

Experiencias semióticas / Prácticas artísticas **Las artes visuales en contextos educativos¹**

Pedro Agudelo Rendón²
Universidad de Antioquia
mundoalreves1@gmail.com
pedroagudelorendon@gmail.com

“Lo absolutamente incognoscible
es absolutamente inconcebible”.
(Peirce, 1988: 117)

“Aprender por la experiencia» es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas”.
(Dewey, 1978: 154)

1. Introducción

La relación entre semiótica, arte y estética constituye uno de los asuntos más relevantes en la actualidad, toda vez que tanto las prácticas artísticas, como las estéticas³, han llegado a un nivel de complejidad tal que hoy descubrimos, en el ámbito internacional, diferentes procesos que involucran no solo intencionalidades por parte de los artistas sino también, en muchos casos, interacciones con un público cada vez más partícipe y comprometido, desatando con ello diferentes procesos sígnicos que vale la pena analizar. En

¹ Este artículo deriva del proyecto de investigación *Semiótica, educación y arte. Estudios de interpretación y producción*, realizado con apoyo del Centro de Investigaciones de Comunicaciones de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Estrategia de Sostenibilidad 2014-2015.

² Artista, ensayista y docente investigador. Miembro del Grupo de Estudios Literario (GEL) en la línea de investigación “Literatura Comparada: Relaciones entre Arte y Literatura”. Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia U. de A., Calle 70 No. 52-21, Medellín, Colombia.

³ Desde el punto de vista semiótico, entendemos los procesos artísticos como aquellos en los cuales un sujeto (artista) genera nuevo conocimiento, moviliza una comunidad a través de prácticas visuales o agencia experiencias transformadoras de forma creativa. Por su parte, entendemos los procesos estéticos como aquellos en los que un sujeto (espectador) participa de una experiencia artística que moviliza sus emociones (primeridad), su cuerpo (segundidad) y su pensamiento (terceridad).

esta dirección, las acciones llevadas a cabo en el circuito del arte implican en muchos casos aspectos de orden educativo, lo que determina también una parte de la producción y recepción de las obras de arte⁴. Es por ello que en este texto se plantean algunas ideas generales sobre semiótica, arte y estética y se destaca un ejercicio de producción artística realizado en la Universidad de Antioquia a partir de la utilización concreta y efectiva de algunos de los principales conceptos peirceanos. El proyecto, las categorías emergentes que han derivado de él, y el sustrato metodológico, se anclan en el modelo del signo de Charles Sanders Peirce como marco conceptual preliminar en la interpretación y producción de sistemas semióticos artísticos y estéticos.

2. Producción artística/recepción estética

Nuestro planteamiento se basa en las siguientes premisas: 1) la producción artística y la recepción estética son principalmente procesos de operación sígnica (semiosis); 2) la producción artística y la recepción estética son procesos dependientes de la Primeridad. Es cierto que varios autores han abordado asuntos cercanos desde una perspectiva peirceana (PÉREZ, 1988; SALABERT, 2003; OLIVERAS, 2007; AGUDELO, 2012a-2012b), pero también es cierto que el modelo del signo permite una comprensión amplia de fenómenos artístico-estéticos contemporáneos que pueden ser amplificados a través de prácticas educativas o sociales.

No se trata, en este caso, de abordar el problema de la semiótica del arte, asunto ya tratado en otro lugar (AGUDELO, 2014), sino, más bien, de inscribir algunas prácticas artísticas en el marco de una semiótica peirceana del arte y definir algunos aspectos que permitan la interrelación entre arte, estética y semiótica en el contexto de la educación. Ya, sobre este último aspecto, Sara Barrera (2012) ha dejado claro lo que aporta el pragmatismo a la educación y, de manera específica, su contribución en una de las tareas centrales del hecho educativo, esto es, la de enseñar a pensar⁵.

A lo anterior se agrega lo ya indicado en el primer presupuesto sobre la acción de los signos, y que se aplicaría tanto a procesos activados en contextos educativos como de producción artística y de recepción estética. De acuerdo con Peirce, la semiosis resulta de la operación irreductible de tres elementos

⁴ Basta pensar en las salas didácticas de los museos, en las actividades artísticas que estas y otras instituciones promueven, y que involucran a una población determinada. Esto tiene que ver, por supuesto, con lo que se denomina el modo de producción de conocimiento, y en el que se asume a nivel internacional, y de forma reciente, la integración de las comunidades. En este sentido, se cambia la visión del arte, pues ahora se lo entiende como un proceso participativo que supera una visión unidireccional (Acosta y Carreño, 2013).

