. <http://fundacionjumex.org/galeria-jumex-1> (último acceso: 3 de Marzo de 2014).
- . «Fundación Jumex de Arte Contemporáneo.» *Acerca Directorio*. s.f. <http://fundacionjumex.org/directorio> (último acceso: 3 de Marzo de 2014).
- Gardner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Traducido por Ferran Meler-Orti. Barcelona: Paidós, 1994.
- . *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Segunda. Traducido por Sergio Fernández Everest. D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Gómez Martínez, Javier. «El museo, la galería. Antónimos anglófonos.» En *Dos museologías. La tradición anglosajona y mediterránea: diferencias y contactos*, de Javier Gómez Martínez, 43-68. Gijón: Ediciones Trea, 2006.

- Grosskopf, Anna. «Museen für moderne und zeitgenössische Kunst.» En *Moderieren im Museum*, de Christiane Schrübbers (ed.), 87-103. Bielefeld: Transcript Verlag, 2013.
- GrupIREF. *Proyecto NORIA*. 2008. <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/> (último acceso: 16 de Noviembre de 2014).
- Guasch, Ana María. *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- Guggenheim, Peggy. «Peggy Guggenheim, la pasión del arte.» En *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000*, de María Bolaños, 247-252. Gijón: Ediciones Trea, 2002.
- Gutting, Gary. «Michel Foucault.» *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 21 de Diciembre de 2014. <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/foucault/> (último acceso: 8 de Septiembre de 2015).
- Hudson, Kenneth. «Temples of art.» En *Museums of influence*, de Kenneth Hudson, 39-64. New York: Cambridge University Press, 1987.
- Hundertwasser, Friedensreich. *Manifiesto del moho en contra del racionalismo en la arquitectura*. Tijuana: Universidad Autónoma de Baja California, s.f.
- ICOM. «Definición de Museo.» *ICOM*. s.f. <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/> (último acceso: 30 de Abril de 2014).
- Institut für Kunst im Kontext. *Studiengang Art in Context*. Berlín: Universität der Künste Berlin, 2012.
- James Reginato. «Sotheby's.» *An arts patron's gift to his homeland*. 17 de Octubre de 2013. <http://www.sothebys.com/en/news-video/blogs/all-blogs/sothebys-at-auction/2013/10/eugenio-lopez-jumex-museum.html> (último acceso: 26 de Abril de 2014).
- Lind, Maria. «Why mediate art?» En *Ten fundamental questions of curating*, de Jens Hoffmann, 99-109. Milan: Mousse Publishing, s.f.
- Lipman, Matthew, A.M. Sharp, y F.S. Oscayan. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.
- Lipman, Matthew, y Ann Margaret Sharp. *Asombrándose ante el mundo. Manuel del profesor para acompañar Kío y Guz*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.
- López, Eneritz, y Magali Kivatinetz. «Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo o efecto placebo para nuestros museos?» *Arte, Individuo, Sociedad*, nº 18 (2006): 209-240.
- Manifesta. «What kind of mediator are you?» *Manifesta Workbook*. s.f. <http://www.manifestaworkbook.org/whatkind.pdf> (último acceso: 12 de mayo de 2014).
- Medina, Cuauhtémoc. «Contemp(t)orary: eleven theses.» *E-flux Journal*. 2010. <http://www.e-flux.com/journal/contemporary-eleven-theses/> (último acceso: 12 de Mayo de 2015).
- Mendoza, Christian. «Patrick Charpenel.» *La tempestad*. 2 de Junio de 2015. <http://latempestad.mx/entrevistas/patrick-charpenel-museo-jumex-herman-nitsch->

accionismo-vienes-instituciones-privadas-instituciones-publicas-arte-contemporaneo-san-miguel-de-allende-smart (último acceso: 10 de Junio de 2015).

MoMA. «Performance 4: Roman Ondák.» *Exhibitions*. 2014.

<http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/980> (último acceso: 15 de Mayo de 2014).

Montero, Daniel. «Capitales culturales-capitales económicos.» En *El cubo de Rubik, el arte mexicano en los años 90*, de Daniel Montero, 55-115. D.F.: Fundación Jumex Arte Contemporáneo, 2013.

Morales, Samuel, entrevista de Francisco Escorza. *El proyecto educativo de la Fundación Jumex* (13 de Febrero de 2014).

Morales, Samuel, entrevista de Francisco Escorza. *Historia de la Fundación Jumex y las visitas comentadas* (2 de Mayo de 2014).

Morales, Samuel, entrevista de Francisco Escorza. *La dimensión política de la educación en la Fundación Jumex* (2 de Octubre de 2015).

Morales, Samuel, entrevista de Estela Eguiarte Sakar. *La educación en la Fundación Jumex* (9 de Abril de 2014).

Morales, Samuel, entrevista de Francisco Escorza. *La historia de la Fundación Jumex y las visitas comentadas* (2 de Mayo de 2014).

Morales, Samuel, entrevista de Francisco Escorza. *Retroalimentación del Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo* (4 de Abril de 2015).

Moreno, Concepción. «La Colección Jumex cambia de rostro.» *El Economista*. 25 de Diciembre de 2011. <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2011/12/25/coleccion-jumex-cambia-rostro> (último acceso: 30 de Abril de 2014).

Mörsch, Carmen (ed.). *Kunstvermittlung 2 Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Zúrich, Berlín: Diaphanes, 2009.

Mörsch, Carmen. «At a crossroads of four discourses. documenta 12 Gallery education between affirmation, reproduction, deconstruction, and transformation.» En *Documenta 12 Education 2*, de Carmen Mörsch (ed.), 9-31. Zúrich, Berlin: Diaphanes, 2009.

Museum of Modern Art. «Exhibitions .» *Performance 4: Roman Ondák*. 2009.

<http://www.moma.org/visit/calendar/exhibitions/980> (último acceso: 3 de Mayo de 2014).

Museum of Modern Art. «Un momento estelar: la creación del MoMA.» En *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000*, de María Bolaños (comp.), 125-129. Gijón: Ediciones Trea, 2002.

O'Doherty, B. «El cubo blanco.» En *La memoria del mundo. Cien años de museología 1900-2000*, de María Bolaños (comp.), 357-358. Gijón: Ediciones Trea, 2002.

- Parini, Pino. *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Parsons, Michael J. *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitiva-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Pastor Homs, María Inmaculada. *Pedagogía museística: nuevas perspectivas*. Barcelona: Ariel, 2011.
- Pradó, Carla. «Educación artística en museos y centros de arte.» En *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, de Ricard Huerta y Romá de la Calle, 137-152. Valencia: Universitat de Valencia, 2005.
- Ramberg, Bjørn, y Kristin Gjesdal. «Hermeneutics.» *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 21 de Diciembre de 2014. <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/hermeneutics/> (último acceso: 6 de Septiembre de 2015).
- Ramírez, Eduardo. *El triunfo de la cultura. Uso político de la cultura en Monterrey*. Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León, 2009.
- Rapley, Tim. *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Traducido por Tomas del Amor y Carmen Blanco. Madrid: Ediciones Morata, 2014.
- Revista Código. «La nueva etapa del Museo Jumex.» *Revista Código*. 17 de Julio de 2015. <http://www.revistacodigo.com/la-nueva-etapa-del-museo-jumex-entrevista-con-julieta-gonzalez/> (último acceso: 2015 de Julio de 19).
- Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. D.F.: Siglo XXI Editores, Universidad Iberoamericana, 1996.
- Rosar, Juanola, y Anna Colomer. «Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro.» En *La mirada inquieta. Educación artística y museos*, de Ricard Huerta y Romá de la Calle (eds.), 21-39. Valencia: Universitat de Valencia, 2005.
- Sakar Eguiarte, Estela. «Experiencia estética y educación: el Museo Nacional de Historia de Chapultepec.» En *Museos y educación*, de Francisco López Ruiz (ed.), 65-88. D.F.: Universidad Iberoamericana, 2012.
- Sharp, Ann, y Laurence Splitter. *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
- Spont, Marya Helen. *Looking beyond the visual: considering multi-sensory experience and education with video art in installation*. University of Texas at Austin, 2010.
- Sternfeld, Nora. «Der Taxisspieltrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstmächtigung.» En *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, de Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek y Nora Sternfeld (eds.), 15-33. Viena: Thuria+Kant, 2001.
- Sturm, Eva. *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«*. Hamburg: Hamburg University Press, 2005.

- Torres Aguilar Ugarte, Patricia. «Cómo lograr una experiencia significativa en el museo: consideraciones para realizar un guión de visita guiada.» En *Educación y museo*, de María Engracia Vallejo (coord.). D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2002.
- trafo.k. «Flic Flac* .» *Trafo.k projekte*. s.f. <http://www.trafo-k.at/projekte/flicflac-workshops/> (último acceso: 3 de Septiembre de 2015).
- Vallejo, Gabriela, entrevista de Francisco Escorza. *La formación en Filosofía para Niños Toluca*, Estado de México, (25 de Enero de 2015).
- Visual Thinking Strategies. «VTS in action.» *Visual Thinking Strategies*. 2015. <http://www.vtshome.org/what-is-vts/vts-in-action--2> (último acceso: 26 de Marzo de 2015).
- Wieczorek, Wanda, Claudia Hummel, Ulrich Schötker, Alyse Gülec, y Sonja Parzefall (eds.). *Documenta 12 Education 1*. Zúrich, Berlin: Diaphanes, 2009.
- Wieczorek, Wanda, Claudia Hummel, Ulrich Schötker, Ayse Gülec, y Sonja Parzefall (eds.). *Kunstvermittlung 1 Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institutionen. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12*. Zúrich, Berlín: Diaphanes, 2009.
- Wticomb, Andrea. «Interactivity. Thinking beyond.» En *A companion to museum studies*, de Sharon Macdonald, 353-361. Malden: Blackwell, 2006.
- Zavala, Lauro. «El paradigma emergente en educación y museos.» *Opción*, 2006: 128-141.
- Zizek, Slavoj. «Alfred Hitchcock, o la forma y su mediación histórica.» En *Todo lo que siempre quiseso saber sobre Lacan y nunca se atrevió a preguntarle a Hitchcock*, de Slavoj Zizek (comp.), traducido por Jorge Piatigorsky, 7-18. Buenos Aires: Manantial, 2008.

Tablas

Tabla 1¹⁵⁴

EVALUACIÓN GRUPAL O INDIVIDUAL			
	Sí	No	Comentarios
1. Hace preguntas relevantes			
2. Construye a partir de las ideas de otros			
3. Acepta la crítica razonables			
4. Está deseoso de escuchar puntos de vista			
5. Respeta a otros y a sus derechos			
6. Fundamenta sus opiniones con razones convincentes			
7. Proporciona ejemplos y contraejemplos			
8. Trata de descubrir presuposiciones subyacentes			
9. Hace juicios evaluativos equilibrados			
10. Dirige sus comentarios a sus compañeros y no sólo al maestro			

¹⁵⁴ Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños*, (D.F.: SM de Ediciones, 2004) p. 239

Tabla 2¹⁵⁵

Habilidades de pensamiento			
Razonamiento	Indagación	Formación de conceptos	Traducción y transferencia
Conversión	Formación de hipótesis	Hacer distinciones	Saber escuchar
Hacer inferencias adecuadas	Proponer ejemplos y contraejemplos	Establecer conexiones	Ser sensible a los sentimientos de los demás
Dar buenas razones	Cuestionar adecuadamente	Definir	Inferir visiones del mundo
Realizar buenas analogías	Contrastar	Detectar similitudes	Tener imaginación moral
Detectar presuposiciones	Pedir evidencias	Ser razonables	Tener mente abierta
Pensar hipotéticamente	Demandar criterios	Relacionar, construir con la ayuda de los demás	Respetar a los demás
Pensar silogísticamente	Ser sensible al contexto		Poner el ego en perspectiva
Detectar contradicciones	Autocorregirse		Seguir la indagación hacia donde está conduzca
Estandarizar	Crear alternativas		

¹⁵⁵ Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños*, (D.F.: SM de Ediciones, 2004) p. 57

Tabla 3

Momento	Habilidad	General
Interpretación	Observar con detenimiento	Dirige sus comentarios a sus compañeros
	Respetar interpretación y comentarios de los demás	
	Construcción de interpretaciones a partir de los demás	
	Fundamentar interpretaciones	
Cuestionamiento	Pregunta sobre la temática	Formula sus propias ideas con coherencia
Indagación	Preguntas relevantes	
	Construir a partir de las ideas de los otros	
	Aceptar la crítica razonable	Acepta la crítica razonable
	Fundamenta sus opiniones	
Trata de descubrir presuposiciones subyacentes		

Tabla 4

Rubrica	Sí	No	Comentarios
Observación			
Respeto las interpretaciones y comentarios que difieren del suyo			
Construye su interpretación a partir de los aportes de los demás			
Fundamenta sus interpretaciones			
Hace preguntas relevantes			
Construye a partir de las ideas de otros			
Acepta la crítica razonable			
Está deseoso de escuchar puntos de vista			
Fundamenta sus opiniones			
Trata de descubrir presuposiciones subyacentes			
Dirige sus comentarios a sus compañeros			
Formula sus propias ideas con coherencia			

Tabla 5

Momento	Habilidad	General
Interpretación	Observar con detenimiento	Dirige sus comentarios a sus compañeros
	Respetar interpretación y comentarios de los demás	
	Construcción de interpretaciones a partir de los demás	
	Fundamentar interpretaciones	
	Brindar un significado alternativo	
	Hipótesis de significado de la obra o de identificación del objeto	
	Relacionar la obra con alguna otra, o idea	
	Emociones	
Cuestionamiento	Pregunta sobre la temática	Está deseoso de escuchar puntos de vista
	Pregunta sobre el proceso de interpretación	
	Pregunta sobre el campo del arte	
Indagación	Preguntas relevantes	Formula sus propias ideas con coherencia
	Construir a partir de las ideas de los otros	
	Aceptar la crítica razonable	
	Fundamenta sus opiniones	
	Trata de descubrir presuposiciones subyacentes	
	Clarificación	
	Ejemplificación	
	Definición	
Ideas contrarias o alternativas		

Imágenes

Imagen 1



Abraham Cruzvillegas, *Esquina azul*, 2009

Imagen 2



Abraham Cruzvillegas, *The simultaneous promise*, 2011

Imagen 3



Danh Vo, *Oma Totem*, 2009

Imagen 4



Danh Vo, *Galoppa!*, 2009

Imagen 5



Abraham Cruzvillegas, *Autoconstrucción remix*, 2008

Imagen 6



Danh Vo, *We the people*, 2014 (Detail)

Imagen 8



Abraham Cruzvillegas, *Autoconstrucción room*, 2009

Imagen 9



Abraham Cruzvillegas *Hausmannian Leftovers: Richard Lenoir*, 2011

Imagen 10



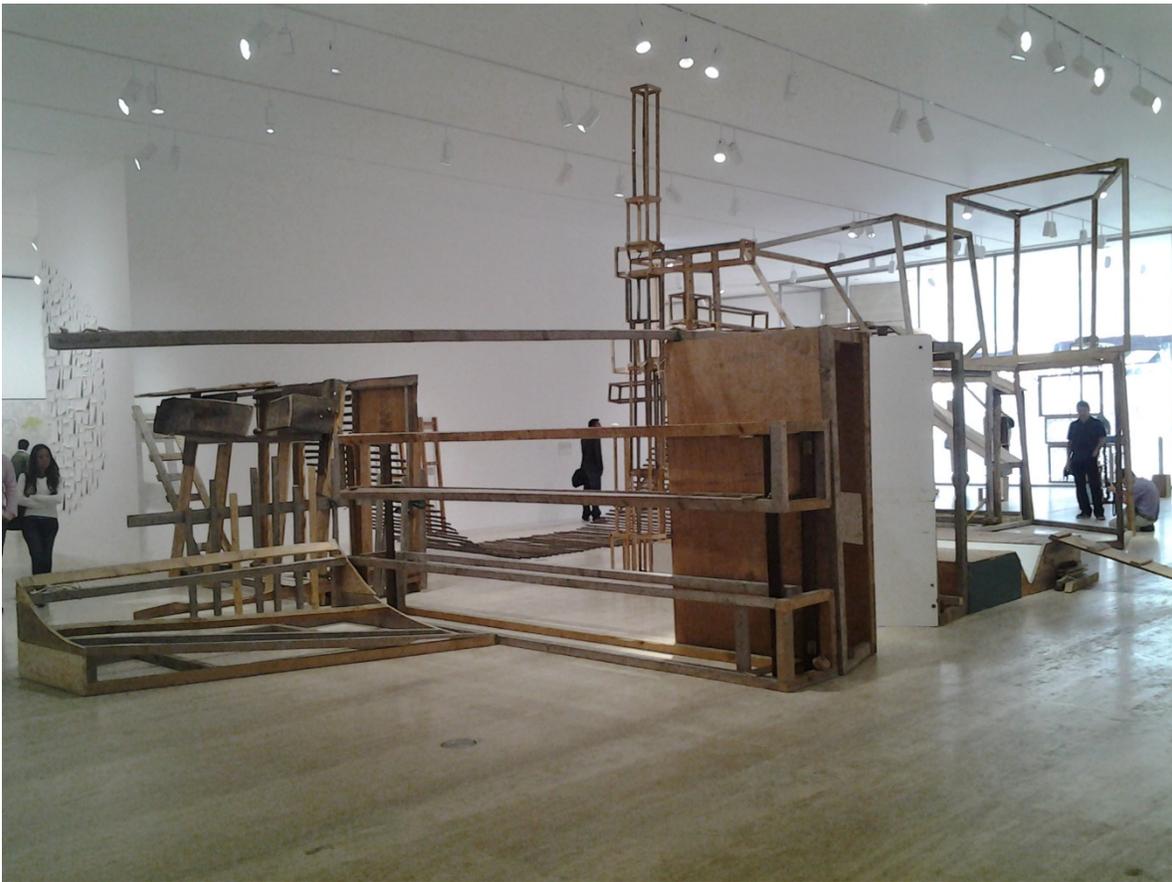
Danh Vo, *Typewriter of Theodore Kaczynski*, sf

Imagen 11



Abraham Cruzvillegas, *Panchito en Baviera*, 1993

Imagen 12



Abraham Cruzvillegas, *Autoconstrucción: á la petite ceinture*, 2011

Imagen 13



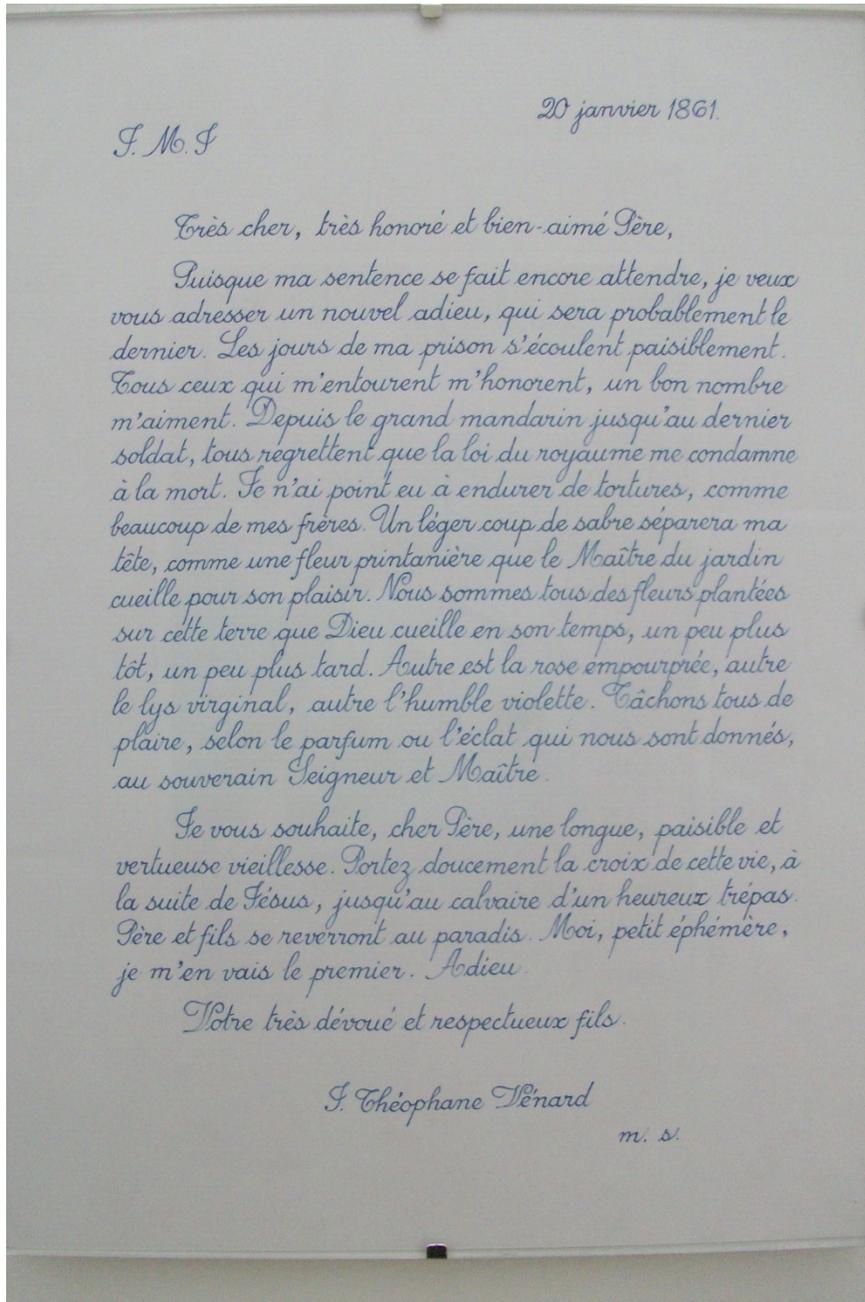
Abraham Cruzvillegas, *Blind Self-Portrait as a Post Thatcherite Deaf Lemon Head. 'For K.M.'*, 2011

