

# Arte, cultura y sociedad

Provocaciones, intervenciones  
e investigaciones

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia  
*Coordinador*



# Arte, cultura y sociedad

Provocaciones, intervenciones  
e investigaciones



# Arte, cultura y sociedad

## Provocaciones, intervenciones e investigaciones

Raúl W. Capistrán Gracia  
*Coordinador*



# Arte, cultura y sociedad

Provocaciones, intervenciones e investigaciones

Primera edición 2020

D.R. © Universidad Autónoma de Aguascalientes  
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria  
Aguascalientes, Ags., 20131  
[www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/](http://www.uaa.mx/direcciones/dgdv/editorial/)

© Raúl Wenceslao Capistrán Gracia (COORDINADOR)

© Arturo Morales Campos (PROLOGUISTA)

Arturo Barrios-Mendoza

Francisco Javier Fernández Martínez

Leslie Jui González

Raquel Mercado Salas

Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez

José Luis López Torres

María Luisa González Aguilera

Emma Nitzel García Guardado

Aminta Espinosa Ulloa Félix

Ricardo Arturo López León

Fernando Plascencia Martínez

Rosa Gabriela Gómez Martínez

Laura Erandi Cázares Rosales

Juan Carlos González Vidal

Clara Susana Esparza Álvarez

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Armando Andrade Zamarripa

Salvador Plancarte Hernández

Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma

Irma Susana Carbajal Vaca

ISBN 978-607-8714-47-6

Hecho en México / *Made in Mexico*

# Índice

<b>Prólogo</b>	
<i>Arturo Morales Campos</i>	9
<b>Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo. A 50 años del término <i>arte transductivo</i>, de Robert Mallery</b>	
<i>Arturo Barrios-Mendoza</i>	
<i>Francisco Javier Fernández Martínez</i>	15
<b>La vida de la obra de arte: Plantas nómadas desde la bifurcación de la mirada</b>	
<i>Leslie Jui González</i>	
<i>Raquel Mercado Salas</i>	
<i>Brenda Ma. Antonieta Rodríguez Rodríguez</i>	29

<b>Organolepsia, pasarela y subasta de órganos. Un <i>performance</i> de Felipe Osornio. Su dimensión estética y política según los postulados de J. Ranciére</b>	
<i>José Luis López Torres</i>	
<i>María Luisa González Aguilera</i>	41
<b>Hilar memoria, urdir resiliencia y empoderamiento</b>	
<i>Aminta Espinosa Ulloa Félix</i>	
<i>Ricardo Arturo López León</i>	
<i>Fernando Plascencia Martínez</i>	57
<b>Una contrapedagogía de la crueldad a través de la indumentaria en el artivismo feminista</b>	
<i>Emma Nitzel García Guardado</i>	
<i>Raquel Mercado Salas</i>	
<i>Brenda María Antonieta Rodríguez</i>	71
<b>¡Tengo que hacer algo para que la bebé sienta amor! La significación del canto materno a los niños en la primera infancia</b>	
<i>Rosa Gabriela Gómez Martínez</i>	
<i>Fernando Plascencia Martínez</i>	85
<b>La sociosemiótica: una perspectiva de análisis del mensaje televisivo como un elemento cultural</b>	
<i>Laura Erandi Cázares Rosales</i>	
<i>Juan Carlos González Vidal</i>	95
<b>Lo formal en la educación no formal. Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México</b>	
<i>Clara Susana Esparza Álvarez</i>	
<i>Raúl W. Capistrán Gracia</i>	105
<b>El <i>Making of</i> como recurso didáctico para el aprendizaje autónomo de la realización cinematográfica</b>	
<i>Armando Andrade Zamarripa</i>	
<i>Salvador Plancarte Hernández</i>	117
<b>Ventana al sonido: desde la radio al arte en el paradigma de cognición situada</b>	
<i>Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma</i>	
<i>Irma Susana Carbajal Vaca</i>	133



# Prólogo

Un libro colectivo siempre supone un gran reto, puesto que nos encontraremos con diversas perspectivas alrededor de, generalmente, un mismo fenómeno. Cuando ese fenómeno se trata del arte, las cosas pueden complicarse aún más.

El arte es un área en la que, según varios teóricos, priva lo subjetivo por sobre posturas objetivas. No obstante, nos encontramos con una hipótesis: “No hay obra humana que sea completamente inocente”. La inocencia se refiere, en nuestro caso, a que es difícil en extremo encontrarse con el “artepurismo”, un arte sin intereses de cualquier índole, sin ideología. Aunado a lo anterior, debemos pensar que todo lo que nuestros sentidos son capaces de captar puede ser objeto de la percepción, es decir, de un proceso cognitivo, mediado por la significación y nuestras experiencias de vida.

Hablar del arte ya no es un ejercicio plenamente subjetivo, místico, inefable. Hablar del arte requiere de hacernos de teorías

de análisis, de conceptualizar, de mostrar y probar proyectos, de abordar la obra en sus circunstancias sociohistóricas en las que emerge. Hablar del arte, pues, debe darnos una visión panorámica de un hecho específico.

El presente volumen nos propone diez artículos que se internan dentro del fenómeno textual artístico para, en un primer momento, localizar determinados elementos estructurales y, así, en un segundo momento, abordar fenómenos sociales a los que refiere la obra u obras analizadas.

El primer trabajo, titulado “Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo. A 50 años del término *arte transductivo*, de Robert Mallary”, de Arturo Barrios-Mendoza y Francisco Javier Fernández Martínez, analiza el concepto ‘transducción’ en la esfera del arte. Ese término, que aparece primero dentro de la física para explicar el cambio de una señal (por ejemplo, eléctrica) al pasar por diferentes medios o ductos, aquí se resemantiza para entenderlo “como un proceso que conecta dos elementos de la realidad que, finalmente y por acción de la obra de arte en cuestión, se comunican”. El arte contemporáneo ya no se limita a un diseño estructurado por un solo medio (pintura, madera, piedra, tela, etc.), sino que requiere de otros instrumentos (computadora, máquinas, circuitos eléctricos, en fin). En este sentido, es necesario dar cuenta de esa relación entre elementos y su función dentro de la obra.

El segundo artículo vuelve a ponernos en un contexto más que actual: la destrucción que hemos causado por nuestro transitar en la Tierra. “La vida de la obra de arte: Plantas nómadas desde la bifurcación de la mirada”, de Leslie Jui González, Raquel Mercado Salas y Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez, parte de una certeza que, en adición, pone en tela de juicio a la ciencia: la realidad, para nosotros los humanos, no es más que lo que percibimos, entonces, hay varias realidades. El proyecto bioartístico, de Gilberto Esparza, une máquinas (un robot móvil y circuitos computacionales) con plantas que se alimentan de aguas contaminadas para convertirlas en electricidad y agua tratada. “La experiencia estética que proporcionan las *Plantas nómadas* abre un panorama completamente divergente. Una forma distinta de cómo, a través del arte, es posible apreciar los recursos naturales y crear nuevos conocimientos acerca de la relación humano-naturaleza.” Un mismo evento tiene varias facetas.

En “Organolepsia. Pasarela y subasta de órganos: un *performance* de Felipe Osornio. Su dimensión estética y política según los postulados de J. Rancière”, de José Luis López Torres y María Luisa González Aguilera, la política, los efectos del poder y la estética son ingredientes que, desde una postura crítica, ponen

el dedo en una herida más que sensible en la actualidad: otra vez el cuerpo, los órganos, como elementos de mercado. Un *performance* que pone en escena algo común: la corporeidad humana, pero, “en esta ocasión se traslada al museo, el lugar del gran arte, un desfile de modas con el fin de exhibir otros accesorios: los órganos con mayor demanda en el mundo: pulmones, corazón, hígado y riñones.” La deconstrucción que sufre el banal desfile de modas pone al centro el dolor, las políticas neoliberales y el terror como su principal estrategia despolitizadora.

En cuarto lugar, “Una contrapedagogía de la crueldad a través de la indumentaria en el artivismo feminista”, de Emma Nitzel García Guardado, Raquel Mercado Salas y Brenda María Antonieta Rodríguez, revisa la novela de Roberto Bolaño *2666* (2004). La frontera mexicana y el corredor de las industrias maquiladoras, signo del “paso al primer mundo” (según Salinas de Gortari), bajo otra lectura, es signo de muerte, de feminicidios. Es el punto en el que inicia la fase cruenta del terrorismo en México contemporáneo que no hemos podido superar. La vestimenta de las víctimas es una constante que remite a una sola connotación: “mujeres-obreras”. Ese binomio habla de una realidad terrible y deshumanizante: son mujeres pobres, así que no importan. La novela establece relaciones intertextuales con películas y documentales que abordan el grave problema que cosifica, en alto grado, a la mujer en Latinoamérica, principalmente.

El quinto artículo, “Hilar memoria, urdir resiliencia y empoderamiento”, de Aminta Espinosa Ulloa Félix, Ricardo Arturo López León y Fernando Plascencia Martínez, “analiza el caso de las tejedoras *nahuas* de la sierra de Zongolica, México, y de las *Arpilleras* chilenas, pues ambas han utilizado el arte textil como herramienta para generar estrategias colectivas de resiliencia y empoderamiento; estos procesos, a su vez, se relacionan con la construcción de narrativas que dan cuenta de sus propias experiencias, utilizando el textil como medio de expresión”. Cada obra textil de estas mujeres es, según el escrito, “ideal para cuestionar los roles de género y reivindicar el papel de la mujer, ya que, en su historia éste ha estado estrechamente vinculado a un oficio menor (que le corresponde por obligación) y al ámbito privado-doméstico que excluye a la mujer sistemáticamente de la toma de decisiones y la vida pública”.

Al final de la dictadura chilena, un grupo de mujeres de Santiago se organizó para vender sus “historias tejidas” que narran las desapariciones, tortura y muerte del régimen pinochetista. Este fenómeno forma parte de la corriente

conocida como “política de la memoria”: la historia no oficial, contada por sobrevivientes y/o familiares de las víctimas bajo cualquier régimen gubernamental. Esta tendencia se opone y cuestiona la historia oficial y, en adición, visibiliza un estado de cosas atroz.

Por el lado de las tejedoras nahuas, su esfuerzo se convierte en una estrategia económica para hacer frente al embate neoliberal que genera una pobreza rampante.

En sexto lugar, “¡Tengo que hacer algo para que la bebé sienta amor! La significación del canto materno a los niños en la primera infancia” de Rosa Gabriela Gómez Martínez y Fernando Plascencia Martínez, presenta el testimonio de una futura madre. Por determinadas circunstancias, su embarazo es delicado y la bebé corre el riesgo de morir. Una respuesta significativa a la que recurre esa madre es ponerle música en el celular y cantarle. De acuerdo con los autores, entre otras cosas, este acto contribuyó a que la niña luchara por su vida después de haber pasado quince días entre la vida y la muerte.

“La sociosemiótica: Una perspectiva de análisis del mensaje televisivo como un elemento cultural”, de Laura Erandi Cázares Rosales y Juan Carlos González Vidal, es el séptimo trabajo. La propuesta que se plantea aquí es una teorización, desde una posición sociosemiótica, para entender el mensaje televisivo como una posible herramienta de poder, cuyo objetivo primordial es el de establecer y “naturalizar” determinadas ideologías. La dominación tan grande que ejerce la televisión en las sociedades latinoamericanas, fundamentalmente, ha permitido que, por ejemplo, la propaganda partidista, en tiempos de elección, tenga una repercusión en la continuación y/o instauración de políticas de mercado.

En el octavo artículo, titulado “Lo formal en la educación no formal. Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México”, Clara Susana Esparza Álvarez y Raúl W. Capistrán Gracia exponen la importancia de la enseñanza de la educación artística en las aulas para entenderla, no como un área de segundo nivel, sino como otro campo de investigación que contribuya a la mejor formación de los individuos.

“El *Making of* como recurso didáctico para el aprendizaje autónomo de la realización cinematográfica”, de Armando Andrade Zamarripa y Salvador Plancarte Hernández, trata de mostrar el papel del *making of* como un documental y no únicamente como “un recurso audiovisual informativo empleado únicamente para difundir cómo se realizó una película” sino “como un recur-

so didáctico”, rol que pocas veces se ha destacado y, en consecuencia, aprovechado. En este sentido, es importante entender los diversos instrumentos de comunicación (computadoras, celulares, etc.) como una herramienta con “carácter didáctico y empático que promueva la autogestión de la información y el conocimiento para nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje”.

Finalmente, Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma e Irma Susana Carbajal Vaca, en “Ventana al sonido: Desde la radio al arte en el paradigma de cognición situada”, encuentran que la radio, ante otros sistemas de comunicación, ha perdido vigencia en las nuevas generaciones. Bajo este marco, proponen “la oportunidad para estudiar las posibilidades artísticas de un proyecto radiofónico que se transmite desde hace cuatro años”. El sonido es una ventana para ingresar a la esfera del arte: “El sonido llega a aproximarse a nosotros a una distancia íntima; se recibe como a un invitado familiar, sin restricciones; pero, de igual modo, se le puede echar sin miramientos como a cualquier intruso”. El ingrediente extra de la radio es que puede ser, a diferencia del celular o la computadora, un instrumento colectivo y aplicarse como una herramienta didáctica.

El esfuerzo conjunto de estos diez trabajos nos da una muestra actual de las investigaciones acerca de y dentro del arte. En consecuencia, por su visión socio-cultural, puede considerarse como texto de apoyo en diferentes áreas del conocimiento.

Arturo Morales Campos

*Morelia, Michoacán*

*1° de noviembre de 2019*



# Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo. A 50 años del término *arte transductivo*, de Robert Mallery

Arturo Barrios-Mendoza<sup>1</sup>  
Francisco Javier Fernández Martínez<sup>2</sup>

## Introducción

Este trabajo se elaboró como una continuación de la ponencia presentada por Barrios-Mendoza (2018) en la Primera Jornada de Interdisciplina en las Artes, y que se tituló: “Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo”. En ella se expuso la necesidad de estudiar con mayor profundidad el uso de los *procesos de transducción* en el arte pues, a pesar de que han sido empleados en repetidas ocasiones por distintos artistas alrededor del mundo, la reflexión acerca de estos procesos no ha gozado de la misma popularidad que sus aplicaciones prácticas.

---

1 Estudiante. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: arturo\_barrios\_8@hotmail.com.

2 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Correo electrónico: franciscofernandez\_martinez@hotmail.com.

En esta ocasión, el objetivo principal consiste en realizar una aproximación hacia una definición de la transducción en el arte, a partir de un término acuñado por Robert Mallary (1969), *arte transductivo*, hace 50 años, así como de algunos elementos del proyecto filosófico de Gilbert Simondon.

También es oportuno aclarar que en este trabajo la intención de los autores no es reivindicar una nueva forma de arte y dictar sus requisitos; más aún, el fenómeno que se estudia invita la interacción entre medios, sensaciones y disciplinas, y no a la división. Por esta razón, el uso en este texto del término acuñado por Mallary no debe entenderse aquí como una propuesta inconclusa para una categoría que 50 años después encuentra su definición, sino como un testimonio que da cuenta de la gran popularidad de un fenómeno que, hasta hoy, mantiene su carácter innovador, así como una base para comprender dicho fenómeno.

La palabra *transducción* posee significados distintos en las disciplinas en donde se ha utilizado, como son la física, la genética y la semiótica (López, 2009). Una definición concebida desde el campo de las artes sería útil para comprender algunas tendencias en la producción artística actual, no sólo en un entorno internacional, sino también en las propuestas del arte electrónico en México.

Antes de continuar, es necesario recordar una definición breve de la palabra *transducción*; a pesar de que los significados de este concepto pueden diferir dependiendo de la disciplina en la que se utilice, usualmente la mayoría de sus definiciones coinciden en mayor o menor medida con la que proporcionó Peretó (2011) en una enciclopedia de astrobiología: “Transducción se refiere a cualquiera de los diversos mecanismos de conversión entre diversos tipos de energía. Por ejemplo, de química a mecánica [...], de electromagnética a química” (p. 1695).

Existen, además, otras aplicaciones de esta palabra pueden ser de utilidad para construir una visión más completa del uso de los procesos de transducción en el arte. Uno de estos casos se encuentra en la teoría sobre la *individuación*, del filósofo francés de la tecnología, Gilbert Simondon, y que se puede entender como “el proceso dinámico de la construcción de un sistema” (Courribet, 2006, p. 3) o, en otras palabras, como un proceso en el que el individuo se convierte en lo que es, al mismo tiempo que renuncia a otras posibilidades. En ese proceso, la transducción es una operación, una modificación estructural que se transmite de un elemento a otro (Chabot y Lagarde, 2013).



## La propuesta original del término *arte transductivo*

Robert Mallary fue un artista estadounidense, identificado como un representante del neodadaísmo. Una gran parte de su obra escultórica se caracteriza por incorporar materiales de desecho. Por otro lado, también fue uno de los pioneros en el uso artístico de la computadora (Cioffi, 2007). Incluso, participó en la creación de algunos programas, como *TRAN2*, *GRAF/D* Y *TRPL*, que permitían dibujar y construir piezas bidimensionales y tridimensionales.

En 1969 Mallary publicó un artículo en la revista *Artforum*, titulado “Computer Sculpture: Six Levels of Cybernetics” en donde, como su título lo sugiere, presentó seis niveles de interacción entre artista y computadora para la producción escultórica, aunque de esos seis niveles, los últimos dos se adentran en el terreno de la ciencia ficción. En aquel artículo, Mallary destacó, además, el desarrollo y la creciente popularidad del uso de nuevos materiales como “plásticos, juegos de luces, unidades estroboscópicas, proyectores, transductores y muchos otros” (p. 29), por parte de un gran número de escultores, con lo que dotaban a su producción de un carácter contemporáneo y tecnológico. Asimismo, reconoció un aumento en la difusión de “configuraciones transductivas intermedia” (p. 30), y propuso el término, *arte transductivo* (p. 30), como una forma de reconocer y referirse a este desarrollo. Sin embargo, no profundizó en la distinción de aquel nuevo tipo de arte aunque, por otro lado, sí indicó una base útil para otros trabajos que pretendieran dedicar mayor atención a la definición del arte transductivo o, como sucede en este caso, a los procesos de transducción en el arte:

Y si el proceso transductivo dominara la situación multimedia, podría citarse como un ejemplo válido de arte transductivo. Todo esto está bien hasta aquí, y las posibilidades son obvias: pero si la transducción servirá como la base para un nuevo tipo de arte, debería haber algunos criterios con los que se evalúen sus aplicaciones. Es necesario cuestionarse si todos los eventos transductivos son igual de efectivos, o si, en todo caso, cualquiera de ellos lo es. En breve, la transducción misma debería examinarse más a fondo (Mallary, 1969, p. 30).

A pesar de que este fragmento únicamente parece introducir el término, arte transductivo, para ser analizado en un trabajo futuro, contiene algunos elementos que esta investigación deberá tener en consideración; por ahora

bastará con señalar el protagonismo del proceso transductivo en la obra, y la efectividad de estos eventos, pues como se analizará más adelante, considerar la mera presencia de un transductor, en tanto objeto técnico en una pieza, como un proceso de transducción, deja fuera algunos aspectos importantes, por ejemplo: el contacto y la interacción entre dos elementos, como pueden ser la imagen y el sonido, o la luz y el movimiento.

En su definición de la transducción en el arte, aunque es muy similar a la función del transductor que recuperó desde el campo de la tecnología, Mallery (1969) nombró algunas características que se repiten en otros autores, como la noción de *estructura*, o la de *transmisión*:

En la tecnología, un transductor es un dispositivo que recibe energía de un sistema y la transmite, a menudo de una forma distinta, a otro [sistema]. En el arte, la energía de entrada sería una señal estructurada que se origina en un medio, la cual es traducida, e imprime su patrón, en otro medio (Mallery, 1969, p. 30).

De acuerdo con esta concepción, basada en la física, la transducción consiste en un proceso en el cual una señal recibe un patrón y una estructura de otra señal previamente existente. Por esta razón, el *mapeo* es un concepto que se ha llegado a asociar con la transducción (Courribet, 2006; López, 2009). En las matemáticas esta palabra, *mapeo*, se refiere a “cualquier forma prescrita de asignar a cada objeto en un conjunto, un objeto particular en otro (o en el mismo) conjunto” (Osserman, s.f., párr. 1). Aquí, el aspecto que se desea subrayar, es que en la definición de la transducción de Mallery, la señal de entrada a la que se refiere, está ya estructurada y, de cierto modo, hereda su estructura a una nueva señal. Esta perspectiva contrasta con la definición de la transducción brindada por Courribet (2006) a partir de la filosofía de Simondon:

La transducción usualmente se refiere al proceso de convertir una energía en otra. Sin embargo, Gilbert Simondon ha propuesto, en sus estudios sobre *individuación* [...], el concepto de *transducción* como el mecanismo que impulsa el proceso de individuación, es definido como una relación, que conecta y estructura dos términos. Los términos no preexisten la relación. Son *individuos* y estructurados por ella, debido a su naturaleza *transductiva* (Courribet, 2006, p. 3).

De este modo, Courribet se aproximó a otra definición para la transducción en el campo de la creación audiovisual en donde, con el mapeo, no se pretende imprimir el patrón de una señal en otra, sino desempeñar una función mediadora que estructura ambos términos.

Antes de presentar los otros elementos que se deben considerar para completar una definición de la transducción en el arte, es conveniente ofrecer algunos ejemplos del uso de estos procesos en algunas obras.

## Dos ejemplos de arte transductivo

Este término acuñado por Mallery, arte transductivo, ha sido recuperado por otros autores, como Shanken (2009), quien consideró que el uso de procesos de transducción por parte de los artistas ha sido “uno de los desarrollos más interesantes de las últimas cuatro [o ahora cinco] décadas” (p. 21), y que ha surgido a partir de la exploración con medios electrónicos en el arte. A pesar de que no profundizó en una definición de la transducción en el campo del arte, ofreció algunos ejemplos de lo que, al igual que Mallery (1969), llamó *arte transductivo*, aunque en su trabajo tampoco se muestre una insistencia en asumir y defender este término como una forma de arte. Dos de estos ejemplos pueden ilustrar de una manera sencilla lo que sucede en este tipo de piezas. Se trata de *Heart Beats Dust* (1968), de Jean Dupuy; y *Protrude/Flow* (2001), de Sachiko Kodama y Minako Takeno.

El primer ejemplo consiste en una caja con un foco ubicado en su tapa superior, que ilumina y colorea el interior del contenedor con un tono rojo intenso. En la base de la caja se ha colocado una gran cantidad de polvo. Esta misma base, similar a la membrana de un altavoz, hará que el polvo salte violentamente al ritmo de los latidos del corazón del espectador, que son detectados con un sensor, y transmitidos como un impulso eléctrico.

*Heart Beats Dust* de Jean Dupuy, presentada en la exposición *The Machine: As Seen at the End of the Mechanical Age* (1968) curada por Pontus Hultén (Shanken, 2009), ha servido como antecedente para otras obras de arte transductivo, en las que el pulso cardiaco se identifica como un elemento de gran importancia, como la instalación interactiva del artista mexicano Rafael Lozano-Hemmer, *Almacén de corazonadas* (2006), que se presentó en el pabellón mexicano en la edición 52 de la bienal de Venecia, o *Fidgety* (2015), una instalación del artista chino Leung Kei-chuek, también conocido como

GayBird, con la que ganó la categoría *3D/Interactive* en la edición de 2018 del Lumen Prize.

En el segundo ejemplo, *Protrude/Flow*, un *ferrofluido* oscuro reacciona a los estímulos sonoros de su entorno. El público puede observar una vitrina, en donde el extraño fluido circula, y también puede observar una imagen ampliada de la sustancia oscura proyectada en tiempo real en una de las paredes. Cuando los espectadores silban, aplauden, o emiten cualquier sonido en la sala de exhibición, el fluido interrumpe, acelera, o ralentiza su movimiento. Sin embargo, este movimiento es mucho más complejo, impetuoso e impredecible que el del polvo en *Heart Beats Dust*, o el de las piezas de metal en *Fidgety*, que solamente son impulsadas hacia arriba y después caen naturalmente por la gravedad, ilustrando las fases de sístole y diástole. Por otro lado, en el fluido en *Protrude/Flow* se forman protuberancias y elevaciones aleatorias que suben y bajan a distintas velocidades; se expanden y se concentran; se unen y se dispersan. Todo esto, en respuesta a los estímulos sonoros de su alrededor, aunque es difícil comprender a qué características de este sonido obedecen; a su intensidad, a la posición desde donde se emiten, a su tono, a su duración, o a todas esas variables.

## Una definición para el arte transductivo o una definición para la transducción en el arte

Mallary (1969) destacó la importancia de contar con un término específico que comprendiera las obras de arte en las que se integra la transducción, mientras que Shanken (2009) utilizó este término y, además, mencionó algunos ejemplos de este tipo de obras, que iban desde el año 1968 hasta el 2001, aunque también incluyó antecedentes de estas piezas que se remontaban al siglo XVIII, con los experimentos sobre visualización de vibraciones armónicas de Ernst Chladni, fenómenos que en 1967 fueron nombrados por Hans Jenny como *cimática* (Lega, 2013).