⁵ Barrera se refiere específicamente a cuatro herramientas pragmatistas, a saber: la acción, la abducción, el error y los hábitos. Estas herramientas se ponen en funcionamiento en el proyecto que aquí se expone. Así mismo, se parte del presupuesto según el cual la educación tiene como base la formación del pensamiento y las emociones en relación directa con las acciones humanas y el contexto social.

que están conectados, a saber, un “Primero que se encuentra en tal relación triádica genuina con un Segundo, llamado su Objeto, a fin de ser capaz de determinar un Tercero, llamado su Interpretante, de asumir la misma relación triádica con su Objeto en el que se encuentra a sí mismo en el objeto mismo” (CP 2.274). Por tratarse de una relación triádica irreductible, la semiosis es intérprete-dependiente y dinámica, de ahí que ‘conocer’ implique que el signo obtiene más determinaciones en el paso de un Interpretante a otro.

Esto resulta de vital importancia para una semiótica del arte, toda vez que la producción artística contemporánea atiende a procesos de acción social crítica, es decir, responde a un proceso semiótico más amplio en el que se inscribe. El hacer del arte y del signo aparecen como un juego de posibilidades en que el artificio agencia procesos de conocimiento, en tanto sus formas de operar tienen la impronta de un hacer y de un pensar que llegan a cuestionar la realidad social tal como la hace aparecer la organización de las sociedades. El arte es producto de la invención humana, y el signo permite mediar la relación entre los extremos de la naturaleza de la acción y del pensamiento, pues al fin y al cabo gracias a él podemos conocer ambos.

De otro lado, y frente al segundo presupuesto, se puede señalar que el arte es un modo de expresión o exteriorización, una experiencia de “desterritorialización que sindicaliza lo humano y que puede ya indicarnos otro camino para comprender sus producciones” (MONTROYA, 2008:19). Por su parte, la estética, que para Peirce es la primera de las ciencias normativas, comprende tanto las razones de las emociones generadas por las prácticas artísticas como la comprensión de la percepción de la belleza, concepto este último que resulta relativo dado el despliegue de lo que se entiende por arte y en consecuencia a la emergencia de una variedad de categorías estéticas, en las que se incluye, por ejemplo, la fealdad. Algo feo, por ejemplo, puede resultar agradable a la percepción humana, así como algo grotesco puede producir emociones atractivas, no necesariamente gratas⁶.

Como resultado, si bien la estética es principalmente primeridad, en el arte contemporáneo la primeridad le muerde la cola a la terceridad, dado que no se trata de contemplar a los espectadores (i.e. consentirlos) para que ellos contemplen (i.e. admiren) la obra de arte, si no, y sobre todo, conducirlos a un acto de pensamiento sensible. Es en este punto que lo planteado por Peirce sobre el arte se actualiza y redimensiona, al tiempo que reafirma una de sus intuiciones, a mi modo de ver, más importantes:

Me parece que mientras que en el disfrute estético atendemos a la totalidad del sentimiento —y especialmente a la totalidad de la cualidad de sentimiento resultante que se presenta en la obra de arte que contemplamos— es, sin embargo,

⁶ Sobre los conceptos de estética y arte en Peirce, puede ver el artículo de Helena Santiago (2015) en el que, además de abordar la concepción estética peirceana, alude a los tipos de interpretantes que surgen del encuentro con la obra artística.

una especie de simpatía intelectual, un sentido de que hay ahí un sentimiento que uno puede comprender, un sentimiento razonable. No consigo decir exactamente qué es, pero es una consciencia que pertenece a la categoría de representación, aunque representando algo en la categoría de cualidad de sentimiento (*CP* 5.113).

Esta afirmación resulta trascendental ya que Peirce vivió en un tiempo en el que el arte, si bien resultaba revolucionario para la época, estaba muy lejos de lo que se puede observar en la actualidad. Dicho de otra manera: antes el arte atendía a una función de representación y deleite casi con exclusividad; hoy (100 años después de Peirce) el arte promueve ideas, cuestiona sistemas políticos, involucra a la comunidad, es agenciado por diferentes actores, no necesariamente artistas formados en una academia. Hoy el arte re-territorializa la primeridad sobre la perspectiva de la terceridad. De modo que el artista no solo hace sensible un mundo contemplado, también lo hace razonable, lo cuestiona, lo vuelve crítico y lo pone en cuestión a través de una razón sensible al contexto.