Imagen 14



Danh Vo, 08.03, 28.05, 2009

Imagen 15



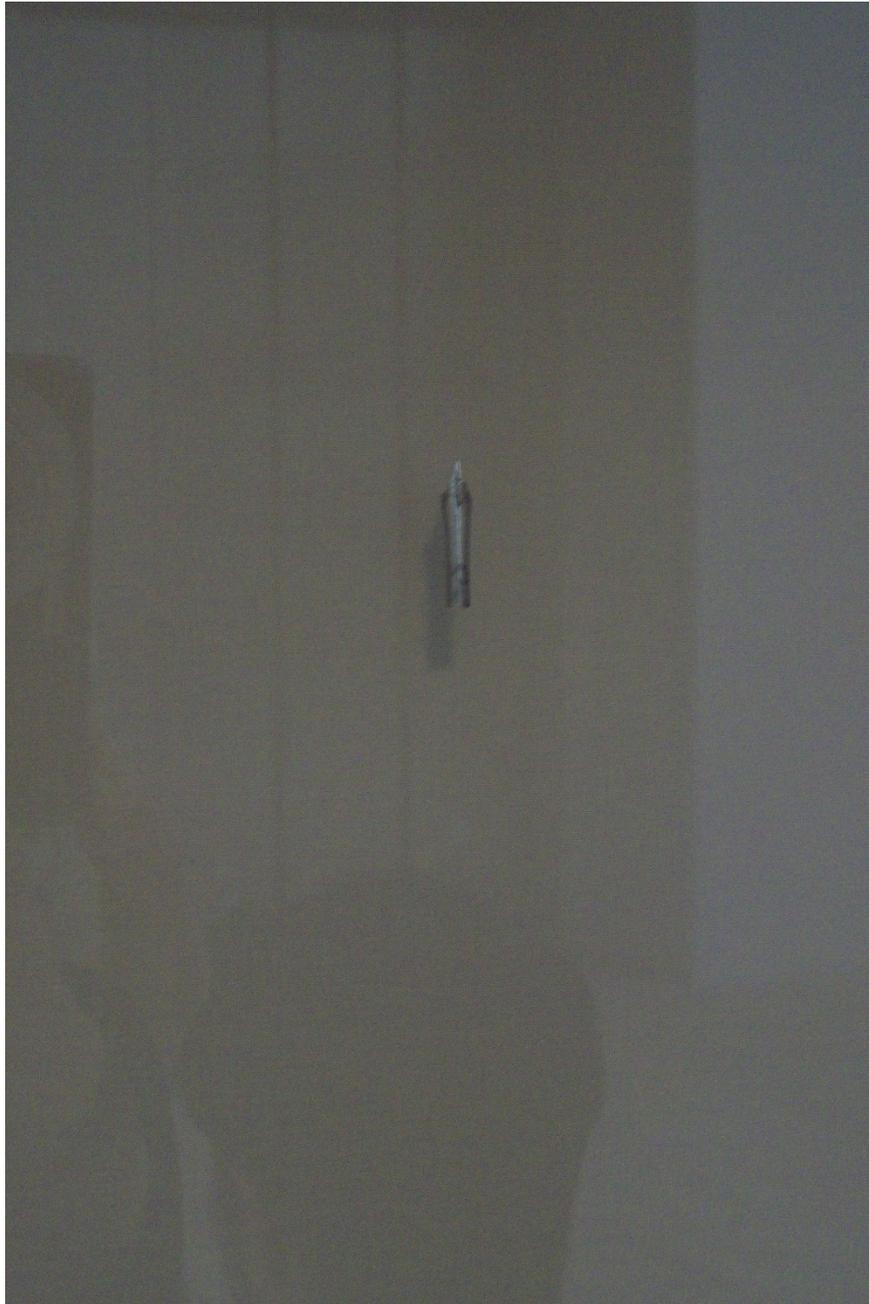
Danh Vo, 02.02.1861, 2009

Imagen 16



Danh Vo, *Christmas (Rome)* 2012, 2013

Imagen 17



Danh Vo, *Lot 40. Gulf of Tonkin Resolution*, 2013

HOJA DE INFORMACIÓN

(Participante)

“Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo”

Estimado participante:

El Museo Jumex y la línea de investigación Arte y Educación de la Universidad Iberoamericana agradecen su interés en el taller “Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo” a realizarse del 22 de noviembre de 2014 al 28 de febrero de 2015. Este taller forma parte de una investigación sobre el acercamiento al arte contemporáneo por medio del diálogo en un contexto museístico con públicos adultos desarrollada como parte de la línea de investigación antes mencionada y en colaboración con el área de educación del Museo Jumex.

Debido a ello se busca realizar un registro escrito, sonoro y audiovisual (fotografía y video) en cada una de las sesiones para su posterior análisis sobre las dinámicas de diálogo, construcción de conocimiento, elementos reflexivos y el desarrollo del taller en su conjunto. Los registros que se realicen serán confidenciales y en ningún momento se revelará los nombres de los participantes. Es posible que algunos datos (escritos y audiovisuales) sean compartidos con colegas interesados en el tema; o en espacios académicos, como son publicaciones especializadas o congresos a nivel nacional y/o internacional.

En caso de requerir mayor información sobre el proyecto de investigación puede dirigirse con el facilitador y coordinador del mismo, Francisco Escorza, o comunicarse posteriormente con él al teléfono 5529829102 o al correo electrónico fcoescorza@hotmail.com.

Anexo 2

FORMATO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO (Participante)

“Círculo de Lectura de Arte Contemporáneo”

Por medio de la presente

1. Confirmando que he leído y entendido la Hoja de Información para el proyecto antes mencionado. He tenido la oportunidad de considerar la información, hacer preguntas y haber recibido respuestas satisfactoriamente.
2. Accedo a que mi participación en las sesiones del taller sean registradas en forma escrita, audio y/o audiovisual (audio, fotos, video).
3. Accedo a participar en un grupo focal en la sesión intermedia el 13 de diciembre de 2014 y otro grupo focal y una entrevista al finalizar el taller el 21 de febrero de 2015.
4. Entiendo que los registros realizados durante las sesiones pueden ser utilizados para fines de documentación por parte del investigador y que el material generado puede ser compartido a la sociedad a través de medios escritos y audiovisuales en espacios académicos.
5. Entiendo que la información se mantendrá bajo confidencialidad por parte del investigador y que lo dicho en las sesiones será puesto en anónimo en cualquier trabajo escrito.
6. Establezco que me gustaría recibir una copia del desarrollo y evaluación del proyecto.

Nombre del participante	Fecha	Firma
-------------------------	-------	-------

Nombre del investigador	Fecha	Firma
-------------------------	-------	-------

Anexo 3

Primera sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 22 de noviembre de 2014
Participantes: D, M, Ma, E, Mc, J, C, O, T, Ms, Mn, Mo	
Mediación y registro: F, E, Mt, B	Educativos Jumex: S
Obra: <i>Panchito en Baviera</i> , 1993	Exposición: Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción
Pregunta seleccionada para indagación: ¿El arte contemporáneo debe de generar algún sentimiento?	

24	Se pasa la caja a los distintos participantes.	
25	Sonidos de movimiento de la caja. El objeto se mueve dentro de la caja. Los participantes lo escuchan y lo observan, tienen cara de querer saber qué es lo que hay adentro.	Observación
26	[Sonidos]	
27	F: ¿Alguien quiere ponerla allá en medio por favor?	
28	Ahora les voy a pedir a todos que nos digan que piensan qué es, pero en forma de pregunta, y yo ya les diré si es o no es.	
29	Mo: ¿En forma de pregunta?	
30	F: En forma de pregunta	
31	Mo: mmm	
32	Mo: Pues son pequeños objetos y a lo mejor uno de ellos es redondo.	Hipótesis
33	F: ¿Es redondo? No exactamente	
34	Ms: ¿Son piezas de cerámica?	Hipótesis
35	F: No	
36	Ms: ¿Son objetos huecos, verdad? Tienen hueco.	Hipótesis
37	F: Sí	
38	M: ¿Son de plástico?	Hipótesis
39	F: No	
40	O: ¿Son de madera?	Hipótesis
41	F: Sí	
42	C: ¿Eran de distintos materiales?	Hipótesis
43	F: No	
44	J: Aaaaah ¿Son de tamaño [inaudible]?	Hipótesis
45	F: Una parte	
46	Mc: ¿Son objetos muy geométricos?	Hipótesis
47	F: Mmm... No sé...	
48	Mc: Figuras muy definidas, cómo...	
49	F: Así ¿Cómo un prisma? No	
50	E: ¿Todos son distintas?	
51	F: Mmmm... ¿Distintas? ¿Cómo?	

52	E: De tamaño sí, de forma no exactamente	Hipótesis
53	Ms: ¿Serán alrededor de tres o cuatro objetos?	Hipótesis
54	F: Sí	
55	Ms: ¿De qué color son?	
56	Risas	
57	T: ¿Son todos unos cilindros?	No construyó a partir de los demás tomando en cuenta 46
58	F: No, exactamente, no es una figura totalmente regular.	
59	D: ¿Están unidos?	Hipótesis
60	F: Mmm... de alguna manera están unidos... ¿Alguien se imagina que objeto tenemos ahí adentro?	
61	Mc: ¡Un robot!	
62	Risas	
63	O: ¿Piezas de ajedrez?	Hipótesis
64	M: Es que giran.	
65	C: Es...	
66	Ms: Un juguete tradicional	Hipótesis
67	Voces	
68	F: Un juguete tradicional, sí. Mexicano, no.	
69	O: De esas escaleritas de madera que... [varias voces]	No construyó a partir de los demás tomando en cuenta 36
70	F: No de esos no. Aparte recuerda que es hueco.	
71	Mc: [No se distingue el audio] ...también hay unos de madera, se colocan las figuritas...	
72	F: Cerca, cerca	
73	O: Uno de los cubos con los que haces distintas figuras...	No construyó a partir de los demás tomando en cuenta 36
74	Voces no se distingue	
75	F: ¿Quieren ver cuál es el objeto misterioso que tenemos ahí?	
76	[Risas]	
77	Se abre la caja	
78	F: He aquí la respuesta... Entonces...	
79	Risas	
80	Mc: Son un robot del pasado.	

97	F: Y ahora, una última pregunta que les voy a hacer. Si ustedes ven una <i>matrioska</i> ¿qué significado puede tener? y piénsenlo un par de segundos. ¿Qué significado puede tener? ¿Qué significado tendría para ustedes una <i>matrushka</i> ?	
98	Mc: Las diferentes capas que componen una persona.	Significado No hay fundamentación
99	D: La fertilidad.	Significado alternativo

		No hay fundamentación
100	Ms: Las <i>matrioskas</i> representan la unión de las familias por parte de las mujeres. Esa unión se va componiendo no sólo de cada uno, el lado físico, sino también de las tradiciones y culturas y por eso va de lo más grande a lo más pequeño. Es lo que yo sabía.	Significado original Fundamentación
101	F: ¿Alguien más que nos pudiera compartir lo que pudiera significar?	
102	E: Un poco el sentido de protección y también como de cuidado. Para mí también la maternidad porque al final pues como está contenido algo y las está protegiendo de la más chica a la más grande.	Significado alternativo Fundamentación
103	Ma: Viéndolo ahorita también lo que observo es que la más chiquita tiene un aspecto más infantil en comparación con la más grande, el nivel de detalle es menor. Sí me hace pensar mucho en eso en las capas del desarrollo el desarrollo humano, como una empieza a desarrollarse y a crecer y a formar nuevas ideas y nuevas cosas por parte de sí.	Significado alternativo Fundamentación
104	F: Bueno, el objetivo de este ejercicio. Ahora sí les digo. Este la primera parte bueno. Reconocer estas cuestiones de los objetos. Esto es muy interesante del arte contemporáneo, ya que a pesar de que hay mucho discurso sigue habiendo objetos de alguna manera. Y entonces vamos a estar reconociendo, vamos a empezar a elaborar todo a partir de lo que veamos y donde se pueda de lo que escuchemos con los objetos artísticos que están aquí. La otra cosa pues los procesos que se siguen para significar algo como una obra de arte en este caso que vamos a estar revisando con los dos artistas. Y la última parte lo que les preguntaba ahorita. Creo que lo habrán notado. Cada uno dio un significado distinto para la... el mismo objeto, y vamos a estar dialogando a partir de eso, de los distintos significados que vayamos encontrando cada uno de nosotros y platicando a partir de eso. Ahora bien ahora hay otra parte que les quiero contar que es, tal vez muy interesante, tal vez no. A partir de estos significados que cada uno de ustedes ha dado de alguna manera ¿Qué podrían preguntar sobre eso mismos? No sé si me explique.	
105	Varios: No	
106	F: Bueno... sí a ver Ms dime.	
107	Ms: Creo que después de todas las ideas que damos lo que si te lleva a preguntar es ¿qué significa realmente? ¿Cuál era el significado que le daba la	Problema de la interpretación

	persona que hizo esto? ¿Y por qué? porque como nosotros lo vemos quizás sea completamente diferente.	
108	F: Bueno les voy a plantear una pregunta antes de movernos: ¿ustedes creen que un objeto tiene un sólo significado o puede tener varios significados?	
109	Varias voces	
110	F: A ver Mi	
111	M: Bueno yo creo que depende de la persona que lo [] Bueno el objeto en sí tiene un significado primigenio, pero ya cada quien le da su propio significado a partir de su visión del mundo, su cultura, su género no sé...	Idea Fundamenta sus opiniones
112	Mc: Y No sólo eso, también a partir del lugar que ocupa el objeto porque puede ser que el objeto del museo adquiere valor cuando puede ser un simple pedazo de basura y cuando está en la calle carece de valor.	Idea ampliada Fundamenta sus opiniones
113	F: ¿Algún otro comentario? Pues sí, de hecho cuando estamos en el museo el arte contemporáneo tenemos esta clase de procesos. De hecho sí vamos a ver piezas hechas con distintas clases de objetos. De hecho, también quería preguntarles: ¿Ustedes ya vieron las exposiciones que están ahorita? Ok ¿Quién ya las vio? Ok Mc y O. Bueno a ustedes les voy a pedir algo muy concreto.	
114	Mc: Que no digamos nada.	
115	F: Exacto. Bueno vamos a ir viendo las piezas vamos a saber un poco lo que el artista pensaba, a veces no. Vamos a dialogar con todo eso, todos eso van a ser elementos de diálogo cuando estemos buscando el significado de las obras. Bueno pero aquí lo que les quiero plantear ahorita, bueno yo les quiero plantear, es este... Bueno, por ejemplo, Mc tú decías que para ti significaba un poco las distintas capas que el ser humano puede tener... este ¿todos están de acuerdo en que el ser humano puede tener distintas capas?	
116	Asienten	
117	F: Sí, a ver E ¿en cuáles capas piensas tú que tienen?	
118	E: Bueno la primera es la dermis, la piel, luego vienen los músculos, los huesos...	Idea Ejemplificación
119	F: ¿Alguien tiene otra idea de distintas capas?	
120	Ms: A mí, a partir de lo que dijo Ma se me ocurre quizás sean las capas evolutivas como persona, lo que van conformando como identidad y lo que reconstruye porque en un inicio no tiene ni siquiera,	Construir a partir de las ideas de los demás

	no tiene muchos adornos. Entonces siento que es un sentido un poco más metafórico, en el sentido de decir conforme vas a ir creciendo te vas a ir constituyendo como ser y es por eso que al final te vuelves la gran <i>matrioska</i> .	Clarificación
121	Mc: Bueno también puede ser en lugar de crecimiento, puede ser al contrario, en cómo vas progresando puede ser que te vas desinhibiendo y te vas quitando todo lo que no te sirve.	Construir a partir de las ideas de los demás
122	Mn: También hay capas de conocimiento ¿no? Igual nos constituimos por las mismas capas fisiológicas, y... después las capas como persona. Compartimos un mismo contexto social, cultural pero después el conocimiento también te forma distintas capas que proyectas.	Construir a partir de las ideas de los demás
241	[Formulación de preguntas Y selección de “¿El arte contemporáneo debe de generar algún sentimiento?” por votación.]	
242	D: ...podría ser este, pudo haber sido otra cosa y no pasa nada. Pero, bueno, nos llamó la atención que la obra aam en general no, no despertara como sentimientos y, o al menos no lo hayamos expresado. Entonces no sabemos si el arte deba, sea una obligación del arte contemporáneo generar sentimientos. Pero nos queda la duda que pasa con los sentimientos en el arte ¿no?	
243	Mi: Es que también yo lo veo como en el aspecto que las obras, en que esta obra, empezamos a sacar como conceptos, cosas de su historia. Pero nadie dijo, ay... como él dijo ¿no? Nadie lloró o nadie se rio, nadie se emocionó. Y por ejemplo antes con las esculturas clásicas tal vez no sé la Venus del Nilo si generaban algo en el espectador. Porque no sé tal vez la percepción también era diferente.	
244	F: A ver primero O, luego Mc	

Anexo 4

Segunda sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 29 de noviembre de 2014
Participantes: Mc, E, Mn, O, M, Mo, C, J	
Mediación y registro: F, G, Em	Educativos Jumex: Ch
Obra: <i>The simultaneous promise</i> , 2011	Exposición: Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción
Pregunta seleccionada para indagación: ¿La intención de la pieza cambia dependiendo del contexto?	

104	[Silencio todos escuchan el silbido]	Observación
105	F: ¿Alguien lo reconoce? ¿Les suena familiar, mínimamente? ¿Les suena grato el...?	
106	M: Es como melancólico.	Sensación 1
107	F: Melancólico ¿A ti cómo te suena C?	
108	Mc: A mí se me hace feliz.	Emoción
109	C: A mí se me hace igual muy melancólico.	Emoción
110	Mc: A mí como si alguien estuviera trabajando. O si... como cuando cocinas...	
111	E: A mí como entre relajado y melancólico a la vez.	Emoción
112	M: Es que siempre que chiflas es como porque te acuerdas de algo, yo creo que... de una canción.	Fundamentación de significado
113	O: Yo cuando la veo así con la bicicleta. Me imagino yo en la bicicleta, así circulando, silbando, así como chilling.	Significado
114	F: Ahora vamos a ver el resto. ¿Qué más conforma la pieza? ¿Qué otros elementos encuentran?	
115	M: Los espejos.	Observación
116	Mc: Los espejitos.	
117	F: Bueno ya mencionaron algo, el triciclo es como un carrito de tamales o de elotes.	
118	O: Yo ya tengo varias ideas.	
119	F: ¿De qué más podría ser el carrito? ¿Dónde más se usa?	
120	Mc: Aquí sobre todo en nuestro país, muchísimo: elotes, para afilar cuchillos.	Relación
121	E: Agua, camotes.	Relación
122	O: Yo tengo...	
123	[Ruido en sala]	
124	Mc: Bicitaxis. Para muchísimo. Una bicicleta...	Relación
125	O: Cuando pasan avisando que va a venir el circo.	Relación
126	F: Yo lo vi más con bochos. Pero...	
127	Mc: Helados	Relación

128	F: A ver, tenemos aquí dos ideas. El silbido como alegre y melancólico. Tú decías que era porque...	
129	M: Como por recuerdo	
130	F: Como recuerdo.	
131	O: Sí me recuerdo todo esto, he visto a varias personas sobre todo esas que venden pan en su bicicleta. Y van silbando para hacer más ameno el viaje. Entonces sí me recuerda ese silbido. O sea no exactamente el mismo pero lo escucho así como...	Relación
132	F: M y luego Mn	
133	M: Yo creo que los silbidos. A lo mejor estoy un poco condicionada porque acabo de ver una película. Pero creo que los silbidos normalmente son como una seña, como un significante. Entonces tú silbas... yo lo relaciono mucho con memoria. Silbas porque te recuerda algo. No sé, por eso me parece un poco melancólico. Tal vez...	Fundamentación (Detección de presuposición propia)
134	Mc: O una canción que se te queda pegada...	
135	F: Ahora vamos a escuchar a Mn	
136	Mn: Iba a decir que hasta que hicimos sentido de que hay como que poner atención como que la escuche. También es una cuestión. Son de esas cosas que le llaman sonidos en extinción, justo el carrito estamos tan acostumbrados a que suceden todo el tiempo que no ponemos atención. Ahorita nos acercamos porque estamos en una sala y en un museo no puedes estar como silbando. Entonces creo que, creo que.... ya te hace como concentrarte. Y la canción es la de.... me hace pensar creo es que no sé cómo se llama.	Idea Relación
137	Mc: ¿No es <i>Killing me softly</i> ? ¿O algo así?	Relación
138	M: A ver cántala.	
139	[Risas y varias voces]	
140	O: Artista, álbum.	
141	Mc: ¿No sé cuál es la canción? ¿No sé si es <i>Killing me softly</i> ?	
142	Varios: No, no es esa.	
143	E: A mí no sé porque se me figura que es la de...	
144	M: No sé si se dieron cuenta. Pero como es muy curioso. F dijo vamos a escuchar y toda la gente se queda en silencio, así a la expectativa. Se hizo un silencio increíble. Creo que es curioso.	Idea de la percepción
145	E: No sé porque yo me imagino que esta canción como que él la hizo. Yo no la reconozco igual y sí es de algún lado, alguna película, lo que sea. Pero no sé porque se me figura... o sea que él se la imagino y la fue silbando como de pronto... Vas, no sé cómo	Hipótesis de significado

	que vas y tú mismo vas haciendo tus propios ritmos y así. No sé porque sentí eso.	
146	F: O	
147	O: Es una canción autoconstruida. [Risas] Fue silbando las notas. Fue improvisando las notas y fue creando algo armonioso.	Construye a partir de la interpretación de E en 145
148	Mc: Muchas veces chiflas pero sin sentido...	Fundamentación del significado
149	M: ¿Tú sabes chiflar?	
150	O: Yo sí sé.	
151	M: Pero yo no puedo chiflar.	
152	O: Por favor retírate.	
153	F: Aquí es interesante porque en realidad son varias canciones.	Información de la obra
154	M: Aquí sólo escucho una.	
155	F: Sí, bueno y yo creo que sólo vamos a escuchar una.	
156	Mc: Son varias pistas.	
157	M: ¿Es una misma canción? ¿O...?	
158	[Hablan varios al mismo tiempo]	
159	F: A ver, un momento a ver primero Mc y luego O.	
160	Mc: No que sí es una sola canción. Es como un disco con diferentes pistas, pero es solo una canción porque sino sería, no tendríamos este sonido sino sería el empalme de varias canciones, si pones cinco canciones al mismo tiempo.	Información de la obra
161	O: A lo mejor es sonido estéreo.	
162	[Risas]	
163	M: Sourround	
164	O: Exacto Tiene 5.1 Canales y cada uno tiene...	
165	[Risas]	
166	Mc: De hecho no es de todas las bocinas, a mí me da la sensación de que...	Percepción
167	O: Cada quien escucha del lado.	
168	M: Para escuchar también...	
169	O: A mí me pareció muy curioso como cosas que puedan sonar tan fuerte. Estén así como...	Percepción
170	M: Es que es chistoso.	
171	O: Exacto y esas que suenan terriblemente fuerte. Puede ser tan molesto. Y de repente...	Percepción
172	Mc: Es que yo creo que es eso. A veces son los detalles sutiles los que te hacen voltear a ver algo. A veces te cuesta trabajo pero cuando una vez que encuentras los detalles empiezas a descubrir... que te permiten descubrir la obra. Te permite empezar a ver pues “¿por qué no?” disfrutar un poco más.	