No obstante, las obras que se podrían considerar como arte transductivo también se pueden identificar bajo otros nombres y categorías, muchas de las cuales cuentan ya con amplio reconocimiento y difusión. Si se consideran las siguientes piezas (de las cuales algunas han sido abordadas en este trabajo, mientras que las otras únicamente se mencionarán), será inevitable asociar términos como *arte cinético*, *arte electrónico*, *arte sonoro*, *arte computacional*,

*media art*, o *bioarte*: *Heart Beats Dust* (1968) de Jean Dupuy; *Protrude/Flow* (2001) de Sachiko Kodama y Minako Takeno; la serie *Aura* (2009) de Joyce Hinterding; *Black Noise* (2012) de Marcia Jane; *Fidgety* (2015) de Gaybird; *The Punishment of Tantalus* (2017) de Ziewi Wu; *Ping Roll* (1997) de Manuel Rocha Iturbide; *Almacén de corazonadas* (2006) de Rafael Lozano-Hemmer; *Residuo sonoro post-consumo* (2006) de Iván Abreu; *Pulsu(m) Plantae* (2011-2014) de Leslie García; *Cordiox* (2013) de Ariel Guzik; *BioSoNot 2.0* (2015-2017) de Gilberto Esparza; o *Tsinamekuta* (aún en proceso) de Marcela Armas.

En 1969, cuando Mallery sugirió considerar el arte transductivo como una nueva forma de arte, la idea se adecuaba a los sucesos característicos de las décadas de 1960 y 1970; Dietrich (1985), por ejemplo, ubicó el primer decenio del arte computacional entre los años de 1965 y 1975. El desarrollo alcanzado en las primeras décadas del siglo xx de lo que ahora es el *media art*, fue retomado en la década de 1960 después de ser interrumpido por la Segunda Guerra Mundial (Daniels, 2004). El año de 1968 fue de gran importancia para aquellas nuevas expresiones, con eventos como el lanzamiento de la publicación *Leonardo*, las exposiciones *The Machine: As Seen at the End of the Mechanical Age*, *Cybernetic Serendipity*, o *Some More Beginnings* (Shanken, 2009). Si hubo un momento adecuado para postular una nueva forma de arte, cuya base fuera la transducción, efectivamente fue cuando Mallery lo hizo.

Por otro lado, hoy en día las fronteras entre las distintas disciplinas y prácticas artísticas se ven cada vez más difuminadas. Además, Lopes (2010) ha declarado que para que una categoría de arte pueda considerarse como una forma de arte, no basta con ser un *tipo de arte*, sino que debe ser un *tipo apreciativo de arte*, es decir: “un grupo de obras que poseen una característica distintiva [en] común y que son normalmente apreciados en parte por poseer esa característica” (Lopes, 2010, p. 18). Bajo esta premisa, Lopes (2010) planteó una teoría del arte computacional, en donde “un objeto es una obra de arte computacional solamente si (1) es arte<sup>3</sup>, (2) es ejecutado en una computadora,

---

3 Es probable que algunos lectores se sorprendan al encontrar en esta cláusula uno de los elementos que define (arte), como sucedió al presentar esta ponencia. Es necesario aclarar que esta teoría sobre el arte computacional no fue elaborada por los autores del presente texto, sino por Dominic McIver Lopes en su libro, *A Philosophy of Computer Art* (Lopes, 2010). Además, en el trabajo de Lopes sirvió para abordar algunos temas como la creatividad en la obra de arte o la inclusión de los videojuegos dentro del arte computacional, entre otros. Para una justificación más profunda sobre esta situación el lector podrá consultar directamente el texto de Lopes (2010).

(3) es interactivo, y (4) es interactivo porque es ejecutado en una computadora” (p. 27).

Con esas cláusulas, el objetivo de Lopes (2010) era comprobar que el arte computacional puede considerarse una nueva forma de arte, a diferencia del arte digital. Por el contrario, en este trabajo no se pretende anunciar el arte transductivo como una nueva forma de arte. En vez de esto, ofrecer una forma para comprender el uso de los procesos de transducción en el arte, se presenta como una alternativa más útil y adecuada en el panorama actual del arte. No obstante, la propuesta de estas cláusulas, puede ser de utilidad para identificar algunos elementos cruciales para realizar esta definición.

La primera cláusula de Lopes (2010) no será discutida, puesto que se infiere que las obras de arte que utilizan la transducción son enunciadas y aceptadas como tales, es decir, como obras de arte. El resto de las cláusulas de Lopes para una teoría del arte computacional se refieren a la herramienta (2), al proceso que esta herramienta hace posible (3), y a las condiciones bajo las que este proceso sucede (4). En las obras que podrían considerarse como arte transductivo no es posible identificar el uso de las mismas herramientas, más aun, es necesario aclarar que la transducción no es una herramienta, ni una práctica, sino un proceso. Por lo tanto, definir este proceso en el campo del arte, es el punto central en la presente investigación.

### Tres posturas sobre los procesos de transducción en el arte

Definir estos procesos no sólo es el elemento central sino también el más problemático. Para ilustrar esta dificultad servirá de ejemplo el proyecto de Leslie García, *Pulsu(m) Plantae*, en el que se “plantea el diseño de una prótesis sonora, basada en el principio de biofeedback [...]. La prótesis transduce las lecturas obtenidas del biofeedback en un proceso de síntesis sonora, produciendo de esta forma una voz abstracta para plantas” (García, 2010, párr. 2).

Aunque la artista enuncia su obra de este modo, para Lara (2016), no sería posible considerarla como un verdadero proceso de transducción, debido al uso de la síntesis digital, pues explicó que este término, transducción, “aplica en realidad sólo a la conversión técnica de la energía electromagnética en energía mecánica o viceversa” (p. 75), y que “es ajena a la codificación digital” (p. 75). Desde este ángulo, ninguna obra en la que el proceso de transducción

se haya realizado mediante la codificación digital, podría considerarse como arte transductivo, aunque existen otras dos posturas al respecto.

Por su parte, Adell y Casacuberta (s.f.) reconocieron en la transducción el mismo origen de conversión electromagnética y mecánica señalado por Lara (2016). Sin embargo, decidieron abordar este concepto desde una perspectiva más abierta, en la que incentivaron el uso de programas de computadora, como SuperCollider, para estructurar y “convertir en audio información que originalmente no era sonido” (párr. 1), como “las órbitas de los planetas, la evolución del IBEX 35, [y] la reducción de los casquetes polares” (párr. 3). Si la definición de los procesos de transducción se realizara desde esta perspectiva, se podría afirmar que el proyecto de Leslie García utiliza estos procesos.

En una tercera postura, Jane (2015) identificó dos tipos de procesos de transducción: aquellos que pueden realizarse técnicamente, como la obtención de sonido a partir de un flujo electromagnético; y aquellos que no se pueden realizar tan fácilmente, en cuyo caso, “es posible realizar un proceso alusivo, uno en el que no se presente necesariamente un cambio de estado técnico, literal, de energía y, aun así, la ilusión de haberlo hecho podría estar ahí” (p. 23). En este caso también se podría afirmar que en *Pulsu(m) Plantae* existen procesos de transducción.

Bajo esta visión se vuelve más complicado diferenciar entre procesos de transducción alusivos y otros procesos distintos, con una naturaleza más “interpretativa”. Por ejemplo: *La vida en los pliegues*, una obra de Carlos Amoraless, en donde se establece una relación entre lo visual y lo sonoro mediante la construcción de una serie de ocarinas cuyas formas están basadas en caligrafías dibujadas por el artista, a las cuales se les dio volumen (Montero, 2017). En esta instalación, los sonidos que producen las ocarinas son distintos entre sí, y a cada instrumento le corresponde un dibujo. Existe una correspondencia entre los elementos visuales y sonoros, pero ¿podría considerarse como un proceso de transducción alusiva? ¿qué la separaría de la obra de Leslie García, cuando en ambas piezas, a cada cambio en un medio le corresponde un cambio en otro medio?

También es necesario considerar que existen obras en las que se utilizan transductores, sin que su intención sea la de mostrar cómo un tipo de energía se convierte en otro. A saber: entre los ejemplos de transductores mencionados por Helmreich (2015), se encuentran un altavoz, un micrófono, y un teléfono. El artista Antonio Fernández Ros, en su obra titulada *La regadera* (2009),

expuesta en la reciente exposición *Modos de oír: prácticas de arte y sonido en México* (noviembre 2018 - marzo 2019), colocó 24 altavoces que reproducían “un collage de voces humanas [entre las que se podía escuchar] al revolucionario Ernesto ‘Che’ Guevara [...]; a Yasser Arafat [...] y a Nelson Mandela” (*Modos de oír*, s.f., párr. 1). A pesar de utilizar 24 transductores (altavoces), lo que el artista buscaba era reproducir estos sonidos con una intención distinta a la de mostrar el proceso mediante el cual una señal eléctrica es transformada en sonido. De modo que utilizar un transductor y exhibir un proceso de transducción en una obra de arte son cosas distintas, y si este concepto, transducción, será utilizado en el campo del arte, queda claro que su definición debe distanciarse aún más de lo que significa para la física o para la tecnología.

### Otra aproximación a la transducción

Fox (2015) recordó que a menudo se reconoce a Simondon como un filósofo de la tecnología, pero sería un error separar su trabajo sobre tecnología e individuación. De hecho, la transducción no fue el único concepto que adaptó a su producción filosófica desde otra disciplina; la metaestabilidad es un término que Simondon recuperó de la termodinámica, y que se refiere a “un estado que trasciende la oposición clásica entre estabilidad e inestabilidad, y que está cargado con potenciales para un devenir” (Barthélémy, 2012, p. 217).

Para Simondon, la transducción es un proceso en el que las modificaciones y las operaciones de reestructuración energética de *fuerzas preindividuales* suceden gradual y simultáneamente (Lapworth, 2016). Para Mackenzie (2002), un proceso de transducción es también un proceso de individuación, y este último involucra la resolución de tensiones e incompatibilidades entre dos realidades heterogéneas que, sin embargo, pueden ser moduladas (Mackenzie, 2002; Fox, 2015).

De vuelta al texto de Courribet (2006), el mapeo, que en su trabajo es comprendido como un proceso digital y, por lo tanto, opuesto a la definición de transducción de Lara (2016), se presenta como una relación transductiva que pone en contacto dos dominios distintos. No imprime el patrón de uno en el otro, sino que estructura simultáneamente a ambos.

Los conceptos simondonianos de *transducción* e *individuación* ya han sido utilizados en el arte para analizar y discutir obras y procedimientos re-



lacionados con el uso de la tecnología (Courribet, 2006), o directamente con prácticas específicas, como el *bioarte* (Mitchell, 2012; Fox, 2015; Lapworth, 2016). También en la presente propuesta, será posible recuperar algunas características del proyecto filosófico de Simondon para construir una definición para la transducción en el arte, cuya necesidad fue planteada por Robert Mallery hace 50 años.

## Consideraciones preliminares para una definición de la transducción en el arte

De modo que la propuesta en desarrollo para una definición de la transducción en el arte no se enfocará en la definición de una forma de arte, sino en una serie de procesos que ocurren en la obra. Tampoco es posible conformar esta definición únicamente a partir del artículo de Mallery (1969), sino que es necesario recurrir a otras definiciones, entre las que destaca el trabajo filosófico de Gilbert Simondon, quien también ha utilizado el término *transducción* en su propuesta.

En cuanto a la estructura de esta definición, se han recuperado tres de las cuatro cláusulas de la teoría del arte computacional de Lopes (2010); sobre la herramienta (2), sobre el proceso que hace posible (3) y sobre las condiciones bajo las que este proceso sucede (4). Así, se plantea lo siguiente:

Existen diversas formas en las que dos elementos de la realidad pueden relacionarse dentro de una obra de arte, sean estos el sonido, la imagen, el movimiento u otros. No todas estas formas involucran el uso de herramientas electrónicas, como es el caso de *La vida en los pliegues*, de Carlos Amorales. No obstante, un proceso de transducción requiere de una interfaz que funcione a manera de transductor. En este trabajo, se considera que esta interfaz puede consistir en herramientas que utilicen la codificación digital.

La transducción se entiende aquí como un proceso que conecta dos elementos de la realidad que, finalmente y por acción de la obra de arte en cuestión, se comunican. La noción de conversión no es la ideal para describir este proceso; en Simondon, el proceso de individuación no sólo produce un individuo, sino que con éste también surge un medio, el *medio asociado* (Mitchell, 2012). La obra de arte podría entenderse aquí como el objeto que está en un proceso de individuación: de resolución de tensiones entre dos realidades que se comunican y se estructuran mediante el mapeo. Un elemento no se con-

vierte en otro, sino que ambos existen simultáneamente y conforman el medio asociado en el que existe la obra, por ejemplo: un medio audiovisual.

## Conclusiones

En mayo de 2019 se cumplieron 50 años de la publicación del artículo de Mallery en la revista *Artforum*. En estas cinco décadas, el término que propuso, arte transductivo, no ha tenido una difusión amplia, aunque sí ha sido utilizado por autores como Shanken (2009), cuyo libro, titulado *Art and Electronic Media*, se publicó hace ya una década.

Es necesario realizar un corte en el que se evalúe el arte transductivo, por ser un concepto que, desde hace justo medio siglo, ha requerido de una discusión más extensa. Cierta festividad debe motivar el debate sobre el uso de estos procesos pues, se prevé, continuará ampliándose dado el carácter de rápido desarrollo que el arte de los nuevos medios ha presentado.

A pesar de que son 51 años los que separan a este trabajo de piezas como *Heart Beats Dust* (1968), de Dupuy, las obras que integran procesos de transducción no han cesado de presentarse en galerías, museos, bienales y festivales. El uso de estos procesos ha sobrevivido durante este tiempo, y su popularidad es mayor de lo que era cuando Mallery decidió dar un primer paso en una ruta, en la cual esta investigación no buscará dar una respuesta final y definitiva, sino unificar una serie de elementos que permitan continuar y fortalecer esta discusión.

## Referencias

- Adell, F. y Casacuberta, D. (s.f.). Producción y publicación digital. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de: <http://disseny-test.uoc.edu/materials/prod-digital/es/5-3-4-transduccion/>.
- Barrios-Mendoza, A. (Septiembre, 2018). Un sentido expandido de la transducción en el arte contemporáneo. En *Primera Jornada de Interdisciplina en las Artes*. Aguascalientes, México.
- Barthélémy, J. y Boever, A. (2012). Glossary: Fifty Key Terms in the Works of Gilbert Simondon. En A. De Boever, A. Murray y J. Roeffe. (Eds.). *Gilbert*

- Simondon: Being and Technology* (pp. 203-231). Edinburgh University Press.
- Chabot, P. y Lagarde, F. (2013). *Simondon du désert* [película en Vimeo]. Recuperado de: <https://vimeo.com/156520798>.
- Cioffi, J. A. (2007). *Robert Mallary*. Recuperado de: <http://www.robertmallary.com/>.
- Courribet, B. (2006). Composing audio-visual art: The issue of time and the concept of transduction. *Zenodo*. Recuperado de: <http://doi.org/10.5281/zenodo.849327>.
- Daniels, D. (2004). *Media-Art/Art-Media. Forerunners of media art in the first half of the twentieth century*. Medien Kunst Netz. Recuperado de: [http://www.medienkunstnetz.de/themes/overview\\_of\\_media\\_art/forerunners/](http://www.medienkunstnetz.de/themes/overview_of_media_art/forerunners/).
- Dietrich, F. (1985). Visual Intelligence: The First Decade of Computer Art (1965-1975). *IEEE Computer Graphics and Applications*, 5(7), 33-45.
- Fox, T. (2015). Prehensive transduction: Techno-aesthetics in new media art. *Platform: Journal of Media and Communication*, 6, 96-107. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/283691224\\_Prehensive\\_transduction\\_Techno-aesthetics\\_in\\_new\\_media\\_art](https://www.researchgate.net/publication/283691224_Prehensive_transduction_Techno-aesthetics_in_new_media_art).
- García, L. (2010). *Pulsu(m) Plantae*. Recuperado de: <http://lessnullvoid.cc/pulsum/>.
- Helmreich, S. (2015). Transduction. En D. Novak y M. Sakakeeny. (Eds.). *Keywords in Sound* [versión Kobo Desktop]. Recuperado de: <https://www.dukeupress.edu/keywords-in-sound>.
- Jane, M. (2015). *Pulse, change, flux: the energetic image* (Tesis de maestría inédita). The University of Melbourne.
- Lapworth, A. (2016). Theorizing Bioart Encounters after Gilbert Simondon. *Theory, Culture and Society*, 33(3), 123-150. doi: <https://doi.org/10.1177/0263276415580173>.
- Lara, R. (2016). Poner la escucha en (corto) circuito. Arte electrónico y experimentación sonora en México: dos décadas (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Lega, F. (2013). *La Cimática como herramienta de expresión artística* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona.
- Lopes, D. (2010). *A Philosophy of Computer Art*. Milton, Reino Unido: Routledge.

- López, C. (2009). *Transduction between image and sound in compositional processes*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.ems-network.org/ems09/papers/charles.pdf>.
- Mackenzie, A. (2002). *Transductions: Bodies and Machines at Speed*. Londres: Continuum.
- Mallery, R. (1969). Computer Sculpture: Six Levels of Cybernetics. *ArtForum*, 7(9), 29-35. Recuperado de: [https://archive.org/stream/ComputerSculptureArticleByRobertMalleryInArtforumMay1969-Pulsa/ComputerSculptureArticleByRobertMalleryInArtforumMay1969-Pulsa\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ComputerSculptureArticleByRobertMalleryInArtforumMay1969-Pulsa/ComputerSculptureArticleByRobertMalleryInArtforumMay1969-Pulsa_djvu.txt).
- Mitchell, R. (2012). Simondon, Bioart and the Milieu of Biotechnology. *Inflexions*, 5, 68-110.
- Modos de oír. (s.f.). *La regadera*. Recuperado de: <https://modosdeoir.inba.gob.mx/la-regadera/>.
- Montero, D. (2017). La vida en los pliegues - Carlos Amorales. *Código*, 3(98), 74-81.
- Osserman, R. (s.f.). *Mapping. Mathematics*. Encyclopaedia Britannica. Recuperado de: <https://www.britannica.com/science/mapping>.
- Peretó, J. (2011). Transduction. En M. Garaud, *et al.* (Eds.), *Encyclopedia of Astrobiology*. Berlín, Alemania: Springer.
- Shanken, E. A. (2009). Survey. En E. A. Shanken. (Ed.). *Art and Electronic Media*. Londres, Inglaterra: Phaidon Press Limited.

# La vida de la obra de arte: Plantas nómadas desde la bifurcación de la mirada

Leslie Jui González<sup>1</sup>  
Raquel Mercado Salas<sup>2</sup>  
Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez<sup>3</sup>

*Yo creo que la realidad es virtual.  
Creo sinceramente que no existe una realidad absoluta  
y fundamental, todo es una ilusión que creamos,  
algo que inventamos para luego cambiarlo.*

David Cronenberg

*No lo entiendo, no lo entiendo, de veras no lo entiendo...* El leñador que pronuncia estas palabras al inicio de la película del realizador japonés Akira Kurosawa (1950). El leñador se encuentra en

- 
- 1 Estudiante. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: leslie.jui@gmail.com.
  - 2 Profesora Investigadora. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: raquel.mercadosalas@gmail.com.
  - 3 Profesora Investigadora. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: antonieta.rodriguez@edu.uaa.mx.

la puerta del antiguo templo de Rashomon, con un monje y un peregrino. El monje, también testigo de lo que ha pasado añade: *Después de lo que he visto no creo que pueda confiar en nadie más.*

Para mostrar los hechos a los que aluden las frases anteriores, Kurosawa orquesta en una estructura disruptiva diferentes puntos de vista de un mismo suceso así como la existencia de diferencias entre las distintas versiones. Para ello, utiliza tanto el tiempo cinematográfico: el presente, y el pasado en dos momentos distintos, como el espacio cinematográfico a través de la puesta en cuadro y del bosque como el espacio en que se genera el acontecimiento del que trata la película.

Un samurai ha muerto y su mujer ha sido violada, todos coinciden en esto, por lo cual hay una verdad objetiva, según plantea Kurosawa; pero los testimonios no concuerdan. *Mentiras, los dos mienten*, afirma el leñador. *Los hombres siempre decimos mentiras, tenemos tantas cosas ocultas que no somos sinceros con nosotros*, responde el peregrino; *porque son débiles*, corrige el monje. La realidad de lo que ha pasado queda oculta, entonces, bajo subjetividades no sólo de la perspectiva y parcialidad de los acontecimientos, sino por las intenciones e intereses de los testigos. Kurosawa en el filme plantea la imposibilidad de conocer una verdad absoluta.

Kurosawa no devela la verdad al espectador, le imposibilita conocer qué pasó en el bosque; sin embargo, a través de la nobleza de los hombres del leñador recupera la fe en la humanidad y la convierte en la única verdad posible.

Esta película, basada en el cuento homónimo escrito por Ryūnosuke Akutagawa dieron pie a lo que el antropólogo estadounidense Karl G. Heider ha llamado “efecto Rashomon”, el cual se refiere a la “subjetividad detectable en la percepción y la memoria, cuando testimonios de un mismo acontecimiento pueden ofrecer relatos o descripciones de éste sustancialmente distintos pero, sin embargo, igualmente plausibles” (Heider, 1988).

*Rashomon* se plantea el viejo problema nietzscheano que dicta así: *En el mundo no existen verdades, lo que existen son interpretaciones.* Un hecho, un evento o un acontecimiento pueden ser vistos desde las perspectivas más dispares, aun si los espectadores lo viven en un espacio y un tiempo comunes. Esto se debe a que las referencias personales, el gusto y el horizonte epistemológico de cada individuo varía y, por lo tanto, se expresa de distinta forma. Más complicado resulta aún, si la experiencia de por sí diversa se hace respecto a un objeto híbrido, a una especie de quimera, creada por y para el siglo XXI.

## La obra como proceso

*No lo entiendo, no lo entiendo, de veras no lo entiendo...* Podría ser la primera frase de un lector de *Frankenstein* de Mary Shelley, al leer cómo aquel híbrido, hecho de partes de cuerpos a partir de la fuerza de la naturaleza, transfigurada en energía eléctrica, estaba vivo. Sin duda, esta irrupción de la potencia de la vida en la *obra de arte* a partir de los círculos románticos es la primera crítica a la unidimensionalidad de la verdad artística, y a la apuesta ilustrada por la razón.

Uno de los términos de la “vida como proceso” es el acento que se pone en la *poiesis* en el siglo XIX, es decir en la capacidad de producción y autoproducción de la vida. Esta producción creativa se centra en las relaciones que nos cambian conforme nuestra experiencia del mundo se mueve y deviene otra. Por ello, los conceptos dejan de ser fijos y comienzan a ser pensados en contextos históricos (Hegel, 2015) y la experiencia siempre implica tener en cuenta los pliegues y las perspectivas. La vida de la obra de arte se alimenta de sus relaciones con el mundo en un determinado momento histórico, dando así una respuesta a una pretendida subjetividad pura en términos analíticos. La crítica de ese momento también implica que la razón tiene un problema de sesgo, pues el problema del arte es no solamente un problema de conocimiento sino de sensaciones, del cuerpo. Y de él, nadie sabe lo que puede.

Así, de la modernidad inaugurada por Descartes (2011) con “Yo soy una cosa pensante, esto es, una cosa que duda, que afirma, que niega, que entiende pocas cosas, que ignora muchas, que quiere, que no quiere, que imagina también y que siente” (Descartes, 2011, p. 31) –en la que estaba incluida como última característica el sentir–, a la primera modernidad crítica con Kant, hay una emergencia de la sensibilidad como el aval último de toda práctica del mundo, pues: “No hay duda alguna de que todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia” (Kant, 2013, p. 41). Placer, conocimiento y deseo, se conforman en ese momento como los tres grandes ejes que discutirá la crítica a la modernidad. Posteriormente, a inicios del siglo veinte, las prácticas artísticas son, sin duda, las que ponen en duda el placer-displacer de lo que es considerado arte tomando en cuenta el contexto histórico, lo que desde el conocimiento puede ser considerado como arte, cuestionando la verdad como discurso y circuito; y, finalmente, el deseo, como aquella relación de la acción como el ámbito más importante de la práctica artística. Dentro de este panorama general, ocurre además que el epicentro desde el cual se enunciaba el paradigma del arte cambia de continente:



de la Europa central en medio de las guerras mundiales se emplaza el territorio a un programa de nación que se pone en marcha desde la recesión norteamericana. Con este movimiento tanto discursivo como geopolítico, que exponemos de manera general, ocurren los dos primeros antecedentes (Guash, 2000) importantes del arte procesual: la antiforma y el minimalismo.