Es por ello que aquí hacemos la distinción entre arte y estética, si bien el término de estética recoge, en muchas de las actuales acepciones, los procesos de producción y de recepción. Hacemos la diferenciación con el fin de distinguir dos movimientos sígnicos que implican, principalmente a la primeridad; pero que en sus distintos estadios apelan a ella, así como a la segundidad y terceridad, de modos muy distintos.

Vale la pena insistir, no obstante, en la lógica que opera en procesos creativos artísticos, y en la creatividad y poder de imaginación que se implica en la producción o contemplación de la obra artística. Sobre la creatividad Sara Barrena (2007: 268) dice lo siguiente:

La teoría de la creatividad entendida desde el pragmatismo de Peirce se ha mostrado finalmente como una teoría peculiar de la razón, donde no solo hay lógica deductiva o inductiva sino donde razonar es mucho más. Hay una lógica inventiva que puede ser explicada y enseñada, aunque la creatividad no pueda reducirse a un procedimiento exacto. En esta lógica juegan un papel peculiar los sentimientos, la imaginación y los instintos.

De hecho, si abordamos el concepto de creación desde una perspectiva semiótica peirceana, esto implicaría una delimitación de la semiosis como constructo conceptual y su especificidad en el proceso de creación. Vistas así las cosas, la creación “es un trayecto sensible e intelectual; falible, con tendencias; sostenido por la lógica de la incertidumbre; comprende la intervención del azar; abre espacio para la introducción de ideas nuevas, y es un proceso continuo en el cual la regresión y la progresión son infinitas” (ALMEIDA, 2015, p. 147).

Es indudable que un artista expresa, muestra o presenta la realidad de un modo distinto, y ese modo es creativo. De otra parte, quien ‘contempla’ la obra artística ha de poner en función su capacidad de razonabilidad para establecer un diálogo con la obra de arte entendida como un dispositivo que

activa el pensamiento a través de la metáfora⁷. Pero sea como sea, hay en uno y otro proceso, una conjunción de aspectos:

Hay en el hombre una mezcla de factores que se muestran en cada campo, en contra de la idea que había prevalecido de que la ciencia era el ámbito de lo racional y el arte de lo no racional. Peirce muestra que hay algo común a cada actividad humana (BARRENA, 2007: 272).

3. Metodología: prácticas artísticas/prácticas estéticas

De acuerdo con lo anterior, cuando hablamos de procesos de producción artística y recepción estética en contextos educativos, como el aquí tratado, nos estamos refiriendo a procesos semióticos que parten de un trabajo sobre la teoría de Peirce y que se pone en movimiento a través de producciones artísticas. Contextualicemos un poco más.

El proyecto *Semiótica, educación y arte. Estudios de interpretación y producción* busca, en una de sus fases de desarrollo, activar procesos artísticos y estéticos partiendo de la resignificación del concepto de experiencia en el sentido pragmatista de Peirce, con el fin de redimensionar prácticas cotidianas a través de la producción de objetos artísticos⁸. En términos metodológicos, el proyecto sigue tres movimientos acordes con los métodos de pensamiento deductivo, inductivo y abductivo, lo que da origen a distintos momentos procedimentales. En el primer momento (etnográfico), los partícipes del proyecto afrontan una realidad sociocultural siguiendo la intuición, deteniéndose en aspectos del orden de la primeridad. En el segundo (arqueológico), reconstruyen un tema u objeto de interés, concentrándose en aspectos de la segundidad. En el tercero (semiótico), despliegan procesos de orden analítico, siguiendo el modelo de análisis peirceano, específicamente los nueve tipos de signos básicos, centrándose con ello en la terceridad. A estos tres momentos le siguen otros, así: el hermenéutico, en el que se busca desprender una interpretación del sentido del sistema sígnico estudiado; el teórico, que determina el cuerpo conceptual que soporta la propuesta; y el iconográfico, que constituye la producción plástico-visual. Antes de detenernos en este último, miremos brevemente cada uno de los momentos precedentes.

⁷ Naturalmente, aquí no nos referimos a la metáfora en el sentido retórico, sino *poiético*, según el cual el arte crea realidades conceptuales y sensibles. Sobre la metáfora como figura retórica, puede mirarse el texto de Claudio Guerri (2014) “Retórica revisitada”, texto en el que se la entiende como una relación del signo con su interpretante, pero cuya relación “no se encuentra tanto en la identificación de la ausencia [...], sino en la interrogación acerca de la elección del elemento omitido” (70).