173	F: Es que son varias pistas. Y eeh y este... son varias canciones como de distintos orígenes. Unas son, se supone, canciones que él recuerda de su infancia, otras son canciones más pop.	
174	O: ¿Es su silbido?	Pregunta por información específica
175	F: Aha, bueno eso sí no estoy seguro si es su silbido o no.	
176	Ch: ¿De él? Sí, bueno él dice.	
177	F: Sí, él dice. Tenemos que confiar un poco en lo que dice el artista. Y este otras son... bueno aquí hay un dato interesante. Que esta pieza la hizo en Inglaterra. Por eso lo que mencionábamos... de que... de que era en Inglaterra donde empezaron a recorrerla. ¿Eso les dice algo a ustedes? ¿O no les dice absolutamente nada?	Información
178	Mc: Sí. [Risas] Mucho de lo que tiene este tipo de cosas es una memoria de una identidad que construyen con distintos aspectos. O sea ya hemos hablado de sus orígenes, de sus papás de lo que sea. Pero incluso nosotros, nuestra identidad se va construyendo con distintos elementos, ya sea nuestros papás hasta la sociedad en la que estamos. Entonces puede ser como un poquito un recuerdo de... como un poquito, como de lo que decían como un signo o un recuerdo de las cosas.	Construcción de significado a partir de las interpretaciones de los demás 106 y 136 Relación
179	F: Ok, M	
180	M: A mí sí me da como esa sensación de recuerdo. Y ahora con lo que dijiste hiciste énfasis en que haya sido hecho en Inglaterra No sé, normalmente los recuerdos... dicen que las personas son auditivas, olfativas o... Entonces yo creo que esta pieza, a mí me llama mucho la atención los espejos, entonces también se refiere a lo visual y... las canciones de su niñez también se han de asociar con imágenes.	Fundamentación Relación
181	F: Me puedes decir un poco más sobre esto los espejos.	
182	M: Los espejos sirven para ver hacia atrás. Es como una vista retrospectiva.	Relación Fundamentación de 184
183	Mc: Y el triciclo avanza...	
184	M: Entonces es como la vida, tú avanzas... Entonces es para ver, es como recuerdos, nostalgia.	Interpretación
185	F: Seguía C, luego O.	
186	C: Yo nada más quería decir que a mí sí se me hace... el silbido muy nostálgico. Y ahorita que estábamos pues hablando de todas las personas que usan pues de este recurso. Yo sólo quería decir	Percepción Relación

	que pensé en la melancolía de los objetos cotidianos también...	
187	F: ¿Cómo cuáles?	
188	C: Aha, como pues cuando piensas en un pescador piensas en el barco. Cuando piensas el oficio, bueno... Cuando pensamos en la bicicleta pensamos en una cantidad de oficios muy grande. Entonces pues como que el objeto tiene en sí mismo una carga emocional muy amplia porque son muchas familias que se están alimentando de eso. Eso fue lo que a mí me recordó.	Ejemplificación Significado
189	O: Para mí representa como el ingenio mexicano. Porque todos, o sea, todos los que se dedican a esos oficios son auto-constructores porque igual improvisan sus negocios ellos, lo van haciendo sobre la marcha y van implementando cosas, lo que se les ocurre o como lo van encontrando. Y de lo de los espejos, lo primero que pensé fue ese, como poco respeto que hay por el ciclista aquí en México entonces tienes que ir a las vivas para todos lados y por eso hay tantos espejos y ver que no me atropellen por ningún lado. Pero ya cuando empezó con... ya fue como de ¡ah! ok. Fue lo primero que se me ocurrió, que los ciclistas andan paranoicos.	Significado alternativo a 188 Fundamentación Construcción de significado a partir de 120, 121 y 124 Significado modificado
190	Mc: Yo justo, bueno casi siempre, bueno llevo poquito, la exposición lleva poquito porque a veces cuando vemos esta pieza hasta ahorita hubo otra lectura. Esto era lo que más o menos usábamos el ingenio para cubrir tus necesidades, y tú a veces adaptas una bici y se convierte en un transporte escolar. Pero lo que me gustó mucho fue también la lectura de M. Parte de lo que quería decir pues que igual avanzas en tu bicicleta pero por más que quieras avanzar no puedes desapegarte de tu pasado porque es parte de tu estructura. Entonces se me hace una lectura que está muy padre porque no la había visto así, como la memoria, el chiflido y todo eso.	Significado Construcción de significado a partir de 182 Fundamentación
191	M: No, es que es muy chistoso ¿no? Es que los espejos son para ver atrás.	
192	Mc: O para poner atención en cualquier cosa que está pasando.	
193	F: ¿M con que interpretación te quedas de esta pieza?	
194	Mi: Como una pieza de memoria. Memoria nostálgica.	Significado
195	F: C	

196	C: Igual...	Significado
197	F: Tú O	
198	O: Para mi es eso, los oficios y lo que representan y recordar eso, y el ingenio mexicano. Y bueno... de hecho está como demasiado perfecto, aunque son varias piezas conseguidas de diferentes partes pero aun así se ven como si fuera algo nuevo que verías en una tienda, como en venta, no se ve tan... como otras piezas de él que se notan que sí tienen más historia... sino que se ven como puras cosas nuevas que él puso juntas en lugar como en las otras que consigue cosas que él va encontrando, ya usados y con su propia historia... todo se ve nuevo.	Significado alternativo Relación con otras obras
199	F: Sí, es un buen detalle	
200	Mc: Y realmente no es tan nueva la pieza.	
201	O: Bueno pero fue hecha como con cosas nuevas, eso es a lo que me refería.	
202	F: M ¿Tú con que te quedas?	
203	Mo: Me quedo más con lo del ingenio mexicano sí creo que tiene esa intencionalidad de decir de pegarlo con cinta, el cable por fuera, o sea todo eso es muy del ingenio mexicano porque igual pudo haber hecho una estructura. Pudo haber hecho una estructura, no sé un perfil metálico pero igual una estructura, el alambre o las uniones que no se viera. Entonces me quedo más con lo del ingenio mexicano. Y también en cierta parte la exageración ¿no?, no sé por ejemplo cuando el mexicano altera sus carros hay que ponerle algo más grande ¿no? o cosas así. Entonces se me hace que esa es la intención, bien pudo haber sonado. Si la intención es que transmita un sonido bien lo pudo haber hecho nada más con un amplificador ¿no? Pero siento que le pone las bocinas para hacerlo más grande, igual los espejos. ¿Cuántos retrovisores necesitas en una bicicleta para cuidarte de... de todos?	Construcción de significado a partir de 198 Fundamentación
204	O: ¿Puedo agregar algo más? Es también eso la necesidad de llamar la atención. De decir estoy aquí, que todos hacemos en mayor o menor medida. Pero este, pero eso está padre ¿no? de hecho es como oigan, de hecho no sé si se pueda conectar un micrófono creo que estaría interesante.	Construcción de significado a partir de 203
205	Mn: Yo... es como hacerse notar. Está hecho en un país o que se haya presentado en un país que no está acostumbrado a estos carritos y a esto o el ambulante. Sí, me parece que sí es esta intención de como hacerse notar. A lo mejor tú pones la pieza	Construcción de significado a partir de 203 y 198

	y esperas que va a salir un ruido. Al final es al revés porque todos los sonidos de afuera como que se regresan como que podría como una especie de rebote de algo que fue y de algo que esperas que suceda y al final no sucede porque todo lo que sucede está por fuera.	
206	F: A ver otra vez:	
207	Mn: O sea, como que esto que tú esperas que de un sonido fuerte como para el exterior. Todos los que estamos afuera que somos los que hacemos ese sonido y al final esto es como una contradicción En realidad da un silbido mínimo y todo lo del ruido de fuera como que va a regresar... no sé como que...	Clarificación
208	Mc: Yo lo tomo mucho como que está un poco autobiográfico y un poco... pero es muy chistoso porque también siento que es un poco colectivo. Es más bien uniendo todos estos conceptos y un poquito en la parte que te tienes que autoconstruir para sobrevivir o para cubrir tus necesidades en la nostalgia y el recuerdo y esto es mucho de la identidad, y de la identidad que tiene cada persona incluso por dejar una huella o por dejar algo ahí. Entonces creo que se construye con el recuerdo, se construye con tomar las piezas que tienes a tu alrededor para cubrir tus necesidades. Entonces yo lo veo mucho como por la parte de identidad. Y creo que todos tenemos esto, cada quien tiene esta parte de buscar como dejar su huella y estamos hechos de varias cosas.	Construcción de significado a partir de 198 y 204
209	F: E	
210	E: Pues yo me quedó con la reflexión de M, de la vida avanzando en retrospectiva de que sigues el camino pero al final todas las cosas que vas dejando atrás y que al final las puedes ir viendo y pues el camino es largo y pues también dejar esa huella pero sobre todo con esa parte.	Construcción de significado a partir de 198
211	Mc: Otra cosa que podría ser es que a lo mejor tiene tantos espejos porque no necesariamente tienes que ir hacia adelante igual puedes ir hacia atrás viendo que hay atrás. Esa es otra forma de avanzar ¿no?	Significado contrario
212	O: Depende de la cadena porque no todas las bicicletas puedes...	(Compartir conocimientos)
213	Mo: Sí, va porque sólo las de piñón fijo no pueden ir para atrás pero esta sí puede.	(Compartir conocimientos)
214	Mc: Y no pasaría nada.	

215	F: Por ejemplo ahí podrías tener dos momentos ¿no? Uno en el que vas avanzando sin ver lo que hay atrás, dejando todos estos recuerdos tal vez y por otro lado todos estos espejos ofrecen también la posibilidad de regresar como bien estás diciendo.	
216	Mc: O de manejar para atrás o de desaprender	Significado alterno
217	O: Pero entonces es fácil seguir hacia adelante y es más difícil regresarte. Tienes que tener más precaución.	
218	E: Sí porque aparte no estás acostumbrado ir hacia atrás o sea en la bici pues no, siempre es hacia adelante y hacerlo ha de requerir un esfuerzo especial.	Idea
219	Mc: Pero esta chistoso que tenga frenos porque no puede avanzar ni se puede caer.	
220	Mi: Pero siempre hacia atrás es algo negativo.	Idea contraria

Anexo 5

Tercera sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 6 de diciembre de 2014
Participantes: E, Mn, O, Mo, C, J, Ta, D	
Mediación y registro: B, Mt, G	Educativos Jumex: S
Obra: <i>Oma Totem</i> , 2009	Exposición: Danh Vo <i>وادي الحجارة</i>
Pregunta seleccionada para indagación: ¿Qué tan importante es contar la historia de la obra para entenderla?	

176	F: ¿Cinco? ¿Qué tanto influye el uso de objetos cotidianos en la apreciación del espectador? Tres. Creo que nos quedaremos con la primera ¿Qué tan importante es contar la historia de la obra para entenderla? Nos quieren contar que experiencia tuvieron con esto, un poco más sobre la pregunta.	
177	O: Es que lo que pensamos es lo mucho que definió nuestra interpretación y conexión o no conexión con la obra la parte de la historia de la abuela porque cuando empezamos a discutir antes de que dijera la historia, que antes que dijeras la historia no había mucho de donde... hubo una interpretación de C del hogar y la casa pero una vez que supimos la historia de la abuela todos dijimos ah hey entonces unos se pusieron sentimentales y otros no. unos no conectaron con la obra... y no sé a lo mejor unos se pusieron a pensar como en su propia abuela o diferentes cosas pero sabiendo ya la historia dijimos ya entendimos pero ya no supimos la historia. Entonces por eso es que tan importante es contar la historia de la obra para poder entenderla o criticarla.	Idea Fundamentación Clarificación
178	D: Nada más en ese punto. Sí ayuda a disfrutar más pero igual también te puede sesgar al hacer que todos pensemos que la abuela era buena.	Construye a partir de la idea contraria
179	O: No porque aun así cada quien se quedó con distintas interpretaciones al final o sea cada quien se quedó con... o sea por ejemplo ella que decía que para ella era una cosa muy triste y nostalgia y para otra que era de felicidad y nuevos principios o E que se fijó más en el crucifijo y en la religión entonces aun sabiendo la historia si llegamos a diferentes... aha.	Construye a partir de la idea de D en 178 contraria Ejemplificación
180	D: Aha, pero como el riesgo cuando puede haber cuando presentas la obra, por ejemplo, lo que discutíamos nosotros el asunto de la tarjeta de	Construye a partir de la idea de O en 179

	casino. O sea no nos hizo ruido, tal vez porque no dijo más de la tarjeta de casino y si hubiera dicho es probable que hubiéramos hacía un lugar determinado o muy parecido. Vaya que existe un riesgo, al contar una historia sobre la obra, existe un riesgo de sesgar... y al mismo tiempo existe la posibilidad de que haya mayor comprensión o mayor disfrute o lo que sea.	Fundamentación
181	F: Hubiéramos podido acercarnos a la obra sin la historia es una pregunta que les pongo. Sin saber absolutamente nada ¿qué creen que hubiera pasado?	
182	E: Yo creo que no hubiéramos tenido la misma conexión emocional que tuvimos todos, al saber esta historia de la abuela, o sea no lo conectarías así igual, o sea sería como bien distinto a como cuando sabíamos que era una lavadora y entonces ah pues buenos te das la vuelta y ya ¿no? Ese es el punto cuando entiendes toda esta parte si creas un vínculo muchísimo más estrecho y puedes como identificarte como creo que todos lo hicimos pues de alguna forma con la parte del sustento, con llegar a algún nuevo lugar, de los nuevos principios, de cómo pues la historia que tú creas a partir de tus circunstancias y de como tú creas a partir de la obra obviamente es como una característica.	Idea Fundamenta su opinión
183	F: ¿Alguien más al respecto?	
184	O: Siento que no nos hubiera importado tanto pero hubiéramos dicho como... estéticamente también me gusta cómo está realizado, y lo de la casa y eso pero a lo mejor no hubiéramos llegado a la profundidad a la que llegamos de hablar de la nostalgia o de abandonar una cultura de nuevos inicios, a lo mejor no hubiéramos llegado tan profundo pero igual a lo mejor hubiéramos llegado a una conclusión a lo mejor más superficial pero...	Construye a partir de las ideas De E en 182 Fundamento
185	T: Siento que conocer la historia te da como un acercamiento, ¿sabes? pero no te condiciona a decir me gusta o no me gusta porque hubo como él que dijo a mí no me gusta incluso conociendo la historia o sea es sólo como acercarte un poco a la obra... aha o sea sólo te acerca pero no te condiciona a que te conmueva o te cause algo pero creo que sí es muy importante a sólo verla y dices ok es una lavadora si es estéticamente o no me causa ruido pero si te ayuda a profundizar más en una lectura de la obra.	Construye a partir de las ideas de E en la interpretación y en 182 Fundamentación
186	F: Mo	

187	Mo: Yo creo que si no hubiéramos tenido ese contexto a lo mejor el discurso se hubiera ido más por el lado que dijo C al principio como ese es el fundamento de una casa o un hogar o también a lo mejor por el orden en el que estaban las cosas pudo haber sido que si la tele estaba hasta arriba es porque tiene mayor importancia y hubiéramos entrado en una onda más de los medios de comunicación y la importancia que tienen...	Construye a partir de las interpretaciones de C en 85
188	D: Feminismo ¿no?	
189	Mo: Se hubiera vuelto algo más universal que más específico o sea porque... creo que eso hubiera pasado hubiéramos universalizado las cosas o de repente ves una tele hasta arriba es un mensaje hiperfuerte saber que forma parte de un juego de tres, o de cuatro piezas que son las que le da la abuela cuando... el orden creo que influye mucho para leer una pieza.	Idea Fundamentación Clarificación
190	F: Creen que por ejemplo estas dos líneas que se están quedando planteadas, me imagino todo lo que podría haber pasado y la lectura que hicimos más específica necesariamente estarán separadas o estarán totalmente separadas o podría haber una relación por ejemplo en este orden de los objeto de tener la televisión hasta arriba a parte de razones estructurales o tal vez una cuestión de género, ¿estarían necesariamente separados?	
191	O: Yo digo que no, sí, a lo mejor con más tiempo se nos hubiera agotado un poco la interpretación de la abuela y los nuevos inicios y a lo mejor ya con haber aportado esa como historia hubiéramos tenido que recurrir por necesidad de continuar el análisis hacia [] yo creo que pueden estar como conjuntas, a lo mejor si pueden haber ciertas intersecciones, por ejemplo, lo de los medios de comunicación y eso a lo mejor que era como se mantenía informada la abuela... a lo mejor si hubiéramos llegado a eso pero como haber escuchado esa historia y haberlo pasado a lo que sigue y más y más hasta un tercer camino a lo mejor hubiéramos encontrado cuando el tiempo. Cuando se agota una historia empiezas buscar en otro lado, y cuando se agota en otro yo creo que si podríamos tener hasta una tercera...	Idea
192	Mn: Otra podría haber sido que porque pones un cristo tiene un estatus de importancia con objetos que son ¿no? terrenal y...	Idea
193	D: En un espacio sagrado...	Idea

194	Mn: Aha yo hubiera pensado que a lo mejor el artista quiere como aha, exacto no a lo mejor no profano. Formalmente hablando como ponerlos al mismo nivel como no poner a la religión.	Idea Construcción a partir de las idea de D en 193
195	O: Un tótem también puede ser un retrato porque si lo vemos un tótem a lo mejor puede ser una persona, la televisión puede ser la cara, la religión puede ser como el corazón, se puede decir que a lo mejor es un retrato de hasta su abuela de a lo mejor una cierta época de su vida podría decir que eso, una tercera, que la escultura es una persona.	
196	F: Un tótem, básicamente.	
197	O: Exacto, incluso eso de la tarjeta, ya me puse a pensar tuve otra interpretación a lo mejor que era como su gusto culposo y por eso lo escondía pero aún era aparte de ella y por eso está dentro y escondida era a lo mejor eso que era un vicio que ella escondía siendo que pertenecía a la clase baja pero apostaba y a lo mejor quien sabe, a lo mejor nunca ganó pues porque nunca salió de esa clase baja, a lo mejor por eso la escondía y a lo mejor por eso es un gusto culposo.	Significado de la obra
198	F: Y aquí ya se han mencionado varios elementos pero desde su perspectiva qué permite realizar una interpretación, le planteo esa pregunta ahora. ¿Qué permite realizar una interpretación?	
199	Mn: Pues primero la observación ¿no? hay...	
200	J: Un contexto porque creo que influye mucho y que sí cambia si la ves en un lado x si la ves en otro lado.	Idea Fundamentación
201	F: Contexto.	
202	Mn: Sí, porque si no sabes nada, si nunca hubiéramos sabido la historia, la observación es el primer paso yo le daría una lectura a cualquier cosa, que esto es azul... ¿no? si no sabemos porque este color institucional es así pues la observas y empiezas a analizar lo que podría ser, lo mismo con la obra creo que el primer paso de todo siempre es observar, siempre es más allá de, después ya viene tu experiencia y todo esto, pero si te saltas eso aunque no hubiéramos sabido nada hubiera estas miles de interpretaciones...	Fundamentación Ejemplificación
203	O: A parte del contexto y la observación, y la información creo que es más importante la discusión que hubo porque creo que si cada uno de nosotros hubiera visto la obra solo a lo mejor hubiéramos llegado nos hubiéramos quedado con una, pero con esta discusión llegan diferentes detonantes y dices ah cierto, nunca lo hubiera visto	Idea Fundamentación

	así entonces ya no te lleva como una sola interpretación sino te llevas diferentes puntos de vista al tuyo, o sea complementados a lo mejor entonces creo que es parte fundamental de tu interpretación en este caso.	
204	F: ¿Algo más?	
205	E: Los antecedentes históricos y la información previo. Yo creo que después está parte que dijiste de la observación si es como la primera parte en donde tienes que llegar y lo hemos hecho no en los ejercicios ¿no? y después con la información que ya tienes como el referente, afirmas refuerzas, cambias o creas como estos discursos para poderlos después platicar o sea como toda en esta serie de pasos que vas llegando, lo ves, entiendes un poco el contexto conoces la información después ya lo puedes discutir y después ya pues creas como tu propio, pues tus propias conclusiones y tu propia lectura.	
206	F: Entonces eso mismo con las obras de Cruzvillegas.	
207	E: Sí, sí seguimos con esta parte de como observarlo después porque había sido en el caso de la bicicleta o en el de la escultura la primera entonces ya después entiendes y ya platicas un poco más tus ideas y crear tus conjeturas.	
208	F: ¿Alguna otra idea al respecto?	
209	D: Yo creo que pudimos discutir un poco más esta, tal vez con Cruzvillegas, no sé dio lo que nos pasaste porque la integración.	
210	F: Más específicas también. Y aquí, esto es también un tema que había estado saliendo en las dos sesiones anteriores esta cuestión del objeto. De los distintos objetos en los distintos contextos. Objetos artísticos y objetos fueras del campo artístico, por ejemplo este objeto el de la, estos objetos tienen una historia por 'si misma estén presentes o no en un museo esto podría llevar a afectar nuestra relación con el objeto. La historia del mismo objeto independientemente de donde se encuentra.	
211	T: ¿Cómo?	
212	F: Perdón, si estos objetos tienen una historia independientemente se encuentren adentro del museo o no. ¿Tendríamos la misma relación? con estos objetos si los hubiéramos encontrado en otro contexto o sea fuera del museo conociendo su historia.	