Un par de ejemplos pueden ilustrar los antecedentes. Los ejercicios de Robert Morris, desde el *less is more*, a partir de la repetición de formas, de una sola forma (en este caso, geométrica), a la configuración de un espacio completamente distinto por la sutileza de los ángulos. Pensemos la participación del espectador como alguien en movimiento al recorrer la propuesta en su tridimensionalidad, para quien la experiencia de la obra sea siempre distinta, a partir “del punto de vista” de aquel que la vive. De esa manera, la obra se vuelve múltiple, no solamente por sus referencias discursivas respecto al arte sino también por la forma en que la experiencia del mismo se da.



Figura 1. SEQ Figura \\* ARABIC 1. *Untitled (Mirrored Cubes)* de Robert Morris. Recuperado de: <http://art.moderne.utl13.fr/2014/03/cours-du-24-mars-2014/2/>.



Estos ejercicios con el espacio se multiplican cada vez más a lo largo de las décadas y se distribuyen en lugares no institucionales del arte: las montañas, los bosques, los lagos, los desiertos. Obras que desde el *ecological art*, *land art*, *earth art*, y sus representantes vuelven a poner en el centro de la discusión el problema de la *poiesis* antropológica y la natural. La intervención de una alteridad viva y latente se puede observar; por ejemplo, en obras como *The Lightning Field* de Walter de María.

Las que mejor definen la contribución de W. de María al arte de la tierra son aquellas en que las nociones de espacio y tiempo quedan modificadas por los fenómenos atmosféricos. Tal era la voluntad del artista al crear *The Lightning Field* con 400 esbeltos mástiles-pararrayos de acero terminados en punta de 5.40 m de altura puestos regularmente en diversas alineaciones en una zona (1x 1.6 km) semiárida e inhabitada de Nuevo México. Las frecuentes tormentas eléctricas que se producen en esa región convertían los pararrayos en vehículos de las descargas eléctricas producidas por las nubes y la tierra y, en cierto modo, en ordenadores y concentradores de fuerzas de la naturaleza en una especie de sinfonía cósmica en la que lo bello queda subsumido por el concepto de lo sublime expuesto por Barnett Newman. Los mástiles transforman, pues, un espacio real en un espacio temporal, cambiante por la luz, por las variaciones de temperatura, y sobre todo, por la acción de los rayos, cuya captura convierte el fenómeno natural en obra de arte (Guasch, 2000).



Figura 2. SEQ Figura \\* ARABIC 2. *Lightning Field* de Walter de Maria. Recuperado de: [https://auladefilosofia.net/lightning\\_field/](https://auladefilosofia.net/lightning_field/).

De esta manera, la intervención del espacio por parte de De María en el semidesierto, y los rayos cayendo en las varillas colocadas premeditadamente nos hacen experimentar de otra manera la relación entre la *poiesis* humana como la de los fenómenos atmosféricos. De nuevo, una sola forma, una varilla, repetida *n* número de veces, es la forma mínima en la que se enuncia desde la acción artística un espectáculo no sólo atmosférico sino, simultáneamente, procesual.

En ese trayecto experimental del arte coincide con el pensamiento postestructuralista y las perspectivas decoloniales, lo cual hace que las disciplinas sean cuestionadas en sus lindes y los procesos dimensionados en sus enunciaciones. La práctica artística, sin embargo, gana posibilidades, pues en su apertura de soporte y en su vinculación entre existencia-mundo-alteridad se modifica y modifica a todos aquellos con quienes se encuentra en su camino. En su cualidad procesual, nos conduce a categorías más abiertas de temporalidad también, pues no es solamente la cronológica sino la de la *duración*, como existencia, en sí misma. La obra artística soberana de su propia vida se yergue como un *bloque de sensaciones* y como tal, existe y crea realidad para expandir las posibilidades de mundo.

## Plantas que caminan

*No lo entiendo, no lo entiendo, de veras no lo entiendo...* Podría ser el pensamiento de un espectador al dar un primer vistazo en la materialidad vivificada de una obra de *bioarte*. Esta disciplina hereda del *earth art*, *land art* y *ecology art*, la preocupación por devolver un lugar esencial a las fuerzas de la vida. Su aparición sólo pudo ser articulada a principios de la centuria actual, pues a finales del siglo xx la ciencia concentraba el mayor conocimiento en cuanto a “la biología y las tecnologías asociadas a ella” (Smith, 2004). Con el devenir tecnocientífico, llega un discurrir de horizontes novedosos, en diversos campos del conocimiento, y el arte no se queda atrás.

La utilización de materiales *vivos*, tales como el ADN y sus componentes, células, microorganismos u organismos complejos, como elementos para dar corporeidad a la expresión artística, es una singularidad del *bioarte*. La manipulación de estos ingredientes, poco usuales, propicia el traslado del taller artístico tradicional al laboratorio científico, fusión que da como resultado una dimensión transdisciplinar con infinitas posibilidades. La vida de la obra, al

integrar literalmente a *lo vivo*, produce la atomización de los límites conocidos en el arte contemporáneo canónico. El proceso artístico sale del sedentarismo medial, se nutre del método científico, de sus instrumentos y saberes, el resultado es un diálogo abierto con lo que está por venir.

Un ejemplo de esta vinculación de conocimientos entre arte y ciencia, en el discurso sensible, es el artista mexicano, Gilberto Esparza, en cuya praxis se incluye la reutilización de residuos provenientes de la sociedad de consumo y la exploración de la biotecnología. Esparza, en su proceso de investigación, descubrió la capacidad de generar energía a partir de aguas residuales y bacterias. Así nació el proyecto: *Plantas nómadas*.

Este híbrido del siglo XXI nace gracias al trabajo colaborativo del artista con diversos científicos, expertos, entre otros. Es una especie biotecnológica creada en el antropoceno, que sobrevive emigrando constantemente en lugares donde la impronta humana ha causado desbalance en el ecosistema. Es un organismo vivo, que subsiste gracias a la homeostasis que mantienen sus sistemas internos, pues se compone de un robot, una planta, así como de “un conjunto de celdas de combustible microbianas y fotovoltaicas.” (Esparza, 2008). Absorbe los nutrientes de las aguas residuales que bebe y los transforma en electricidad gracias al metabolismo de la sobrepoblación de bacterias, que habitan en el medio hídrico contaminado. El proceso resulta en agua tratada, de mejor calidad, para que los “retoños de Mala madre o *Chlorophytum*” (Programa BBVA Bancomer-MACG, 2012), puedan conservarse vivas. Al mismo tiempo, genera y almacena bioelectricidad, una forma de producción de energía limpia y empática con el entorno natural, lo cual, le permite al robot recargarse para volver a comenzar su ciclo alimenticio una vez más.



Figura 3. Planta Nómada. Recuperado de <http://plantasnomadas.com>.

El paisaje-hogar adecuado para que la vida de esta obra se desarrolle, es en las orillas de los ríos cuya polución es elevada. Esparza, elige el más extenso del país: el río Lerma, el cual, además de atravesar varios estados de la república también cruza el centro de la ciudad de Salamanca, en Guanajuato. En esta región se concentra una gran actividad industrial incluyendo una refinería, de Petróleos Mexicanos, que fue inaugurada en 1950 (PEMEX, 2016, párr. 2). Y a partir de ahí, el río se volvió un vertedero de desechos agroindustriales. ¿Qué sucedió con la vida frente a la invasión de la industria petrolera y agroquímica en esta comunidad? “Actualmente, los niveles de contaminación en Salamanca provocan enfermedades respiratorias y de la piel en los habitantes. Numerosas especies, animales y vegetales de la cuenca del Lerma han desaparecido o están en peligro.” (Programa BBVA Bancomer-MACG, 2012).

La intención de esta obra, que mezcla biología, ingeniería y robótica, es mostrar los problemas socioambientales debido a que “el poder soberano expone la vida a la muerte” (Castro, 2014). Además, reflexiona sobre “la falta de una conciencia para encontrar formas de vida que se relacionen en empatía con

la naturaleza.” (Esparza, 2008). Estos bichos, como Esparza (TEDxMexicoCity, 2016) los llama, son ejemplo de un individuo simbiote. Donde la unión de distintas formas de vida, “de inteligencia [...] constituyen una especie más fuerte, entendida como un anticuerpo, con el potencial para restaurar a pequeña escala los daños del entorno.” (Esparza, 2008). En este sentido, la biorremediación producida por las *Plantas nómadas* muestra al “arte como un agente capaz de realizar actividades y proyectos orientados a la restitución de la vida” (Gutiérrez, 2014: 174). Su existencia resalta la importancia de las relaciones empáticas con el mundo y con la alteridad. Pues, al mostrar que la regeneración del líquido vital es posible, al menos en microescala, se abre una nueva perspectiva para la colectividad que lo percibe. Aquí el testimonio de una joven mujer que comparte su imaginario, en el documental *Plantas nómadas Lerma*:

El río siempre ha tenido como un concepto negativo y el proyecto que traen ustedes, está como interesante para que a la gente le llame la atención y se empiece a concientizar de lo que tenemos aquí y hacer cosas positivas, que puedan recuperar alguna parte del río. Si el bicho fuera gigante y de verdad absorbiera toda la contaminación, sería increíble, o tener muchos bichos de este tipo (Esparza, 2011).

La experiencia estética que proporcionan las *Plantas nómadas* abre un panorama completamente divergente. Una forma distinta de cómo, a través del arte, es posible apreciar los recursos naturales y crear nuevos conocimientos acerca de la relación humano-naturaleza. Como Guattari (1996) menciona:

La potencia estética de sentir, aunque igual dé derecho a las otras potencias de pensar filosóficamente, de conocer científicamente, de actuar políticamente, nos parece en trance de ocupar una posición privilegiada en el seno de las conformaciones colectivas de enunciación de nuestra época (p. 125).

En la película de *Rashomon* (Kurosawa, 1950), se hace evidente que no existe una verdad universal, lo que existe son diferentes interpretaciones que se producen de un mismo acontecimiento. En las *Plantas nómadas* de Gilberto Esparza, la fuerza estética se vierte manifestada en las diversas interpretaciones que el autor hace de un mismo acontecimiento: *lo vivo*. Por un lado, está la sensibilización que produce su imagen diminuta, mecánica, inquieta, inmersa

en el formidable paisaje. Por otro lado, en el imaginario que despierta en los espectadores de la localidad donde habita la obra, que reaniman su ilusión por rescatar el patrimonio hídrico. También muestra la preocupación por comunicar que es posible crear artefactos empáticos con los recursos naturales. Además de conformar en sí misma, un cúmulo de organismos orgánicos e inorgánicos donde conviven máquina, bacterias y planta, en un nuevo espécimen que además de poseer vida, la restituye.

La vida de la obra traspassa el proceso de intervención de la potencia natural, ya no se sitúa como una especie de agente geológico que manipula la tierra, las piedras, la atmósfera. Gracias a la posibilidad que incorpora la tecnología en el campo del arte, el artífice se transforma en un cocreador del entorno natural, que logra proporcionar *vida* a su obra, que integra biomateriales y que vivifica, a microescala, el entorno en que habita.

## Referencias

- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Descartes, *Meditaciones metafísicas*, Madrid, España: Gredos.
- Esparza, G. (2008). *Investigación*. Obtenido de <http://plantasnomadas.com>
- Esparza, G. (2008). *Plantas nómadas principal*. Recuperado el 03 de 2019, de <http://plantasnomadas.com>
- Esparza, G. (Dirección). (2011). *Plantas Nómadas. Río Santiago* [Película].
- Guasch, A. M. (2000). *El arte último del siglo xx*. Madrid: Alianza.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Gutiérrez, B. (2014). Arte y vida: de 7,000 robles a uno-árbol. En M. González, *Pròs Bión. Reflexiones naturales de arte, ciencia y filosofía*. Ciudad de México: UNAM.
- Heider, K. (1988). The Rashomon Effect: When Ethnographers Disagree. *American Anthropologist New Series*, Vol. 90 (No. 1), pp. 73-81.
- Hegel, G.W.F (2015) *Filosofía del arte o Estética*. Madrid: ABADA-UAM.
- Jongo, Minoru (productor), Kurosawa, A. (Dirección). (1950). *Rashomon* [Película] México, Daiei.
- Kant, I. (2013). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- PEMEX. (29 de 07 de 2016). *La Refinería Ing. Antonio M. Amor Cumple 66 años de servicio*. Recuperado el 03 de 2019, de Pemex: <http://www.pemex>.



com/saladeprensa/boletines\_regionales/Paginas/2016-059-salamanca.aspx#.XJvOvy\_mFqM

Programa BBVA Bancomer-MACG. (06 de 2012). El incesante ciclo entre idea y acción. (C. Cebreros, & A. Paasch, Edits.) Ciudad de México, México. Obtenido de [www.academia.edu](http://www.academia.edu): [http://www.academia.edu/3141898/El\\_incesante\\_ciclo\\_entre\\_idea\\_y\\_accion\\_The\\_Endless\\_Cycle\\_of\\_Idea\\_and\\_Action](http://www.academia.edu/3141898/El_incesante_ciclo_entre_idea_y_accion_The_Endless_Cycle_of_Idea_and_Action)

Smith, J. (2004). *Biotecnología*. Zaragoza: ACRIBIA.

TEDxMexicoCity (Dirección). (2016). *Diseñando nuevas formas de vida* [Película].





# *Organolepsia,* pasarela y subasta de órganos. Un *performance* de Felipe Osornio. Su dimensión estética y política según los postulados de J. Ranciére

José Luis López Torres<sup>1</sup>  
María Luisa González Aguilera<sup>2</sup>

## Introducción

El arte actual y contemporáneo presenta aspectos y acciones diferentes a los que definen el concepto de arte sostenido por la modernidad. Una de las mayores diferencias es que ya no se concibe un arte “puro” aislado de las contingencias de la vida cotidiana. En el presente capítulo intentaremos analizar el *performance* titulado *Organolepsia*, de Felipe Osornio (Querétaro México, 15 marzo 1991) destacando su importancia en el *performance* contemporáneo mexicano; el valor estético y político del cuerpo en tanto herramienta fundamental de *performance*, así como la articulación del *performance* con sus contextos his-

---

1 Estudiante. Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: cioran2205@gmail.com

2 Profesora Investigadora. Miembro del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. marialuisagonzalez.aguilera@gmail.com.

tóricos y sociales. Para ello nos ubicaremos en la perspectiva del pensamiento del filósofo francés Jaques Rancière. (Argel, 1940)

Creemos que es importante utilizar los conceptos de Rancière para comprender los aportes del *performance* contemporáneo mexicano desde una nueva perspectiva más apropiada al arte actual, ya que, de acuerdo con Rancière, estética y política no son campos separados, siempre van juntos en la acción de los cuerpos.

Para desarrollar lo anterior, organizamos el trabajo de la siguiente manera: un primer apartado lo dedicamos a presentar conceptos básicos que sobre estética y política postula J. Rancière. Un segundo apartado está dedicado a la presentación y análisis del *performance Organolepsia* de Felipe Osornio según las propuestas de Rancière.

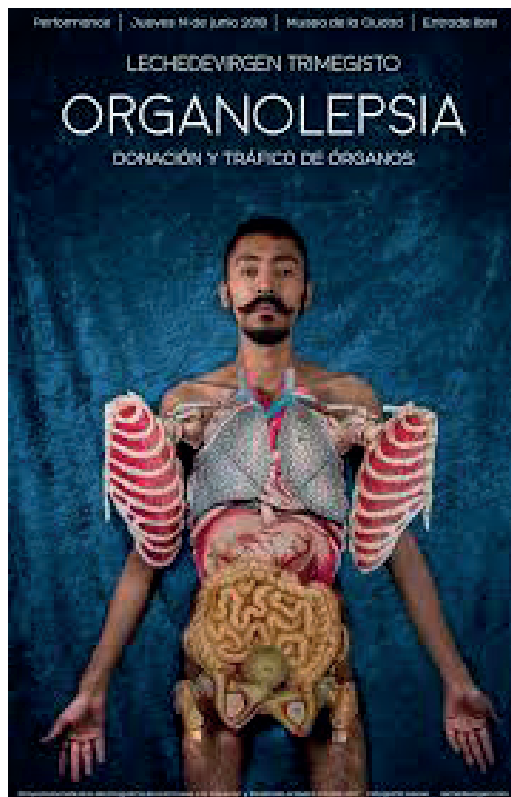


Ilustración 1. Cartel *Organolepsia*, Felipe Osornio, Lechedevirgen Trimegisto.

## **El reparto de lo sensible, la estética, la política y la policía**

Para iniciar, es necesario hacer una breve reseña del pensamiento de Rancière. El filósofo argelino, siguiendo la recomendación deleuzeana, crea conceptos nuevos o recrea otros ya conocidos dotándolos de nuevas posibilidades; caso específico es la estética y sus posibilidades de formar comunidades desde lo estético. Otro ejemplo es la manera en que se entiende el accionar de lo político; no como el arte de gobernar, sino de manera más amplia, como una fuerza que se opone al poder del consenso o el dominio hegemónico de la policía. Veamos algunos de esos conceptos.

### **Lo sensible**

El reparto de lo sensible es el sistema que funda una comunidad en donde se reparten los espacios, tiempos, actividades. Para Aristóteles, el ciudadano es el que tiene parte en el hecho de gobernar y ser gobernado. Es conocida la idea aristotélica que concibe al hombre como el único animal político, ya que se reúne en comunidad para hablar y fundar el Estado. Un hombre aislado no hace política, ya que no tiene parte en esta repartición comunal, el que vive “errante y sin ley, o es mal hombre o es más que hombre” (Aristóteles, p. 15). Pero no cualquiera participa de ese “tener parte”. El artesano y el esclavo, no tienen tiempo de dedicarse a otra cosa que a su trabajo. Por lo tanto “tener tal o cual ocupación define competencias o incompetencias respecto a lo común. Eso define el hecho de ser o no visible en un espacio común”. (Rancière, 2009: p. 10) es decir, el oficio y el lugar donde se realiza, la pertenencia a tal clase social, definen la inclusión o la exclusión en la participación de la toma de decisiones en la ciudad.

### **Estética**

¿Qué papel juega la estética en esto? La estética es, además de la manera de percibir de los cuerpos sensibles, una conformación de lo común, un sistema que abarca los modos de hacer y de ser del arte, así como sus relaciones políticas; es decir, lo estético abarca siempre el cuerpo, el arte y la política.

Para Rancière la estética es:

[...] no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes: un modo de articulación entre maneras de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de pensabilidad de sus relaciones, que implican una cierta idea de la efectividad del pensamiento. (Rancière, 2009, p. 7)

Hay entonces una estética en la base de la política. Hay también una política en los cuerpos; en sus acciones, actividades, oficios; en el hecho de ocupar ciertos lugares y administrar ciertos tiempos. Ya que, tanto la estética como la política, son dos maneras de distribución de lo sensible. El esclavo es invisible e ilegible para el espacio político; no participa de la palabra común, su discurso es ignorado y percibido como ruido. Esta situación aún se vive hoy en el siglo XXI, cuando el ciudadano común es requerido sólo en tiempo de elecciones buscando su voto, pero el resto del tiempo es ignorado. La estética es, además, según Rancière, todo un régimen de comprensión que hace posible pensar la idea de *arte* como tal.

## Policía

El concepto ranciereano de *policía*, debe entenderse, en un sentido amplio, no como el personaje represivo armado con una macana, sino más bien como la ley, la norma, el consenso sobre lo practicado en la comunidad. Este consenso se extiende sobre los cuerpos, sus funciones, manifestaciones y formas de habitar el mundo. Es la norma que hace que tal o cual expresión sea percibida como discurso articulado, propio del animal racional que posee la palabra o bien, del animal carente de razón que posee una voz limitada a expresar dolor o placer; es decir, el excluido. (Aristóteles, s.f., p. 23)

## Política

La política, por otra parte, siempre es la capacidad de los excluidos de hacerse de la palabra y conformar una parte, una comunidad que se aleja del sentido único establecido por la policía y ocupar espacios que les eran prohibidos. La función política consiste en oponerse al orden policial. Es decir, el disenso siempre es parte de la acción política.

La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido. (Rancière, 1996, p. 45)

La política en este sentido, es el desacuerdo, la acción de grupos heterogéneos que se oponen al consenso establecido y buscan alternativas de igualdad entre cualquier ser provisto de la palabra con “cualquier otro ser parlante” (Rancière, 1996, p. 46).

## El arte y sus formas de hacer

Para Rancière, las prácticas del arte, o prácticas estéticas, son formas en que se hace visible el arte dentro de sus espacios y la manera en que son percibidas por la mirada de la comunidad. Platón muestra tres grandes formas de prácticas estéticas: el teatro, la escritura, y la “forma coreográfica de la comunidad que canta y danza su propia unidad”; el movimiento auténtico de los cuerpos comunitarios. Estas formas estructuran el régimen de las artes en general (Rancière, 2009, p. 12).

El teatro es el espacio de una actividad pública, en cuya ficción se trastoca la distribución de los cuerpos, sus identidades, lugares y espacios (Rancière, 2009, p. 11).

La escritura no es otra cosa que signos pintados sobre una superficie bidimensional; y el coro de los cuerpos siempre está presente en el sentido de la comunidad.

Tenemos entonces que las prácticas estéticas y artísticas son maneras de hacer esas tres formas que hemos mencionado: “Definen la manera en que las obras o *performances* hacen política” (Rancière, 2009, p. 12), todo esto sin importar sus intenciones o la manera en que el arte refleja las estructuras sociales. En esta cita el filósofo francés emplea la palabra *performance* como la acción o la manera en que cualquier tipo de obra artística incide en su contexto social.

## Regímenes del arte

Rancière divide el arte occidental en tres grandes regímenes. Régimen ético de la imagen. Régimen poético de la representación y Régimen estético. El Régimen ético de las imágenes se encarga de la forma en que aparecen las imágenes, siempre unidas a un *ethos*, de individuos y colectividades. Recordemos que, para Platón, no existe el concepto arte; existen formas de hacer oficios, es decir artes en plural. De esta manera se deben considerar las imágenes primero por su origen, es decir por su verdad, segundo por su destino, el uso que de ellas se hace, (en la publicidad, por ejemplo). Así, puede existir una imagen, una escultura de un dios, que en principio no es considerada en su calidad de arte sino como objeto de adoración religiosa, capaz de congregarse a la comunidad y difundir dogmas que inciden en la ética de la población.

Del régimen ético se separa el régimen poético de las artes, se identifica como *poiesis/mimesis*. Es un apartado que tiene un hacer particular: imitar. Este régimen organiza en jerarquías las maneras de hacer (Rancière, 2009, p. 24). El régimen estético se opone tanto al régimen ético como al régimen poético de la representación porque ya no se encarga de los modos de hacer sino de las formas de *ser*, lo cual es la especificidad de los productos del arte. Formas de ser arte. (Rancière, 2009, p. 24) Las cosas del arte habitan un régimen estético “desligado de sus conexiones ordinarias. [...] un pensamiento que se ha vuelto extranjero a sí mismo, producto idéntico al no-producto, saber transformado en no-saber, logos idéntico a un *phatos*, intención de lo inintencional” (Rancière, 2009, p. 25). Lo estético se superpone a lo representativo. En el régimen estético, las artes cobran una singularidad que las alejan de los modos de la ética de las imágenes tanto como de la *mimesis* de la representación. Aunque no se debe entender que estos regímenes actúan

cronológicamente, de manera sucesiva, sino que siempre están presentes en mayor o menor grado.

## El arte en el régimen estético

No es el objetivo de este artículo alcanzar una definición de arte, pero conviene aclarar de qué manera empleamos ese concepto en la actualidad. Desde luego, no nos referimos a la idea de arte tradicional, sino al arte contemporáneo de nuestros días, el arte que aparece en el periodo llamado por Rancière *Régimen estético*. Periodo que coincide con el inicio de la modernidad y hasta nuestros días. De hecho, el concepto arte aparece en la modernidad gracias a las condiciones de pensamiento que lo hacen posible. Estrictamente, antes de este momento, durante el medioevo o el periodo griego, no hay arte.

Arthur Danto, aludiendo al historiador alemán Hans Belting, encuentra revelador el subtítulo que éste le dio a su libro donde relata la historia de las imágenes religiosas cristianas desde tiempos romanos hasta 1400 d.C. El subtítulo es: *La imagen antes de la era de arte*. Tales imágenes no eran consideradas *arte*, ya que aún no existía tal concepto; las producciones anteriores al renacimiento cumplían otras funciones diferentes a la noción estética. Es decir, funciones éticas o de representación.

Hay una fractura radical en el modo en que se conciben las artes visuales, un antes y un después de la llamada *era del arte* que inicia en el renacimiento; y según Danto hay otra discontinuidad no menos importante en la década de 1980, cuando finaliza el periodo de la modernidad, lo que nos lleva a pensar “en el arte después del *fin del arte*, como si estuviésemos emergiendo desde la era del arte a otra cosa, cuya exacta forma y estructura, resta ser entendida” (Danto A., 1999, p. 26).

Para intentar comprender los acontecimientos en el arte contemporáneo debemos tener presente que, según muestra Rancière, alrededor del acontecimiento llamado artístico se entrelaza un tejido interpretativo que le da su significación. Hay emergencias artísticas que obligan a modificar los paradigmas del arte. Hay ciertos acontecimientos u objetos que entran en la constelación del arte, es decir hay un régimen donde se forman los modos de afecto, formas de interpretación que definen un paradigma estético (Rancière, 2013, p. 11).