⁸ El proyecto, en su dimensión macro, tiene un componente teórico y uno práctico. En este último se inscribe el curso de semiótica del plan de estudios de la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, del que se relacionan algunos trabajos en el presente artículo.

En la etnografía, los estudiantes hacen una visita a un espacio cultural de la ciudad (museo, galería de arte) y realizan una observación y análisis museográfico, sin categorías analíticas apriorísticas, sino con presupuestos básicos de observación. En este sentido, están concentrados en lo que Peirce denomina cualidad al referirse a la primeridad, es decir, al resultado de una abstracción de la dimensión material de un fenómeno, y que es apprehendida a través de los sentidos (CP 1.422).

En el momento arqueológico cada miembro del grupo de trabajo elige un objeto personal, hace su reconstrucción y plantea un acercamiento museográfico a pequeña escala, cuyo producto es una caja maravillosa⁹. En este punto del proyecto, se lleva a cabo lo que, en palabras de Peirce, es una actualización material de un objeto (CP 1.419), esto es, aquí cada sujeto cognoscente pone a prueba su capacidad para concretar una posibilidad disponible como un hecho individual.

El momento semiótico consiste en el análisis de una obra de arte de un artista contemporáneo, siguiendo la clasificación sígnica y la aplicación semiótica. En este caso, el énfasis está en la terceridad, por cuanto se relaciona con las leyes (CP 1.420) y con el interpretante de la definición peirceana del signo. Esto resulta importante toda vez que el campo interpretante está vinculado con disciplinas como la teoría de la percepción, del arte o del conocimiento, así como con la lógica o la axiología, los cuales constituyen espacios para el análisis de los significados y efectos de los signos en sistemas sígnicos como la obra de arte.

En esta primera etapa, las operaciones pedagógicas de los procesos son inductivas en el momento etnográfico, abductivas en el arqueológico y deductivas en el semiótico. En los tres momentos hay un énfasis en la terceridad de cada una de las tricotomías (legisigno, símbolo y argumento), lo que da pie a un trabajo con énfasis en la primeridad y segundidad de las tres tricotomías en la segunda etapa. Así, en el momento hermenéutico, cada grupo de trabajo parte del análisis, reflexión, intuición y sentimiento considerados como unidad sígnica que activa el proceso de construcción de sentido a través de la puesta en escena de la obra artística. En el momento teórico, se trata de compilar los diferentes referentes conceptuales que alimentan la propuesta, partiendo de una ecuación conceptual¹⁰ definida a partir la idea intuitiva de base.

Finalmente, en el momento iconográfico se busca que los grupos de trabajo produzcan una propuesta de intervención visual dentro del espacio

⁹ Este concepto, actualizado semióticamente en el contexto del proyecto, tiene como referente las muñecas rusas (matrioska), las piezas plásticas de artistas como Joseph Cornell y el cubo blanco como mecanismo museográfico. Aquí se lo entiende como un dispositivo semiótico que activa la mirada a través de estrategias de colocación y disposición sígnica.

¹⁰ La ecuación conceptual se define como “un sistema categorial intuitivo, que permite la configuración de un concepto personal a través del método abductivo” (Agudelo, 2012, p. 5).

universitario¹¹. En este sentido, desde el punto de vista semiótico, lo que se busca es activar un espacio para el pensamiento sensible, de tal modo que cada equipo debe apelar a cada uno de los correlatos y tricotomías peirceanas. Así, el objeto artístico producido debe, en primer lugar, afectar la sensibilidad (primeridad), en segundo lugar, el pensamiento (terceridad), y en tercer lugar, el espacio de habitabilidad(segundidad).