213	<p>Mn: Yo creo que sí porque lo hacemos todo el tiempo o sea yo digo, por ejemplo a lo mejor los que en Alemania y van y visitan lode los campos de concentración pues no es un museo ¿no? pero giau! hace sentido o sea aquí estuvieron, aquí usaron esto, lo hacemos todo el tiempo hasta ¿no? cuando a ti te da algo tu abuelo, tu mamá lo conservas lo cuidas, no importa lo que sea porque sí, creo que si lo hubieramos visto, porque también creo que es algo de problemas que seguimos teniendo en el mundo ¿no? los problemas de la migración. Creo que sí, yo pienso que ´si podríamos tener un acercamiento aunque no sea a nuestra familia. O sea no fue artista creo que si diríamos... sí... para mí sí habría algo más cercano.</p>	
214	F: O	
215	<p>O: Aunque no, a lo mejor el arte, pues el arte genera discusión pero que a lo mejor si un objeto nos lo encontramos sabiendo la historia aunque no genere la discusión por lo menos los dos hacen que le tengas respeto, cierto respeto hacia ese objeto, pero también depende de todo su peso en la historia, de todo su peso en la historia. Porque a lo mejor sabes la historia de todo ese objeto pero si no sabes la historia para ti podría ser un cualquiera, la encontramos todavía en las calles, y no sé a lo mejor tú encontraste un peluche tirado, tú dices ah es un peluche pero a lo mejor era todo el mundo para una niña tú no sabes esa historia, esa historia tiene mucho peso a la hora de interpretar o tener ese respeto hacia el objeto.</p>	
216	F: ¿Alguien que tenga una idea distinta o alguna otra razón?	

Anexo 6

Cuarta sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 13 de diciembre de 2014
Participantes: O, Mo, E, M	
Mediación y registro: F, Mt	Educativos Jumex: Ch
Obra: <i>Galoppa!</i> , 2009	Exposición: Danh Vo <i>وادي الحجارة</i>
Pregunta seleccionada para indagación: ¿La memoria histórica de los objetos, legítima, válida el discurso de los objetos?	

85	F: Bueno, ¿qué elementos notan en esta pieza?	
86	O: Una silla de montar.	Observación
87	F: ¿Pero como que texturas? ¿qué materiales?	
88	O: Piel, metal...	Observación
89	F: Piel...	Observación
90	M y Mn: Cuero...	Observación
91	F: ¿Qué tan desgastado se ve?	
92	E y O: Bastante...	Observación
93	F: ¿Por qué estará desgastado?	
94	O y Mn: Por el uso.	Hipótesis
95	M: [Inentendible]	
96	O: O a lo mejor lo abandonaron y por eso se ve así como que estuvo en la basura y...	Hipótesis Construcción a partir de los demás
97	M: Ay no creo que no...	Construcción a partir de divergir de O en 96
98	F: Bueno, entonces el desgaste bien podría ser por mucho uso o porque haya estado abandonado...	
99	O: Sí eso lo dejas a la intemperie si se puede hacer eso...	Fundamentación
100	M: A lo mejor, porque de ahí tiene como... [Observa detenidamente]	Observación
101	F: ¿Cuántos años creen que tenga?	
102	M: Yo siento que... porque tiene	
103	O: Sí, yo también... eso ya no lo ves, más o menos porque nuestra generación ya no lo ve con ese diseño.	Hipótesis Construcción a partir de 102 Fundamentación
104	M: Es como muy sencillo...	Fundamentación
105	O: Yo siempre que me he subido a uno tienen algo...	Relación
106	M: Sí, sí	
107	O: Para que te agarres.	
108	F: Yo le tengo pánico a los caballos.	
109	M: Yo también.	
110	O: Yo de chico también. A mí también de chico me subieron en la Marquesa.	

111	Mn: A mí me gustaba subirme a un pony.	
112	[Continúa la pequeña plática sobre caballos]	
113	F: Este objeto es una pieza de Danh Vo. M ¿ya lo conocías?	
114	[M niega con la cabeza]	
115	F: O le puedes contar sobre Danh Vo.	
116	O: Esta pieza no la había visto...	
117	F: Pero de Danh Vo sobre su vida...	
118	O: Es de Vietnam pero durante la guerra su familia emigró y terminó en varias partes. Su abuela en Alemania, él en Dinamarca... Tiene mucho que ver con las cosas históricas, con las que tienen historia, mmm... creo que vive en México o eso leí en alguna parte.	Información
119	F: Yo tengo entendido que vive en Berlín...	Información
120	O: [Inaudible]	
121	M :¿Vino a la inauguración?	
122	O: No, él que vino fue Abraham, es que la página de la Fundación dice que vive en México [inaudible]	
123	M: [Inaudible]	
124	F: ¿Y cómo creen que se relacione?	
125	M: [Inentendible]	
126	O: Yo siento que son dos, una es que su familia lo haya usado... [inaudible]	Hipótesis
127	M: [Inentendible]	
128	F: Es una silla que utilizaba un misionero que evangelizaba en la zona central de Vietnam la usó del 58 al 66. ¿Saben con que coincide el 66? En 1975 comienza formalmente la guerra de Vietnam este se llamaba Peter	Información
129	O: ¿Peter...? O sea que básicamente abandonó su misión ¿o lo mataron?	Hipótesis
130	Mn: No al contrario, lo mataron. En un momento de guerra o de problemas mantener la fe, no creo que la haya abandonado.	Hipótesis contraria Fundamentación
131	F: Eso no lo sé, no encontré información sobre él.	
132	O: Me imagino que ya está muerto.	Hipótesis
133	M: Sí,	
134	O: A lo mejor tenía veinte años en esa época ahorita tendría ochenta... si estaba joven estaría vivo.	
135	F: Creo que lo adquirió a través de su familia, alguien se la pasó a su papá o la adquirió en una compra.	
136	M: [Inaudible]	
137	F: Por ejemplo, esta obra que vimos la semana pasada, esa es su forma de hacer trabajo, de hacer arte.	

138	M: Entonces él no es creador.	Idea
139	F: ¿En qué sentido te refieres?	
140	M: En el sentido en el que hace como las obras.	Clarificación
141	O: Como esa, que no hizo él.	
142	F: Sí sería básicamente el objeto porque normalmente no trabaja material, sólo lo presenta.	
143	O: [Inentendible] Bueno, mientras Abraham era como lo encuentra y me gusta Danh Vo tiene muy claro los objetos que quería, lo compró en una subasta entonces lo compró porque quería ese objeto.	Relación
144	M: O sea como que investiga y ya.	Clarificación
145	O: Y Abraham a lo mejor no sabes la historia del objeto.	
146	M: Él [Abraham] lo que hace es crear una historia y él no [Danh Vo] Sólo hace eso ¿cómo se llama cuando son muchos objetos?	Pregunta por clarificación
147	F y O: Instalación.	
148	F: Por ejemplo este objeto ya estaba.	
149	M: [Inentendible]	
150	O: Es más fácil...	
151	M: Como la idea de que no se está hablando entonces... [inentendible]	
152	O: También es como su única compañía, porque iba de pueblito en pueblito, pero no sé....	Significado
153	Mn: O puede ser []	
154	F: []	
155	Mn: No sé, pero igual puede ser. Digo esto es una herramienta, lo podría intercambiar por algo.	Hipótesis
156	O: A mí lo que me parece interesante es que como no está tan...	
157	M: [Señala otro elemento de la obra]	
158	O: Sí, la tiene que envolver,	
159	E: Yo me voy más con lo de los viajes porque cuando te subes a un caballo, es como facilitarte el trayecto, por rapidez, aha sí por comodidad, porque si era el misionero de entrada sin esto hubiera sido más complejo, pero eso que te facilita las cosas [inentendible]	Significado Fundamentación
160	O: Yo tengo una pregunta, parece que... [pregunta sobre la localización de la pieza]	Cuestionamiento
161	F: Aquí nos va a ayudar D. No sé si tenga información sobre la decisión museográfica.	
162	Da: Hay una cosa respecto a la exhibición, en la curaduría, la curadora estuvo en relación con Danh Vo y él decidió como montar las piezas y decidió que esto fuera una instalación o sea a pesar de que,	Información

	todas las obras quería que funcionaran como una instalación entonces en ese sentido él escogió las obras también entonces toda... en esa medida toda la exhibición funciona como una sola pieza, está hecha... como	
163	O: A mí me parecía curioso que estuviera tan elevada.	Observación
164	Mn: Pues también si te montas a un animal, subes, te montas.	Fundamentación
165	M: Pero igual lo puedes ver como así [hace señal de verlo de frente]	Fundamentación alterna
166	E: A mí estéticamente me parece súper interesante, como si lo ves desde atrás, ahorita estamos bien cerca, pero si lo ves desde atrás y piensas en lo que nos dices [señala a Da] de que es como una intervención o sea no estás viendo nada más. Si te vas hasta atrás toda la arquitectura del lugar cambia y puede significarte más cosas respecto...	Observación Construcción a partir de la información dada por Da en 162 Hipótesis de significado
167	F: Vamos a tratar de verla desde atrás...	
168	M: A mí me parece que, una vez vimos una pieza de Graciela Iturbide que tiene una mujer con una [] y entonces la curadora nos explicó que normalmente lo hace para [] entonces este me parece que igual es como si fuera un objeto sagrado porque es una forma...	Relación Fundamentación de significado
169	F: Dices que tendría sentido.	
170	Mn: Pues tiene sentido, si se relaciona... (Afirma lo que M ha dicho)	Construcción de significado a partir de lo que dice M en 168
171	[Nos movemos un poco hacia atrás]	
172	[Comentarios entre O, Mn y M]	
173	O: Es como, está como pronunciada, me parece que las partes de abajo	Observación
174	[Hacen un símil entre la figura de la silla de montar y otro objeto]	Relación
175	F: Entonces... ¿cambia un poco el significado que tenía antes?	
176	E: Sí...	
177	F: A ver E.	
178	E: Pues es que se relaciona con los demás objetos con los que está posicionado, cuando estábamos más de cerca... [] [E señala relación con los objetos cercanos con la mano]	Fundamentación Relación
179	F: []	
180	E: Sí, ya desde acá se...	
181	F: O	
182	O: []	
183	[M le pregunta por algo y O lo señala]	Observación

184	Mn: []	
185	E: [Señala relaciones con la mano]	
186	F:[]	
187	E: []	
188	F: M.	
189	M: Por lo que dijo Da... [señala también relaciones entre los objetos pero el audio no es claro]	Construye a partir de lo que dijo Da en 162

376	F: Para terminar la sesión totalmente vamos a hacer un ejercicio totalmente nuevo para autoevaluarla, entonces les voy a hacer dos o tres preguntas, les voy a pedir que pongan los pulgares arriba sí están de acuerdo o sea sí afirman, si lo niegan o si es más o menos. La primera sería si creen que se hicieron preguntas relevantes a lo largo de la sesión. O ¿por qué?	
377	O: Para mí una pregunta relevante, o sea aquella que mantiene la discusión viva, de hecho siempre nos falta tiempo entonces yo creo que sí hubo cosas interesantes.	
378	F: Ok ¿creen que se hayan construido ideas a partir de las ideas de los demás? E ¿por qué?	
379	E: Porque siempre que escuchas las ideas de alguien más aparte de reflexionar puedes como analizar desde que ángulo lo está viendo esa persona y de ahí tomar también tomar puntos que tú creas pertinentes para tus propias conjeturas de las que tú estás hablando...	
380	F: ¿y en esta sesión sucedió eso?	
381	E: Sí, todo el tiempo, cuando decían sí pero pues no me interesó esto o decía O sí yo también estoy de acuerdo pero aparte le suman como también lo que tú también estás pensando y lo que construiste ese momento.	
382	F: ¿Había deseos de escuchar a los otros?	
383	[Risas]	
384	F: A ver Mn.	
385	Mn: Sí, porque me gusta a mí siempre me gusta, por ejemplo O siempre tiene una respuesta, tu argumento siempre queda inválido con su respuesta, por ejemplo en este del foquito le dio una historia bien fancy y así y E siempre saca su lado de diseñador como que siempre piensa de manera estructurada y M siempre tiene referencias con libros. (Las ganas de escuchar al otro aquí están	

	marcadas por la transferencia de conocimientos que hay entre unos y otros)	
386	F: ¿Y eso sucedió también ahora?	
387	Mn: Sí, siento que siempre se construyen distintas formas de ver las cosas a partir del perfil de cada quien más allá de que seamos de la misma edad...	

414	F: Sí, sí quien quiera contestar...	
415	M: A mí me ha gustado mucho porque o sea, yo a mí me gusta mucho el arte, pero no estudié el arte he ido a seminario y así y siempre estoy buscando talleres pero normalmente los talleres o los seminarios a los que voy es gente que está dentro del ramo artístico que son historiadores son cuestiones muy cerradas, es que tal filósofo, y lo que me gusta de aquí es que son distintos puntos de vista, como decía Mn, o sea como que todo se complementa dependiendo de la carrera o los intereses de cada quién y me gusta mucho que haya discusiones de hecho me gusta mucho discutir con O porque...	Inconformidad con espacios educativos con discursos afirmativos Coincidencia con la apertura de diálogo en el taller Construcción de conocimiento a partir de los demás. Escucha del otro
416	O: También es sabroso con Miss Jumex [Mc]...	
417	M: Es que es interesante, también Mc, dice cosas como...	
418	O: Ella se lo toma muy personal...	
419	M: No sé, pero me gusta pues porque también aprendo o sea en mí como en mí caso yo aprendo mucho de lo que ustedes me dicen yo no tengo tal vez una formación como la de ustedes, sí me interesa mucho y me gusta ir mucho a los museos y sí tengo un demonio que, que me acecha todo el tiempo de los museos como educación cuando yo leí tu perfil se me hizo más interesante aún porque creo que no sé podrías resolverme muchas dudas.	Relación con todo lo demás
420	O: o sea ¿lo estolkeaste?	
421	M: No en el este venía un resumen... y me parece muy interesante también la metodología que ocupas de que primero veamos el objeto y hagamos una pregunta, eso es nuevo para mí porque nos invita también a nosotros a cuestionarnos más allá, entonces también me ha gustado mucho, creo que también es interesante el tipo de personas que viene.	Interés en el hecho de plantearse cuestionamientos.
422	F: ¿Alguien más? ¿Algún comentario?	
423	E: A mí también me ha gustado por el diálogo que se ha generado, o sea con toda la información no sé	Construcción a partir de lo propio

	<p>si sea mucha o poca, con las herramientas que tenemos cada uno y con la personalidad cada quien le imprime un sello tan particular de llevar dinámica de pues de hacernos cuestionamientos en temas que igual ya los teníamos porque pues igual por eso venimos aquí pero aterrizarlos con esta guía que nos estás dando, que nos dices pues vamos a hacer esto, pues la dinámica se ha vuelto bastante interesante porque pues es un dialogo abierto y constante, en donde se expresan todos los puntos de vista y las ideas y pues a participación han sido el motor de todos.</p>	<p>Noción de diálogo abierto</p>
424	<p>O: A mí lo que me gusta es hablar de arte con personas más o menos de mi edad, porque luego mi familia me tacha de loco. Así como vamos al museo, y todos así como ¡No! luego mis amigos también son como, mi amiga yo explicándole y ella así como ¡Y! entonces creo que es lo que más me gusta es lo que me gusta tener alguien como de mi edad y con quien discutir ese tema, y mínimo como hay ese interés no son cualquier persona son personas interesadas en arte y eso está padre y pues nada más siento que a veces hay personas con mayor compromiso que otras por ejemplo nosotros siempre venimos y cosas así pero incluso los que no están hay como... este... ¿cómo se llama?</p>	<p>Espacio para compartir y dialogar</p>
425	<p>Mn: C ¿no?</p>	
426	<p>O: No J, que rara vez participa, no sé si sea muy introvertido a lo mejor este regresan en enero a lo mejor como... pues quedan en el spotlight porque si se inscribieron pues fue para sacarlo entre todos... Speak....</p>	
427	<p>Mn: Sí pues justamente iba a decir que era de la edad, pues lo más valioso es compartir con gente que no siempre está en el tren del mame yo sé un buen y yo he leído a tal y este es arte porque así... y yo tengo una muy buena amiga que se llama MR que también está muy involucrada en esto y con ella me gusta, pues como que también tenemos este tipo de pláticas y siento también ¿sabes? Se deja llevar por el aquí he leído y esto, entonces siento que la, el taller se vuelva una plática con la opinión, no porque además luego cuando M nos comparte los títulos de sus libros y pues estaría bien leer eso, o saber, o por ejemplo a mí me sorprende que O sea un chavito que todavía está estudiando...</p>	<p>Espacio abierto coincide con M</p> <p>Espacio no afirmativo y crítico</p>
428	<p>O: No me ningunees...</p>	

429	Mn: No pero pareciera que los chavos siempre quieren andar en la escena y en la fiesta, pues como todos ¿no? pero no digo que...	
430	O: No son tan grandes...	
431	Mn: No sé a mí me parece que cuando a alguien le apasiona tanto algo, esa pasión te involucra...	
432	F: ¿Hay algo que no les esté gustando del taller?	
433	O: La comida...	
434	M: A mí no me gusta que sea un mes de descanso.	
435	F: Ok...	
436	M: Siento que es mucha pérdida de tiempo...	
437	Mn: Es que a mi si me gustaría tener algo de teoría, pero a lo mejor como ejercicios... no sé como algo más, o sea la plática me gusta pero tener un poquito estás discusiones que tenemos, a lo mejor que nos recomiendes una especie de bibliografía, algo así...	Incorporar teoría
438	F: A parte de la bibliografía...	
439	Mn: Sí a parte...	
440	O: A lo mejor como tareítas, o sea no una hoja de... sino como mini retos, porque como venimos sólo una vez a la semana son como muchos días, entonces a lo mejor como en la calle fíjense en esto, esto y esto, como minitareítas	Generar otras actividades a realizarse entre semana
441	E:Mini actividades	
442	O: Aha miniactividades como que nos... que nos... y la comida	
443	M: Observen como la gente mueve las piernas... también me gustaría que fueran un poco, más largas es que siempre se nos acaba el tiempo... sé que tú	Duración de las sesiones

Anexo 7

Quinta sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 17 de enero de 2015
Participantes: D, Mn, Mc, C, J, M	
Mediación y registro: F, G, B	Educativos Jumex: Ch
Obra: <i>Autoconstrucción remix</i> , 2008	Exposición: Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción
Pregunta seleccionada para indagación: ¿Los objetos pierden su potencial estético y funcional en el momento en el que se convierten en basura?	

273	F: En un raro momento de unanimidad vamos a abordar esta pregunta, esteh ¿Los objetos pierden su potencial estético y funcional en el momento en el que se convierten en basura? Esteh pues nos quieren compartir ¿cómo surgió la pregunta? ¿qué estaban pensando?	
274	[Chiste de O]	
275	C: Pues estábamos pensando en las posibilidades perdidas de los objetos a partir de la obra que vimos de Cruzvillegas, o sea como la mezcla que vimos que ya está hecha, bien pudo haber sido un muro o pudo haber sido un detalle pero ya al momento de ampliarse ya queda inservible, se desmorona y pues esas cosas.	Clarificación
276	J: Pues sí no, pero a mí me surgía la duda de como cuando, cuando si tú dices esto es basura pero otra persona puede decir, esto no es basura, esto todavía sirve.	Idea coherente
277	O: Que es nuestra pregunta entonces...	
278	F: Pero aquí ¿a qué se refieren con potencial estético?	Pedir clarificación
279	C: Aha, que ya cuando las cosas están inservibles, siguiendo el ejemplo de la mezcla, o sea la mezcla puede llegar a ser bonita para alguien o sea puede tener esa, le puede despertar cierta curiosidad los huecos que se puedan despertar a partir del aire y todo eso. O sea la basura es bonita pues.	Ejemplificación
280	J: Sí, cualquier cosa puede llegar a ser.	
281	C: Y sí el hecho de que ya sea basura ya lo descarta.	
282	D: O sea la corcholata estaba padre en el momento, hasta un ingeniero la diseñó para que fuera así.	Construye a partir de la idea de C en 279 de forma contraria
283	Mn: Pero la estética no tiene que ver con belleza, todo tiene una estética. No es pues esta... no es buena mala, ni fea	Construye a partir de la idea de D en 282 de forma contraria

284	C: Es un lenguaje...	Construye a partir de la idea de Mn en 283
285	O: Todo viene del ojo que la ve...	
286	F: ¿Para ti que es estética? []	
287	Mn: Todo tiene una imagen, todo tiene una apariencia. Si tú lo ves feo, las [] de la estética ¿de quién es este texto muy famoso? se me olvido... [nadie responde] bueno esteh y por ejemplo una amiga que siempre se disputaba, ella es historiadora de arte y siempre nos decía eso, no es que algo sea bello o bonito o sea todo tiene una estética distinta.	Clarificación
288	Mc: Exacto, no es que un objeto sea funcional o no. Todo tiene...	
289	D: Pensando la corcholata, tiene un potencial estético ¿no?	Ejemplificación
290	[]	
291	Mn: Pues a lo mejor en su función original tenía una estética distinta, y ahora que es basura no creo que esté fea sino que ya cambio de contexto.	Idea
292	Mc: También bajo que parámetro se vuelve basura.... ¿cuándo cumple su periodo de vida? ¿cuándo se rompe? porque siempre lo puedes reusar. Sí es como muy interesante también pensar como ellos ¿qué, cómo y por qué las cosas se convierten en basura? creo que tiene también con el valor estético ¿no? ya porque no es, porque no cumple ciertos parámetros para... definir la estética es un poquito... muy relativo.	Preguntas relevantes
293	C: También como hablaba Cruzvillegas en el texto o sea que los gustos son muy efímeros, eso fue o que me recordaste con tu [] que te gustaba mucho pero ahora ya no porque la consideras basura, sin embargo hay personas a las que todavía les puede seguir pareciendo muy bonita. O sea cosas de ese tipo.	Relación con texto Relación con experiencia Ejemplificación
294	O: A mí lo que me gustó fue lo de partir de estético y de funcional sobre todo. Curiosamente está resaltado funcional, está en bold. Esteh porque hay muchos tipos de basura porque hay las que pueden seguir siendo funcionales aun siendo basura y hay cierta basura como esto que es basura pero ya no es funcional para nada porque siquiera para hacer algo, si lo jalas se rompe, ya no puedo volver a meter otro popote ahí porque es imposible.	Definición Fundamentación Clarificación Construye a partir de lo dicho por C y J en 275 y 276
295	Mc: O el vidrio cuando se rompe.	Ejemplificación