Rancière describe el advenimiento de la democracia de las artes, en el régimen estético, como el momento en que se rompen las jerarquías rígidas en los modos de hacer de las artes. Se trastocan los modos esperados en que las artes debían aparecer. Hay una igualdad democrática en la indiferenciación de los modos.

Es decir, “Se desdibujan las especificidades que definían las artes y las fronteras que las separaban del mundo prosaico” (Rancière, 2013, p. 11). El concepto académico tradicional de arte se desmorona, ya no hay un “arte puro” incontaminado. Sin embargo, el arte no muere, se reinventa al acoger ideas heterogéneas y sensibilidades diversas de su época, de tal manera que “hay arte para nosotros al precio de que sus razones se mezclen sin cesar con las de las otras esferas de la experiencia” (Rancière, 2013, p. 11). El arte contemporáneo se redefine por la intrusión de las cosas del mundo vulgar, cotidiano.

De esta manera, Rancière denuncia ese proceso de indiferenciación en que se confunden las formas y las categorías, ya no solamente entre géneros artísticos sino también entre arte y no-arte. Las formas del llamado “arte puro” se mezclan con artesanías y oficios en el “arte aplicado”; esto demuestra ya una superación de la representación (Rancière, 2009, p. 14).

Es decir que se desdibuja la necesidad de esperar una relación inevitable entre una forma y un contenido. No hay un arte “puro” o no se puede atribuir un medio propio de cada forma de hacer arte. La esfera del arte se abre para acoger retazos de vida. En el proceso de superación de la idea de arte tradicional y de la representación “hay un pensamiento que modifica lo pensable al acoger lo impensable” (Rancière, 2013, p. 12).

En el panorama del arte contemporáneo se puede constatar el fenómeno advertido por Rancière; la esfera del arte se mezcla con la vida cotidiana, acoge lo que antes era impensable. Después de la primera y segunda guerras mundiales, los artistas e intelectuales sabían que nada podría ser como antes. Artistas como John Cage, Marcel Duchamp, Allan Kaprow, Yves Klein, o el japonés Kazuo Shiraga se alejan de los espacios consagrados de las galerías y expresan sus ideas a través de *performances* o acciones en lugares públicos. Es trastocada la concepción del artista como genio individual, se da preponderancia a la idea sobre la producción visual. El movimiento *fluxus* en la década de los años 1960, realiza eventos colectivos en los que involucra al público activamente en sus acciones (Amelia Jones, 2006). Pero veamos ejemplos más recientes aparecidos en bienales y ferias de arte.



Rirkrit Tiravanija organiza una cena en casa de un coleccionista y le deja el material necesario para preparar una sopa thai. Philippe Parreno invita a un grupo de gente a practicar sus hobbies favoritos un 1° de Mayo en la línea de montaje de una fábrica. Vanessa Beecroft viste de la misma manera y peina con una peluca pelirroja a unas veinte mujeres que el visitante sólo ve a través del marco de una puerta... Christine Hill encuentra trabajo de cajera en un supermercado o propone un taller de gimnasia una vez por semana. Carsten Höller recrea la fórmula química de las moléculas segregadas por el cerebro del hombre cuando está enamorado, construye un velero de plástico inflable o cría pájaros para enseñarles un nuevo canto (Bourriaud, 2008).

El arte asume formas relacionales, colectivas, se mezcla con la vida cotidiana, social, indistintamente terrible o banal.

Un punto a tener en cuenta cuando hablamos de arte contemporáneo, es el predominio del significado, hay una preponderancia de lo conceptual sobre lo formal. El filósofo Arthur C. Danto, si bien, se asume como anti relativista, reconoce que al día de hoy el arte puede tomar cualquier forma y el aspecto meramente formal ya es insuficiente para contrastar lo que es arte de lo que no lo es. Hay dos objetos que se parecen demasiado, pero uno es considerado arte y el otro no. El ejemplo paradigmático ofrecido por Danto es una comparación entre la *Caja de brillo*, de Andy Warhol puesta en un museo y otra caja del mismo producto tomada del supermercado. También podríamos pensar en el mingitorio de Duchamp, firmado y colocado sobre un pedestal en el museo, y otro mingitorio cualquiera. Pero lo formal y lo conceptual son aspectos inseparables, aun cuando predomine uno de ellos en mayor o menor grado. La forma es el contenido porque “una obra de arte encarna su significado [...] las obras de arte son significados encarnados” (Danto A. C., 2005), y pueden leerse como un texto.

Es decir, coincidiendo con la afirmación de Rancière: no hay un soporte que pueda llamarse “propio” para tal o cual forma de arte. El significado o aspecto conceptual puede ser alojado indistintamente por variados e inverosímiles soportes.

Es así que un banal desfile de modas puede ser llevado al museo y exhibido como un acontecimiento artístico. O una subasta de órganos humanos sea elevada a la esfera del arte, como sucedió en el *performance Organolepsia* presentado por Felipe Osornio, que enseguida abordaremos.

## *Organolepsia*

Felipe Osornio es un artista del *performance* que se interesa en trabajar sobre temáticas que incluyen la reflexión sobre la fragilidad del cuerpo, dolor, sado-masochismo, sexualidad disidente, muerte y supervivencia. En el *performance* contemporáneo el cuerpo es tomado como soporte de la acción artística; de esta manera el cuerpo deviene territorio político, se convierte en lugar donde se juega lo público y lo privado, la construcción de identidades, la lucha por la emancipación.

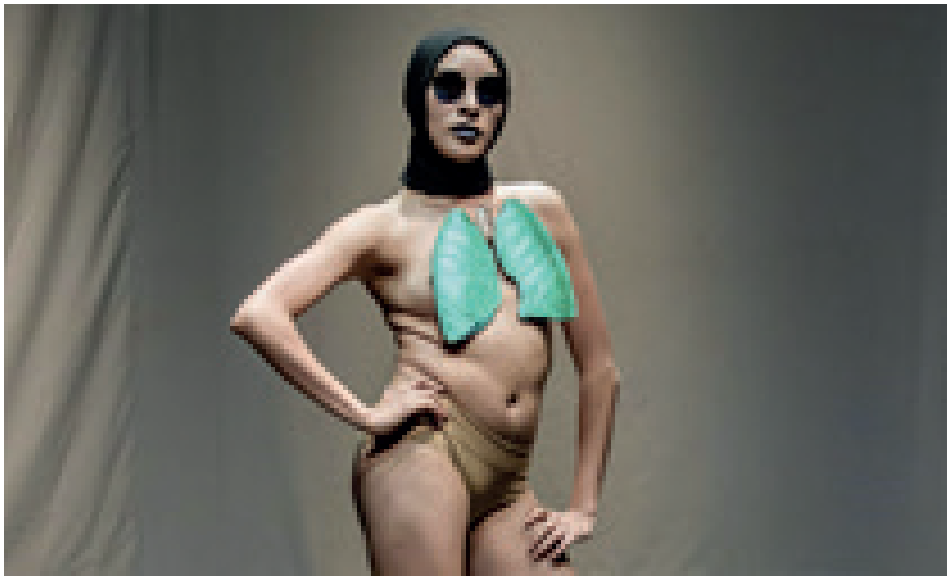


Ilustración 2. *Organolepsia*, Felipe Osornio, Lechedevirgen Trimegisto.

Los artistas del *performance* y del *body art* crean identidades diversas que se manifiestan en las apariencias visuales o bien, lingüísticas y de género; abarcan también sexualidad, raza y devienen jerarquías de poder. El cuerpo es empleado como un lenguaje ciertamente impreciso comparado con el lenguaje verbal, pero más rico y expresivo. En la puesta en escena del cuerpo se ponen en cuestión los parámetros de convenciones y expectativas sociales sobre las identidades, géneros o límites entre lo privado y lo público (Amelia Jones, 2006, p. 13). Hannah Wilke, Cindy Sherman, Paul McCarthy o Jurgen Klauke,

cuestionan no sólo los estereotipos de género y sexualidad, sino la noción de una identidad estable y sentimiento de «yo» (Amelia Jones, 2006, p. 14).

Los cuerpos disidentes construyen desde lo estético, nuevas formas de explicar la realidad, más allá del consenso hegemónico de lo que Rancière identifica como la policía.

El *performance* siempre está conectado con temas políticos y sociales porque, al desdibujarse las fronteras que mantenían separado el “gran arte” del mundo prosaico, y al no definirse ya por modos de hacer o por soportes que supuestamente les son propios, el arte se redefine al mezclarse con la vida cotidiana del mundo (Rancière, 2013, p. 10).

Un ejemplo de esto es el *performance* más reciente de Osornio, titulado *Organolepsia*, en el cual se mezclan ciencia, arte, política y rituales médicos. El *performance* fue presentado en el Museo de la Ciudad, en Querétaro, el 14 de junio de 2018. Consta de dos acciones: un desfile de modas y una subasta de órganos (diariodequeretaro.com, 2018).



Ilustración 3. *Organolepsia*, Felipe Osornio, Lechedevirgen Trimegisto.

Nada más banal, superficial y alejado del arte que un desfile de modas, donde esbeltas modelos desfilan luciendo accesorios, ropas coloridas y joyas de la temporada. En esta ocasión se traslada al museo, el lugar del gran arte, un desfile de modas con el fin de exhibir otros accesorios: los órganos con mayor demanda en el mundo: pulmones, corazón, hígado y riñones.



Ilustración 4. *Organolepsia*, Felipe Osornio, Lechedevirgen Trimegisto.

Felipe Osornio, haciendo de maestro de ceremonias, informa sobre la legislación actual en México acerca de la donación y tráfico de órganos; luego anuncia: “Damas y caballeros, con ustedes los órganos más buscados”. Lucas, música *techno* industrial, aparece una modelo contoneándose por la pasarela, la señorita pulmón, lleva sobre el pecho un par de recortes ovalados de cartón

de color azul; mientras tanto el locutor dice: “Los pulmones son los órganos en los cuales la sangre filtra el oxígeno procedente del aire y a su vez se desprende del bióxido de carbono...” (Osornio, 2018) Continúa el evento y desfilan sucesivamente el corazón, el hígado, los riñones, representados por las y los modelos, mientras el público aplaude.

Para la siguiente acción se involucra la participación del público. Un voluntario es llevado al escenario donde se ha dispuesto una mesa de operaciones y gran cantidad de aparatos misteriosos, mangueras y pantallas; se le tiende sobre la mesa y un médico vestido de blanco realiza el simulacro de una operación quirúrgica para extraer los órganos útiles. El locutor informa sobre los precios que alcanzan ciertos órganos en el mercado negro, y los procedimientos empleados por los traficantes para obtenerlos.

Un pulmón puede llegar a costar en México 3 millones y medio de pesos. Pero en la subasta simbólica se vendió más barato, por sólo cien pesos. Un riñón, el más solicitado, puede costar cinco millones y medio de pesos; en la subasta se vendió por 350 pesos. El corazón alcanza hasta 2.6 millones de pesos, vendido por 250 pesos; el hígado llega a costar 3.2 millones; vendido por 200 pesos. Lo recaudado se entregó a pacientes que esperan un trasplante en el Hospital General de Querétaro (Osornio, 2018).

El trabajo artístico de Osornio considera los cambios fisiológicos, farmacológicos, quirúrgicos, emocionales, inmateriales e invisibles que ocurren en su propio cuerpo, pero también las implicaciones sociales, culturales y políticas que lo rodean. En *Organolepsia*, Osornio quiere hacer visibles procesos antes invisibles que acontecen en el cuerpo del artista, entendido metafóricamente como el cuerpo del mundo (Osornio, 2018).

Esta lucha biopolítica sobre el territorio de los cuerpos es más evidente cuando se considera la legislación sobre donación de Órganos en México. El 27 de abril de 2018 fue detenida una ley, según la cual todos los mexicanos mayores de 18 años son considerados donadores de órganos al momento de su muerte, a menos que explícitamente declaren lo contrario mediante un documento legal. El Estado sería dueño de los cuerpos y de sus órganos (Osornio, 2018).

La propuesta de ley detenida invertía lo señalado por la Ley General de Salud en México la cual señala que: “Toda persona es disponente de su cuerpo y podrá donarlo, total o parcialmente”. La donación será expresa cuando lo manifieste por escrito, o tácita, cuando no haya manifestado su negativa,

“siempre y cuando se obtenga también el consentimiento de alguna de las siguientes personas: el o la cónyuge, el concubinario, la concubina, los descendientes, los ascendientes, los hermanos, el adoptado o el adoptante” (Ley General de Salud, 2019).

La posición política de Osornio en este *performance* es incentivar la donación altruista de órganos, para ello utiliza el arte como una herramienta para “ampliar la información y hacer visibles los mecanismos bioéticos, culturales, económicos y políticos que atraviesan dichas prácticas corporales” (Osornio, 2018). De esta manera, de acuerdo con lo planteado por Rancière, Osornio emplea las estrategias que harían eficiente el arte político: visibiliza lo oculto, gestiona los tiempos y espacios, da lugar a los sin lugar; en suma, es una práctica del disenso, del desacuerdo, prácticas éstas que definen lo político.

## Conclusiones

– El reparto de lo sensible se refiere a la distribución jerárquica de los tiempos y espacios de los cuerpos en la comunidad. La política y la policía son dos maneras de reparto de lo sensible.

–El poder de la policía mantiene su dominio sobre los dominados mediante varios medios: el consenso y la fuerza. La hegemonía del consenso se logra a través de la seducción, del convencimiento, para imponer una explicación dominante del mundo.

– La política es la capacidad de los excluidos de hacerse de la palabra y conformar una parte que se aleja del sentido único establecido por la policía. El arte de Osornio es político porque, formando parte de los excluidos como minoría; sea por ser artista, sea por ser homosexual; sea por tener una insuficiencia orgánica; se hace de la palabra, el discurso que articula su obra, y el discurso que produce al realizarla. Así, conforma una obra que se aleja del sentido establecido por la policía, en este caso, la forma institucional en que se gestionan las donaciones de órganos. Es decir, que hay política cuando los cuerpos individuales o colectivos se oponen al orden policial mediante el disenso y construyen otra explicación del mundo. En el caso de Osornio, la otra explicación que se da es la evidenciación de lo mafioso del manejo de las donaciones de órganos, así como la propuesta de otra forma solidaria de encararlo.

– Para Rancière la democracia en las artes consiste en el rompimiento de las jerarquías rígidas en los modos de hacer de las artes. Ya no hay artes “puras”, el *performance* contemporáneo es la muestra de ello.

–No hay relación inevitable entre formas y contenidos. Es así que la forma concensadamente asociada a un desfile de modas, se transfigura a otro uso: un desfile de órganos posibles de donación.

–El artista que utiliza su propio cuerpo como soporte, hace el arte que se puede hacer desde el contexto histórico y político donde actúa. Se convierte en referente de su época. Osornio convierte el cuerpo, su cuerpo, el cuerpo humano y el cuerpo del mundo en espacio estético y político. Lugar donde se mezclan el arte y la vida. Es por ello que la forma de hacer arte de Osornio, se ajusta a la definición que Rancière da del régimen estético.

–Para finalizar: “Si la pregunta política es, ¿qué son capaces de hacer los hombres?, ¿qué es posible? Entonces estamos ante una pregunta que atañe a la estética; y la respuesta es: La subversión del consenso hace que los hombres sean capaces de hacer más” (Rancière, 2009).

## Referencias

- Amelia Jones, T. W. (2006). *El cuerpo del artista*. Nueva York: Phaidon.
- Aristóteles. (s.f.). *La política*. Madrid: Ediciones Nuestra Raza.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte*. Barcelona: Paidós.
- Danto, A. C. (2005). La crítica de arte moderna y postmoderna. *Artes La Revista. Universidad de Antioquia*, 29-41.
- diariodequeretaro.com*. (5 de junio de 2018). Recuperado el 22 de mayo de 2019, de *Organolepsia*, diálogo entre el arte y la salud: <https://www.diariodequeretaro.com.mx/cultura/organolepsia-dialogo-entre-el-arte-y-la-salud-1737919.html>
- Ley General de Salud*. (20 de 09 de 2019). Obtenido de Justia México: <https://mexico.justia.com/federales/leyes/ley-general-de-salud/titulo-decimo-cuarto/capitulo-ii/>
- Osornio, F. (16 de julio de 2018). *lechedevirgen.com*. Recuperado el 22 de mayo de 2019, de *organolepsia*: <https://www.lechedevirgen.com/obra/organolepsia/>

- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Rancière, J. (2009). La experiencia sensible. *los inrockuptibles*.
- Rancière, J. (2013). *Aisthesis*. Manantial: Buenos Aires.



# Hilar memoria, urdir resiliencia y empoderamiento

Aminta Espinosa Ulloa Félix<sup>1</sup>  
Ricardo Arturo López León<sup>2</sup>  
Fernando Plascencia Martínez<sup>3</sup>

## Introducción

El siguiente artículo analiza el caso de las tejedoras *nahuas* de la sierra de Zongolica, México y de las *arpilleras* chilenas, pues ambas, han utilizado el arte textil como herramienta para generar estrategias colectivas de resiliencia y empoderamiento. Estos procesos, a su vez, se relacionan con la construcción de narrativas que dan cuenta de sus propias experiencias, utilizando el textil como medio de expresión.

- 
- 1 Estudiante. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: aminta.euf@gmail.com.
  - 2 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: ricardo.lopezl@edu.uaa.mx.
  - 3 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: fernandoplascencia511@gmail.com.

La memoria rebelde es un concepto en construcción y se refiere a la memoria elegida, al testimonio que hace frente al olvido y que en los casos presentados en este artículo, utiliza la expresión textil, como operador lógico que transforma materiales en conceptos, símbolos y reflexión por medio de la intuición sensible. Los objetos se convierten en la huella de la memoria rebelde, en evidencia de las configuraciones de lo construido y deconstruido.

Así mismo, se revisará cómo el textil puede ser un recurso útil para cuestionar los roles de género desde la praxis, convirtiendo a las mujeres en líderes comunitarias y agentes de cambio, que tejen y bordan vivencias e historias, para que las tragedias, tradiciones, experiencias, aprendizajes, no se diluyan con el paso del tiempo.

## Zurcir las heridas, tejer mejores futuros

*Lo que cuenta, repetimos, es el tipo de relación al pasado y la manera en que el presente lo utiliza y lo reconstruye, los objetos no son más que indicadores y signos de pista.*

Pierre Nora

(en Cuesta Bustillo, 1998, p. 32).

La vida de cualquier persona está atravesada por situaciones que nos confrontan de diferentes maneras; no existen vidas perfectas. En la escuela se suelen aprender matemáticas, química, español; pero pocas veces existe dentro de los planes educativos un espacio para aprender a comprender nuestras emociones, a escucharnos a nosotros mismos y a los demás. De esta forma, vamos creciendo, haciendo lo que podemos con las cosas que nos suceden. Las personas hacen lo que pueden con lo que tienen. El término resiliencia se refiere justamente a la capacidad que ayuda a superar y sobreponerse a las situaciones traumáticas (Moreno, 2016). Como dice Moreno (2016, p. 683) “Una persona resiliente es aquella que ha podido superar el trauma y es capaz de vivir de forma saludable e integrada, que puede hablar de sus traumas”. Pero, para que una persona sea capaz de ver sus traumas en perspectiva, es necesario que realice un trabajo personal de reflexión y expresión del mismo.

Para Moreno (2016), las diferentes formas de expresión artística son una herramienta útil para la superación de la situación traumática, pues las carto-

grafías simbólicas que se trazan en estos procesos, permiten que el sujeto “se desplace de la primera persona a la tercera” (Moreno, 2016, p. 691). De esta forma, las obras se convierten en una voz que no tiene que dar explicaciones a nadie. El objeto puede ser tan transparente hacia los demás, como él o la creadora decida. En la práctica artística se genera un diálogo entre la realidad y la ficción gracias a los procesos de simbolización que el arte propicia. Camnitzer (2000) se refiere al arte como la exploración de un misterio, pues éste explora lo que no conocemos o no podemos ver a simple vista, invita a expandir el conocimiento, abrir nuevos horizontes, ensayar nuevas formas de sociabilizar, redefinir significados y generar aprendizaje y conocimiento.

Sumado a esto, la creación artística ayuda a que las personas se den cuenta de sus propias fortalezas, a comunicar y descubrir conflictos personales, invitándolas a acceder a la reflexión para, de esta forma, generar estrategias individuales y colectivas de empoderamiento y resiliencia. Lorde (2017) escribe sobre la poesía como un instrumento que nombra lo que no tiene nombre, pues la poesía y las distintas expresiones artísticas transforman los traumas, miedos y esperanzas en nuevas formas, tejiéndose con las experiencias cotidianas. Es así que la honesta indagación sobre nuestros sentimientos es fundamental para lograr cualquier cambio o acción fructífera sobre nuestras vidas; la expresión artística materializa la reflexión, la hace tangible para quien indaga y quien observa (Lorde, 2017).

El esfuerzo individual de descubrirse, expresarse y superar los traumas u obstáculos a través del arte, cobra mayor fuerza cuando se acompaña de otras personas que buscan lo mismo pues, los procesos de arte colaborativo llevan a “hacer con los otros” son ejercicios de otredad (De Pascual, A., y Lanau, D. (2018) “facilitan la liberación de los individuos de tal forma que dentro de su individualidad se pueden definir como una unidad pensante y sensible, pero dentro del contexto del bien colectivo” (Camnitzer, 2000, p. 24). Estos procesos invitan a completar la experiencia propia con otros relatos, e incluso con soluciones aportadas desde experiencias parecidas o al menos, la escucha y el abrazo colectivo que irrumpe en la individualidad en la que estamos inmersos.

Finalmente, el arte textil es ideal para cuestionar los roles de género y reivindicar el papel de la mujer, ya que en su historia, éste ha estado estrechamente vinculado a un oficio menor (que le corresponde por obligación) y al ámbito privado-doméstico que excluye a la mujer sistemáticamente de la toma de decisiones y de la vida pública. Esta carga simbólica, convierte a la práctica

textil en una herramienta que puede resignificarse para generar cartografías textiles que deconstruyan la experiencia de ser mujer, dejando objetos (huellas) que den cuenta de estos procesos de emancipación y empoderamiento.

A continuación, hablaremos del caso de las arpilleras chilenas y de las tejedoras organizadas de Zongolica, Veracruz, pues ambos grupos son ejemplo de resiliencia y empoderamiento a través de la práctica textil.

## Palabras de hilo, para quienes no tienen voz

Poco tiempo después del golpe militar que dio como resultado la dictadura chilena (1973-1990), un grupo de mujeres que vivían en la periferia de Santiago, comenzó a reunirse de forma clandestina a realizar lo que hoy llamamos arpilleras. Las arpilleras son *collages* textiles, montados en algunas ocasiones sobre costales de papa o harina, pues debido a las condiciones de pobreza y clandestinidad se trabajaba con materiales de desecho. Estas mujeres tenían a sus esposos detenidos, desaparecidos o muertos y era urgente para ellas generar dinero para dar de comer a sus hijos. La Vicaría de la Solidaridad, una institución católica que apoyaba en la defensa de los derechos humanos, prestó un espacio para que ellas pudieran reunirse a trabajar. Es así, que entre retazos de ropa vieja, hilos y agujas, estas mujeres comenzaron a narrar sus historias y tragedias. A través de imágenes textiles dieron voz al grito que no podía reclamar justicia y dejaron testimonio de lo que los periódicos no podían decir. Agosin (1985) menciona: “El discurso de la arpillera no es especulativo ni teórico, es concreto y vivencial, centrado en una costura específica que, por medio de códigos perfectamente descifrables, testimonia lo que la voz no puede exclamar [...]” (p. 524).

Más allá de la importancia histórica y testimonial de las piezas realizadas por estas mujeres, su práctica puede ser considerada hoy como un ejemplo de cómo el quehacer textil ha llegado a ser de gran utilidad para la construcción de una memoria colectiva escrita por quienes no tienen voz. Además, es una forma de expresión catártica que posibilita la reflexión, discusión y expresión de traumas y vivencias trágicas que conlleven a la resiliencia. Como mencionábamos antes, la expresión artística, en este caso a través del textil, habilita un canal de comunicación en donde la mujer tiene a su disposición símbolos, imágenes y metáforas visuales. “Por ejemplo, una línea roja separa gendarmes

de habitantes y una frase bordada en el costado superior de la arpillera subraya la súplica del dibujo: derecho a vivir en la patria” (Agosin, 1985, p. 526). Dentro de los diversos temas plasmados en las arpilleras, realizadas entre 1984 y 1990, podemos encontrar temas como: la escasez de agua, los comedores comunes, la cordillera de los Andes, detenciones arbitrarias, asesinatos y la demanda de justicia, cada uno de estos motivos, representado con una poética y representación del mundo única.