Es importante tener en cuenta que la descripción de este proyecto es meramente didáctica, ya que de acuerdo con Peirce es imposible aprehender el objeto semiótico en su totalidad, y en este sentido, tanto el proceso como el signo triádico, resulta fragmentario. Por otro lado, en el desarrollo del proyecto se ponen en juego otros conceptos, como el de sinequismo, referido al principio de continuidad determinante en toda forma de realidad; y el de ágape (amor), motor de aquél. Peirce denomina agapismo a una explicación de la realidad en la que hay regularidad y posibilidad. El término proviene del griego y se refiere “al amor solidario o del cuidado” (DOUGLAS, 2013:35). De acuerdo con el agapismo se puede pensar en la capacidad de construcción colectiva, como es el caso que aquí se expone, pues la obra de arte actúa como dispositivo que abre la reflexión sobre nuestra condición humana y social. En este sentido, la experiencia artística, tanto como la estética, está abierta a una reinterpretación constante, gracias, entre otras cosas, a su capacidad semiósica.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se puede inferir que está propuesta va en contravía de la postura dualista que fundamenta la apreciación estética en la dicotomía concepto/sensibilidad. Desde Peirce, lo que adquiere significación es aquello que se puede experimentar y que se aprende por gracia de la acción. Lo que importa en la apreciación y producción de la obra de arte tanto como en la explicación de la naturaleza es la experiencia y la evidencia, y no la explicación *a priori* de cómo deben ser las cosas de acuerdo con una lógica preestablecida (DOUGLAS, 2013:35). En este sentido, una semiótica del arte de corte peirceano no sólo tiene que ver con el análisis de signos, sino también con el examen y la creación de posibilidades, con el despliegue de la imaginación y con la experiencia; de ahí que se pueda entender como la definición misma del pensamiento y la sensibilidad, algo coherente con las contemporáneas visiones del arte y con lo que, en su momento, Peirce entendió como el estudio semiótico (PEIRCE, 1974:21).

Por tanto, el proyecto aquí referido, visto desde el punto de vista pedagógico, está soportado en una postura ligada a la idea de crecimiento, ya que la experiencia humana revela la habilidad para proyectar posibilidades y actuar de tal manera que se puedan construir o evitar, de acuerdo con una inteligencia “capaz de aprender a través de la experiencia” (PEIRCE, 1974:21). La experiencia alude a la relación que se establece entre el sujeto y la realidad,

¹¹ Algunos de los productos, resultado de esta experiencia, se presentan en las imágenes del anexo.

y el sentido que sobre ésta pueda experimentar es siempre el producto del esfuerzo, de una sensación, de un acto semiótico que tiene lugar gracias a los signos. El signo no es más que una “cualidad material”, pero sin la cual no habría conocimiento, ya que para Peirce la experiencia directa solo significa apariencia. La semiótica peirceana encuentra en la acción la prueba más fiable en la construcción de conocimiento, pues lo práctico y lo experimental pueden afectar la conducta del sujeto y transformar su pensamiento.

4. A modo de cierre: hacia la experiencia *poiética*

Aunque la anterior explicación parezca densa y esquemática, no constituye más que una sistematización y una reflexión sobre una experiencia que sigue lo que Peirce denomina condición necesaria a todo conocimiento (arte o ciencia), y que entraña el ser social del saber y la actividad creativa de un sujeto o de una comunidad. El punto de “llegada” es la creatividad:

Una educación orientada hacia lo creativo habrá de buscar en primer lugar el desarrollo de la imaginación, que tan frecuentemente se deja de lado en los sistemas educativos. Desde pequeños tenemos la capacidad de imitar a otros, de ponernos en su lugar y, en cierto sentido, hacer de su experiencia la nuestra. Sin embargo muchas veces no se tiene en cuenta lo suficiente esa capacidad dentro del ámbito escolar (BARRENA, 2007:279).

Por eso es necesario consolidar las relaciones entre una semiótica del arte de corte peirceano y una didáctica del arte con efectos concretos sobre la realidad pedagógica. En este sentido, una de las consecuencias de nuestro enfoque es la importancia atribuida a la experiencia como el motor que activa procesos semióticos. Se trata, en última instancia, de desplegar la creatividad sin dejar de lado la lógica, es decir, aprovechando la abducción en la formación de un pensamiento sensible que permita abrir el horizonte de la razonabilidad humana; y que permita, por otro lado, la integración comunitaria.

Si el signo es social, esto implica que hay una comunidad que lo puede interpretar y usar. Pero al final, cuando los signos adquieren ese vigor poético que le imprimen las acciones humanas, solo queda la sensación y lo que la sensación ha producido en el pensamiento; solo importa, entonces, lo que queda de la experiencia (*el vaho de la noche en la ventana*, como diría el poeta), los efectos sensibles y conceptuales del signo. Pues a pesar de las transformaciones culturales, sociales y científicas, el arte tiende a manifestarse en sus formas más misteriosas cuando apela a los sentidos, y en sus formas más extrañas, cuando apela a la razón.

Dedicatoria y agradecimientos:

A mis estudiantes, mencionados o no este artículo, por su compromiso y dedicación.