296	O: Bueno el vidrio cuando se rompe lo puedes volver a fundir, pero hay ciertas categorías de basura y que hay basura que es, desde el momento en que es creado nace con el propósito de convertirse en basura.	Construye a partir de lo dicho por Mc en 295
297	Mn: Como esto... [levanta el envoltorio de un popote igual que O]	Ejemplificación
298	O: Sí. Y hay cosas que es aun cuando sean creadas como empaques o basuras sí se pueden reutilizar. Entonces por eso me gusta lo de funcional porque se traduce a esos dos tipos de basura.	Fundamentación
299	Mc: Puede ser hasta con las naves espaciales cuando cumplen su función y se rompen y quedan como basura espacial.	Ejemplificación Construcción de ideas a partir de O en 298
300	F: Los cohetes ¿no?	
301	O: Los módulos.	Clarificación
302	Mc: Aha a lo mejor ya tenían una función determinada, terminó y ¿qué pasó con eso?	Pregunta relevante
303	O: Regresa	Clarificación Construcción a partir de Mc en 302
304	Mc: No, aha ¿pero después de cuánto tiempo?	Pregunta
305	O: No de inmediato, no sólo hay módulo que no ha regresado que Pablo Vargas Lugo...	Clarificación
306	Mc: Pero ves que también hay basura espacial [O: Los satélites] cuando hacen descarga de los astronautas, ¿qué pasa cuando no tiene las condiciones de desperdicio? Y es eso a lo mejor cumplen con una funcionalidad y ya después se convierte en un desperdicio.	Clarificación
307	F: Habría aquí, bueno O mencionaba como dos clases de basura. ¿Habría otra clase de basura o nada más esas dos?	
308	O: Bueno es que se pueden hacer divisiones ¿no? porque por ejemplo está la basura que ya no es funcional y la basura que puede ser funcional. Y por ejemplo de las que pueden ser funcional está la que se puede reciclar de dos formas. La que es como fundir con vidrio, papel, cartón se puede volver a hacer lo mismo y está el reciclaje que son por ejemplo utilizar un frasco de nescafé para tomar agua, que no lo alteras sino que lo estás utilizando para otra forma. O lo que decían una lata se convierte en maceta. Entonces son como estos dos tipos, y como que hay diferentes tipos de basura. Funcionales y no funcionales siento que son como las dos grandes vertientes.	Definición Fundamentación

309	Mc: Sí, porque si te vas a algo, podría clasificar con muchísimos parámetros la basura entonces yo creo que es muy importante hacer algo como funcional o no funcional.	Idea compartida con O en 308
310	O: Es como los kleenex. Un kleenex normal puede ser reciclado pero uno ya con mocos pues ya...	Ejemplificación
311	F: Como ese	
312	O: Exacto, pero a lo mejor quedaría reciclado pero nasty...	
313	Mc: Igual dentro de muchos años mis mocos van a valer mucho.	
314	Mn: O millones...	
315	O: Una amiga que le digo toma para que un día valga algo.	
316	F: C ¿Algo qué quieras aportar? te ves pensativo.	
317	C: Es que sí me quedé pensando en lo que habías dicho hace rato de las posibilidades perdidas de los objetos, eso que decían de cuando es útil, como este cartón de jugo, o sea ya tuvo su función pero se vuelve un desperdicio pero ya nada pasa con ese cartón de jugo pues ya le negaste la oportunidad de ser algo más.	Relación con cosas dichas anteriormente Construye a partir de los demás Cuestionamiento de lo que pensaba anteriormente
318	Mn: Yo también estaba pensando en eso, yo no diría que sean dos tipos de basura sino que porque pueden ser, más bien la clasificación que haría yo sería la evolución de los objetos y lo que cada quien considera basura porque como decía D, o sea yo tiraría inmediato eso. Yo incluso me enojaría cuando voy al baño y alguien lo deja o sea para mí es basura inmediata, pero para él no. Entonces la evolución de los objetos, sería que eso se convirtiera en una lámpara pero para él no es basura. Y no le veo una evolución al objeto y más bien como una cuestión de colección ¿porque los coleccionas?...	Construye a partir de los demás con otra clasificación de la de O en 308 y D en 282 Definición Fundamentación
319	D: No, al menos de manera intencional	
320	O: Pero estamos en una cuestión de funcional y no funcional, porque aunque los almacene siguen siendo no funcionales porque como les decía les está negando, como decía C, les está negando el ser algo más pero no los deja ir, o sea están como en el....	Construye a partir de los aportes de los demás
321	Mc: Aunque eso de la funcionalidad también es muy relativo, porque para mí esto puede tener mil funciones y para alguien más no como por ejemplo puede ser para soportar algo, para un móvil, una	

	fogata y para alguien no... simplemente tiene una función.	
322	F: Pero eso por ejemplo ¿de qué dependería? ¿qué razones habría para que alguien no le diera más funciones a un objeto?	
323	O: La creatividad, la necesidad.	Idea
324	Mc: Es el sujeto, el usuario....	Idea contraria
325	O: La persona porque por ejemplo una maestra de Kinder puede ver un montón de manualidades, puede ver un pingüino...	Ejemplificación
326	Mc: Exacto, un ingeniero puede ver a lo mejor una forma para sostener una mesa que está rechinando, alguien más es una basura. Entonces sí depende mucho del usuario, del sujeto, de la condición en la que vive... de muchísimos parámetros que es basura y que no, qué es funcional y que no.	Fundamentación Ejemplificación
327	F: ¿Nos podrías compartir algunos parámetros que se te ocurran ahorita?	
328	Mc: No sé, por ejemplo las personas que de repente por una razón u otra se vuelve vagabundos creo que sí, mendigos, bueno vagabundos [risas]... esos parámetros por ejemplo la televisión que no sirve ni nada pero la usan de soporte o algo así o un juguete, y de repente la usan para algo más. El comprador... el diseñador crea esta pluma pensando en que va a cumplir ciertas funciones, pensando en que va a tener ciertas funciones, pensando en que va a tener cierta vida, esa tinta tiene que durar cierto tiempo, cuando alguien lo compra lo puede usar para escribir o no, le puede dar el valor para la que fue diseñada o no, le puede dar el periodo de vida que fue planeada o no. Cuando la desecha alguien más la puede encontrar y la puede convertir en algo más o la puede destruir o dejar que cumpla su periodo de vida y creo que pasa con todos los objetos en alrededor de nosotros. Muchas veces estos objetos construyen tu identidad también, puede tener un valor simbólico o no entonces depende mucho del usuario y justo eso, los objetos aunque están planeados para cierta cosa puede que cumplan con cierta cosa de un objetivo o se conviertan en algo más y creo que funciona en el arte contemporáneo, las piezas son pensadas con cierto valor o incluso pueden ser hasta una tomada de pelo que quiso poner ahí las corcholatas nada más porque sí y nosotros ya les estamos dando un significado creo que pasa en general con todo, depende del usuario.	Ejemplificación Clarificación Definición

495	F: Bueno para los que no estuvieron en la última sesión. Esa vez agregué un pequeño ejercicio al final que era de un poco de autoevaluación. No sé si se acuerden...	
496	Mn: No	
497	F: Era cuando les pedía que señalaran con los pulgares si estaban de acuerdo poniendo el pulgar hacia arriba, [Mn: Sí] si no estaban de acuerdo hacia abajo y si estaban más o menos en medio. Nada más ahorita voy a decirles como dos enunciados, dos ideas y ya me dirán si están de acuerdo o no.	
498	Mn: Va...	
499	F: Entonces una es, sí pues se fundamentaron las opiniones con razones convincentes ¿están de acuerdo o no? lo que se... ¿por qué a la mitad J?	Faltó explicar el significado de cada una de las categorías
500	J: Porque eran como dos ideas pero yo no logré definir cuál era...	Pregunta
501	C: Pero como que las personas fundamentaban ¿no?	Pregunta
502	F: ¿Por qué Mn?	
503	Mn: Porque nadie tiene la verdad, digo una cosa es que lo haya dicho con huevos y otro...	Relativismo
504	F: Pero bueno se dieron razones convincentes...	Forma en la que lo ven
505	Mn: Yo no le pondría razones sino argumentos...	
506	D: Es que es algo más espontáneo...	
507	Mc: Pero es que ni siquiera nos apoyamos o no hubo un apoyo de a lo mejor, no es porque no tengas un apoyo tu argumento no sea válido o no pero hay veces que como filósofos, o teorías que pueden o no soportar una teoría enriquecerlas o no porque en ningún momento, es por lo mismo, nosotros mismos estamos opinando desde nuestra perspectiva y nuestro panorama pero es por lo mismo no tenemos un sustento así fuerte, algo que valide lo que estamos exponiendo...	Búsqueda de una base y legitimación
508	D: A parte ni queremos, convincentes, no queremos convencer a nadie	Habría que haber sido más claro al inicio del taller. De las dinámicas o plantearles el problema de escucharse entre ellos y construir conocimiento.
509	Mc: No sólo estamos platicando...	
510	D: No me refiero convincente, ¿convencer? no sólo estábamos chupando tranquilo.	

511	F: Y esa es la otra, ¿se construyó a partir de las ideas que tenían los demás?	Faltó explicar mejor de que se trataba la idea de fundamentación.
512	[Varios Sí]	
513	O: Sí aunque sea chisme construimos con las ideas de los demás.	
514	F: A ver ¿por qué sí O?	
515	O: No porque alguien te dice algo sobre eso, por ejemplo cuando hablaba ella, sí decía algo, le decía no porque es esto, y sobre eso yo volvía a decir entonces es esto y luego entonces esto y así. Entonces como que íbamos siguiendo el hilo y sobre el mismo hilo nos iba como encima a construir.	Fundamentación de la dinámica de intercambio
516	Mc: Y a pensar más allá de lo que habías pensado...	
517	O: Y luego una persona dice algo y dice ¡Ah claro! por ejemplo ya al final ya entendió lo que yo estaba diciendo entonces tiene sentido entonces se está agregando a lo que ya tienes tú y pues ya.	
518	F: Bueno ese proceso al que se acaba de referir O es al que me refería anteriormente con razones convincentes. Los argumentos que han estado dando ustedes, alguien más los escucha los pesan, alguien a veces no está de acuerdo como Mn con O, y le dicen porque no están de acuerdo, Ahí es donde radica esta cuestión de los razonamientos y argumentos. Bueno quiero comentarles antes de que nos vayamos esto que va surgiendo para tener una idea de justamente cuales han sido las dudas que han ido surgiendo a lo largo de estas sesiones para eventualmente tratar de retomarlas y ver por donde otras personas fuera de este círculo han tratado de resolver todas estas preguntas.	
519	Mc: Yo tengo, no quiero ofender ni nada. A mí no me queda muy claro, si hubo un debate, si hubo un descubrimiento ¿pero hacía donde querías que fuéramos? o sea ¿por qué vimos esa obra? ¿Cuál es el fin? ¿Hacia donde queráis que terminara esto? ¿Qué teníamos que descubrir? Porque está padre y hay muchos que ¿pero al final no entiendo...?	Sensación de falta de finalidad
520	O: Nada más expandir tu horizonte, e discutir tus ideas con otras personas...	Importancia del proceso mismo

Anexo 8

Sexta sesión (Indagación de un concepto)	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 24 de enero de 2015
Participantes: O, Mn, Mo, Mc, D, E, M	
Mediación y registro: F, G, Em, Do, Es	Educativos Jumex: Da
Obra: <i>We the people</i> , 2014	Exposición: Danh Vo وادي الحجارة
Pregunta seleccionada para indagación: ¿Qué valor tiene una reproducción?	

440	F: Ok, dentro de todas estas ideas que surgieron eh quisiera dirigirme por una sería justamente ¿qué valor tiene una reproducción?	Cuestionamiento sobre el campo del arte
441	O: Buenos vamos a regresar a lo de la clase pasada [risas] cuando les dije de este museo en ¿qué es? ¿Japón? ¿China? El que está lleno de réplicas y que entonces revisamos de nuevo lo que era el concepto y lo que era la obra en sí porque si es una réplica exacta te va a transmitir lo mismo, porque una réplica si bien una réplica no tiene el mismo valor económico pero si el mismo valor conceptual si es réplica exacta en este caso, obviamente, es una réplica exacta a medias porque pues está separada y fragmentada y no podemos ver lo que era originalmente entonces	Relación con algo dicho en otra sesión Fundamentación de idea
442	F: Aquí ¿Qué estaríamos entendiendo por concepto O?	Se pide definición
443	O: O sea la intención, el mensaje que intenta comunicar eh Sí, la intención y el mensaje que intentaba comunicar el artista.	Definición Clarificación
444	F: Ok, M y luego tú Mc.	
445	Mi: Es como lo que hubo una exposición ahorita en el CNA, de los tres grandes Caravaggio, Leonardo y Rafael y son réplicas.	Relación con otra exposición Ejemplificación
446	D: Caravaggio	
447	M: A mí sí me gusta, es lo mismo ¿no? porque yo estaba viendo lo que decía, bueno la explicación de esa exposición y decían así es como se ve la Mona Lisa y era una foto con mucha gente alrededor y que no la puedes ver.	Fundamentación de opinión
448	O: Hubo una discusión muy candente sobre la Mona Lisa la sesión pesada.	Relación con otra exposición
449	Mc: Sí, estuvo buena	
450	M: Entonces esteh, y decía aquí en el CNA la puedes ver aquí de cerca y con detalles que no vas a poder apreciar en la obra original y es lo mismo ¿no? son replicas pero digitalizadas pero con todos los	

	<p>detalles y yo creo que en ese aspecto sí es un objeto diferente y yo creo que sí cambia la concepción tal vez, pero no para negativo. O sea cuando es una réplica es malo o es menos arte, o no sé, menos valiosa porque yo como público, prefe... sí prefiero ir... sí me gustaría ir al Louvre a ver la Mona Lisa porque creo que es como a fuerza, pero sí puedes observar detalles que a lo mejor en la pieza original no vas a poder en una réplica yo creo que sí es muy válido y está muy bien. Aunque también. Yo creo que el problema de las réplicas es muy como del siglo XX. Porque antes sí había obras únicas pero muchas de las obras, o sea las esculturas se hacían tres, o cuatro diez no eran vistas como algo malo y yo creo que desde que se empezó a ver el arte como si fuera un objeto único, o como tiene que ser una pieza única, tiene que ser así como súper valioso e irreplicable y no sé empezó ese problema.</p>	<p>Fundamentación de las ideas previas</p>
451	F: Mc tú querías...	
452	<p>MC: Yo quería, yo voy a ser muy rápido, lo prometo [Risas M: Pobre Mc]. Uno, es que yo creo que las réplicas en cierta forma es un poquito como la piratería en una forma en la que permite a sectores que no tendrían acceso a. Hay personas que no pueden ver al Louvre en la Mona Lisa. Obviamente nunca va a tener el mismo valor que el original porque ya hablamos de un carácter técnico del artista. Es lo mismo que pasa con la Virgen de Guadalupe, La última cena ¿Cuántas personas no tienen una imagen del cuadro de la última cena? ¿Cuántas personas no tienen una imagen de la Virgen de Guadalupe? Y no por eso son menos porque tienen una carga simbólica para esas personas, creo también pasa con los posters de arte, con los libros de arte, también son una réplica o incluso hasta por ejemplo la Biblia a lo mejor la original sí tiene algo como simbólico. Pero cuantas réplicas no hay de la Biblia. No por eso quiere decir que no tenga un contenido emocional o válido para la persona que la adquiere o que la tiene o hay otros artista como con Dalí, como por ejemplo, muchas de las esculturas del Soumaya son seriadas, o sea del mismo molde se hicieron varias de esta, de estas esculturas podríamos decir que son un tipo de réplicas pero siguen teniendo un valor, el valor artesanal de como decía O. El valor simbólico pesa más.</p>	<p>Construcción de idea a partir de lo dicho por M en 450</p> <p>Ejemplificación</p> <p>Ejemplificación</p>

453	F: Ok, sigue Mo pero primero les voy a hacer una pregunta. Ahorita usaron una palabra en específico, réplica. Y antes estábamos usando reproducción. ¿Es lo mismo una réplica que una reproducción? Para que lo vayan pensando... y Mo.	Definición Que descubran sus presuposiciones
454	Mo: Lo que yo pienso es que mucho depende mucho también del tiempo histórico. O sea porque regresando a la exposición que está ahorita en el CNA. No es lo mismo decir vi una reproducción de la Mona Lisa a fui a París, fui al Museo y vi la Mona Lisa. Lo mismo pasa con la estatua de la libertad, no va a tener el mismo... el mismo valor emocional porque lo que yo recuerdo es que la estatua de la libertad fue un regalo de los franceses a los Estados Unidos, y fue un momento en el que los Estados Unidos necesitaba como un símbolo o, o Representó algo muy grande y yo creo que si llegasen a armar esta reproducción, a lo mejor queda idéntica y es igual pero la gente no le va a dar el mismo valor ¿no?. Igual van a decir es que lo hicieron los chinos. [Risas de todos] O sea es China no tiene el mismo valor. Lo mismo pasa con bolso Louis Vuitton ¿no? [Varias voces] O sea los chinos saben cómo hacer una bolsa.	Construcción a partir de la idea de M en 450 y 452 Idea contraria a M No se respetó la participación de Mo
455	[Muchas voces, entre ellas O: Es que no es lo mismo una bolsa que una obra de arte]	No se respetaron las participación de M en 454 y se le interrumpió
456	F: Esperen, esperen. Primero vamos a terminar de escuchar a Mo. Luego sigue, sigue M ¿Luego quién quiere hablar? ¿O? Ok	
457	Mo: Entonces ¿Qué pasa con esas bolsas? Se hacen en China y los chinos, o sea ustedes pueden tener en su casa una bolsa chafa de Louis Vuitton y son los mismos Chinos que hicieron la bolsa original. Sí ¿no? [M: Te la venden más cara]. Te la venden más barata porque en vez de déjale la L y la V le tienen que agregar dos cerezas para que no sea vea igual. Igual te la dejan más barata pero es exactamente la misma bolsa. Pero lo que le da valor a esa bolsa es decir fui a comprar a la tienda Louis Vuitton y pagué tanto dinero, yo creo que depende más de ese porque den ser iguales ¿no? [M: Como de la situación] Es como decir yo compré este Jumex en el tianguis y yo compré esteh, este en el Palacio de Hierro. ¿No? ¿Cuál vale más? O ¿Qué le da valor? ¿Por qué va valer más uno que el otro si son iguales? Pero lo que le da el valor es el contexto.	Fundamentación de opinión M interrumpe y no respeta la participación de Mo Preguntas relevantes

458	Mn: No porque yo creo que entra el concepto de reproducción y réplica. Según yo.	Opinión contraria a Mo No respetó el turno de M
459	F: Primero vamos a escuchar a M, pero primero les digo otra vez para que vayan pensando en cómo responder esta pregunta ¿Cuál es la diferencia entre una réplica y una reproducción?	
460	M: ¿Ya lo digo?	
461	F: Sí, si quieres.	
462	M: Es que quiero decir algo que dijo Mo, es que lo que dice es justo, no sé si te entendí bien que es el contexto. Pero es también como el sentir de la gente porque o sea y ya como que conlleva todo un bagaje cultural, de clase o algo porque si fui a París a ver la Mona Lisa, obviamente [Mo: La carga emocional]. O sea y tal vez ni es tan emocionante para ti, todo lo que conlleva [Mo: Todo lo que implica]. Tal vez no es lo mismo que una obra de arte pero la situación es la misma. Por eso la réplica yo creo que no tenemos que verla en sentido negativo, esa carga se la damos nosotros porque es como lo que dijés ¿Es original o...? ¿qué es una réplica? Una réplica es una copia deee, es que ya me confundí, bueno es una copia del objeto pero una reproducción es como igual una copia. Es que no sé cómo decirlo. Es que sí tengo la idea pero no sé cómo expresarla.	Pide clarificación Fundamentación de opinión Construcción a partir de las ideas Mo en 457 Problemas para definir
463	F: Ok, vamos a escuchar a O, igual tiene la misma idea y sino ya le dices que no es.	
464	O: Para mí una réplica es algo que tiene más detalle que es como que réplica busca imitar perfectamente. Por ejemplo, si es un cuadro es igual con pintura el lienzo y todo y si es una reproducción, no necesariamente tiene que ser idéntico, puede ser en un poster [Mc: O como con texturas diferentes] como que para mí reproducción es algo más masivo y no necesariamente idéntico puede ser un poster o una litografía. Para mí una réplica busca ser más exacto, y más fiel a los materiales originales.	Definición Interrumpe Mc a O Definición
465	M: La que busca difundirse es la reproducción ¿no? porque la puedes sacar en posters...	
466	F: Bueno escuchemos a Mc y luego tú...	
467	O: Pero yo no había terminado...	
468	Mc: No, no ha terminado O.	
469	O: Lo que decía M de Mona Lisa para mí sería lo mismo. No he ido a lo del CNA pero siento que tiene más valor porque te puedes acercar más. Ese es el	Construcción a partir de las ideas de Mo y M en 462 y 467