Las arpilleras construyeron resiliencia más allá del objeto textil, el cual es una huella para no olvidar los horrores cometidos por la dictadura. También son precedente de la importancia e impacto que puede tener la convivencia entre mujeres. En la humilde actividad de coser para llenar los platos vacíos de sus familias, ellas generaron un espacio seguro y una actividad solidaria que las mantuvo fuertes para sobrevivir en medio de la tragedia. Sin revictimizarse, compartieron relatos, experiencias, alegrías y tristezas, se acompañaron para trabajar juntas. Además, con agujas e hilos militaron en la tela, denunciaron y expusieron visualmente lo que la palabra no podía ante un silencio impuesto (Agosin, 1985).

## **Diálogos, caminatas; abrazos, entre mujeres y Tonantzin**

En la zona centro-suroeste del estado de Veracruz, las tejedoras organizadas de la Sierra de Zongolica resisten a la globalización, manteniéndose como uno de los principales núcleos de la cultura náhuatl en México (Sosme, 2015). Esta región forma parte de la Sierra Madre Oriental; está conformada por 14 municipios, en los cuales entre 90% y 100% de la población son indígenas, sus paisajes y climas son variados, por lo que los pobladores de las diferentes regiones de la sierra dividen el territorio en una zona cálida llamada “Tlaletotonik” y “Tlalesesekya”, tierra cálida (Sosme, 2015).

La historia de las tejedoras comienza a escribirse con La Unión de Artesanas de la Sierra de Zongolica, fundada en 1992 por la antropóloga Sofía Larios León, entonces funcionaria del Instituto Nacional Indigenista. El grupo estaba compuesto por mujeres nahuas provenientes de Tlaquilpa, Tequila y otras pequeñas comunidades de la sierra. La mayoría eran mujeres analfabetas, monolingües y con valores tradicionales de la cultura náhuatl. Ellas, según Sosme (2015) se dedicaban a los cultivos de café, caña y chayote. La mayoría fueron

obligadas a casarse y tuvieron en promedio ocho hijos. Además, estaban excluidas del ámbito público y sus vidas se limitaban al cuidado de la casa y al tejido de prendas y piezas textiles para el consumo doméstico.

La pobreza, influenciada por la migración de los hombres en búsqueda de trabajo, dejó a muchas de estas mujeres en una situación complicada, pues, algunas veces pasaban días sin que los maridos volvieran con algo de dinero para poder alimentar a la familia. Esto llevó a las tejedoras a pensar el textil como una herramienta de independencia económica, haciendo que la emergencia modificara la tradición, mirando frente a frente a las mujeres de la comunidad. La resiliencia permite que las personas o comunidades puedan tomar las cosas que les suceden en su entorno y modificarlas, relacionándolas con su propia experiencia, hasta convertirlas en nuevas herramientas para mejorar sus condiciones de vida. “Convierte el impacto en una nueva potencia apropiable” (Melguizo *et al.*, 2017, p. 131).

Resilientes las tejedoras, comenzaron a organizarse para salir de las comunidades a vender su trabajo en lana y telar de cintura. Fue entonces, que lo que aprendieron gracias a Tonantzin, (la primera divinidad en tejer, según la cosmovisión náhuatl) dejó de ser algo que ocurría en la intimidad del espacio doméstico, para convertirse en una posibilidad de independencia económica, pero también en un despertar creativo originado por la necesidad que fortaleció los lazos entre mujeres de diferentes comunidades de la zona. Como informó Molohua: “Ir a recoger las plantas para el teñido de la lana nos ayuda, vamos todas juntas al monte, caminamos y platicamos. Se nos olvidan nuestros problemas” (comunicación personal, diciembre 16, 2018). Es así que la tradición impactada por la desigualdad y la pobreza se convirtió en una oportunidad para que las mujeres se imaginaran a sí mismas, más allá de los yugos impuestos por la tradición. Como menciona Sosme (2015):

Analizar su cultura y mirarse a sí mismas de forma franca y crítica les ha permitido renunciar a los valores comunitarios que las excluían del ámbito público, dejando claro que el rechazo de su opresión no supone de ningún modo la renuncia a su identidad étnica. De tal forma que se puede ser mujer, tejedora y macehual sin atentar contra su integridad y dignidad (p. 147).

La resiliencia no ocurre de un momento a otro, tuvieron que pasar años para que las tejedoras pudieran afirmarse en sus comunidades, como genera-

doras de su propio destino; (e incluso para algunas eso sigue siendo un obstáculo) pero, sin duda, las hijas de las mujeres que comenzaron a organizarse en 1992 hoy gozan de libertades y oportunidades que antes hubieran sido imposibles. Es por eso que la resiliencia está vinculada con procesos sociales, con tejer lazos y hacer comunidad frente a las dificultades, buscando soluciones colectivas, interconectando relatos y vivencias, escuchando y siendo escuchada. Como menciona Melguizo (2017): “La resiliencia es, por tanto, un acto comunitario” (p. 132).

## Empoderamiento, el derecho a elegir nuestra memoria

Otro proceso que se relaciona dinámicamente con la resiliencia, es el empoderamiento, pues ambos implican un cambio, una transición, una modificación de sentido. El empoderamiento quita el foco de atención en el problema, por ejemplo, la pobreza; para entonces, analizar la relación que ello tiene con el poder de decisión de los grupos vulnerables (Harrette, 2011), da acceso a la posibilidad de elegir lo que antes no podía ser elegido, acorta la distancia entre las relaciones asimétricas de poder.

Granillo (2005) escribe:

El empoderamiento surge de una actitud interior, un reconocimiento de los recursos personales, una construcción de un sentido de humanidad a través del conocimiento de lo que se puede hacer, de aquello a lo que se tiene acceso [...]. Escribir nuestra historia es sustento para el empoderamiento: poder trazar nuestra genealogía para sustentar la autoestima y sustituir el síntoma de la “orfandad de género” con el reconocimiento de nuestro linaje, nos habilitará para poder negociar los cambios domésticos, comunitarios, nacionales y extrafronterados que se requieren (p. 32).

Granillo se refiere al derecho de poder escribir nuestra propia historia y elegir nuestra memoria, considerando que la memoria es el resultado de relaciones históricas de poder (que moldean lo que es “ser mujer” en un sistema de relaciones patriarcales (Di Liscia, 2017), bajo este orden existen “formas” que parecieran inamovibles, funcionales a relaciones de subordinación, “la cultura se crea, recrea y almacena, se guarda a partir de códigos particulares,

aprendidos y recurrentemente enseñados en la socialización” (Di Liscia, 2017, p. 45); de esta forma resulta difícil poder imaginar otras narrativas, términos y definiciones propias.

Ahora, al hablar de memoria no puede dejarse de lado la memoria colectiva, la cual puede ser entendida como un conjunto de imágenes, normas, formas, gestos y consignas que han sido transmitidas colectivamente a través del tiempo (Di Liscia, 2017), “el presente contiene y construye la experiencia pasada y las experiencias futuras” (Jelin, 2002, p. 12).

La memoria colectiva debe ser problematizada, pues es el reflejo de sociedades que han dejado afuera de la historia a las mujeres y otros sectores de la población, los signos del pasado que conforman la esfera pública se construyen bajo las normas del patriarcado, los documentos que van escribiendo la memoria colectiva de occidente enfatizan los rasgos del individualismo y refuerzan los dualismos propios del mundo burgués: público/privado, hombre/mujer, cuerpo/espíritu, afianzando la desigualdad y determinando de forma muy precisa obligaciones y etiquetas que se convierten en yugos, como por ejemplo, que lo privado y el cuidado son valores femeninos (Arfuch, 2002).

La memoria rebelde es la que se constituye contra el olvido; sin embargo, una memoria rebelde elige qué desaprender o exiliar, ya que hay impresiones y recuerdos que no hacen más que oprimir y homogeneizar las infinitas posibilidades de ser y vivir. La memoria rebelde lucha contra el olvido involuntario, contra la memoria dominada, corrige las memorias equivocadas o falsas, para crear una nueva narración propia y crítica.

Elegir nuestra memoria colectivamente es un acto de rebeldía, pues cuestiona los universos simbólicos preestablecidos: “Cuanto más de cerca examinamos la confrontación, más orden descubrimos. Descubrimos un orden creado por el arraigo de la acción colectiva en las rutinas y la organización de la vida social cotidiana” (Tilly, 1986, p. 4). Hacer una grieta en el orden patriarcal es fundamental, pues aunque la participación de las mujeres en la vida pública es mayor, nuestras vidas siguen atravesadas por la violencia, las opresiones están disfrazadas de ideas que nos revictimizan y culpan de nuestros propios pesares; un ejemplo de esto es el desprecio o rivalidad entre mujeres que las mantiene fragmentadas entre sí, y que incluso desde los diferentes feminismos entorpecen el poder llegar a acuerdos colectivos. Para Galcerán (2009) el inconsciente de las mujeres contiene esta opresión específica de desprecio y rivalidad entre ellas; pone en evidencia el problema de la dependencia afecti-



va, que se remonta a la experiencia personal de cada una, a la relación con la madre, a la obligación de estar al cuidado de todos, menos de ellas mismas y a la dificultad de mantener lazos afectivos dignos e igualitarios.

Las mujeres han heredado y aprendido representaciones y formas impuestas por el patriarcado que las alejan de la propia experiencia; por esto es fundamental desenmarañar los nudos y silencios de la historia y de las genealogías, compartir esos descubrimientos con otras mujeres para, juntas, poder reconocerse tan distintas y similares y de esta forma poder elegir nuevas formas de representación y acción en las que reconozcan la propia experiencia. Reconstruir el propio cuerpo y las acciones que éste ejerce en la vida cotidiana, conscientes de que somos materia viva dotada de memoria y que entonces explorar nuestros laberintos también nos llevará a atender los propios deseos.

La memoria rebelde parte de la necesidad de una existencia simbólica, “la necesidad de una casa hecha de palabras en las que reencontrarse” (Buttarelly, Muraro, Rampello, 2000, p. 121). Este simbólico, como se mencionó anteriormente, busca cuestionar los órdenes preestablecidos que han intentado domesticar nuestros cuerpos y mentes en función de estructuras de poder, “el simbólico que se nos enseña en las escuelas y en las universidades devalúa hasta límites casi impensables el hecho de ser mujer, atribuyéndonos todos los males y vicios imaginables” (Galcerán, 2009, p. 164). Para que las mujeres puedan acceder a un simbólico que no las oprima, debemos crearlo, alejándose de los discursos que no las representan, para poder hilar a través de la palabra, del arte, de las relaciones y decisiones cotidianas “la casa de palabras” que se necesita, generando representaciones de sí mismas, los otros, otras y el mundo para, de esta forma, dejar de ser víctimas y convertirnos en agentes (Galcerán, 2009). Ver atrás, para poder caminar con seguridad hacia adelante.

## **El textil como acción y reacción. Del yo al nosotras**

Decir es hacer, por lo tanto, el objeto testimonial es una herramienta para construir una narrativa propia sobre las experiencias vividas. Como Agosin (1985) escribe sobre las arpilleristas:

La imagen de la dócil ama de casa que trabaja pacientemente con retales y coloca armoniosamente los diseños superpuestos en una tela ordinaria, invierte

radicalmente su función social, transformando este arte pasivo en una activa protesta donde la mujer, por medio de sus propia escritura, crea una dinámica vital en la historia de su país (p. 524).

De esta forma, las arpilleras se convirtieron en objetos que se niegan al silencio, dejando por sentado que “el no contar la historia sirve para perpetuar su tiranía” (Laub, 1992, p. 79).

En relación con el objeto testimonial, están los *tlahpiales*, éstos son bolas de lana que las tejedoras de la Sierra de Zongolica comenzaron a hacer para decorar sus largas trenzas. En uno de los testimonios recopilados en esta investigación, una artesana manifestó que se les ocurrió hacerlos, mientras varias mujeres conversaban y pastoreaban las ovejas. El excremento de las mismas fue la inspiración de los coloridos adornos que ahora son típicos del trabajo artesanal de la sierra veracruzana. De hecho, la palabra *tlahpial*, quiere decir, bolitas de borrego. Esta anécdota, más que una curiosidad, es la huella testimonial que se transmite gracias a la existencia del objeto –en este caso, de las bolitas de lana–, que a simple vista podrían parecer solamente nudos de colores, pero que en realidad, son testimonio de la importancia de aquellas caminatas de trabajo y risas que llevaron a las mujeres de la sierra a darse cuenta que unidas podían salir adelante de una manera mucho más fácil. Un ejemplo es el testimonio de Reyna Molohua:

Pues mi vida cambió con la artesanía, me siento contenta, orgullosa porque a partir de esto empecé a salir con otras cuatro señoras [...] Y ahora veo que he podido hacer muchas cosas, pues lo que quiero es aprender cosas nuevas. No puedo estar sin hacer nada (Sosme, 2015, p. 294).

El textil, en ambos casos, funciona como el acto creativo de transmitir la memoria rebelde, el testimonio en primera persona. En el caso de las tejedoras, la práctica textil colectiva ha tenido como consecuencia el reconocimiento de su trabajo y mejores condiciones de vida para las generaciones de mujeres más jóvenes. La autopercepción de las artesanas como tejedoras y mujeres indígenas ha transformado la forma en la que son vistas y tratadas en la comunidad (Sosme, 2015). Además, esto ha posibilitado que ellas tengan su propio dinero, a partir de las ventas de sus piezas, así como varios premios estatales y nacionales de arte popular, lo cual ha favorecido la negociación

de sus relaciones cercanas e, incluso, que puedan acceder al divorcio si así lo quieren. Entre las mujeres se puede ver una nueva conciencia de género que ha contribuido a la transformación de los roles establecidos en las comunidades (Sosme, 2015).

## Conclusión

Esta investigación expone dos casos muy distintos en cuanto a temporalidad, geografía y contexto, pero esas diferencias son precisamente lo que hace más fuerte la idea de que el textil como herramienta comunitaria, en grupos de mujeres, es un excelente medio para lograr estrategias colectivas de resiliencia, empoderamiento, así como nuevas narraciones colectivas que ayuden a la conformación de una memoria rebelde, que a través de un proceso individual y colectivo, pueda elegir qué desea recordar y qué exiliar.

Los procesos colectivos facilitan ver en perspectiva los problemas, hurgar en el pasado con miradas externas y contención; de esta forma, se hace más fácil redefinir significados, tomar decisiones y pensar soluciones o acciones para transformar el presente.

El tejido y las arpilleras son la materialización de un proceso de reflexión, son objetos portadores de experiencias que se entrelazan y complementan, a la vez son evidencia de la existencia y agencia de sus creadoras. La memoria rebelde se manifiesta en la huella (el objeto), evidencia el empoderamiento, la presencia y la acción de las mujeres.

Observar las estrategias de organización y los procesos de estas mujeres tan distintas, es de gran utilidad para las mujeres hoy en día, pues la violencia de género está presente en todos los espacios que habitamos. Esta violencia estructural y simbólica hace urgente que las mujeres tengan estrategias para luchar contra ella, pero también para encontrarse, acompañarse y escucharse. El acceso durante el siglo pasado de oleadas cada vez mayores de mujeres al mundo de la cultura, poniendo en cuestión su relato, está apenas comenzando; las mujeres son sometidas a duras críticas, se les juzga, y ellas siguen esforzándose para poder simbolizar sus experiencias y con ellas construir un simbólico propio (Galcerán, 2009).

La significación del ser mujer como ente pasivo y subordinado ha cambiado con el paso del tiempo, pero sigue existiendo una relación asimétrica

entre hombres y mujeres, en donde esas asimetrías parecen naturales, incluso para quien está subordinada.

Por otro lado, la historicidad repetida de la violencia de género hace que sea útil poner atención en las historias de otras mujeres, así como en las experiencias propias de vida para identificar prácticas tóxicas y así evitar repetir las. Identificar y nombrar la violencia es fundamental para poder combatirla y, sin duda, es mucho más sencillo hacerlo de forma comunitaria, pues, como dice el dicho popular: “dos cabezas piensan mejor que una”.

La práctica textil comunitaria es una herramienta útil para nombrar, visibilizar, simbolizar y expresar, pues el objeto se convierte en testimonio de tal reflexión. Asimismo, su valor va más allá del objeto ya que el hecho de encontrarse alrededor del textil para crear, conversar y reflexionar, cuestiona desde lo performativo la idea de la mujer por tradición silenciosa y solitaria. Coser, tejer, bordar, son escrituras que pueden contar lo que algunas veces es imposible con la palabra. Reivindicando a Filomena, quien después de ser violada por el rey Teseo, borda un tapiz en donde le confiesa la tragedia a su hermana. El silencio no nos protege.

## Referencias

- Agosin, M. (1985). Agujas que hablan: las arpilleristas chilenas. *Revista Iberoamericana*. Abril de 2016 recuperado de <http://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/4066/4234>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buttarelli, A., Muraro, L., Rampello, L. (2000). *Duemilaeuna donne che cambiano l'Italia*. Milán: Pratiche.
- Camnitzer, L. (2000). *Arte y enseñanza: La ética del poder*. Madrid: Casa de América.
- Casique, I. (2010). Factores de empoderamiento y protección de las mujeres contra la violencia. *Revista Mexicana de Sociología*, 72(1), 37-71. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032010000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032010000100002&lng=es&tlng=es).
- Cuesta B, J. (1998). *Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons.

- Di Liscia, M. (2007). Memorias de mujeres. Un trabajo de empoderamiento. *Política y Cultura*, (28), 43-69.
- De Pascual, A., y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace). Reflexiones a partir de una conversación con Luis Camnitzer y María Acaso*. Madrid.
- Galcerán, M. (2009). *Deseo (y) libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Granillo V. L. (2005). *La escritura de la historia como gestión de la identidad: perspectiva de género*, en Sara Beatriz Guardia.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Lorde, A. (2017). *La hermana, la extranjera*. Oaxaca: Fusilemos la noche.
- Pachano, M. C. P. (2005). *Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo*.
- Sosme Campos, M.A. (2015). *Tejedoras de esperanza. Empoderamiento en los grupos artesanales de la Sierra de Zongolica*. Mexico: El Colegio de Michoacán.
- Tilly, CH. (1986). *The Contentious French*. Londres: The Belknap Press of Harvard University.
- Vanistendael, S., (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: International Catholic Child Bureau.



# Una contrapedagogía de la crueldad a través de la indumentaria en el activismo feminista

Emma Nitzel García Guardado<sup>1</sup>  
Raquel Mercado Salas<sup>2</sup>  
Brenda María Antonieta Rodríguez<sup>3</sup>

*A finales de septiembre fue encontrado el cuerpo de una niña de trece años, en la cara oriental del cerro de la Estrella. Como Marisa Hernández Silva y como la desconocida de la carretera Santa Teresa-Cananea, su pecho derecho había sido amputado y el pezón de su pecho izquierdo arrancado a mordidas, vestía pantalón de mezclilla de la marca Lee, de buena calidad, una sudadera y un chaleco rojo. Era muy delgada. Había sido violada repetidas veces y acuchillada y la causa de la muerte era rotura del hueso hioides. Pero lo que más sorprendió a los periodistas fue que nadie reclamara o reconociera el cadáver, como si la niña hubiera llegado sola a Santa Teresa y hubiera vivido allí de forma invisible hasta que el asesino o los asesinos se fijaron en ella y la mataron*

Roberto Bolaño, 2666

- 
- 1 Estudiante de la Maestría en Arte. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: emmagarciaguardado@gmail.com.
  - 2 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: raquel.mercadosalas@gmail.com
  - 3 Profesora Investigadora. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: antonieta.rodriguez@edu.uaa.mx

La última novela (2004) de Roberto Bolaño 2666, dividida en cinco libros, configura una narrativa que en sí misma aglomera las preguntas y dibuja los escenarios del terror del siglo XXI en un territorio de frontera. Preguntas sobre las heterotopías (Foucault, 1966), los caligramas como prefiguración del movimiento de los cuerpos y los manifiestos infrarrealistas<sup>4</sup> de la existencia cotidiana son algunos de los elementos que dan volumen al paisaje en donde ubicamos nuestras preguntas ¿cómo comprender, primero las pedagogías de la crueldad? ¿de qué manera se puede configurar una contrapedagogía a la violencia expresiva? ¿Cuál es el papel que el artivismo feminista juega en este ejercicio de resistencia a través de la apropiación de la indumentaria?

En la citada novela de Bolaño, el cuarto libro está dedicado a describir los asesinatos en la ciudad ficcional llamada *Santa Teresa*, ciudad en la que las grandes maquiladoras se encuentran en el lado de la frontera sur de Estados Unidos Norteamericanos con la República Mexicana. La novela del escritor chileno no enuncia ese libro como un documento de feminicidios sino como el libro de los *crímenes*, sin embargo, a lo largo de sus trecientas cuarenta y ocho páginas muestra lo que Rita Laura Segato proponía en esa misma época con el libro *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado* (2006).

El epígrafe de la entrada, fragmento de la novela, es una muestra de la escritura en el cuerpo de las mujeres: el pecho derecho había sido amputado y el pezón izquierdo arrancado a mordidas, la ropa que vestía se componía de un pantalón de mezclilla, una sudadera y un chaleco, el cuerpo de una jovencita de trece años que no tuvo nombre ni quién reclamara su cadáver. El hecho de que los senos hubiesen sido mutilados de esa manera implicaba que quienes perpetraron el feminicidio habían dejado una firma. La firma como mensaje de un corporativo criminal en la que la violencia adquiere su dimensión expresiva.

Aunque los discursos no se toquen explícitamente, se puede observar cómo la relación se establece entre distintas disciplinas a través del territorio

---

4 Hacemos referencia en específico a las figuras de Mario Santiago Papasquiaro y Roberto Bolaño respecto a los manifiestos y a los caligramas de este último que encontramos tanto en los *Detectives Salvajes* como a la novela 2666 como preguntas sobre el espacio en donde se mueven los cuerpos (desaparecidos, asesinados, es espacios sofocantes de la frontera, no por el clima sino por la asfixia de la violencia a la que hacen alusión) a través de la mirada no solamente en relación con la escritura.



de los cuerpos femeninos o feminizados<sup>5</sup>: por un lado, la narrativa de Bolaño, la descripción de una literatura criminal en un pueblo de frontera en el que se suceden estos hechos señalando que las acciones eran corporativas pues las violaciones eran multitudinarias por los rasgos de violencia impresos en los cadáveres, por el *modus operandi* que se va describiendo página tras página, indicando que el feminicida no es una persona, no se corresponde con una historia individual sino que es una configuración de relaciones que se alimentan unas a otras. Por otro lado, la pedagogía de la crueldad acuñada por la antropóloga Rita Segato (desde 2006) en sus documentos sobre las nuevas guerras y la violencia expresiva, nos hace comprender que el pacto de estos crímenes, en primer lugar, no se vuelve comprensivo solamente en su dimensión instrumental, no se crea una producción material sino que en su dimensión expresiva se remiten a un imaginario simbólico cuyo lenguaje se da entre pares: la hermandad masculina que habla a través de mensajes inscritos en el cuerpo femenino o feminizado. De esta manera, las premisas sexuales de una incontinencia masculina, de depravación, o enfermedad, se descartan como explicación unilateral para remitirse a un sistema perfectamente sano en el que la teleología es el mantenimiento del *poder* estructural. Los monstruos solitarios o los personajes psicoanalizados dejan de ser la dimensión de comprensión para remitirnos a un aparato patriarcal funcional desde la microfísica del poder (Foucault, 1980) el habla cotidiana, la construcción del humor, los patrones de conducta institucional, los puntos ciegos de las leyes, la separación de lo público y lo privado, la dimensión del cuidado, todo ello presentado dentro de una economía neoliberal que acentúa las condiciones de la *vida nuda* (Agamben, 1995), es decir, aquella que puede ser sacrificada, y cuyo nivel más vulnerable por segmentariedad es la niña huérfana, mestiza o indígena.