Bibliografía

ACOSTA, WILSON y CARREÑO, CLARA (2013). “Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy”, *Revista Universidad de La Salle*, 34 (60), pp. 67-87.

AGUDELO RENDÓN, PEDRO (2012a). “Arte indexical. La configuración y desaparición de la imagen en Óscar Muñoz”, *V Jornadas Peirce en Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias.

—(2012b). *Lector víctima de textos. Lectura literaria y ficción*. Bogotá, Editorial Planeta.

— (2012). *Dispositivos semióticos: conceptos y deslindes teóricos*. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

— (2014). *Introducción a la semiótica del arte colombiano. Estudios de interpretación*. Medellín: Fondo Editorial ITM. Versión digital disponible en: <http://fondoeditorial.itm.edu.co/Libroselectronicos/semiologica-del-arte-defi/index.html>

ALMEIDA, CECILIA (2015). “La creación como proceso semiótico”, *VI Jornadas “Peirce en Argentina”*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, pp. 147-153.

BARRENA, SARA (2007). *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*. Madrid, Rialp.

— (2012). “La educación como crecimiento: el pragmatismo en las aulas”, *V Jornadas Peirce en Argentina*. Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias.

DEWEY, JOHN (1978). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Losada.

DOUGLAS, ANDERSON (2013). *El pragmatismo norteamericano: un mundo de posibilidades*. Medellín, Universidad de Antioquia.

GUERRI, CLAUDIO y otros. (2014). *Nonágono semiótico. Un modelo operativo para la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Eudeba, Ediciones UNL.

MONTOYA, JAIRO (2008). *Explosiones lingüísticas, expansiones estéticas*. Medellín, Universidad Nacional de Colombia.

OLIVERAS, ELENA (2007). *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*. Buenos Aires, Emecé editores.

PEIRCE, CHARLES S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

— (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona, Crítica.

— (1931-1935). Hartshorne, Weiss y Burks (eds.), *The Collected Papers*, Cambridge, MA, Harvard University Press, vol. I-V

PÉREZ, FRANCISCA (1988) *Los placeres del parecido. Ícono y representación*. Madrid, Visor.

SALABERT, PERE (2003). *Pintura anémica, cuerpo succulento*. Barcelona, Laertes.

SANTIAGO, HELENA (2015). “Estética, arte e interpretante afectivo en la obra de Charles S. Peirce”. *VI Jornadas “Peirce en Argentina”*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. pp. 154-160.

ANEXOS

Momento iconográfico

A continuación se presentan algunos de los resultados del proyecto exhibidos en el campus universitario (fotografías de Pedro Agudelo).



Imagen 1. Transgresión. Alexandra Cárdenas, Jorge Gutiérrez y Esteban Gómez. Fotografía expandida. Medidas variables. 2012. Plantea una reflexión sobre las luchas culturales y las conquistas sociales de las mujeres en la segunda mitad del siglo XX, especialmente en lo concerniente a las letras y al arte.



Imagen 2 (detalle). *Mujeres de fútbol. Nueva cultura.* Catalina Cortés e Isabel Cortés. Fotografía expandida. Medidas variables. 2013. Propone una reflexión sobre el rol de la mujer contemporánea a partir de su incursión en actividades que tradicionalmente se han considerado propias del género masculino, como el fútbol.



Imagen 3. *Desarraigo.* Alejandra García, Catalina Cifuentes, César Agudelo y Nancy Vargas. Fotografía instalada y objetos. 40 x 70 cm c/u. 2013. Analiza el encuentro desafortunado entre los campesinos y los grupos armados en Colombia, a través de la metáfora de las botas (unas de campesinos y otras de militares). La fotografía se mimetiza con el espacio generando un ambiente dinámico de reflexión estética con un fuerte sentido crítico.



Imagen 4. *¿Qué escribir en el muro de la memoria que no se borre, que no se olvide?* Berenice Pineda. Fotografía instalada y objetos. 50x120 cm. 2014. Es un reflexión sobre la pared y sus límites, en un claro cuestionamiento a la institucionalidad y la educación.



Imagen 5. *Antónimo.* Liseth Cabas y Grisel Costa. Performance. Se trata de la exteriorización del desgarramiento interior que sufre la mujer a causa de la violencia verbal.



Imagen 6 (vista lateral) y **7** (vista cenital). *Identidades contemporáneas*. Maira Valencia y Juliana González. Instalación fotográfica. Medidas Variables. Reflexiona sobre los múltiples papeles que asume la mujer contemporánea en un mundo cada vez más complejo.