	<p>valor de una réplica. Porque en uno, en algún punto van a ser necesarias las réplicas. Porque por ejemplo él que atravesó con su puño a un Monet o en una guerra [M: ¡O simplemente por el tiempo!]. No sé si se enteraron que a un sarcófago le quitaron la barba y se la pegaron con plastiloca y tiene tres años y apenas se dieron cuenta y un curador o algo sí le quiso resanar como más y le despostilló como más pintura entonces va a llegar un punto en la que una estupidez se va cometer y la réplica va a tener que ser necesaria. ¿Quién no nos dice que la que está en el Louvre es una réplica ya porque []? [M Y a parte son como tres metros.] Y la que está en el CNA y ese es el valor de una réplica que te puedes acercar para una experimentación que no se corre el riesgo de una destrucción y regresamos a lo de lo conceptual que vale más lo conceptual que digo sí obviamente tiene valor emocional ir a Paris. Es lo mismo ya ni van a ver el arte de Kusama sino iban a Kusama para decir que fueron a ver a Kusama y no por el arte, exacto entonces. Para mí sigue teniendo más peso el concepto que la obra física en sí.</p>	<p>Ejemplificación</p> <p>Consecuencia</p> <p>Interrupción</p> <p>Fundamentación de idea</p> <p>Ejemplificación</p>
470	E: Sí, es cierto	
471	<p>Mc: Yo nada más quería decir que estoy de acuerdo con el concepto de réplica, creo que una réplica siempre trata de ser muy fiel. Una reproducción puede ser una imagen en una taza, en una pluma, en una o sea no tiene que ser tan fiel. Esteh por ejemplo hay otro, sí creo que el valor original de una pieza nunca se va a comparar al de una réplica o al de una reproducción.</p>	<p>Construcción a partir de lo dicho por O en 464</p> <p>Idea que coincide con la de O</p>
472	F: ¿Valor en que sentido?	Pregunta por clarificación
473	<p>Mc: Pues en el sentido de que es una pieza única, por ejemplo si tú sabes una historia de, por ejemplo, Van Gogh, él ya tiene un peso, el nombre, el tratado por ejemplo hace poco de, ¡ay se me fue!, pero tiene un trazo muy fuerte pues que no era de él porque él era, ¡de Goya!, él era tan segura que nunca borraba su trazo, y esa era una pieza de uno de sus estudiantes. Y muchas veces empezaban con copiar o con reproducción. Es lo mismo por ejemplo con China que replica París. O sea sí está la réplica pero sigue siendo una réplica pero la original es París tiene un contexto histórico que por más que lo copies no va a tener la misma carga, la misma historia porque es una réplica en otro contexto, con otra carga, pues con otro valor.</p>	<p>Fundamentación de opinión</p> <p>Clarificación mediante ejemplos</p>

474	F: Mn	
475	Mn: No pues ya dijeron todo, o sea yo también decía que la reproducción es como esto [levanta jugo en caja] ¿no? pues está en una fábrica donde va cayendo el juguito y la empacan, no sé como se hace pero... [risas]	Construye y coincide con las ideas expresadas en 462, 471 y 464
476	F: Él trabaja en el museo no en la fábrica de jugos.	
477	Mn: Es que siempre...	
478	[Varios comentario al mismo tiempo]	Falta de respeto a la intervención de Mn
479	Mn: Pero bueno hay una forma, una reproducción en serie, esto se hace por millones y la réplica sí es más como detallar. Es que el ejemplo de las bolsas sirve perfecto, es [M: ¡Sí!] Yo si dudo, más bien si estoy de acuerdo en que como dice O, o no me acuerdo quien, que son igualitas las []. No pues no son igualitas porque no, o sea no, luego, luego se ven cuando no es el mismo material como el aza, o sea ¿sabes? sí creo que hay una diferencia entre la original y la réplica pero la []	Ejemplificación
480	F: Esperen, esperen [O y M quieren comentar] Vamos a escuchar a Mn primero.	Interrupción a Mn
481	Mn: O sea sí aunque haya clones buenísimos y así, sí creo que hay una diferencia entre un original y una réplica. De eso se trata se trata la réplica que se note lo menos posible que es una réplica y yo sigo con la clase pasada que sí tiene mucho más valor ver la obra original porque también esa es otra cosa del arte del movimiento artístico de esa experiencia artística que te genera ver y saber quién la pinto, cómo la pinto, lo que decíamos la vez pasada de la técnica. Hablábamos ¿no? de Leonardo. Hablábamos ¿no? Si hago válidos los argumentos de mis compañeros de que no puedes ver más de cerca, que tienes mayor posibilidad de, de adentrarte como en el detalles pero sí creo que esa experiencia artística que se genera con una original que eso es arte, que eso es uno de los valores del arte.	Relación con otras ideas expresadas en la sesión Respeto a los comentarios que difieren del suyo Construcción a partir de lo dicho por los demás Idea que difiere

597	F: Entonces a partir de lo que mencionaban al inicio de la sesión. ¿Estuvieron abiertos a lo que los demás decían?	
598	[O se ríe]	
599	F: A ver quiero escuchar a D, dice que no.	

600	D: ¿Qué si estuvimos abiertos? No yo sí siento que me estaba como separando de este asunto y ¿por qué estamos discutiendo?	
601	M: No estabas poniendo atención	
602	D: No, sí estaba poniendo atención te lo juro.	
603	F: ¿Quién decía que sí? ¿Todos?	
604	M: Yo dije que no sabía	
605	F: ¿Por qué no sabías?	
606	M: Porque yo a veces tiendo a ser muy necia. Sí como que eso no, eso... sí no comparto esa idea a veces soy cerrado, pero ténganme paciencia hago mi mayor esfuerzo.	
607	F: Mc decía que sí.	
608	Mc: Yo siento que muchas veces no eres la única que se pone un poquito necia, pero lo importante no es tomarlo como un ataque personal...	
609	Mn: Pero yo nunca...	
610	Mc: Alguien por acá opinaba, y era no yo nunca trate de decir eso y a lo mejor no era tanto como atacar ese punto, argumentar porque no se estaba de acuerdo entonces creo que sí nos faltaba a todos, incluida yo también, a lo mejor más participar estar más abierta a esta discusión que está a parte siempre es muy buena discusión siempre está padre que existan dos puntos en contra.	
612	F: Mo	
613	Mo: En esa parte de estar abierto a lo que los demás dicen yo creo que también a veces perdemos un poquito el, a participación de las personas o sea si alguien está hablando.	
614	E: Yo también estoy de acuerdo contigo...	
615	Mo: Aha, y eso había quedado desde el principio ¿no? sí queríamos participar levantar la mano es que no hay necesidad de decir: "¡Es que no estoy de acuerdo!" con que levantes la mano tú eres el siguiente que participa y san se acabó, o sea y podemos escuchar la participación de todos y al mismo tiempo no hacemos que la persona que está hablando en turno pierda el hilo de su idea ¿no? porque a veces se genera una discusión entre dos personas y la persona que está participando pierde el hilo de la idea de lo que quería decir...	
616	E: Aha, yo también	
617	Mc: O de repente pierde el orden de quien iba a seguir.	

618	D: Es como la vez pasada yo sentía que alguien decía una cosa y luego otro decía otra y como que se iba formando algo... aha en esta fue ya como que distinto fue como que arrebató...	
619	E: Yo siento que cuando estamos hablando estamos tan arrebatados que estas tratando de decirlo en ese momento y dices entonces sí la persona está hablando obviamente se va enojar porque si estas tratando de expresar tu idea así de " No pero es que yo quiero" por más que sea importante si tienes que dar espacio y ese espacio respetarlo. Porque a veces pues sí o sea estos temas son como justo muy de... muy intensos entonces cuando estas tratando de explicarlo estás tratando de sacarlo inmediatamente aunque a veces articules bien la idea como decía M o Mn. Esa parte de sí respetar en ese momento, si es el tiempo de los demás que sea un minuto o dos minutos o la intervención del tiempo que sea si respetarla es que no estamos acostumbrados a escuchar, ese es el problema que siempre se tiene en todas discusiones de todo lo que sea nunca tenemos el respeto de decir estoy escuchando la persona y estoy tratando de entender lo que estoy diciendo y lo que me está tratando de transmitir.	
620	F: Mc	
621	Mc: Es que también va mucho de la mano con que una parte es justo esto, es no tenemos tener que estar todos de acuerdo, está mejor que existan puntos distintos porque se hace más ruido el feedback y todo pero pues hay una parte que una cosa y, también me incluyo, de yo quiero decir o participar pero o sea una cosa es como dar tus argumentos, la otra es tratar de convencer al otro que piense igual al otro.	
622	D: Y creo que no hemos llegado a eso.	
623	Mc: Aha no hemos llegado a eso pero creo que sí es importante en la parte de que estamos abiertos todavía nos falta abrirnos un poquito más y como dice E no perder esta parte de respeto o sea, yo me incluyo...	
624	F: Y O	

Anexo 9

Séptima sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 31 de enero de 2015
Participantes: O, Mc, E	
Mediación y registro: F, B	Educativos Jumex: Nadie
Obra: <i>Autoconstrucción room</i> , 2009	Exposición: Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción
Pregunta seleccionada para indagación: ¿qué valor tenía la experiencia que tenemos nosotros de una obra de arte frente a la que el artista podría tener?	

111	F: Bueno ¿qué encontraron?	
112	O: Bueno, yo la sección que escogí es la del principio. Me gusta mucho porque aparte de que es el centro de la instalación porque aparte de que me gusta estéticamente hablando se parece a [] pero lo que más me gusta es que todos esto, las esculturas que están aquí se ven como edificios altos y cambia tu perspectiva porque entonces sientes ven enormes sientes que estás en medio de una ciudad y que entonces dejan de ser de un metro y medio y se convierten en monumentos enormes entonces te sientes pequeño [] me gusta la perspectiva que da y también la sensación que da de que sientes que te atacan porque [] entonces te sientes protegido o amenazado por ellos eh entonces []	Significado
113	F: Ok ¿Tú cuál escogiste E?	
114	E: Yo escogí esta [] pues porque está súper sencilla y, integra está parte orgánica de un maguey que si se dan cuenta la... el orificio en donde está metida la punta de la hoja de maguey es de los remaches de la misma madera ahí hay un orificio y ahí [] la pieza de madera y ahí lo único que hizo fue seguir como que esta misma parte orgánica del maguey y sólo la introdujo ahí. Y pues tiene también como pues no sé, como de mimbre es como no sé que, igual queda para un jarrón como una base de mimbre y pues es muy sencilla pero juega con esta parte orgánica que a mí me gustó mucho.	Significado
115	F: Mc	
116	Mc: Yo escogí los limones, al principio me había ido con esa pero después me fui por los limones porque lo que me encanta es que mezcla, creo que resume lo que es autoconstrucción porque mezcla lo industrial del aceite de oliva con la parte de tener como un [] de la madera que también es como muy	Significado

	<p>artesanal. Es una escultura que no es la misma que la de ayer o la de antier es como los materiales vivos que se van autoconstruyen, es una palabra de [] creo que eso es muy padre, al mismo tiempo es una escultura invasiva hacia el museo con los bichos, los olores que provoca, pues eso se me hace muy muy interesante. Traté de contar los limones [] quería ver de dónde venía [] y también la parte de como la [] como un, o sea como un tótem pero al mismo tiempo [] cualquier pieza [] siente que perdería el equilibrio, podría caer, es me gustó mucho que en cierta forma pensar que los limones eran verdes tienen una gama parecida, los contrastes, los limones tomaron el color de la madera como que eso me gustó mucho.</p>	
117	F: Y... ¿cómo que formas encontramos aquí en general?	
118	E: La mayoría son líneas rectas y circulares	Identificación
119	O: Exactamente	
120	E: []	
121	Mc: Sí como decía O, yo nunca lo había visto, como edificios.	Construcción a partir de lo dicho por O en 112
122	<p>O: Yo cuando la veo así completa, para mí son personas, son retratos de personas y como esa parte de autoconcepción de la personalidad de cómo vamos agarrando cosas de aquí y allá [] y somos una combinación de todas las personas que hemos conocido y nos influyen de cierta manera pero también por la fragilidad porque que tan fácil puede ser destruir una persona, no físicamente, sino emocionalmente y sus principios, con algún argumento válido como puedes agitar el mundo de esa persona y puedes hacer que esa persona se cuestione el mundo y sus creencias y esa fragilidad que tiene o sea todas requieren en realidad un empujoncito para caerse, o sea todos estamos como dice el Joker de Batman, o sea todos estamos a un empujón de caer no sólo en la locura sino en otras cosas y se tienen [] cables que por ejemplo, la de los limones por los limones, pero en el caso de este para que no se caigan entonces es el soporte que tienen las personas es que no son independientes sino son dependientes y su estabilidad depende puede ser de una persona de un vicio, de lo que sea ¿no? y como dicen pende de un hilo. Su vida pende de un hilo.</p>	<p>Significado</p> <p>Fundamentación de significado</p> <p>Relación con otro elemento</p>
123	F: Aquí es literal	

124	<p>O: Aquí es literal aha, entonces pero también me causa mucha curiosidad la mezcla de los objetos encontrados con estas cajas de madera que [] en varias esculturas que claramente no son, pero que a lo mejor sí se las encontró pero tienen una naturaleza más industrial y perfeccionista que el resto de las demás maderas incluso, entonces eso lo veo como personas como simples, personas que son pura pose y nada de contenido y que están entre las demás que sí se mueven tantito para mí eso es la escultura, bueno o sea es otra interpretación de los edificios y que son retratos de personas.</p>	Fundamentación de interpretación
125	<p>Mc: A mí me encanta que en esta en especial a pesar de que son diferentes es como un recorrido, como un laberinto pero que son los pequeños detalles los que siempre te hacen voltear a ver y te cambian toda la percepción por ejemplo, lo que dijo O, ver la pieza justo en el centro y de repente me llama mucho la atención porque todas las demás son altas y tienen cosas encima, y de repente está esta pieza como muy pura, muy pequeña en el centro y que te hace voltear a ver y que sin duda si no estuviera creo que justo en esa esa posición [] perdería un poco el equilibrio la composición de la obra entonces me encanta que él rescata las [] es como el equilibrio que hacen los molcajetes para sostener las estructuras, la parte de los limones, la parte del mimbre, la parte de como sostuvo la, la sábila también o sea es algo que [] lo que es autoconstrucción porque también es un sentido de la finalidad.</p>	<p>Construcción de significado a partir de O</p> <p>Relación entre elementos de la pieza</p> <p>Fundamentación de interpretación</p>
126	F: ¿Finalidad?	
127	<p>Mc: Si porque de cierta manera son independientes que todas son de madera, tienen algo en común pero al mismo tiempo aunque están muy aparte y que son, por ejemplo, [] y está muy pequeña todas están en la misma parte, todas se están complementando, todas dialogando.</p>	Fundamentación mediante clarificación
128	<p>E: A mí también, siguiendo el discurso de autoconstrucción pues me pongo a pensar un poco que antes de empezar el proceso de autoconstruir como tal pues tienes que empezar el proceso de autoconocimiento entonces para poder autoconstruir Cruzvillegas lo hace con toda, está pues con toda esta exhibición es justo el conocimiento previo que él tuvo que tener de que materiales iba a utilizar cuales iban a, a cómo los iba</p>	<p>Construcción a partir de lo expresado por Mc en 125</p> <p>Hipótesis de elaboración de la obra</p>

	a mezclar estas combinaciones y recorridos tendría que seguir también un proceso de autoexploración que igual tendría que llevar con el proceso a descubrir que igual mezclando dos molcajetes podía ser entonces la base para poder sobreponer otra pieza que tenía igual no lo había pensado así entonces justo en el proceso de autoconstruir, también está el del autoconocimiento y la autoexploración.	Idea
129	F: Que sería también eso, autoexplorar, experimentar...	
130	E: Sí exacto y yo creo que para haber llegado como a una solución final de cualquier elemento que está dispuesto en la exhibición pues yo creo que sí hubo mucha parte de esta autoexploración de pues igual si la hoja del maguey podía caer ahí o si le iba a dar esa curvatura o igual no podía ser ahí entonces la tuvo que mover, entonces la tuvo que cambiar, como fue jugando con todas estas diferentes opciones que tenía la tener mucho materiales, muchísimos elementos orgánicos, muchísimos elementos inertes y a veces hasta basura como la mesa que tiene una parte de lata de arizona... entonces pues ir jugando con eso pero no lo, de hacerlo aleatoriamente pero siguiendo también ese mismo discurso pero no nada más entonces ya pongo los dos huacales y encima le pongo el maguey ya que padre le quedó yo creo que sí tuvo cierto estudio previó para llegar a este tipo de soluciones y llegar a este sentido sino pues sería cualquier cualquiera podemos llegar a esto...	Idea sobre el proceso creativo
131	Mc: Me llama la atención porque creo que sí es la parte un improvisar y un poco los materiales te van hablando pero sí hay como un conocimiento previo por algo seleccionó esta madera, por algo seleccionó este mimbre, por algo lo está estructurando de esta forma [] entonces es muy interesante justo eso, y hasta qué punto el decide que la obra ya está terminada porque vemos una pieza como estas que es súper sencilla a esas que tienen un montón de cosas y todavía dijo ah le voy a poner un rábano o sea ese tipo de decisiones que son cómo ah y si ponemos esto acá, de hecho ahí se ve []	Construcción a partir de la idea de E en 131
132	E: Igual y sí	
133	Mc: []	
134	E: Es que ahí tiene como dos igual ¿no?	
135	F: Uno apenas iba a empezar y el otro.	

136	Mc: Ah hasta ahorita lo vi.	
137	F: Y allá hay otro...	
138	O: A lo mejor lo querían poner allá	
139	Mc: Es muy interesante pensar no sólo con Cruzvillegas sino también con Danh Vo cuando el artista sabe que va a estar en un museo y con este tipo de piezas obviamente a pesar de que es un creador el artista tiene que ver entonces es lo mismo [] en Londres ¿qué va a decir el artista? hay que inclinarla o presentarla diferente o sea sí hay mucho planeado pero al mismo tiempo ah y una parte siempre improvisada.	Relación con las otras exposiciones Idea sobre lo improvisado
140	O: A mí me gusta todo el dinamismo de toda la instalación por el mismo hecho de que nunca van a ser las mismas aunque te da el mismo resultado siempre van a ser diferentes sábilas [Mc: Limones] Diferentes limones, diferentes cosas, diferentes cables pero entonces sigue siendo esencialmente lo mismo pero tiene pequeñas diferencias que es lo mismo con la de Remix que se vuelve a hacer en cada ubicación que se vuelve a exhibir y entonces también me gusta eso de Cruzvillegas que es como [] lo efímero y que quita la necesidad de nosotros de mantener como intacto el arte por su valor y por todo entonces queremos como protegerlo a toda costa y él dice No, y es algo que me gusta que se pone al brinco.	Idea Fundamentación de su opinión
141	F: Por ejemplo ustedes ahorita O ya mencionó la sensación que le causa toda la instalación ¿ustedes que sensación les causa el conjunto?	
142	Mc: A mí algo que me encanta de Cruzvillegas y que es algo que esta no está como [] está invadiendo y el hecho de que sean los hilitos, forman parte del museo y siento que forman parte mucho de la autoconstrucción, esta parte de apropiarse del espacio de cierta forma [] pero también esta parte de provocar, porque lo de los limones que se están echando a perder, que provoca un poco al público que provoca un poco el juego con el museo pues ya estoy invadiendo, no es la exposición es parte del museo porque por tres meses o lo que sea, las piezas están cobrando vida dentro de él.	Consecuencia de significado Fundamentación de significado Ejemplificación
143	F: ¿A ti te ha provocado?	
144	Mc: Sí, por ejemplo la puesta de en medio me encanta que le haya puesto, una lo del piso pensar como, formó parte del piso y a la fuerza tienes que pasar por ahí y a la fuerza tienes que esquivar [] y un poquito como decía O, esto es frágil pero me	Ejemplificación Construcción a partir de los demás

	quiero meter pero debo de tener cuidado esta parte del juego que hace con el investigador de la invasión.	
145	F: ¿Y a ti que sensación te da en general E?	
146	E: A mí me da, igual es un poco contradictorio, pero igual la espontaneidad estudiada porque o sea hay muchos elementos espontáneos como el de los limones que al final ya ahorita que lo vemos como decía Mc, tomó toda la gama de colores de las maderas entonces cuando se fue con el paso del tiempo los limones echándose a perder produjeron eso pero pues esta espontaneidad sale de ideas previas que él tenía pero igual no las tenía concebidas pero al hacerlo en un espacio ya abierto y tenía como planificar como iban a ser los recorridos pues de pronto estos como chispazos de que de pronto haya un maguey eso es lo que a mí me gusta mucho y como esas sorpresas que te da al momento de visitar como las diferentes, ya en específico si te vas a ver las piezas con atención entonces es cuando de pronto recibes la sorpresa de que ah el monito está hecho de mole... pues eso es lo que me gustó mucho.	Fundamentación de idea Construcción de significado a partir de los demás

Anexo 10

Octava sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 7 de febrero de 2015
Participantes: M, E, Mn, Mo, C, J, D	
Mediación y registro: F, G, Mt	Educativos Jumex: Ch
Obras: <i>Hausmannian Leftovers: Richard Lenoir</i> , 2011 <i>Blind Self-Portrait as a Post Thatcherite Deaf Lemon Head. 'For K.M.'</i> , 2011 <i>Autoconstrucción: á la petite ceinture</i> , 2011	Exposición: Abraham Cruzvillegas. Autoconstrucción
Pregunta seleccionada para indagación: Interpretación de la exposición	