La crueldad se aprende, es una pedagogía, modos de subjetivación en la que los agentes establecen pactos de iniciación y de interacción. Esa iniciación, ese lenguaje que es muy difícil de desmontar pues se consolida con base

---

5 Cuando hablamos de la diferencia entre cuerpo femenino y feminizado lo hacemos para establecer lo que Rita Segato ha analizado respecto a que un cuerpo que genéricamente se le da el atributo sexual de masculino puede ser feminizado ya sea por preferencia sexual diversa LGBTQTTT o bien porque una vez roto el vínculo con sus iguales varones ha quedado fuera de la norma. Ya sea cuerpo femenino o feminizado, ambos son cuerpos que entran por serlo en una dimensión de vulnerabilidad frente a la violencia expresiva o instrumental.

en repetición, se encuentra en la conformación de las jerarquías patriarcales que son visibles no solamente en las instituciones gubernamentales sino en las corporaciones criminales, se amparan no únicamente en las leyes sino en su ininteligibilidad, en las fisuras que en base de indeterminación modifican constantemente sus posibilidades de intervención práctica. El término de la pedagogía de la crueldad ha sido una hipótesis de Rita Segato tomada como resonancia de Hanna Arendt (1948) en *Los orígenes del totalitarismo*:

Quiero, todavía, enfatizar que existe una segunda función de las prácticas violentas, especialmente sobre las mujeres, y es la función pedagógica de las mismas. Tomando y modificando la expresión de Hannah Arendt al hablar del nazismo como una “Pedagogía de la Traición” en sus *Orígenes del Totalitarismo*, describo esta función como una “Pedagogía de la Crueldad” que, por razones que no puedo examinar aquí, es absolutamente esencial al mercado y al capital en esta fase ya apocalíptica de su proyecto histórico. Sin embargo, la función ejemplar del castigo en el submundo de las jurisdicciones informales mafiosas y la “Pedagogía de la Crueldad” ejercida en el cuerpo de las mujeres y esencial para forjar sujetos dóciles al mercado y al capital, aunque emparentadas, no son lo mismo, no constituyen la misma función. (Segato, 2006, 56)

El énfasis establecido por Segato da cuenta desde dónde toma la referencia y el sentido de la pedagogía de la crueldad, es decir, desde el análisis de Arendt respecto a los totalitarismos para hacer explícito que ésta corresponde al enroque entre raza, fascismo y capital. Las prácticas del mercado en su variable corporativa o de segundo estado que corresponden a negocios ilícitos, capitales no declarados, tráfico de órganos, cuerpos, corrupción a distintos niveles, etc. se corresponde, precisamente, con todo el andamiaje de la fase contemporánea de explotación de los cuerpos y los recursos. De la misma forma en la que la expresión (de la violencia) se genera desde la pedagogía de la crueldad, se puede ensayar un nivel expresivo desde una contrapedagogía de esa crueldad, donde los mismos cuerpos también hablen otro lenguaje a fuerza de repetición, un lenguaje que ensaye la comprensión y un cuidado potente de la vida. Pero, para elaborar estas formas expresivas de contrapedagogía necesitamos también situar el diálogo a nivel del territorio, es decir, desde los cuerpos femeninos o feminizados.

## Pedagogía de la crueldad: el cuerpo femenino como territorio del narco en el filme *Miss bala*

Rita Segato coincide con la cineasta chicana Lourdes Portillo y con el documental *Señorita Extraviada* (Portillo, 2001) en 2003 que trata sobre el asesinato o desaparición impune de cientos de mujeres en Ciudad Juárez. A la existencia de más de 40 hipótesis que refiere el documental, Segato suma la suya: son el resultado de una violencia expresiva, como lo revela en su libro *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en ciudad Juárez*.

El documental aborda la hipótesis de que la indumentaria que viste las mujeres es una de las causas según afirma el Jorge Pérez asistente del subprocurador de Chihuahua (periodo 1992-1998) quien propone que la comunidad debería autoaplicarse un toque de queda en el que los buenos se quedarán en sus casas y dejarán a los malos la calle, pues la gente de las maquiladoras que trabajan el segundo turno van identificadas con ropa de trabajo. Posterior a estas declaraciones, Portillo confronta con un plano en el que vemos la imagen de un reconocible uniforme de maquiladora tirado en el desierto sin cuerpo que lo porte. La revista Proceso en una nota al respecto destaca que el patrón que unifica a las víctimas de Juárez es que son “mujeres muy jóvenes, pobres, empleadas de maquiladoras, solteras, bonitas, de pelo largo”, pero son “pobres y por lo tanto indefensas” (Redacción Revista Proceso, 2003).

Lourdes Portillo titula su documental *Señorita extraviada* en alusión a las reinas de los concursos de belleza; en una alusión a este mismo certamen, ocho años después el realizador mexicano Gerardo Naranjo estrenaría la película *Miss Bala* (Naranjo, 2011).

La idea de hacer esta película surge a partir de una nota periodística sobre la detención de la ex Miss Sinaloa Laura Zúñiga y Ángel Orlando García Urquiza, operador del Cártel de Juárez, en un retén militar ubicado en Zapopan, Jalisco.

Esta relación entre una *miss* y un líder del narco son la base en la que se construye su filme y en la que la protagonista Laura Guerrero, en su deseo de escapar de sus condiciones: es pobre, huérfana y de piel morena, se convierte en un instrumento, se convierte en el cuerpo que en el que se escribe el poder del narcotráfico según abordará Rita Segato en su hipótesis.

La estructura masculina, el esqueleto de relación, la economía simbólica que el libro diseña no sólo es la economía simbólica de la masculinidad sino también la economía simbólica de la organización mafiosa, son análogos, tienen una analogía estructural, la violencia expresiva va a hablar sobre un dominio territorial jurisdiccional mafioso, ósea el cuerpo de las mujeres es un bastidor, es como si fuera un pizarrón sobre el cual se escribe el poder, la soberanía territorial o sea el control de una jurisdicción (Segato, 2016).

Si bien es la amiga de Laura quien la que la presiona para entrar al concurso de belleza, éste representa también la posibilidad de soltarse de las condiciones de vida y de las restricciones paternas, pero al hacerlo entra en el territorio jurisdiccional mafioso como lo denominada Segato y que el diálogo siguiente entre Laura y Lino, el líder del cartel La Estrella de Tijuana lo reafirma:

Lino: *¿Pa' qué te andas yendo, no querías ser miss o qué?*

Laura: *Pos sí pero no quería ganar así*

Lino: *Pos así te tocó Canelita*

A Laura le tocó estar del lado femenino de la vida, las palabras del personaje coinciden con la hipótesis de Rita Segato, a Laura le tocó ser el bastidor de la violencia expresiva en la que la masculinidad plasma su potencia, una potencia que tiene que ser construida, probada, exhibida, espectacularizada.

Naranjo no sólo recurre al estereotipo del concurso de belleza como escenario de exhibición femenina y al personaje de Laura como la *miss* pareja del narco, sino también lo hace a partir de la indumentaria de Laura y de la puesta en cuadro con la que enfatiza la soberanía territorial del narco -y del espectador- sobre el cuerpo y el ser femenino.

*Fashion victim* como dice el póster que aparece en la primer imagen de la película en una pared llena de cuerpos femeninos en el que hay lugar para un borroso espejo en la parte inferior izquierda del cuadro y en el que veremos aparecer el torso de Laura, pero sin mostrar su rostro; con esta imagen la película sugiere ya la pérdida de la identidad del personaje. El director de la cinta nos adentra de esta manera a la relación que tendrá el cuerpo de Laura con el encuadre. Naranjo pondrá la cámara a la altura del personaje y mostrará al espectador el cuerpo de Laura reiteradamente a través del plano. El personaje es así identificado con su corporalidad.

El cuerpo de Laura es delgado, acostumbrado a cargar las pacas de ropa estadounidense del negocio familiar, este oficio asignado al personaje funciona tanto para marcar la territorialidad geográfica del filme, al ser una actividad común en la frontera, como para despersonalizar a Laura, quien como lo hacen las prendas de la paca, ella es una más entre las *misses* elegidas como cuerpos del narco.

El personaje, indeciso al principio, esconde en una bolsa el vestido exigido en el concurso y viste “garras” contrastando con el resto de las participantes, pero tiene que usarlo para caminar ante la coordinadora del certamen de belleza y lograr competir. Aunque en un principio no se lo toma muy en serio, Laura sabe que su cuerpo es la vía para salir de la condición que le tocó vivir.

Si bien la ropa cotidiana la distingue y salva de la matanza del grupo armado en la discoteca, su insistencia por localizar a su amiga la convierte en agencia de Lino. El jefe del cártel es la manifestación de la masculinidad formada en la pedagogía de la crueldad, el ejecutor de la violencia expresiva como líder de una corporación criminal siguiendo a Segato.

Lino utiliza a Laura como “mula”, es un cuerpo que sirve para ocultar bajo el vestido el dinero que comprará armas en Estados Unidos, tiene el mismo valor que la mochila que las traerá a las manos del narco; su cuerpo es vestido y desvestido para participar en el concurso; para ser el regalo que seducirá al general que los del cartel planean matar, es el cuerpo que ese mismo general coloca en la cama para engañar a los sicarios; el cuerpo que conduce la camioneta que queda en medio del enfrentamiento armado por la disputa del territorio; el cuerpo que arrojan al camión de volteo como al resto de los cadáveres después del enfrentamiento armado entre los bandos que se disputan el territorio tijuanaense; es un cuerpo bala, utilizado para un fin como refiere el título de la película; es el cuerpo del que Lino toma control y ejerce dominio sexual y físico; es el cuerpo del que pueden prescindir.

En el filme, Gerardo Naranjo nulifica, prácticamente, cualquier posibilidad de acción de su personaje femenino, si bien constantemente trata de escapar ya sea por una ventana de la discoteca, por la puerta de atrás de la sede de los ensayos, de la tienda, del concurso, siempre la encuentra Lino, aún en la playa cuando la deja libre, también la enfrenta a la oscuridad, a la desolación del espacio, al mar, a ser un cuerpo sin identificar como la mayoría de los cuerpos de las víctimas de la violencia. A Laura no le queda más que regresar con Lino. Tendrá Laura un último intento de salvarse al decirle al general que lo van a matar, pero al general tampoco le importa lo que le pase.

Le tocó ser el bastidor de la violencia expresiva, de la que Rita Segato identifica seis tipos: sexual -la más frágil- bélica, política, económica, intelectual, y la moral.

Estas violencias se han escrito en el cuerpo de Laura y al hacerlo, continuando con Segato [...] “parece estar difundándose una convención o código: la afirmación de la capacidad letal de las facciones antagónicas [...] como documento eficiente de la efímera victoria sobre la moral del antagonista” (Segato, 2014).

Esta convención o código se escribe en las mujeres en formas sexualizadas de agresión debido a que no puede ser escenificada la firma de un documento de rendición, el cuerpo femenino, entonces, es el que soporta la derrota moral del enemigo, como enuncia Segato. La escena final de la película parece coincidir con lo anterior al dejar una camioneta de la policía a Laura en una en una calle solitaria y con las manos atadas con una apariencia muy distinta a la de una *miss*.

## Contrapedagogía desde la Indumentaria

Las relaciones de poder que existen en torno al cuerpo femenino o feminizado permean hasta las estructuras más internas, y en cierto punto personales de las mujeres; una actividad tan simple como elegir las prendas para vestir a diario se mantiene ligada a una estructura de control y dominio, mismos que se ejercen desde lo social, sexual, moral y tienen por objetivo regular y condicionar la conducta, acciones y actitudes; manteniendo ese poder que limita la participación y visibilización de la mujer en distintos rubros.

El control y dominio sobre el cuerpo femenino o feminizado, habla sobre todo de lo limitado y lo frágil que es la estructura que sostiene el discurso, no es extraño que, como menciona Rita Segato en Foro CLACSO (2018), los países con más deficiencias en su sistema son los más interesados en controlar el cuerpo, para ejemplo el vientre de la mujer. En el cuerpo femenino o feminizado, no sólo se escribe un lenguaje de dominio y de control, es también como menciona Rita Segato en entrevista con Mariana Carbajal (2017), un acto en el que los hombres obedecen a un mandato de masculinidad, que es un mandato de potencia, prueban su potencia mediante el cuerpo de las mujeres.

La indumentaria atiende a un canon o incluso propone uno, pues como menciona Entwistle (2002) “crea y propone códigos no siempre explícitos

acerca de comportamiento, contenciones y reglas que atienden a un orden social, pero sobre todo no debemos olvidar que va dirigido al cuerpo y la concepción que se tiene de él”. (p.6). En esta relación con el orden social e incluso microsociedad se sabe que si no se atiende como la norma exige, se entenderá como una afrenta al sistema, un reto al orden que se ha establecido e instaurado desde quienes controlan. Menciona Quentin Bell (1976) “Nuestras prendas forman demasiada parte de nosotros como para que la mayoría nos sintamos indiferentes por su estado: es como si la tela fuera una extensión del cuerpo o incluso su espíritu”. (p. 19).

La indumentaria, por tanto, no se exige de ser controlada y evaluada conforme a los intereses de quienes ejercen el poder. La ropa, ha sido creada por y para el cuerpo, es creada, promocionada y llevada por el cuerpo, la moda va dirigida al cuerpo y es este último el que irá vestido para los encuentros sociales. El acto de vestir es un acto personal, pero también un acto social, es vestirse desde lo propio para el mundo, para la esfera social. Menciona Entwistle “De este modo los discursos y regímenes de vestir están vinculados al poder de diversas y complejas formas, sujetando el cuerpo de las mujeres a un mayor escrutinio que los de los hombres”. (p. 30).

Los lineamientos a los que se someten los cuerpos femeninos y/o feminizados distan mucho de los que competen a los masculinos, la manera de disciplinar el cuerpo y mantener control sobre él se puede ver como ejemplo perfecto en el corsé, menciona Entwistle:

El corsé parece un perfecto ejemplo de la disciplina corporal del siglo XIX: para las mujeres era obligado, y a las mujeres que no lo llevaban se las consideraba inmorales (o «ligeras», que metafóricamente se refiere a las ballenas del corsé sueltas). Como tal, el corsé se puede ver como algo más que una prenda de vestir, como algo vinculado a la moralidad y a la opresión social de las mujeres. Por el contrario, los estilos de vestir actuales se consideran más relajados, menos rígidos y físicamente menos constrictivos: habitualmente se llevan prendas informales y los códigos genéricos no parecen tan restrictivos. Sin embargo, esta historia convención al de la creciente «liberación» del cuerpo se puede explicar de un modo distinto si aplicamos el criterio foucaultiano a la historia de la moda: un contraste tan simple entre los estilos de los siglos XIX y XX ha demostrado ser problemático. Tal como arguye Wilson (1992), en lugar del corsé de huesos de ballena del siglo XIX, tenemos el corsé de músculos moderno que exigen las

normas contemporáneas de belleza. Ahora la belleza requiere una nueva forma de disciplina en lugar de que ésta no exista en absoluto: para conseguir el vientre firme que exige el guión, se ha de hacer ejercicio y controlar lo que se come. Mientras el estómago de la encorsetada mujer del siglo XIX sufría la disciplina desde fuera, la mujer del siglo XX, al hacer dieta y ejercicio, ha disciplinado a su estómago mediante la autodisciplina (una transformación de los regímenes disciplinarios, algo parecido al concepto de Foucault del paso del cuerpo de «carne y hueso» al del cuerpo «vigilado por la mente»). (pp. 27,28).

En esta dicotomía entre cuerpo e indumentaria, el cuerpo asume la forma de la prenda y esta a su vez traslada esos mecanismos de control. Y dominio, interiorizándolos para seguir regulando ahora desde dentro; la ropa se libera y el cuerpo se reprime. El cuerpo reemplaza a la prenda y los juicios, prejuicios y constructos en torno a la ropa, a ahora los asume el cuerpo. Así pues, ya no transgrede al canon quien no use el corsé, sino quien más se aleje de los parámetros del nuevo corsé de músculos.

El cuerpo, pierde nuevamente autonomía frente a esta imposición y se transforma en un objeto que será valioso según más se su semejanza con lo establecido, convirtiéndose en una cosa que puede ser modificada, utilizada o valorada según dicten las estructuras de poder imperantes.

Podría decirse entonces que continúa la represión y el dominio sobre el cuerpo, pero cambia el escenario, dejando claro que las exigencias hacia el cuerpo de la mujer mantienen su vigencia. No es sorpresa que fuera en el siglo XVIII y XIX cuando el hombre decide desligarse de todo el rigor que compete a la ropa y complementos, sin embargo no bastó con desligarse, sino que prácticamente deja esta responsabilidad a las mujeres; como menciona Riello en su libro *Breve Historia de la Moda* (2016) en Gran Bretaña los hombres más conservadores se quejaban de la opulencia de la moda francesa, la cual según menciona “transformaba a las mujeres en prostitutas y a hombres en sodomitas”, (p. 66). A lo que compete comienza a atribuirse a la indumentaria ese tinte de superficial, pero sobre todo lo orienta en una dirección solamente femenina o feminizada. Sin embargo, el mayor conflicto se presenta cuando los hombres asumen que ellos aspiran a valores superiores con respecto al de las apariencias, por eso deben desligarse de esta superficialidad (prejuicio que se mantiene vigente) de la moda y la belleza, limitarse solo a vestir “lo correcto” acuñado por sus contemporáneos. Es perfectamente perceptible como una



actividad considerada de menor importancia la atribuyen únicamente a las mujeres, lo cual no sólo limita, sino que restringe la participación de las mujeres en actividades de otra índole invalidando cualquier posible interés de la mujer en otras esferas que no sean “superficiales”, de esta manera se evidencia un constructo social en torno al género, construcción de género que la ropa se ha encargado de reforzar continuamente. “Por inferencia, condenar la moda como algo trivial, absurdo y banal ha supuesto la condena implícita de las mujeres y de la cultura de la mujer” (Tseélon, 1992).

Pero está no es la única forma de control y dominación, también parte de otra esfera, la de la violencia y agresiones sexuales hacia las mujeres. Por un lado se tiene lo que es evidente, los datos y las agresiones reales, por otro la asociaciones que se realizan en torno al vestir de las mujeres y lo que se presupone denotan con la manera en que hacen usos de la indumentaria y complementos, estas asociaciones de las mujeres con el vestir que continúan hasta nuestros días y demuestran que lo que lleva una mujer sigue siendo un asunto de mayor preocupación moral que lo que lleva un hombre. Los discursos sobre la sexualidad femenina y el aspecto de la mujer cobran particular relevancia cuando se trata de casos jurídicos de agresiones o violaciones de mujeres y no en cuanto a hombres. Wolf (1991) observa como los abogados en los casos de violación en todos los estados americanos, salvo en Florida, pueden citar legalmente lo que llevaba puesto la mujer en el momento del ataque y decir si su ropa era o no «sexualmente provocativa». Lees (1999) menciona un caso en el que los zapatos de una mujer (que no eran de piel sino «de los más baratos del mercado») fueron utilizados para dar a entender que era demasiado «vulgar» (p. 6). O bien el caso que en 1999 genero desconcierto en Roma, cuando la Corte de Casación anuló la condena por violación a un hombre debido a que la mujer vestía jeans y no pudo ser violada “ya que tiene que colaborar activamente para quitárselos”. (s/a, 1999, La Nación). Esta forma de sobajar a una mujer por atribuir características y condiciones por la manera en que viste es preocupante, pero el hecho de minimizar acciones por utilizar la indumentaria como causal para que se propiciara la acción es aún más alarmante.

Los prejuicios, constructos y estigmas que rodean a la indumentaria y le atribuyen características no necesariamente reales presuponen la necesidad de atender este hueco que propicia se sigan creando espacios donde prolifera la desigualdad, el dominio y la supremacía de los hombres sobre lo femenino y feminizado.

Trabajar desde la multidisciplinariedad, nos dota de perspectivas diferentes que posibilitan un alcance más amplio y direccionado en el contexto en el que se está situado. Finalmente, se trata de proponer alternativas que, evidenciado, contrarresten estas pedagogías de la crueldad, por ello, una posibilidad puede ser desde la indumentaria, que sin duda, es uno de los elementos que más distinguen y representan a una persona, tiempo y espacio.

Con estas reflexiones, podemos distinguir que existe la necesidad de crear debates entorno a un tema tan habituado como es la indumentaria, pues al ser un aspecto que se sigue considerando particularmente relevante en la construcción de la sociedad y las relaciones interpersonales, es importante poner atención a lo que desde ahí se nos dice, pues muchos de los constructos sociales o los juicios que se emplean al referirse a los cuerpos femeninos o feminizados parten desde este rubro. Lo discursos de odio, de menos precio y de violencia suelen enfatizar en aspectos puntuales de la imagen o detalles de esta para reforzar sus premisas y justificar ciertas acciones; como viste, como luce, que usa o no usa, no deberían ser recursos que permitan la habituación a la violencia; por ello cuestionar y contraponerse a todas esas ideas desde el primer territorio que es el cuerpo posibilitaría cambios en la manera de relacionarse y los paradigmas impuestos.

## Referencias

- Arendt, H. (2016) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agamben, G. (1999) *El poder soberano y la vida nuda*. Madrid: Pretextos.
- Carbajal, M. (16 de abril 2017). Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/32120-con-mas-carcel-no-solucionamos-el-problema>
- Entwistle, J., “Fashioning the Career Woman: Power Dressing as a Strategy of Consumption”, en M. Talbot y M. Andrews (comps.), *All the World and her Husband: Women and Consumption in the Twentieth Century*, Londres, Cassell, 2000.
- Entwistle, J., (2002). “El cuerpo y la moda, una visión sociológica”. Barcelona, España. Paidós
- Facultad Libre (2016, agosto 30). *Contra-pedagogía de la crueldad /Rita Segato/ Clase 1* (archivo de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g>

- Lees, S., «When in Rome», *The Guardian*. 16 de febrero de 1999, págs. 6-7.
- Proceso. (2003, October). Señorita extraviada. *Proceso*. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/190360/senorita-extraviada>
- Riello, G., (2016) *Breve Historia de la Moda*. Barcelona, España. Gustavo Gili, SL.
- Rondero, A. (2017) Los días más oscuros de nosotras. En *Aguascine*, <http://enaguascine.com/los-dias-mas-oscuros-de-nosotras.html>
- Segato, R. (2018). Foro CLACSO. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=e\\_b7TC1Jbto](https://www.youtube.com/watch?v=e_b7TC1Jbto)
- Segato, R. (2006) *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. México: Claustro de Sor Juana.
- Tseélon, E., «Fashion and the Signification of Social Order», *Semiótica*, vol. 91, n°1-2, 1992a, págs. 1-14.
- (12 de Febrero de 1999). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/anulan-una-condena-de-violacion-porque-la-mujer-usaba-jeans-nid127740>

## Filmografía

- Valadez, F., Amann, X., Rondero, A. (productoras) ADDIN Mendeley Bibliography CSL\_BIBLIOGRAPHY Rondero, Astrid (directora) (2017). *Los días más oscuros de nosotras*. México: EnAguasCine.
- Cruz, P. (productor) Naranjo, G. (director) (2011). *Miss Bala*. México: Canana, Fox.
- Portillo, L. (productora y directora) (2001). *Señorita Extraviada*. México: Xochitl Films.



*¡Tengo que hacer algo  
para que la bebé sienta amor!*  
La significación del canto materno  
a los niños en la primera infancia<sup>1</sup>

Rosa Gabriela Gómez Martínez<sup>2</sup>  
Fernando Plascencia Martínez<sup>3</sup>

*El despertar del alma: tal es, según se admite, el designio final del arte,  
el efecto que se debe tratar de alcanzar.*

Hegel

## Introducción

Existen diversas perspectivas para acercarse al estudio del canto materno a los niños en la primera infancia. Cada uno de los abordajes que se han hecho para su estudio, hacen visibles si-

---

1 *Primera infancia* comprende las etapas de desarrollo sensorio-motriz (de 0 a 2 años) y pre-operacional (de 2 a 7 años) propuestas por Jean Piaget. Dentro de este rango, en esta ocasión particularmente se considerarán niños de 0 a 4 años.

2 Estudiante. Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Centro de la Cultura y las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: gabriela\_gom@yahoo.com.mx.

3 Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Centro de la Cultura y las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: fernandoplascencia511@gmail.com.

tuaciones por las cuales el canto materno resulta de suma importancia en la vida de los niños pequeños. Así, diversos estudios académicos han reportado, por ejemplo, su importancia para estimular zonas de la corteza cerebral que favorece el desarrollo óptimo de los niños, así como la importancia del compromiso musical en su vida (Hallam, 2010); han enfatizado la naturaleza profundamente musical de las primeras interacciones de los niños pequeños (Barret, 2009; Trehub 2001, 2003; Trevarthen, 2001); o se ha estudiado la lírica de las canciones que las madres han interpretado a lo largo del tiempo (Fernández, 2005; Tejero, 2002; Mendoza, 1980). Sin embargo, existen pocos estudios que den cuenta de la significación del canto vivo de las madres a sus hijos pequeños, es decir, el canto que surge en su vida cotidiana.

Por tal motivo, el objetivo principal de esta investigación fue incursionar en la intimidad de la vida familiar e investigar la significación y los efectos del canto materno a los niños en la primera infancia. Para el estudio, cuyos resultados parciales se presentan a través de este trabajo, el modelo que se implementó fue la etnografía semántica propuesta por Spradley (1979). Las informantes fueron 10 mujeres de habla castellana entre los 30 y 40 años que radican en la zona metropolitana de Guadalajara, y que tienen por lo menos un hijo entre los 0 y 4 años. Se contó con el consentimiento informado para la grabación de las entrevistas, así como para la publicación de los resultados. De las 10 elicitaciones realizadas, se obtuvieron las categorías de las informantes, que al sistematizarlas y analizarlas, hicieron posible la interpretación de la cultura expresiva<sup>4</sup> de la que se desprenden. Para una comprensión más amplia del los resultados que se expondrán posteriormente, se presentarán algunos planteamientos teóricos en los que se sostiene el análisis y la interpretación de los datos obtenidos.