169	Mn: [] Estábamos entre esa y la que estaba al comienza la que tiene los cigarros tirados [C: Tirados] y decidimos por esta primero, porque le decía a C, si entras tu visión periférica como que te lleva y es como mu monumental y te lleva y es por el tamaño y por la composición que decía que también que es de las pocas que están como sujetas a un muro y pues como que te impacta. Y luego ya empezamos a hacer varias lecturas de que significan las cajas y pues notamos...	Observación
170	C: O sea como la primera lectura que tuvimos fue que tenemos el concepto muy grabado del mercado que vivimos en un país muy tropical que te da de todo, y ya después observamos que todas las cajas, todos los productos son del extranjero, entonces pues ya eso nos cambió un poco la lectura y llegamos al pues a la conclusión de que está jugando con los paradigmas, está jugando con lo que nosotros ya tenemos muy establecido sobre pues un rasgo cultural...	Significado Fundamentación de significado Relación con presuposiciones
171	M: Es que son puros huacales ¿no?	
172	Mn y M: Y cajas de cartón [E: Cartón]	
173	Mn: Y de unice!	
174	C: Y luego otra lectura que le dimos fue que no tenía ejes compositivos tan claros, o sea como que de repente habías una cajas que eran las que habían predispuesto toda la configuración de la composición y otras que eran más un abuso del espacio y pues ya lo pensamos como una ciudad, todo lo que nos podría decir en conjunto y como individuo cada caja.	Significado Relación entre los elementos de la obra
175	Mn: No son sólo de alimentos, sino que también hay electrodomésticos como más, o sea como de	Significado

	ciudad ¿no? es que justo esas dos lecturas como muy tradicional, muy local pero que tú piensas a primera vista que es algo súper mexicano porque la hizo Cruzvillegas, porque son huacales, porque son cajas de cartón, porque son alimentos. Y teníamos una duda porque todas están de negro de una sola caja. Y decíamos que a lo mejor es este juego de que tú lo ves de lejos y se ve cómo algo homogéneo y ya te acercas y se ve como []	Fundamentación de significado Detección de presuposiciones Observación
176	M: Yo tengo una están viendo tradicional y locales ¿cómo antítesis o como contrario de []?	Pide clarificación
177	Mn: Pues no contrario sino, no de local...	
178	Mn: Sino que coexisten, o cohabitan...	
179	M: Por eso pero son opuestos	Pide clarificación
180	C: Uno es antítesis, y otro es tesis, bueno tesis y antítesis pero que finalmente uno complementa al otro y como decíamos ahorita ¿no? que también la ciudad no vale nada sin la gente que lo habita. O sea son sólo volúmenes contruidos. O sea lo que vale de la ciudad es la multiplicidad de personas que hay en ella y pues toda la, la fortuna, o desfortuna de costumbres, de cosas que se encuentran...	Clarificación Idea coherente
181	Mn: O sea porque es negro y no podría ser de otro color. Ah sí. También que los huacales, bueno varias cajas que tienen como perforaciones que parecen como ventanas como si eso fuera, como [] en la pieza como está algo configurada. Y sola una caja tiene un costalito...	Observación
182	M: []	
183	F: Ustedes	
184	M: Nosotros escogimos, buenos después de que nos ganaron esa... escogimos la más grande, la instalación más grande.	
185	E: Ah la de madera	
186	J: Bueno a mí siempre me pareció interesante, siempre me atrojó esta instalación porque se me hacía como volúmenes de una ciudad, no sé yo la veía como una ciudad por fuera pero ya dentro le comentaba a M que parecía una casa y pues si cambió esa idea de que la veía como ciudad a verla como casa y bueno a mí me atrae mucho por toda la madera y la madera es como súper frágil pero a la vez como fuerte.	Significado Significado reelaborado
187	M: A mí me llamo mucho la atención que donde van los clavos van como taparrosas de cerveza y nos comentaba F que así los albañiles para no ocupar...	Observación
188	F: En vez de usar rondanas ocupan corcholatas	

189	Mn: ¿En serio?	
190	M: Rondanas, ya con el contexto más amplio de Cruzvillegas y la exposición y eso, bueno las piezas que yo he visto bueno que nosotros hemos visto llevan mucho eso lo local y también lo extranjero, por así decirlo, no los estoy usando como antónimos pero ya leímos la cédula después y decía que era como una... construcción de vías ferroviarias que estaba entre el límite del París... ¿cuál []? pero era el límite así como en las ciudades, pero el hizo así la pieza basándose en eso ¿no?. Entonces igual yo a primera vista no le vi nada ningún referente, a lo que él [] sino más bien me fijé justo como en la estructura, en los materiales en la forma en la que estaba configurada porque estaba tan, lo primero que ves cuando entras es esa pieza más nos fuimos por ese lado y ya después con lo que leímos sí cambia totalmente en nuestra perspectiva de la pieza.	Observación Relación con otras obras Información sobre la pieza Fundamentación de significado
191	F: ¿Y con qué interpretación se quedarían de la pieza?	
192	M: Personalmente, yo creo que ambas se complementan y complementan también la visión de la autoconstrucción, de lo local, de lo extranjero...	Significado
193	F: Ok, Mo y E.	
194	Mo: Bueno nosotros escogimos esta pieza que <i>White self portrait</i> y al principio nos llamó la atención porque era una pieza homogénea en cuanto a color, bueno todo está pintado de blanco y nos llamó la atención que era una pieza muy neutral y ya cuando nos acercamos vimos que eran recortes de papel, y ya después cuando leímos la cédula y pues bueno, vimos ¿no? que podían ser etiquetas, recortes que era había como piezas de cartón pues vimos que eran diferentes elementos, ya cuando leímos la ficha vimos que eran recortes, notas, recortes de revistas entonces ya después con eso empezamos a hacer como, como una, llegamos a la conclusión de que pudieron haber sido recortes de él ¿no? recortes que él seleccionó y como una parte de su vida o coleccionar ciertos recortes de algo, por ejemplo, cuando cosas como muy equis, etiquetas de productos, etiquetas de cerveza y que forman parte de una etapa de su vida...	Observación Hipótesis de interpretación Información sobre la pieza
195	E: Y lo vimos como una pieza autobiográfica, justo es eso, el título también lo dice, entonces al momento de juntarlos todos y ponerles de un solo	

	<p>color, está dándole la espalda, o sea el espectador no puede ver que tipos de recortes, si es una anuncio, que tipo de anuncio, pero sí sabe que es del artista, es un compilado que él fue guardando, un registro de épocas que él vivió... que le parecieron significativas y al momento de ponerlas todas de un sólo color, tomó esta parte, como dice Mo, de todos los recuerdos en un solo espacio definido que de hecho que creo que el nombre también lo dice... y justo es eso, la lectura que le dábamos esa parte de guardar los recuerdos autobiográficos y hacerlos parte de. Y lo que se me hacía interesante con lo que decía Mn, y después un poco pude como anclar la pieza de atrás con esta porque la de atrás es negra y justo hablaban como de esa parte los dos de... pues más bien de conectar con la gente, con esta parte de lo local, con el movimiento de los mercados y esta con referencia en espejo a la parte autobiográfica de él o sea como, digo y es mi lectura y mi interpretación y justo como que están en la misma distancia, y el color negro atrás y el color blanco enfrente que habla sólo de él.</p>	<p>Significado</p> <p>Hipótesis sobre la producción de la obra</p> <p>Relación con otra obra</p>
196	Mn: De hecho sí son como, no son como, creo que es el mismo fin, sólo que creo que esta es algo muy personal, muy de él y el otra ya es como más []	
197	F: Sí, de hecho aquellas cajas son de un mercado en París... creo	
198	Mn: No leímos la ficha...	
199	F: No, les comento, yo no recuerdo bien. Entonces igual esta selección que hizo de las piezas, de las cajas.	
200	M: Es que es curioso porque también son las únicas que como dices al momento que están como paralelas...	Relación entre las obras
201	Mo: Como contrapuestas...	
202	C: Como que uno se puede apoyar en otro...	
203	M: O sea sí son muy diferentes a estas... siendo como de las pocas que están colgadas porque []	
204	D: Y a parte como están ¿no? esta que es muy personal enfrente de información que está muy estandarizada y pues también [] como más políticos...	Relación entre las dos obras
205	E: []	
206	Mo: Bueno a parte de ahorita de lo que mencionas es como mostrar lo que el público, bueno mostrarlo tal cual pero lo que es más personal se sigue	Hipótesis de interpretación

	manteniendo oculto a la vista del espectador, hay una parte ahí personal que sigue reservada...	
207	F: Y ahora les voy a preguntar. Después de todas las piezas que hemos visto de Cruzvillegas, y estas que acabamos de revisar. En general, ¿qué les dice la exposición ya como conjunto?	
208	M: Pues a mí me queda, lo que más me queda, como grabado como elementos que a lo mejor, como la diversidad de los objetos. Porque él ocupa muchos elementos, que para muchas personas, bueno a mí personalmente me parecería basura, como la primera pieza de los cigarros, o las piedras, o el maíz que está así en la esquina. No sé y siempre es como el uso de objetos, así como viejos, o las cabezas de estiércol. Son materiales que yo personalmente no vincularía con, como deconstrucción pues. Entonces es lo que se me queda, y también el título de autoconstrucción ¿no? pues como todo puede ser. También tiene que ver mucho con el ámbito social, como lo que decíamos de la cabeza de Juárez, como la forma de construir en México es, al menos, localmente porque no sé si en otros países es así como autoconstrucción. Muchas casas, es lo que me comentaba un amigo, no es que las casas que son construidas, como que ya contratan arquitectos y eso son las menos. La gente construye sus propias casas y hacen el colado pues ellos solos. Entonces yo también creo que tiene que ver un poco con eso...	Significado Relación entre obras Fundamentación de interpretación
209	D: Bueno la autoconstrucción la entendí como, cuando la pieza se va modificando durante la exposición ¿no? Las papas que se van [], el maíz como []	Significado alterno Ejemplificación
210	Mn: Bueno para mí más bien es como lo autoconstruido, autoconstruye, o sea toda la cosa como de ser paso a otra, autoconstruye la idea de Cruzvillegas o sea las fotografías, lo que ves, lo que esta pieza no que veíamos en la segunda clase. Entonces creo que la autoconstrucción tiene que ver estos dos mundos como que nuestro mundo como mexicanos, como cultura nacional y el otro mundo que puede ser Europa. O sea, la autoconstrucción de nuestra cultura con las [] a partir de los objetos.	Significado alterno Fundamentación de significado Como relación cultural
211	F: ¿Y cómo se relacionan estas dos culturas?	
212	Mn: Pues a través de estas formas ¿no? como decíamos ¿no? ¿Dónde decíamos que estaba	Significado

	exhibida? En Londres así esto que es muy de nosotros en un contexto muy distinto. Esto que son las cajas de París en una idea que tenemos arraigada que acá son de la central. O sea también es concebirlo como la autoconstrucción de las ideas, o sea que los objetos autoconstruyen nuestras ideas o las refutan como en el caso de las cajas. Como F mira...	Fundamentación de significado
213	F: Es que lo estoy pensando yo también. Ustedes no son los únicos que piensan en las sesiones, yo también me quedo pensando...	
214	D: Le seguimos como va... A mí me mueve mucho, o me movió mucho de esta. Siento que exagera mucho la parte, o como que se va al extremo en esta parte, en esta onda de la pieza, la pieza como que no importa tanto ¿no? el lugar que ocupaba antes tan privilegiado una pieza pues... aquí... si tiras la caja... o que va a pasar con esos mapas. ¿Se los van a llevar y van a valer miles de pesos? O se rompen...	Idea Pregunta relevante
215	F: M	
216	M: Yo cuando estaba en el Museo de Arte Moderno, hubo una exposición como de, como de un mapamundi. Bueno era igual así ¿no? era una instalación y pues cuando estaba en el museo es justo como cualquier obra, no la podías tocar y estaba súper cuidado y todo. Y después de que terminó la pieza, como tres meses después estaba en el patio de atrás del museo, ya le había caído la lluvia, ya era como basura. Yo creo que realmente las piezas son obras artísticas cuando están expuestas en un museo, al menos que logren así como trascender, que ya sea como una pieza, como de un coleccionista, así como que esta pieza es fundamental para comprender el arte de Cruzvillegas ¿no? por ejemplo, ya pasa con...	Idea Construcción a partir de la idea expresada por D en 214 Relación con otra experiencia
217	D: O que la pieza valga por sí misma, por...	
218	F: ¿Por sus materiales?	
219	D: O sea que el sentido de la pieza este en la construcción, que yo hubiera pensado eso de las corcholatas y el cemento...	
220	M: De la []	
221	F: E	
222	E: Yo me quedo con el discurso de los procesos porque se me hace muy interesante como Cruzvillegas lleva tanto tiempo, era lo que hablábamos Mo y yo, lleva muchísimo tiempo	Significado

	<p>estudiando los procesos autoconstructivos en México y desde la situación como el contexto lo llevó a estar como tan apasionado en esta parte, un poco pedagógica que es como desde el enfoque primario que le da y como esto se puede convertir en un proceso más allá de la certificación que se le da a un objeto cotidiano como la corcholata, o una caja de cartón, o como una pieza de madera donde al final el artista tuvo que hacer otro proceso para descubrir que ese igual no tenía el mismo significado que el objeto da como tal. O sea un madero, una piedra sino más bien como lo hace como para tratar de dar otra significación, y otro valor y en esa parte como de estética también donde logras piezas como esta que al final tienen un valor estético un poco más mmm.... pues no sé si para mí al menos es como... es mucho más valioso esta parte estética que algunas otras piezas que a mí no me llaman la atención.</p>	<p>Fundamentación del significado</p> <p>Ejemplificación</p> <p>Clarificación</p>
223	F: ¿Esta te llama la atención?	
224	<p>E: Estéticamente sí, me encanta es como pues no sé me siento muy atraído por este tipo de cosas y otras no. Pues en un sentido estricto igual la pieza que veíamos la clase pasada que nada más eran las maderas superpuestas a mí en lo personal no me dice nada pero al momento que le imprimó todo el... este discurso de procesos de como lo fue construyendo desde hace muchísimo tiempo y como logra, como comunica esta parte de procesos en todas sus piezas y si lo haces en un recorrido con... eh meramente visual pues te cambia la perspectiva cuando entiendes un poco de que va, atrás de... para mí.</p>	<p>Significado</p> <p>Relación con otra sesión y otra pieza</p> <p>Fundamentación del significado</p>
225	F: El proceso...	
226	E: Sí, el proceso...	
227	<p>D: A mí me sirvió para en adelante ya me voy a detener a ver. Siento que si hubiera pasado por esta exposición, hubiera visto esta la de madera, la de [] y ya y este con esto creo que a mí me [] un poquito más para... de hecho ahorita estaba pensando ¿qué pedo con las piedras y...?</p>	Cambio de actitud
228	F: Empezaste a preguntarte de que se trataba esta...	
229	D. Te invita más a detenerte, ¿no?	
259	F: Mo	

260	Mo: Bueno para mí como que la autoconstrucción con lo que hemos visto de esta exposición se trata también, que él retomó los aspectos con los que él estuvo en contacto a lo mejor geográficamente, lo que más le llamó la atención lo hizo suyo, por ejemplo el muñequito de mole. A lo mejor no sabemos si vivió con alguien que sabía hacer mole y le dio la receta como original y de ahí dijo voy a hacer como mi variación O el carrito que hizo en Londres, ¿por qué este fue el que hizo allá no? [F: Sí] porque igual ¿no? buscó los elementos en el lugar donde estaba, como en la zona en donde estaba y dijo yo quiero hacer una bicicleta y voy a ver como... y también lo mismo tomar, seleccionar las cajas y también esa parte de autoconstrucción es, por ejemplo en el caso de las cajas todos pudimos haber pensado que podrían haber sido huacales de aquí ¿no?	
261	E: De hecho yo también	
262	Mo: Aha	
263	M: Huacales	
264	Mo: Pero entonces ves también que hay elementos tan básicos y primitivos en ciudades de primer mundo ¿no? entonces me llama la atención como pudo haber estado en ciudades tan grandes como Francia y tomar el elemento más básico. Aha es un huacal, o sea bien su pudo haber traído algo muy exótico de países donde haya estado pero igual retomo como lo esencial y también parte de esa autoconstrucción se me hace eso lo esencial ¿qué es lo esencial? para ser tú, igual los recortes, a lo mejor para nosotros eran pedazos de papel pero para él eran el primer yogurt que se comió quien sabe dónde...	
265	F: O algún yogurt que se encontró por ahí...	
266	Mo: Aha, un yogurt que se encontró por ahí [M: O en la basura ¿no?]	
267	F: Igual se acuerdan de esta lectura que hicimos sobre el coleccionismo que el mismo menciona que va juntando cositas ¿no?	
268	Mo: Aha entonces también o sea la autoconstrucción porque yo creo que todos lo hemos, o sea también la autoconstrucción tú le das el valor a algo, porque hasta nosotros mismos lo hacemos o sea hay etapas en las que nosotros juntamos [E: Sí, yo soy así] objetos entonces se vuelven muy representativos de una etapa para	

	nosotros, entonces para mí eso es autoconstrucción...	
269	M: También tu vida la vas como autoconstruyendo ¿no? o sea es el proceso de tu vida... justo como decía ella vas juntando elementos que ya después hay una identidad propia ¿no?	
270	F: Entonces tendríamos la autoconstrucción como cultura, la autoconstrucción como proceso, la autoconstrucción como... ¿qué sería?	
271	Mo: Como parte esencial	
272	F: La autoconstrucción como...	
273	M: Ready made	
274	F: Construir... como <i>ready made</i> .	
275	F: Son como autoconstrucción y el valor... la autoconstrucción y el valor, un poco lo que cuestionabas	
276	M: Y el valor sentimental también ¿no?	
277	F: El valor económico también como de todos los objetos que están hechos por ahí va ¿no?	
278	D: Más que lo económico, la pieza en sí... o lo relativo a la pieza...	

Anexo 11

Novena sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 14 de febrero de 2015
Participantes: O, C, J, T, Mc, E, Mn	
Mediación y registro: F, B, G	Educativos Jumex:
Obras: <i>Typewriter of Theodore Kaczynski</i> , sf	Exposición: Danh Vo <i>وادي الحجارة</i>
Pregunta seleccionada para indagación: ¿El objeto condiciona el concepto?	

334	Mc: ¡Sí! Lo que nos preguntamos es esto, que tenemos este concepto que vimos en la máquina de escribir, tenemos el mismo concepto pero si cambiamos la máquina de escribir por una bomba o un zapato de él ¿qué pasa? el concepto queda o se modifica.	Clarificación Hipótesis
335	F: Aquí por ejemplo, ¿cuál sería el concepto de la obra?	Pide clarificación
336	M: Yo lo vi como un generador de ideas.	Clarificación
337	Mc: Si yo pongo unos calzones de este personaje ¿cambia mi concepto, se vuelve diferente?	
338	F: ¿Qué opinan los demás?	
339	Mn: Nosotros creemos que sí	Idea
340	F: ¿Por qué sí?	
341	M: Pues porque o sea como dije arriba la máquina de escribir es como el arma. Es como decir yo maté a una persona [] si a él tal vez en vez de poner las bombas, porque ya habían explotado, pusieron como su motor, sus ideas pues que es lo que lo llevaron a actuar de esa forma. Sin embargo si cambia por un zapato, no sé por la madera que utilizo para hacer su casa a lo mejor ya no es lo mismo ¿no?	Fundamentación de la idea Hipótesis
342	Mc: Hasta por el papel	
343	Mn: Pero también creo que es por la connotación del objeto. O sea una máquina de escribir no es un objeto para matar, para asesinar o sea sí si se lo avientas a alguien pero [risas] pero no es como una pistola ¿sabes? entonces yo lo pensé, yo se las propuse con ese objetivo, que a lo mejor el concepto cambiaría si pusiéramos una bomba allá arriba.	Clarificación Construcción a partir de las ideas de M y Mc en 334 y 341
344	F: Mc	
345	Mc: Y yo creo que una máquina lo relaciona más con una idea. A mí me gusta la lectura y pensar que como es que una idea puede matar, una idea puede llegar a ese extremo ¿no? entonces tal vez si	Fundamentación de opinión

	pusiéramos un calcetín del mismo personaje, el concepto, la lectura de ella podría ser diferente. O sea si la condiciona.	Hipótesis
346	M: Sí porque no tiene nada que ver un calcetín con que pusieran la máquina porque regreso es el generador, es el motor de ideas entonces sí pones un zapato tal vez sí le pertenecía a una persona y todo pero no tiene una conexión directa con su crimen, o su ideología o con lo que le artista que adquiere ese objeto quiere decir.	Construcción de ideas a partir de lo dicho por Mc en 345
347	F: O ¿tú estás de acuerdo o... o no?	
348	Mc: Estás de acuerdo o...	
349	F. ¿Por qué? bueno también recordando que en alguna ocasión habías dicho que lo más importante de una obra vendría a ser el concepto como intención y como discurso.	
350	O: No, no creo que el objeto condicione al discurso.	Idea contraria
351	Mn: ¡Oh, my god!	
352	O: Yo siento que es al revés, que el concepto condiciona al objeto. Que eso es el arte conceptual.	Idea contraria
353	Mc: Pero por ejemplo, esta Hirst [O: Arte conceptual] está justo si no hubiera puesto un borrego o un caballo dentro de estas vitrinas si hubiera puesto un zapato ¿qué pasa con el concepto? ¿sería el mismo? no ¿por qué? porque la idea y el concepto va relacionado sí con el concepto. No sé si creo que tiene una relación, si hubiera estado vacía esta vitrina aunque tuviera el concepto creo que la lectura hubiera sido diferente y creo que tal vez ya no se transmitiría lo que se quiera decir. Sí, lo condicionas	Ejemplo Construye a partir de las ideas de O, y sus gustos Fundamentación de idea
354	O: Pero...	
355	F: Primero M y luego []	
356	M: Es que a mí O me hizo pensar mucho, yo creo que cuando tú tienes una idea buscas las cosas para expresar esa idea no al revés. No agarras el objeto y dices ¡ah! o sea a lo mejor sí se puede pero normalmente es como la idea como condiciona al objeto.	Construcción a partir de lo dicho por O en 352 y 351
357	O: Exacto, ese era mi punto. No era tanto como una obra existente, como decir que sin el tiburón, en lugar del tiburón es un zapato. De hecho tiene vitrinas con sillas adentro pero son obras diferentes, o sea no hay que alterar una obra ya existente, a lo que voy es a lo que decía que primero nace el concepto luego el artista busca objetos para tratar de transmitir ese concepto. Y que es, que son las	Fundamentación de su idea Ejemplificación

	bases del arte conceptual y por eso estoy en desacuerdo.	
358	Mn: Pero en ese caso...	
359	F: Mc primero y luego tu Mn.	
360	Mc: Sí, es que exacto yo también estoy en la misma páginas yo no digo que... pero a lo que voy es que en cierta forma sí lo condiciona, los materiales sí condicionan el concepto o sea por algo seleccionas que ese material sea una silla, que ese material sea algo orgánico porque sí te ayuda a darle forma y a este concepto a eso es lo que voy. De cierta forma sí lo está condicionando.	Construye a partir de lo dicho por O en 357 Idea contraria a O
361	F: Mn y luego tú M.	
362	Mn: Sí estoy de acuerdo con lo que dicen pero creo que porque el artista así lo determinó pero en este caso se invirtió. La máquina no fue pensada, o sea que esté allá arriba no fue cosa de, como se llama, de...	Respeto a las ideas que difieren de la suya Construcción a partir de las ideas de los demás Idea contraria
363	F: ¿Danh Vo?	
364	Mn: No	
365	M: ¿Theodor?	
366	Mn: Aha [F: Ok, ya] ¿sí entienden mi punto o no?	
367	M: Yo no	Clarificación
368	O: Yo voy después	
369	F: ¿Podrías tratar de aclararlo Mn?	
370	Mn: Ya se me olvido, bueno o sea todos los artistas conceptuales o sea sí. Es que entiendo lo que dicen usan el objeto para explicar su concepto pero creo que aquí el objeto fue como, ya me hice bolas, que el objeto [O: ¡Pum!] no fue pensado para volverse una pieza conceptual. Que eso ya fue una consecuencia con la... una consecuencia del acto violento. En este caso el objeto sí condiciona este concepto por eso decimos que sí allá arriba, o al menos eso es lo que yo pensé, si allá arriba hubiéramos visto una bomba sí hubiera cambiado, o creo que sí hubiera [] diferencia entre nuestras opiniones porque o sea vemos todo, como dice ella, a lo mejor ahí el concepto de la máquina y que es una generadora de ideas y que también es un producto tecnológico, o sea sí hubiéramos visto la bomba a lo mejor hubiéramos dicho... pues no sé creo que el hecho de que sea una máquina de escribir sí da otra lectura, y sí condiciona este concepto que hemos... ¿sí me entienden?	Clarificación Fundamentación de idea Hipótesis Construcción a partir de las ideas de los demás
371	M: Es que ya me hice bolas	

372	F. Déjame ver... más o menos... según yo me corriges si estoy en lo incorrecto. Este objeto, esta máquina de escribir tiene ya su propia historia antes de que se presentara en esteh aquí arriba y eso es lo que determina lo que nosotros podemos leer o no de la obra.	
373	Mn: Aha porque hasta le ponemos una lectura más romántica, no quiere decir que esté mal, pero más romántica en el sentido de que una máquina de escribir es un instrumento que sirve para comunicar algo ¿no? que no te sirve una bomba, en ese sentido de como transmitir , expresar. O sea sí, pero en un sentido conceptual ¿no? o sea ¿sí me explico?	Clarificación
374	O: Yo ya tengo la respuesta.	
375	F: Sí, o sea que ya tenía una carga de alguna manera.	
376	Mn: Aha, entonces por eso creo que el objeto, en este caso, si condiciona el concepto. Pero sí estoy de acuerdo que los artistas conceptuales se valen de los objetos para darles otra lectura a partir de un discurso.	Fundamentación de idea
377	O: Iba ella	
378	F: M ya no me acuerdo... [Mc: O y yo] O y luego tú.	
379	M: O sea es que yo creo que también en este caso específico no condiciona el objeto, o sea entiendo lo que dices pero yo creo que no lo condiciona porque la máquina de escribir tiene su historia pero al ser adquirida por Danh Vo él le da un concepto ¿no?	Construcción de idea a partir de lo dicho por Mn en 376 y 373 Aceptación de crítica Idea contraria a O
380	O: Exacto... bueno, ¿ya terminaste?	
381	M: Sí	
382	O: Ese es mi punto, vuelvo a regresar a que es el concepto el que define al objeto porque fue el concepto y la ideología artística de Danh Vo la que la llevo a seleccionar ese objeto y lo que lo llevó a comprar en esa subasta de objeto para exhibirlo como arte entonces de nuevo, fue su ideología y su concepto lo que lo llevó a decidir esta máquina de escribir en particular la voy a comprar esteh en esta subasta porque la quiero exhibir entonces fue esa exhibición artística de ese concepto lo que lo llevó a hacerlo.	Idea contraria a M Fundamentación de su idea
383	F: Mc	
384	Mc. Yo creo que, o sea sí Krazcynsky ni siquiera pensó que iba a ser arte... [O: A esperate]	
385	F: Completa tu idea O	
386	O: Otra cosa es que aquí porque sabemos la historia pero por ejemplo, regresamos, regresa a Abraham	Relación con la otra exposición

	<p>Cruzvillegas todos sus objetos son objetos encontrados que cada uno tiene una historia en particular, no sabemos, o sea en particular, como esa historia pero de nuevo son objetos que ya tienen su historia. Igual que esta máquina de escribir pero que con la intención y el concepto que le da Cruzvillegas selecciona estos objetos entonces es el concepto el que elige a los objetos y no al revés.</p>	<p>Comparación</p>
387	<p>Mc: Pero yo creo, o sea sí estoy totalmente de acuerdo pero en ese caso todos los materiales tienen una historia pero cuando le artista le da otra intención cambia, o sea el hecho de que esté en un museo de arte o en un museo de historia cambia totalmente pero sí cree que los dos van de la mano. Yo creo que el objeto y el concepto van de la mano y de cierta forma tal vez podría existir pero, ninguna... o sea es una relación que van unidos pero no podría existir una sin la otra, entonces de cierta forma sí creo que el objeto en ese sentido sí condiciona al concepto y el objeto condiciona al objeto. O sea por algo se escogió este maletín, por algo se escogió esto y está dando el concepto que el artista quiere. Sí hay una selección y todo pero van de la mano si no hubiera sido la máquina, sí cambiaría la lectura, si cambiaría la lectura, sí creo que los dos se condicionan.</p>	<p>Síntesis de idea</p> <p>Construcción a partir de la idea de O en 386</p>
388	<p>M: Justo eso es la duda que tenía. Porque ¿quién nos dice que Danh Vo ya traía como ese concepto voy a [] y vio la máquina y dijo sí es perfecto para mi concepto o vio la máquina y de ahí desarrolló un concepto? Como ¡Ay esta máquina por la historia y todo eso!</p>	<p>Pregunta relevante</p>
389	<p>O: No porque toda la carrera artística de Danh Vo reside en, ve los objetos pero de acuerdo a mí práctica. Esta máquina no sé en qué año la adquirió en particular pero estoy seguro que no fue su primera obra. Entonces cree que la primera adquisición que hizo para este concepto sí fue de que se le ocurrió y dijo ¡Ah puedo exhibir esto!</p>	<p>Fundamentación de su idea</p> <p>Hipótesis</p>
390	<p>M: Pero a partir de que vi la máquina, creo que antes...</p>	
391	<p>O: Creo que tienen esa ideología y que después cuando se entera que va a haber una subasta a estos objetos, pero tiene esta ideología y basado en esta ideología encuentra algo y dice aplica a mí ideología lo voy a utilizar para canalizar mi ideología que es lo mismo que dice Cruzvillegas...</p>	<p>Fundamentación de su idea</p>

392	Mc: Pero muchas personas...	
393	F: Nada más quiero agregar algo [Mc: Aha] bueno ¿ya terminaste O? [O: Ahm] bueno aquí también debamos tener, debamos de estar pensando la estrategia artística de Danh Vo que su estrategia es justamente su adquisición de objetos lo que no sabemos es porque decide elegir unos objetos encima de otros. Mc	
394	Mc: Pero es que es un muy relativo porque por ejemplo, es justo eso, la estrategia, porque a lo mejor hay muchos artistas que van en la calle, ven un objeto y a partir de eso generan el concepto. Hay otros artistas que tienen el concepto en la cabeza y en base a eso buscan los objetos para plasmarlo pero en este caso por ejemplo, puede ser muy relativo porque Danh Vo tiene un equipo que va a las subastas y encuentran objetos. O sea no sabemos si él específicamente buscó esta máquina de escribir o el equipo la consiguió y a partir de eso desarrolló este concepto. Pero lo que sí es interesante es pensar esta estrategia y como las dos cosas se condicionan la una a la otra.	Idea contraria a O Construcción a partir de lo dicho por O en 391 Pregunta relevante Replanteamiento de su idea propia original
395	M: Es que yo creo que no podemos decir que un artista sólo se, se maneja en esta línea, sólo [] con objetos que vayan con su concepto porque yo creo que sería como cerrar mucho, como tú margen de acción. A lo mejor ve una lata y traía un concepto totalmente diferente pero a partir de la lata se puede desarrollar otra cosa ¿no? es como una pregunta un poco tramposo porque la respuesta podría ser sí y no, pero depende, o sí a veces y no a veces.	Construcción a partir de la idea de Mc en 394 y de O en 391 Replanteamiento de su idea propia original
396	Mc: Aha	
397	M: No es como [] no puedes decir sí, siempre o no, nunca,	Pensamiento que matiza
398	Mn: O sea mi equipo se volteó	
399	M: ¡No! [Risas]	
400	O: Es como en cualquier juicio, tienes que plantear como duda suficiente como para...	
401	F: Mc	
402	Mc: Es justo eso, no en todos lados porque creo que también supongo que si cerramos aquí y no hay nada pero yo dije que aquí está lo más valioso y entonces entras y no hay nada pero a lo mejor el concepto... sí depende de muchos casos,	Hipótesis
403	M: y a lo mejor también depende. A lo mejor el artista tiene un concepto pero las interpretaciones	Consecuencia de su idea

	de las personas pueden generar otros conceptos porque no tenemos aquí a Danh Vo que nos diga: "Yo quería..." [Mc: Yo primero conseguí la máquina] sino mi concepto era este. A lo mejor él no quería ejemplificar ni siquiera la violencia, no iba por ese lado y nosotros le dimos una lectura totalmente diferente. Como generarle concepto pues.	Hipótesis
404	F: ¿Algo que quieran?	
405	J: Pues es que en arquitectura se maneja que el concepto si condiciona al objeto.	Construcción a partir de lo dicho por los demás
406	C: Pero... es que no pedí la palabra.	
407	J: Pero a veces no lo haces tan literal. Si tu concepto es como luz, no si tu concepto, no hay muchos conceptos que se sacan transparencia, amplitud, y todo eso ¿no? entonces ahí sí condiciona al objeto arquitectónico. Pero pues aquí está todo este debate.	Relación con otra área
408	F: C querías agregar algo.	
409	C: Yo quería agregar que hablando de arquitectura, que Gonzales de León dijo alguna vez una frase.	Relación con un arquitecto
410	M: ¿Cómo se llama?	
411	C: Teodoro González de León. Que el azar es el agente creador principal del artista porque cambia completamente el fin de esta. O las cosas. Por ejemplo en MARCO, Legorreta tuvo un problema con las tuberías y entonces hizo una fuente. Y después se aventó que era como un... o sea se aventó un discurso artístico para justificar ese error...	Analogía Ejemplificación
412	O: Los artistas...	
413	C: Entonces una vez intentando aterrizar esa clase de fenómeno en el arte visual, o sea que su fin final sí es ser arte así completamente pues yo creo que también debe de haber eso el azar porque quizás tú te haces como una concepción de un objeto y no lo encuentras de esa forma y yo sí creo que las cosas se nutren, se complementan.	Relación con el arte

Anexo 12

Décima sesión	
Lugar: Museo Jumex, México, D.F.	Fecha: 21 de febrero de 2015
Participantes: O, J, C, M	
Mediación y registro: F, B, Mt, Do	Educativos Jumex: S
Obras: 08.03, 28.05, 2009 02.02.1861, 2009 Christmas (Rome) 2012, 2013 Lot 40. Gulf of Tonkin Resolution, 2013	Exposición: Danh Vo <i>وادي الحجارة</i>
Pregunta seleccionada para indagación: Interpretación de la exhibición	

159	F: Después de todo esto que hemos platicado con que interpretación se quedarían de la exposición en su conjunto.	
160	M: Yo me quedaría con que son puras historias, o sea objetos que cuentan historias. y a mí me causa todavía un poco de conflicto porque está en un museo de arte, es considerado arte contemporáneo, sé que es conceptual y... no sé el arte conceptual como que no le entiendo.	
161	F: C	
162	C: A mí igual yo me quedo con eso, de que son objetos extraídos de un lugar que están contando, pues una historia, un contexto y pues justamente lo que decíamos allá abajo que a veces los objetos, bueno los mismos [] son cementerios, ¿no? son objetos que cuentan historias pero tal vez están sangrando, tal vez están muertos. O sea me quedo con la incertidumbre al respecto.	
163	F: Ok... ya no nos va a dar tiempo de seguir trabajando esa incertidumbre aquí en el taller.	
164	O: Ya nada más nos quedan dos semi-sesiones ¿no?	
165	F: Sí, ya pero esa ya sería otra clase de ejercicios. O ¿tú con que te quedas?	
166	O: Yo me quedo con que me gusta la mitad sí y la mitad no. [Risas] o sea disfruto mucho sus intervenciones, por ejemplo el <i>Oma Totem</i> [] y la máquina de escribir pero también hay elementos siento que, que en una entrevista dice que él no les da significado a propósito pero que entre ellos y entre que no hay cierta explicación de alguna manera y ni que yo mismo le puedo dar una interpretación que me cambie la vida que me satisfaga, se quedan vacías esas obras sobre todo	

	las cartas, por ejemplo, o la red esta del barco que está allá...	
167	F: Del otro lado ¿no?	
168	O: AHA, del otro lado	
169	M: O la silla	
170	O: O la foto, entonces en ese sentido entiendo el vacío de su parte pero no encuentro los suficientes elementos para darle como el significado que me satisfaga la cien por ciento siento que otros artistas como Ai Wei Wei juegan mejor con eso y aun así puedo encontrar más significados aun cuando también son elementos históricos, [] como sus jarrones. Pero también me quedo con... está un poco obsesionado con la cultura americana aun cuando no conocía hasta ya grande la cultura americana incluso habiendo hecho obras. Como la estatua de la libertad en We the people que hasta muchísimo después cuando lo conoce... entonces me parece interesante también como no tuvo una propia cultura y que sigue buscando elementos de su tierra natal, Vietnam, que son todos esos elementos que están relacionados de alguna manera con la guerra y... como, como ese conflicto interno que tiene él que tampoco sabe él que es. Que también el deep down tiene este vacío que tienen sus obras...	
171	F: Ok	
172	M: Pobrecito []	
173	F: Ya le dio una lectura existencialista.	
174	O: Y ahorita está aquí atrás...	
175	M: Danh Vo, eres un vacío...	
176	O: No es que de repente siento que como que empieza a conectarse aquí y acá pero nunca reconoces un centro como sus motivos o como algo muy personal de él, todo es tan impersonal. Cuando muchos artistas siempre ves su personalidad puedes entenderlo a través de su obra que sería interesante un análisis psicológico así como psicológicos psicoanalizan artistas a través de su obra se podría hacer con Danh Vo.	
177	F: Eso me llama la atención porque pareciera que es muy personal es... en realidad... no es como que realmente...	
178	M: No es suyo	
179	F: Exacto, eso es muy interesante...J	
180	J: A mí me llama mucho la atención lo que dijo M, lo de la adopción y como adoptó una cultura, que se	

	fue a Dinamarca yo creo que sí la refleja en su obra como adoptada... [] y me gusta como que tienen que ver con algo que afectó ¿no? al mundo, a una sociedad entonces []	
--	---	--

263	F: Esa es la cuestión justamente también ¿no? de todas estas dudas que siguen y estas nuevas preguntas que se abren y todo lo que podemos decir al respecto como irlo explorando.... entonces son dos cosas que quiero que hagamos antes que nada. Pensar en esos cuatro puntos, pero del conjunto del taller y tratar de ser una autoevaluación de nosotros. Exacto con los pulgares. Bueno entonces primer hubo construcción de interpretaciones e ideas a partir de los demás. ¿Así J?	
264	O: Así como que tiene un stroke	
265	F: M, dime porqué	
266	M: Yo siempre he dicho, bueno estoy interesada en el arte pero no soy artista ni crítica, ni nada de eso y aquí encontré muchas personalidades como J, O, que son arquitectos o Mc, que están súper apasionados hacia eso. Y pues sí cuando me preguntan ¿qué ves en tu círculo? no pues me ha abierto un mundo completamente diferente, he visto un mundo, he visto autores que no conocía, interpretaciones que nunca se me hubieran ocurrido, con base en no sé nuestras formaciones distintas, entonces sí me ha ayudado a construir un nuevo panorama, como dije muchas preguntas, pero también me ha dado mucho gusto que haya todavía gente que le interesa y que se den estos espacios. Yo creo que todo mundo te lo dijo, bueno al menos a mí se me hace muy difícil encontrar a alguien con quien platicar así sobre arte. ¿No? sí puede haber gente como mi mamá, que hay que padre, sí está muy bonito. Pero realmente como analizarlo o discutirlo es muy poco hasta con las personas con las que estudié, no sé es muy difícil pues por el ritmo de vida porque todo es rápido pero creo que sí para mí personalmente fue como una gran retroalimentación, sí me llevo mucho de cada uno de ustedes, por su personalidad, por su forma de ser, porque me abrieron... también tiendo a ser un poco necia, a abrir mis perspectivas y mis preferencias.	

267	F: Gracias M. ¿Hubo observación detenida? ¿Sí?	
268	O: Porque siempre hubo cámaras viéndonos....	
269	F: No lo suficiente para evitar que se esté, que se tumbaran y se chocaran con algunas piezas. J ¿por qué?	
270	J: Pues porque yo creo que tienes que observar para irle entendiendo o ver el porqué, y pues es algo que el Círculo me ha dado porque yo tiendo a ser muy cuadrado, no muy expresivo ¿no? pero como que este círculo me ha ayudado a irme ablandando y como para, dar más ¿no? para llegar a otro punto que no me quede sólo en el observar y el me gusta o no me gusta, nada más, y eso pues me ha ayudado mucho.	
271	F: Más cosas a parte de observar. Gracias. ¿Hubo fundamentación de nuestros puntos de vista?	
272	O: Excepto Mn, ella siempre llevó la contraria.	
273	F: A ver O, ¿por qué?	
274	O: Sí porque cada quien, por ejemplo M, que fundamentaba siempre mucho sus explicaciones con autores, o había personas que nada más con sus propias creencias pues lo justificaba, yo creo por esto y esto y esto peor yo creo que en el Círculo de Lectura una opinión que no estaba fundamentada era descartada por los demás en automático e incluso era mal argumentada era descartada porque no se sostenía por sí misma.	
275	F: Y por último ¿se hicieron preguntas relevantes? C	
276	O: Una que otra.	
277	C: Yo por ejemplo que sí siempre había estado interesado en el arte pero pues nunca había trascendido como esa barrera de... preguntarme cosas entonces o sea a mí me sirvió mucho el grupo para llevar a cabo estos cuestionamientos y yo creo que a pregunta era la culminación de todo lo que habíamos hablado de lo que cada quien observó individualmente y después compartió; y esa relación bilateral entre las parejas ¿no? que se iban nutriendo, las perspectivas y los pensamientos entonces por ese simple hecho yo creo que las preguntas ya eran relevantes porque ayudaban a hacer la síntesis a veces entre dos personas que tal vez no estaban en el mismo canal pero llegaban a un punto común que les había parecido muy interesante. Y sí siento que las preguntas al hablar del conceptual, al hablar del objeto, hablar de la escala pues sí eran muy importantes, o más bien sí	

	eran relevantes porque yo no siento que nunca nos quedáramos sin... más tema de hablar de una pregunta.	
--	---	--

284	F: Bueno nada más una última cosa, volver a utilizar le hilo.	
285	O: Ya ni me acuerdo como lo usamos	
286	M: Sólo era	
287	O: ¡Ah! ¿para la presentación no?	
288	F: Pero ahora nada más quiero que nos cuenten ¿cuál fue el aprendizaje con el que se quedaron del taller?	
289	M: Pues yo me quedé como dije con una visión más amplia no sólo sobre el arte contemporáneo sino sobre el arte general. Cuestiones como simplemente que es arte y que no es arte. Que necesitas para apreciar el arte o para entenderlo eso me, o sea aprendí muchísimas más cosas de las que también conocí nuevos artistas. Nunca había visto a Cruzvillegas y a Danh Vo pero no sólo ellos sino también las tareas que nos [] tráiganme una obra que traían los demás chicos pues sí muy pocas las conocía, o no sé alguna intervención de... pue se este artista o esta corriente, o esta exposición. Entonces sí me quedo básicamente con eso, sobre la discusión básicamente y aprender a escuchar.	
290	C: Yo me quedo con pues el mejorar la estructura del pensamiento para volverlo crítico también me quedo con... también me quedo como con pues la, la, el mejorar las habilidades tanto de observación como de síntesis que es lo que te parece a ti más importante, también aprendí pues como dice M a distintos artistas que yo la verdad yo ni conocía tanto en sala como por todas las intervenciones de las personas. Para mí fue muy valioso escucharlos pues porque, yo creo que todos están más grandes, más experimentados [M: ¡Oye!] tanto en el ámbito, están más experimentados dentro de estas áreas del conocimiento entonces tienen mucho que compartir entonces yo aprendí mucho eso.	
291	F: Gracias C	
292	O: Yo me quedo con que voy a llorar en una esquina después [M: Ahorita] Sí porque yo creo que es eso la importancia que tienen este tipo de espacios para el análisis y la discusión seria, como decías, en mi vida cotidiana no existen este tipo de foros	

	<p>destinados a estos y que a lo mejor con tus amigos... si bien te acompañan a un museo y eso a lo mejor no comparten ese mismo interés o pasión o curiosidad y entonces no se pueden dar este tipo de discusiones más sabrosas, entonces yo me quedo con eso que fue una experiencia bastante divertida y útil que es peor que el Jumex siga haciendo sino contigo que adopten ese tipo de dinámicas a largo plazo de discusión, a lo mejor no Círculo de Lectura a lo mejor otra dinámica pero que siempre se mantenga eso porque God knows yo estaría inscrito en todos y esteh y sí.</p>	
293	F: Gracias	
294	J: Yo, bueno el aprendizaje que me llevo sí es como de observar mucho, y de cuestionarme todo lo que observe y pues sí siento que con las intervenciones de cada perfil de nosotros pues, enriquecimos mucho como el Círculo y la discusión y eso me gustó mucho porque pues ves las cosas de distinta forma.	
295	F: Bueno, ¿me toca verdad? Ah a ver... ¿Con que empiezo? Uno me quedo con muchas de las reflexiones que todos ustedes estuvieron haciendo a lo largo del taller. Muchas de las preguntas que ustedes se plantearon son preguntas que yo también he tenido en varios momentos y que de alguna manera eh, también sigo en este proceso de tratar de respondérmelas entonces son muchas de esas reflexiones digamos que a mí también me invitaron a pensar ciertas cosas de otras maneras. Por ponerles un ejemplo, eh el este viernes estuve hablando en una clase sobre temas que estuvimos tocando aquí y muchas de las reflexiones que ustedes estuvieron las encontré en esa clase. Entonces eso fue para mí fue muy valioso escucharlos. Esteh y también mmm... ¿qué otro aprendizaje me llevo? creo que me llevo varios, pero ese es uno	