De acuerdo con el etnomusicólogo Blacking (2003), en el campo de la música lo que realmente “conmueve” a las personas es el contenido humano de los sonidos humanamente organizados. De tal forma, la música comunica lo que tiene que ver con sus experiencias humanas. Este planteamiento permite abrir una vía para la comprensión de la significación y los efectos del canto

---

4 Chamorro (2007) refiere a la cultura expresiva de la siguiente manera: “Como desempeño, como práctica cultural, como evento comunicativo ritual o social, pero también como una composición compleja de abstracciones diversas”. En ese sentido y para los fines de la investigación, se destaca la musicalidad como el campo de abstracción en el que se circunscribe el canto materno y la complejidad de los procesos que subyacen.

materno a los niños en la primera infancia, ya que la música, la letra y las emociones presentes en la expresión del canto materno en un contexto socio-cultural determinado, y particularmente en la singularidad del vínculo de un niño con su madre, son la expresión dinámica del entramado de significación en el que se desenvuelve la vida cotidiana y se celebra la existencia.

A través del canto, la madre (o cualquiera que funja como tal) encuentra un medio para transmitir sentido al infante, lo cual produce efectos de suma trascendencia para su constitución subjetiva. Cuando un bebé nace, se pone en marcha el proceso de constituirse como sujeto. Por un lado, dado que se nace en un estado de desvalimiento original, producto de nacer en estado de prematuridad<sup>5</sup>, el bebé necesita del auxilio materno para hacer frente a su nueva condición de vida. El contacto físico, cuidadoso, atento a sus necesidades (de frío o calor; mojado o seco; dolor o calma y sosiego o hambre o saciedad), son una vía para entablar el encuentro entre el niño y la madre. De esta manera, el cuidado del cuerpo puede ser entendido como el llamado de la madre y de los otros a la vida.

Por otro lado, junto con los cuidados del cuerpo, la voz materna es fundamental, ya que es una voz invocante que hace un llamado a la existencia. Desde la perspectiva de Lacan (2006), la fundación de todo sujeto se sitúa en el lugar del Otro en medio del drama del deseo. Ese lugar del Otro es simbólico, y en el momento inaugural de la vida de cada bebé, es un lugar representado por la madre. Para este psicoanalista, todo lo que el sujeto recibe del Otro, es decir, todo lo que un bebé recibe de la madre, muestra que hay vías distintas a la voz para recibir el lenguaje. En este sentido, puede decirse que la trascendencia del canto materno en los inicios del proceso de constitución subjetiva, resulta relevante debido a que en los momentos en que se presenta, parece ritualizarse, lo que facilita su uso como señales comunicativas a los niños en etapa prelingüística (Trehub, 2001). Por ejemplo, cuando una madre le canta

---

5 Freud (1976) destacó que la vida de todo ser humano se pone en marcha en un estado de desvalimiento original, producto de nacer en condiciones de prematuridad. Será la presencia de la madre la que lo salvará del extrañamiento de la nueva condición de vida y lo ajeno que puede resultarle la experiencia corporal, en un contexto absolutamente singular. Al respecto, Freud formula que el inicial desvalimiento del ser humano es la *fuerza primordial* de todos los *motivos morales*. El auxilio exterior que le brinden sus cuidadores, le posibilitará consumir sin más en el interior de su cuerpo la operación requerida para cancelar el estímulo endógeno: “El todo constituye entonces una vivencia de satisfacción, que tiene las más hondas consecuencias para el desarrollo de las funciones en el individuo” (Freud, 1976, p. 362).

un arrullo a su hijo para hacerlo dormir, por un lado, le comunica que es tiempo de descansar, de dormir, de estar tranquilo, lo cual favorece que él se disponga para hacerlo; y, por otro lado, le comunica que no está solo, que ella está ahí para cuidarlo y amarlo.

De acuerdo con Lacan (2006), lo que liga el lenguaje a una sonoridad, es algo más que una relación accidental, y califica esta sonoridad de instrumental. De esta forma, puede plantearse que la sonoridad de la voz materna, con sus cantos y sus palabras, entre caricias y cuidados a su bebé, es el instrumento de las madres para comunicar el amor y el deseo por él. Frente a la sonoridad producida por la madre, un bebé no responde ante cualquier sonoridad: responde ante la voz materna, la cual, en palabras de Lacan, adquiere una frecuencia y una nota propia. Lo anterior permite explicar, para los fines de este trabajo, el por qué para un bebé, la voz de la madre tiene el sello de una firma vocal única. Y si la voz tiene importancia, es porque la voz materna es distinta a cualquier otra sonoridad: es una voz articulada y dadora de sentido<sup>6</sup>. De tal forma, lo trascendente de la voz, es que no se asimila, sino que se incorpora, lo cual le da una función para modelar el vacío existente. Es decir, cuando un bebé nace, ante la experiencia angustiante de una corporalidad en estado de desvalimiento original, que depende absolutamente del auxilio del Otro para su supervivencia en un mundo nuevo y desconocido, la voz materna es el instrumento, que desde la perspectiva de Lacan, modela el lugar de la angustia, solo después de que el deseo del Otro (la madre), con sus formas culturales, desempeña su función eminente de darle a la angustia su resolución (Lacan, 2006, p. 299), ya que es una voz invocante que puede articularse con toda una vida.

A continuación, se expondrán fragmentos de la elicitación realizada a la madre de una niña de año y medio, quien ha compartido su experiencia de cantarle a su pequeña hija. El relato de esta madre, permite observar cómo, por medio del canto en una situación de vida o muerte, se favoreció la constitución del vínculo madre-hija y, por lo tanto, la sujeción de una pequeña bebé a la vida. Aitana es una niña que nació en situación prematura (7 meses de gestación) y la madre encontró en la música, el canto y sus palabras, una forma de transmitir a la pequeña, primero durante el trabajo de parto (que duró 5 días, es decir, desde que se rompió la fuente hasta que Aitana nació) y después es-

---

6 La voz materna, como portadora y dadora de sentido, posee el privilegio de ser para el niño pequeño el enunciante y el mediador privilegiado de un “discurso ambiental”, producto de un sistema cultural (Castoriadis-Aulagnier, 2007). En este caso, es transmitido por medio de las rimas y cantos maternos.



tando en la incubadora (por un periodo de 15 días), el amor y su felicidad que sentía porque ella nació. En ese sentido, se destaca el papel de la voz materna para comunicar el amor a su pequeña hija. Fue una voz invocante que le hizo un llamado para que viviera y le fuera posible la existencia.

### ***¡Tengo que hacer algo para que la bebé sienta amor!*** **(Categoría de la informante)**

Como se explicó anteriormente, cuando Érika tenía 7 meses de embarazo se le rompió la fuente. Eso precipitó la entrada de Érika al hospital y puso en riesgo la integridad de la bebé. Los médicos decidieron internar a esta mamá procurando que la salud de ambas fuera óptima y se lograra que Aitana, su bebé, naciera en la mejor de las condiciones. Permaneció internada durante 5 días, hasta que nació Aitana, quien estuvo en la incubadora durante 15 días. El pronóstico no era bueno. La pequeña estaba en alto riesgo y podía ser que no viviera. Érika relata de la siguiente manera los 20 días que estuvieron en el hospital:

Entonces estuve 5 días en el hospital con el alma en un hilo –se conmueve y se entrecorta la voz, se le llenan los ojos de lágrimas– sí, entonces yo decía: es que mi bebé tiene que sentir que la quiero y que deseo que esté bien y que quiero que sienta que quiero estar con ella. Entonces agarraba mi celular y me lo ponía en mi estómago, en mi pancita y le decía: Ay, hija, quiero que estés conmigo, quiero que estés relajada, todo va a salir bien. Entonces todo va a estar muy bien para ti. Te deseamos con muchas ansias, queremos que estés bien, queremos que estés fuerte. Y la bebé se movía y sentía yo muy bien. Me quería sentir lo más relajada posible para que ella también se sintiera relajada; entonces le ponía la música –hace seña de ponerse el celular en el vientre y continúa– sí, yo le hablaba, le hablaba todas las noches, le decía y le cantaba. Y cuando nació, iba a la incubadora y le cantaba canciones. Le cantaba canciones para que ella sintiera que estaba con ella. Y sabía que era fuerte porque decía yo: Ay, hija, eres muy fuerte. Le hablaba para que abriera sus ojitos. Sí, para que me sintiera [...] Le cantaba la canción de *Oye, abre tus ojos, mira hacia arriba* –porque quería que abriera sus ojos– y ríe complacida (Gómez, 2018).

La narración de Érika permite plantear varias consideraciones para la comprensión de la significación y sus efectos. Érika pensaba: “¡Ay, tengo que hacer algo para que la bebé sienta amor!” Y lo que ella hacía era hablarle, ponerle música y cantarle: “Oye, abre tus ojos”. Ésa era la canción que su voz invocante entonaba, adquiriendo forma de mandamiento. En esa situación de vida o muerte, el mandato era: “¡Vive! Todo va a estar bien para ti, te deseamos con muchas ansias”. Aunque en realidad Érika no sabía si Aitana lograría vivir, puede observarse la fundación de esa pequeña niña en el deseo del Otro y su sujeción a la vida.

Todas las acciones de esta madre estaban encaminadas a que su bebé sintiera amor, aunque ella “estaba con el alma en un hilo”. Érika decía: “Es que mi bebé tiene que sentir que la quiero y que deseo que esté bien y que quiero que sienta que quiero estar con ella”, y en ese pequeño instante, los medios que ella tenía para lograrlo, eran la música puesta en su vientre mediante el celular (durante el largo periodo de trabajo de parto, para relajarse ella y estimular a la bebé) y sus palabras y su canto (antes y después de que naciera, mientras estaba en la incubadora). Se puede profundizar aún más con lo siguiente: Aitana estuvo en la incubadora durante 15 días y Érika fue a verla y a pasar tiempo con ella cada día. La mamá relata: “Y sabía que era fuerte porque decía yo: Ay, hija, eres muy fuerte. Le hablaba para que abriera sus ojitos. Sí, para que me sintiera [...] Me agarraba la manita, y yo, pues era con todos los cuidados posibles [...] me hacían que estuviera ahí con ella y me daban la oportunidad de tocarla. Cuando yo le cantaba me apretaba, o sea, ponía yo mi dedo en su manita y me lo sujetaba. ¡Era una cosa tan hermosa!”

Desde la perspectiva de Lacan (2004), el signo de un sujeto como tal, puede provocar el deseo, lo cual es el principio del amor. Cada día, esta pequeña niña se debatió entre la vida y la muerte, y su madre anhelaba que todo saliera bien con su bebé, lo cual les permitió generar entre ellas, signos de amor. Contactos, caricias, sonoridades, sujeciones entre ellas que mediante la voz, consolidaron su vínculo, ya que, tal y como plantea Lacan (2004), el vínculo sólo es posible entre los que hablan, y es precisamente el habla lo que les da la condición de vivientes. Para este psicoanalista, en el amor se apunta al sujeto como tal, ya que se le supone a una frase articulada, a algo que puede ordenarse con toda una vida; así, Érika, con su presencia, con su mirada, con su voz, le hizo saber a Aitana de su amor.

Se puede suponer que a esto se refiere Blacking cuando plantea que, en el campo de la música, lo que realmente “conmueve” a las personas es el conte-

nido de los sonidos humanamente organizados. Si la música comunica lo que tiene que ver con sus experiencias humanas, la elección de la canción “Oye, abre tus ojos”, fue la invitación para que Aitana “mirara hacia arriba y disfrutara de las cosas buenas que tiene la vida”, y así, de esta forma, juntas, celebrar la existencia. Seguramente Érika sabía de su efecto para alegrar la vida, pues es una canción que regularmente se baila y se canta en fiestas, es decir, en celebraciones en comunidad. Asimismo, Érika destacó la importancia de estimular a los niños con música, ya que ésta: “hace que los niños estén más felices porque pues la música te da felicidad; claro que la música alguna te da tristeza, pero, yo creo que el entusiasmo con la música te transforma”. De esta forma, se puede observar cómo el canto de Érika puede ser articulado con toda una vida, ya que, de acuerdo con esta mamá, la felicidad que ve en Aitana ahora, se debe a que ella le cantó y le transmitió la felicidad de que ella esté viva, de que ella sea una niña que siempre sonrío, que siempre está feliz. Ahora que Aitana tiene un año y medio, Érika no le canta para que abra sus ojitos; ahora le canta para verla feliz, lo cual, a su vez, la hace feliz a ella, lo cual permite observar que el canto a los niños pequeños, también tiene profundos efectos para la madre.

## **Conclusiones**

A modo de cierre, puede considerarse un aspecto profundamente trascendente del canto materno a los niños pequeños: la posibilidad de poder interpretar algo más que las palabras que en ellos se pronuncian, sino que se puede interpretar el conjunto que las hace sonar y escuchar (Gadamer, 2001); de tal forma, en el caso expuesto anteriormente, a pesar de que la pequeña Aitana no sabía qué significaban las palabras, lo que la madre intentaba transmitir era el amor y el deseo por su bebé; que sintiera el cuidado de su cuerpo a pesar de las circunstancias, sintiera la presencia amorosa que la convocaba a la existencia y la hiciera saber que no estaba sola. Le hizo saber que había alguien ahí que cuidaba de ella, que la invocaba y esperaba respuesta, la cual no se hizo esperar. La experiencia de vida narrada por esta madre, hace visible su deseo por esta pequeña niña, quien escuchó el llamado a la vida, en medio de esa sonoridad llena de musicalidad. A pesar de las circunstancias adversas, la experiencia de esta madre y su pequeña niña, muestran una convivencia basada en el intento

de llegar a ser lo que Gadamer (2001) denomina *los unos con los otros*. El esfuerzo diario de esta madre por convivir pese a la situación hospitalaria, tuvo sus frutos: ahora, ellas cantan juntas.

Asimismo, puede plantearse que el canto materno es un medio importante para construir significados que resultan trascendentes para el vínculo madre-hijo, con alto impacto en la constitución subjetiva de los niños pequeños. De acuerdo con el antropólogo Geertz (2001), la cultura tiene que ver con los tramas de significación transmitidos y encarnados en formas simbólicas. Conocer el fragmento de vida narrado por esta madre, da cuenta de la subjetividad en la que se pone en marcha su existencia, inmersas en una cultura determinada.

A pesar de la situación hospitalaria prolongada durante tanto tiempo, se pudo constatar que las condiciones institucionales dan cuenta de una cultura que aún privilegia el encuentro de un niño con su madre y facilitan la presencia constante de la madre para fomentar el vínculo con su bebé. Sin embargo, el encuentro entre ellos no garantiza que la madre le cante a su hijo. Una de las preguntas de arranque para esta investigación fue si las madres aún cantan a sus hijos pequeños. Con Érika, se pudo advertir que aún lo hacen.

A pesar de las condiciones de la vida moderna, donde las madres trabajan y pasan tiempo fuera de casa, la investigación en curso sigue dando muestras de que la predisposición de una madre para cantarle a sus hijos pequeños continúa. Abordar investigaciones de esta naturaleza permite destacar la importancia de considerar que, a partir de la generación de políticas públicas, se abran espacios que favorezcan condiciones en las que se ponga en marcha la existencia, de tal forma que la madre tenga la oportunidad de *convivir* cercana e íntimamente con sus hijos, y así, sea posible brindar el ambiente óptimo para que sean *los unos con los otros* y surja la musicalidad, con todos los beneficios que acarrea a la vida de las familias.

Una de las madres informantes, al final de la entrevista comentaba:

Con esta charla acerca de la música de los hijos y de las canciones, te podría decir que me hiciste reflexionar sobre el gran impacto que ha tenido siempre y que lo seguirá teniendo y es algo que conscientemente jamás hubiera, o hasta la fecha, jamás había reflexionado. Son de esas cosas que ya las das por tan común que se vuelve irrelevante, ¿no? Hasta que reflexionas y dices: ¡Oye, sí es cierto! ¡Desde cuándo y para tantas cosas (les canto)! ¡Para tantas cosas y hasta la fecha! Y la reacción que tiene en ellos y en mí. Como a la mejor el tema de respirar es

algo que ni cuenta me doy porque lo hago todo el tiempo en automático y es parte de mi día a día, pero a lo mejor si, nos quedamos con la nariz tapada dos minutos sientes que ya lo reflexionas y dices: Ay mira –risas– sí es importante y me sirve... Entonces más bien me hiciste reflexionar sobre la importancia y el gran efecto que ha tenido siempre –risas– (Gómez, 2019).

Las palabras de Ángeles también permiten destacar la importancia de espacios para la reflexión, donde las madres puedan percatarse de su labor para que la musicalidad surja y con sus cantos, la vida se vuelva una celebración. El ritmo acelerado de la vida en la ciudad de Guadalajara, con las múltiples ocupaciones de cada madre y con el privilegio que se le ha dado al uso de la tecnología y otras cosas materiales, da lugar al riesgo de que se pierda de vista lo valioso que es la voz, el contacto cálido y tierno, el juego y el amor que se expresa en el canto. Esta investigación es la ocasión para destacar y fomentar que podamos seguir escuchando a las madres cantar.

## Referencias

- Barret, M. (2009). Sounding lives in and through music. A narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*. SAGE Publications, 7(2), 115–134.
- Blacking, J. (2001). El análisis cultural de la música. En: Cruces, F. (Coord.). *Las culturas musicales: Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Editorial Trotta. Recuperado de: <https://www.scribd.com/doc/294337980/AUTORES-VARIOS-Las-Culturas-Musicales-Lecturas-de-Etnomusicología>.
- Castoriadis-Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chamorro, J.A. (2007). *La cultura expresiva wixárika. Reflexiones y abstracciones del mundo indígena del norte de Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara.
- Fernández P. (2005). Canción de cuna: arrullo o desvelo. *Anales de Antropología* 39 (11),189-213. UAM, Xochimilco.
- Freud, S. (1976). Proyecto de psicología. En: J. Strachey (Ed.). *Sigmund Freud Obras Completas*, (J. L. Etcheverry, Trad.,) Vol. 1. (pp. 323-446). Buenos Aires: Amorrortu (trabajo original publicado en (1950[1895])).

- Gadamer, H.-G. (2005). Lenguaje y música. Escuchar y comprender. En: Schröder, Gerhart y Breuninger, Helga (comp.). *Teoría de la cultura. Un mapa de la cuestión*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-24.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, G. (2018). *Notas de campo para la investigación doctoral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Diario de campo en posesión de la autora.
- Gómez, G. (2019). *Notas de campo para la investigación doctoral*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Diario de campo en posesión de la autora.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hegel, G. (2005). *Lecciones de estética*. México: Ediciones Coyoacán.
- Lacan, J. (2006). *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendoza, V. (1980). *Lírica infantil de México*. México: Cultura SEP.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tejero, E. (2002). La canción de cuna y su función de catarsis en la mujer. *Didáctica (Lengua y literatura)*. 14(1), 211-232.
- Trehub, S. (2001). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1-16.
- Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience* [1097-6256] 6(7), 669-673.
- Trevarthen, C. (2002). Making sense of infants making sense. *Intellectica I* (34), 161-188.

# La sociosemiótica: una perspectiva de análisis del mensaje televisivo como un elemento cultural

Laura Erandi Cázares Rosales<sup>1</sup>  
Juan Carlos González Vidal<sup>2</sup>

## Introducción

Partir de la sociosemiótica como modelo para analizar el mensaje televisivo, nos permite orientarnos hacia la reflexión sobre las formas en que opera e impacta socialmente su producción como elemento cultural y no quedarnos únicamente en la mera descripción de su composición y eficacia. Se trata de un análisis trascendentista, que examina la socialidad inscrita en el mensaje, que reproduce, bajo las normas de sus códigos de simbolización, las circunstancias sociohistóricas de emergencia.

---

1 Profesora Investigadora. Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: erandicazares23@yahoo.com.mx

2 Profesor Investigador. Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: juanvit@hotmail.com

De manera concreta, la sociosemiótica puede definirse como una postura interdisciplinar que tiene por objeto exponer y analizar la función política de cualquier objeto cultural dentro de una determinada sociedad (Cros, 1986 y 2002). Toda comunidad humana se rige por relaciones de poder que surgen, generalmente, de un grupo dominante; en consecuencia, los elementos culturales aparecerán modelados por ideologías concretas, comprendidas como formas de entender y posicionarse ante el mundo, que pueden estar orientadas a dominar a amplios sectores sociales. Esto implica, necesariamente, una función política.

Para una mejor concreción de los argumentos precedentes, se exponen a continuación algunas reflexiones en torno a los conceptos que enmarcan esta postura teórica, como son: el hombre como un animal simbólico, la concepción antropro-semiótica de cultura, los medios masivos de comunicación en el universo cultural y la mediación de significado.

## **El hombre, “un animal simbólico”**

Es sabido que fuera de la humanidad, ninguna otra especie posee formas de comunicación tan complejas, variadas y ricas. Debido a esta complejidad, es que el hombre ha sido designado como un animal simbólico (Cassirer, 1971), en lo que constituye una prolongación de la definición dada por algunos filósofos que concibieron a los seres humanos como animales lingüísticos. A partir de criterios semióticos, la comunicación humana está lejos de quedar limitada a lo lingüístico. Al respecto, citamos la afirmación de Eco:

Es difícil concebir un universo en que seres humanos comuniquen sin lenguaje verbal, limitándose a hacer gestos, mostrar objetos, emitir sonidos, bailar: pero igualmente difícil es concebir un universo en que los seres humanos sólo emitan palabras (1977, p. 263).

Así, la comunicación humana se muestra como un hecho pluricodicial, donde la mayor parte del tiempo interactúan códigos de naturaleza diferente en un mismo proceso. De este modo, todo acto de la vida social tiene la capacidad de entrañar procesos significativo-comunicativos. En la medida en que captamos la dimensión simbólica de los sucesos u objetos, su significado primario (en una primera instancia), es que podemos interactuar con ellos.



Ahora bien, una vez instaurado este contenido primario, el espectro simbólico del objeto sufrirá expansiones rápidamente. Así, la vestimenta, en relación con una marca, puede connotar posición social, adscripción a grupos y a posturas ideológicas, etc. Por otro lado, aparecen los signos naturales; por ejemplo: un relámpago, está también expuesto a asumir una dimensión simbólica desde el instante en que entra en contacto con una cultura: mediante la actividad de la percepción por parte del hombre (dotado de una competencia cultural), pierde ante éste su carácter natural para convertirse en un acontecimiento cultural, en un acontecimiento portador de un contenido semántico. Como muestra, baste el hecho de que en algunas culturas se le han atribuido valores mágico-religiosos a los fenómenos naturales. (Eco, 1977)

Es así que la humanidad se ha distanciado de la naturaleza y ha encontrado en lo simbólico su modo de existir. Éste es, precisamente, el factor que ha permitido al hombre separarse de la acción destinada estrictamente a la supervivencia y dedicarse a hacer arte, filosofía, química, medicina, leyes, albañilería, etc., y generar sociedades con la diversidad de las que actualmente conocemos.

## Concepción antrop-semiótica de cultura

Después de haber señalado la distinción del hombre como animal simbólico, hablemos ahora de la derivación de esta cualidad distintiva, el ser cultural. Desde una postura antropológica, Lotman (1996) concibe “cultura” como una propuesta de conocimientos convencionales del mundo, válidos en una circunstancia dada y en un lugar determinado y, en consecuencia, como una memoria.

Bhabha (2013) y Cassirer (2006) por su parte, la perciben como una estrategia de supervivencia, como un espacio en el que el ser humano se hace de instrumentos para sobrevivir. Estas concepciones parecen congruentes de inicio; sin embargo, el tema de supervivencia se ve rebasado por la actuación del hombre en sentido contrario, al crear y utilizar instrumentos para destruir. Al respecto, apunta Hawking:

En el pasado, ha sido cierto que lo que llamamos inteligencia y descubrimiento científico han puesto una ventaja en el aspecto de la super-

vivencia. No es totalmente evidente que esto tenga que seguir siendo así: nuestros descubrimientos científicos podrían destruirnos a todos perfectamente, e, incluso si no lo hacen, una teoría completa no tiene por qué suponer ningún cambio en lo concerniente a nuestras posibilidades de supervivencia. (1988: 32)

Ahora bien, desde la perspectiva semiótica, una cultura hace posible que el hombre se organice pero, para poder hacerlo, necesita semantizar el entorno material. La cultura es el primer sistema modelizante, dado que el hombre significa antes de acceder al lenguaje. Por tanto, el sujeto inmerso en la cultura inicia su experiencia semiótica: comunica y produce signos de distinta naturaleza.

En refuerzo de lo anterior, Barthes ha señalado que los objetos tienen una dimensión simbólica desde el instante en que tienen una función para el hombre, toda vez que dicha función se concreta como un significado primario (1985); tan es así, que en muchas ocasiones basta con hacer una ostensión con un objeto para transmitir un mensaje. Desde el enfoque adoptado puede decirse que el hombre es presa de la significación.

Eco insiste en el carácter semiótico de la cultura al concebir las circunstancias y los contextos como partes del significado, puesto que son elementos constitutivos de las codificaciones del universo semiótico y, en consecuencia, comprenden instrucciones de codificación y decodificación en los procesos de generación de sentido. (Eco, 1977, pp. 169-191)

La cultura se manifiesta, pues, como un todo plurisistémico que comprende una infinidad de sistemas semióticos determinados, inicialmente, por reglas de carácter primario. Así también, comprende zonas especializadas donde la producción de semiosis se halla regida por normas particulares, consecuentemente de carácter secundario, que de una u otra forma ejercen una acción coercionante sobre la materia significante que se enuncia en ellas.

A partir de los criterios peirceanos, los teóricos pragmáticos conciben las representaciones del mundo a través de los signos “como una forma de acción social. La representación no puede ser ni un privilegio ni un fracaso en su intento de contemplar la verdad, sino un acto para un propósito en su contexto”. (Jensen, citado por Brower, 2010, p.115)

De este modo, se pone en movimiento una semiótica en la que la significación es un proceso por medio del cual se interconectan los sistemas simbólicos con los sistemas sociales de los que surgen y en donde funcionan.

## Los medios masivos de comunicación (MMC) y la expansión del universo cultural

Resulta pertinente, entonces, abordar los medios de comunicación y su relación con la expansión del universo cultural, dado que han contribuido, en diferentes dimensiones, en el desarrollo de las formas de interacción simbólica del ser humano.

En las últimas décadas del siglo xx y en los primeros años del siglo xxi, el campo representacional se ha ampliado considerablemente, lo que ha repercutido en una mayor complejidad en las formas humanas de comunicación. Al acontecer esto, no solamente se ha multiplicado de manera por demás significativa el número de mensajes, sino también el número de medios de transmisión; Internet constituye el mejor ejemplo en este sentido. Así también, medios de comunicación como la televisión y el cine, han evolucionado de tal modo, que han incrementado sus potencialidades comunicativas y cognitivas.

Tenemos entonces que, con la proliferación de estos medios, el campo cultural ha estado sujeto a expansiones constantes, puesto que los mensajes transmitidos por ellos han puesto a disposición de un gran público una serie de nociones y de conocimientos a los cuales difícilmente se tendría acceso de otro modo. Lo anterior ha traído consecuencias inevitables en el marco de las interacciones sociales. Pensadores como Jameson sustentan firmemente esta postura:

Dado que la televisión, los periódicos, la radio, el cine, las historietas, la novela popular y el *Reader's Digest* ponen hoy día los bienes culturales a disposición de todos, haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información, estamos viviendo una época de ampliación del campo cultural, en que se realiza finalmente a un nivel extenso, con el concurso de los mejores, la circulación de un arte y una cultura "popular" (1985: 28).

Jameson enfatiza, la forma en que los conocimientos son asimilados a través de los MMC. De cualquier modo, el incremento de las competencias culturales de los individuos tiene que repercutir en sus patrones de convivencia.

Por su parte, Lyotard (1979) cree firmemente que el uso de la tecnología en el área de los medios de comunicación da lugar a un conjunto de criterios en donde se sustenta un proceso que separa los enunciados de "conocimiento"

de otra clase de enunciados, por lo que el medio se presenta como una base “legitimadora” del enunciado. En este proceso no se pone en primer término el conocimiento en sí mismo, sino su efectividad.

En gran parte, ésta ha sido la función de ciertos MMC. Tal vez el caso más representativo en este aspecto es la televisión, particularmente los noticieros, que en periodos de efervescencia política privilegian mensajes convenientes a intereses específicos. Un gran sector del público receptor da por sentada la veracidad de tales mensajes y tiende a deslegitimar cualquier otra propuesta. En este sentido exponemos la afirmación de González Vidal y Chávez Mendoza:

Es innegable que con el advenimiento de nuevas formas de comunicación se generan tipos de contacto social y de relación con el mundo no vistos anteriormente, y que la organización del saber tiende a reorganizarse, al menos parcialmente, a partir de las condiciones de producción comunicativa recientemente creadas. A través de estos medios, la relación del ser humano con sus semejantes y con el mundo, es prácticamente ilimitada (2004, pp. 88-89).

## El problema de la mediación de significado

La sociosemiótica postula que toda producción social tiene una dimensión simbólica y es precisamente a partir de ella que se puede conocer, experimentar y referir. Para Eliseo Verón (1993), de manera condicionante, el ser humano vive atrapado en una red de signos para vincularse con las cosas. Éste se apoya en Clifford Geertz para apreciar la cultura como texto y abordar lo ideológico en términos de lenguaje configurante. De este modo, lo simbólico, que por supuesto, excede lo lingüístico, se convierte en la vía de acceso para comprender los fenómenos sociales.

De lo anterior puede inferirse que el *continuum material* no se presenta de manera neutra ante el sujeto. El mundo requiere ser organizado para ser aprehendido, y esto se logra mediante funciones semióticas. Cada cultura establece categorías para llevar a cabo esa organización, de la que dependen las interrelaciones entre los individuos y entre éstos y eso que se designa como “realidad”. Un caso ilustrativo se encuentra en Eco (1999), cuando hace referencia a la primera vez que Marco Polo vio un rinoceronte; el navegante recurrió a su cultura y encontró un concepto, “unicornio”, que aplicó al animal

nuevo para él para poder asirlo nocionalmente. En síntesis, la cultura es el medio fundamental de que dispone el ser humano para acercarse al mundo.

Así pues, un elemento cultural, como lo es el mensaje televisivo, será apreciado como texto, considerándolo como una estructura orgánica (con un orden interno específico) cerrada en sí misma y por sí misma, compuesta por una red de signos íntimamente interrelacionados. Las llamadas circunstancias sociohistóricas permiten que ese megasigno cumpla con una o más funciones significativo-comunicativas. Esta vinculación indirecta entre las estructuras del texto y sus circunstancias nos permiten construir ciertos rastros discursivos, los cuales son parte de formaciones discursivas sociales hegemónicas y contrahegemónicas dentro del momento en que el texto emerge (Geertz, 1973).

Al llamar texto al mensaje televisivo, lo justificamos como un sistema significante que hace posible leer todos esos signos icónicos, lingüísticos, sonoros, gráficos, kinésicos, proxémicos, etc., para poder establecer un recorrido de lectura que nos permita llevar a cabo un proceso de abstracción de su significado.

De esta manera, el análisis pluricodicial de un texto de este tipo, desde la perspectiva sociosemiótica, nos permite acercarnos a ciertas estructuras sociales y a sus ideologías (sus prácticas discursivas y no-discursivas) dentro de los límites temporales marcados, para identificar la función política de dicho texto como elemento cultural.

Para Eliseo Verón (1993), la manifestación ideológica es una forma de articulación entre el discurso y la sociedad, que supone tanto significaciones lingüísticas o simbólicas como la acción. A partir de esto, para el análisis socio-semiótico, no sólo lo simbólico resulta relevante, sino también el vínculo entre sentido y acción, que es lo que permite comprender la producción de subjetividades y su relación con las prácticas sociales.

Verón considera que es en la enunciación donde se construye la relación de un discurso con sus condiciones sociales de producción. Conceptualiza la enunciación a partir de la noción de ideología, pues ésta designa una configuración de opiniones o de representaciones de la sociedad, es decir, una colección de enunciados que se manifiestan con un carácter absoluto.

En este sentido, el análisis de la dimensión ideológica cambia de nivel, pues no pasa esencialmente por los contenidos sino por las operaciones, de manera que cuando se estudia la especificidad de un fenómeno social, su co-

herencia no está dada por una serie de contenidos estables, sino por los modos de enunciación a partir de los cuales se articula con sus condiciones de producción (el campo político, las instituciones, el sistema de gobierno, etc.).

## Conclusión

La operatividad de la sociosemiótica proviene de adoptar una postura pragmática para analizar las funciones simbólicas del mensaje televisivo como un elemento cultural, en sus circunstancias de uso, de manera que no se queda en un nivel de abstracción. Nos permite desarticular las operaciones de construcción de sentido.

La sociosemiótica no propone un análisis para constatar objetivaciones o para reconstruir un todo a partir de vestigios, sino un circuito inverso que procura restituir el proceso de producción para hacer visibles los factores que lo hacen posible y que desmitifican la idea de que surge de manera “natural”.

## Referencias

- Barthes, R. (1985) “Sémantique de l’objet”, en *L’aventure sémiologique*, Paris, Editions du Seuil, pp. 249-260.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. México, Siglo XXI.
- Brower, J. (2010) “El estatus semiótico-discursivo de la ideología: aportes para la re-lectura del discurso político” en *Boletín de Lingüística*, vol. XXII, núm. 33, enero-junio, 2010, pp. 114-130. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas I*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (2006). *Antropología filosófica*. México, FCE.
- Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid, Gredos.
- Cros, E. (2002). *El sujeto cultural: sociocrítica y psicoanálisis*. Montpellier, CERS.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen.
- Eco, U. y Sebeok, T. (1989) *El signo de los tres*. Barcelona, Lumen.
- Eco, U. (1999) *Kant y el ornitorrinco*, Barcelona. Lumen.

- Geertz, C. (1973). “*Ideología como sistema cultural*” en Verón, comp., *El proceso ideológico*, Buenos Aires, Tiempo contemporáneo.
- González, J. y Chávez R. (2004) “Reflexiones en torno al sistema nocional de la postmodernidad”, en *Idosema. Revista de Literatura, Lingüística y Semiótica*, N° 3, Morelia, ELLH-UMSNH, pp. 83-100.
- Hawking, Stephen W. (1988). *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*. México: Grijalbo.
- Jameson, F. (1985) “Posmodernismo y sociedad de consumo”, en Hal Foster (ed.), en *La postmodernidad*, Barcelona, Kairós.
- Lotman, Yuri (1996). “Acerca de la semiosfera”, en *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*, t.I. Madrid, ediciones Cátedra.
- Lytard, J. (1979) *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.
- Verón, E. 1993, *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.





# Lo formal en la educación no formal. Reflexiones sobre la situación actual de la educación artística en el ámbito no formal en México

Clara Susana Esparza Álvarez<sup>1</sup>  
Raúl W. Capistrán Gracia<sup>2</sup>

Los orígenes del arte se remontan hasta el pleistoceno y concuerdan con los inicios de la consciencia humana, el advenimiento del lenguaje, el comportamiento simbólico, e incluso, los comienzos de la religión (Bednarik, 1994). Desde entonces, el arte ha sido una parte fundamental e inherente de la civilización, a través de la cual los seres humanos expresan sus sentimientos, comunican su cultura y sus valores, reflejan su sociedad y, a través del ejercicio de su creatividad e imaginación canalizan su sensibilidad (Abad, 2011) en búsqueda de una experiencia estética.

---

1 Profesor Investigador. Departamento de Arte y Gestión Cultural. Centro de la Cultura y las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: zu-xan@yahoo.com.mx

2 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de la Cultura y las Artes. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: raul.capistran@edu.uaa.mx

Así, la historia del hombre es también la historia del arte. Desde la oscuridad de los tiempos hasta nuestros días, el ser humano ha dejado vestigios de su creatividad artística que va desde las pinturas rupestres hasta las más sutiles y estilizadas obras de arte de la actualidad. Desde siempre, también se ha ponderado el valor del arte y se ha promovido su enseñanza. En sus textos, Platón, por primera vez, involucra la belleza y el arte en un gran sistema filosófico de carácter idealista, espiritual y moralista.

Las investigaciones han coincidido en que la educación artística juega un papel muy importante en el desarrollo del ser humano, ya que desarrolla su creatividad a partir de la estimulación de sus facultades emocionales, perceptuales e imaginativas, impulsa la experiencia estética y promueve y potencializa su sensibilidad. En ese sentido, Lynch (s. f.), afirma que, a través de la educación artística, los niños: a) desarrollan la coordinación motriz fina y gruesa por medio del dibujo, la pintura, el baile, la expresión corporal y la práctica musical, incluyendo la ejecución de instrumentos musicales; b) desarrollan las habilidades del lenguaje por medio de la práctica del canto, de la participación en representaciones teatrales, así como a través de la expresión de sus sentimientos y experiencias. Así mismo, desarrollan sus habilidades y destrezas relativas a la escritura, cuando describen sus creaciones artísticas y las de sus compañeros; c) desarrollan el pensamiento crítico, la habilidad para resolver problemas y la libertad para tomar decisiones cuando exploran las posibilidades expresivas del arte y experimentan con distintos recursos artísticos; d) desarrollan las habilidades matemático-espaciales a través de la práctica de la escultura con barro, el dibujo, la actuación, la danza y la práctica musical; e) adquieren conciencia de su propia cultura y logran entender la cultura de otros pueblos; g) mejoran su aprovechamiento académico. Así, existe una correlación estrecha entre el logro académico y la práctica artística, pues diversos estudios han revelado que los niños, niñas y jóvenes que practican alguna disciplina artística tienen cuatro veces más posibilidades de recibir reconocimiento por sus logros académicos (Deasy, 2002).

El arte y sus diferentes manifestaciones han sido parte fundamental de la formación integral de los seres humanos. La danza, las artes visuales, la música, la literatura y el teatro han servido de vía para que hombres y mujeres manifiesten todas aquellas ideas, sentimientos o percepciones que los acompañan a lo largo de su vida. Por lo tanto, la educación artística, nos plantea la posibilidad de expresarnos mediante el lenguaje artístico que deseamos. Bien

sea un sentimiento de alegría o de tristeza, podemos representarlo a través de una canción, un poema o una representación teatral. Las posibilidades son demasiadas, el lenguaje artístico y la técnica dependen de quien los usa.

Debido a los beneficios que las artes ejercen en la formación del individuo, diversos organismos internacionales han otorgado a la educación artística el carácter de derecho inalienable. Por ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece en el artículo 27 que: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (convertida en ley en 1990) en su Artículo 31, estableció que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (UNICEF Comité Español, 2015).

Por otro lado, en la “Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI” (Unesco, 2006), los representantes de los diversos países insistieron en la necesidad de impulsar y promover la educación artística con el objetivo de asegurar que pueda cumplirse el derecho que todos los individuos tienen de recibir educación y participar en la cultura, desarrollar sus capacidades, mejorar la calidad de su educación y expresar su diversidad cultural. El documento derivado de la mencionada conferencia establece claramente que:

[...] cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. La educación en y a través

de las artes también estimula el desarrollo cognitivo y hace que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe (UNESCO, 2006, p. 3).

Más adelante, el mismo documento enfatiza:

Dado que proporcionar a todas las personas las mismas oportunidades para desarrollar su actividad cultural y artística constituye un objetivo primordial, la educación artística debe convertirse en una parte obligatoria de los programas educativos. Asimismo, la educación artística es un proceso a largo plazo, por lo que debe ser sistemática y desarrollarse a lo largo de los años (UNESCO, 2006, p. 3).

En observancia a las recomendaciones de los organismos internacionales, México creó la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2018), así como el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013), documentos que nos hablan del compromiso del Estado de proporcionar una educación integral que incluya la educación artística a toda la ciudadanía y garantizar su participación en las diversas manifestaciones culturales.

## La educación artística en el ámbito no formal

El término de “educación no formal” hizo su aparición en la “Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación”, celebrada en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos. Derivado de esa conferencia, surgió el libro *The World Crisis in Education* (1972) de Philip H. Coombs. Entre otras cosas, ese académico establece que el alcance de la educación formal, tanto cualitativa como cuantitativamente, no alcanza a cubrir las necesidades formativas de la población, por lo que propone que la educación no formal tome un rol protagónico en la cobertura de ese vacío.

Actualmente, diversos países le otorgan un lugar entre sus legislaciones educativas; sin embargo, la leyes mexicanas no contemplan el ámbito de la educación no formal, aunque sí aparecen aproximaciones de lo que podría entenderse como tal. Como ejemplo, está la *Ley General de Educación* (Cámara

de Diputados, 2018), la cual, en lo que respecta a los tipos y modalidades, sólo se refiere a la educación proporcionada por el Estado. En ese sentido, aborda la educación inicial, la educación especial, la educación para adultos y la formación para el trabajo. Esta última modalidad, sería la que más se asemeja a la educación no formal, pues establece que: “Procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados” (p. 19).

A fin de cumplir con los acuerdos y compromisos internacionales, el Gobierno de México ha implementado una serie de reformas y políticas orientadas al fomento de la educación artística. En el ámbito de la educación formal, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) llevó a cabo un ciclo de reformas educativas. En una de esas reformas se consolida la educación artística, como asignatura obligatoria-formativa dentro del plan de estudios. En 2013, fue promulgada una controversial Reforma Educativa y un Modelo Educativo que también incluyó la educación artística. En una de las publicaciones emanadas de ese nuevo modelo titulada *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación* (2017, p. 164) se establece que: “En educación básica, las artes forman parte del segundo componente curricular Desarrollo personal y social, por lo que se centran en el desarrollo integral de la persona poniendo énfasis en los procesos creativos y en la libertad de expresión”, y se añade: “Las manifestaciones artísticas que se incluyen en el currículo nacional son Artes visuales, Danza, Música y Teatro; y para su trabajo en el aula se organizan en ejes y temas que se abordan con mayor complejidad en cada nivel educativo, y que guardan una relación de gradualidad entre sí”.

Si bien, una buena parte de los compromisos sobre arte y cultura se cubren en el ámbito formal, otra parte igualmente importante se satisface a través del ámbito no formal. Para propósito de este trabajo, se entenderá como educación no formal, toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza fuera de la estructura del sistema formal, es decir, posee un carácter extraescolar y tiene el propósito de impartir un determinado tipo de conocimiento no especializado a ciertos grupos de la población. La educación no formal es una alternativa que complementa la educación de los individuos, en la que se puede incursionar en diferentes etapas de la vida, en una diversidad de contex-

tos y que, normalmente, tiene entre sus propósitos el uso del tiempo libre para satisfacer necesidades/aspiraciones académicas, técnicas, artísticas, culturales, deportivas, etc. (Cabale Miranda y Rodríguez Pérez de Agreda, 2017).

Las casas de la cultura, las academias de artes (música, danza, artes plásticas, teatro, declamación, etc.) y las orquestas-escuela, son ejemplos de instituciones educativas en el ámbito no formal, ya que promueven el aprendizaje de distintas disciplinas artísticas y el fomento de manifestaciones culturales con el propósito de satisfacer las aspiraciones artísticas y las necesidades de solaz, esparcimiento y diversión de la población. Este tipo de instituciones han cumplido con su rol y han impulsado y fomentado la educación artística con resultados muy importantes. Sin embargo, desde la perspectiva de los autores, existen áreas de oportunidad que deben atenderse a fin de lograr que este tipo de programas cumplan plenamente con sus funciones, logren los objetivos y metas que se esperan y se utilicen eficientemente los recursos que el gobierno invierte en ellos.

Para empezar, desde la perspectiva académica, muchos programas de educación artística parecen no haber sido conformados sobre la base de fundamentos teórico-educativos sólidos, que guíen su desarrollo y permeen la vida escolar. Así, por ejemplo, adolecen de una preocupante ausencia de mecanismos que fomenten una mejor planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, en muchas de estas escuelas no existen reuniones de trabajo colegiado en las que los profesores se pongan de acuerdo sobre las competencias a desarrollar y los contenidos a cubrir, no se diseñan programas de materia ni se elaboran planes de clase. Como consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje exhiben diversas áreas de oportunidad. En su larga experiencia, los autores han sido testigos de prácticas docentes ineficientes derivadas de la escasa o nula planeación de actividades o de la discrepancia entre lo que se planea y lo que se desarrolla en el aula. También han podido observar falta de atención a las necesidades de los participantes, así como carencia de estrategias efectivas para impulsar evaluaciones objetivas y justas que promuevan la mejora e impulsen el deseo de superación de los estudiantes (Esparza, 2019).

Muchas de las deficiencias detectadas parecen deberse a creencias erróneas que muchos profesores y administradores tienen, sobre las características que deben poseer los programas de educación artística en el ámbito no formal. Durante el diseño de un modelo de evaluación para programas de iniciación a las artes visuales en ese contexto, los autores pudieron darse cuenta de que algunos profesores consideraban que ese tipo de programas debían caracterizarse, entre

otras cosas, en la libertad en la selección de contenidos a cubrir, en las técnicas a desarrollar y en la manera de impartir las clases. Por lo anterior, veían con escepticismo que se tratase de crear un modelo para evaluarlos (Esparza, 2019).

Por lo que respecta a los aspectos de tipo académico-administrativo, todo parece indicar que existen aún más áreas de oportunidad. Cómo se ha establecido anteriormente, el propósito principal de las instituciones pertenecientes al ámbito no formal es poner la educación artística al alcance de todos y desarrollar su potencial. Las autoridades educativas de diversos países se han abocado a evaluar sus programas de educación artística en el ámbito no formal, con el propósito de identificar problemáticas e intercambiar información y así apoyar la inserción de las artes en los planes de estudio (Brodian, 1982); determinar su efectividad e impacto (Bamford, 2006/2009), detectar prácticas que ayuden a potenciar la creatividad en los jóvenes y a incrementar la calidad en la educación artística (EACEA, 2009). Sin embargo, por lo menos hasta donde los autores han podido investigar, hay muy pocos estudios en México en los que se haya abordado, de manera clara y objetiva, los aspectos fundamentales sobre el funcionamiento de este tipo de programas. Como consecuencia, poco se sabe de sus problemáticas y de sus fortalezas, de su impacto y efectividad, de las estrategias que podrían implementarse para promover su mejora, del nivel socioeconómico de los participantes, del índice de ingreso, de las causas que promueven la deserción o de los logros obtenidos.

Por lo que respecta a los aspectos de gestión y vinculación, saltan a la vista áreas de oportunidad que, al ser atendidas, reportarían grandes beneficios. Sólo por dar un ejemplo, muchas escuelas de arte a nivel superior suelen carecer de cursos propedéuticos que preparen a los estudiantes para su ingreso. Como consecuencia, en muchas ocasiones deben implementar cursos remediales que habiliten a los estudiantes para superar los retos de la formación profesional. Las escuelas de iniciación artística podrían tomar ese reto y proporcionar cursos de preparación para el ingreso a una licenciatura en artes, sin embargo, los convenios entre ambos ámbitos educativos son casi inexistentes, algunas veces, debido a celos profesionales o, incluso, diferencias de tipo político (Capistrán, 2018).

Aunado a lo anterior, existe un problema que, desde la perspectiva de los autores, mucho ha perjudicado al buen desarrollo de los programas de educación artística gubernamentales en el ámbito no formal: la designación de directivos cuyo perfil profesional es del todo ajeno al programa que van a di-

rigir. Así, frecuentemente encontramos al frente de instituciones, a personas incompetentes que carecen de la visión, la formación disciplinar, la sensibilidad y la experiencia para dirigir el programa de una manera integral y para proyectarlo adecuadamente. Los autores esperan que en un futuro cercano, se establezcan leyes que garanticen que sólo personas debidamente preparadas estén al frente de las diversas instituciones educativas y culturales. Más aún, los autores no pueden menos que proponer que esos puestos estén ocupados por los egresados de nuestros programas.

### Implicaciones para las autoridades educativas

Para su funcionamiento óptimo, los programas de educación artística en el ámbito no formal requieren de una estructura académico-administrativa sólida que puede y debe ser evaluable. Los autores se han abocado a crear un *Modelo de Autoevaluación para Programas de Iniciación en Artes Visuales*, con el propósito de contribuir en crear una consciencia sobre la seriedad y formalidad con que se debe manejar este tipo de programas y la necesidad de promover procesos de evaluación integrales y de rendición de cuentas. Este Modelo de Autoevaluación es aplicable a cualquier programa de educación artística en el ámbito de la educación no formal, por lo que se puede aplicar tanto en un programa de educación musical, como en un programa de danza o teatro. El modelo está integrado por etapas y dimensiones que cubren el quehacer completo de este tipo de programas, y por numerosos indicadores a evaluar. El propósito del modelo es guiar a los directivos (tanto administrativos como artísticos), y profesores a lo largo de un proceso que les permitirá generar un diagnóstico y, a partir de él, proponer e implementar acciones de mejora.

Los autores exhortan a las autoridades educativas, a los directivos de programas de educación artística en el ámbito no formal y a los docentes de estos programas a revisar este modelo y, si es de su interés, aplicarlo en sus instituciones. Si bien, la aplicación del modelo y del instrumento de autoevaluación representa una gran inversión de tiempo y esfuerzo, los beneficios a obtener, lo justifican plenamente.



## Conclusiones

Para poder enfrentar el reto de proporcionar una educación artística de calidad, independientemente del ámbito donde se desarrolle, se deben tomar en cuenta algunos factores. En primer lugar, se debe romper con prejuicios que han mantenido a la educación artística arraigada al pasado. Para comenzar, el talento artístico ha dejado de ser considerado como un don que sólo pocos tienen el privilegio de poseer. Hoy en día, se considera que la construcción del conocimiento artístico y el desarrollo de habilidades y destrezas depende, al igual que las matemáticas o la física, que el español o las ciencias sociales, de un proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógicamente estructurado (Pimentel, Coutinho y Guimarães, 2011). En ese sentido, no hay lugar para la improvisación en la impartición de la educación artística. El trabajo colegiado, el diseño de programas de materia, la elaboración de planes de trabajo, la implementación de actividades de aprendizaje adecuadas y el uso de estrategias de aprendizaje, deben prevalecer en el proceso educativo.

En otras palabras, la impartición de la educación artística en el ámbito no formal, requiere de docentes con actitud investigadora frente a los fenómenos artísticos-educativos, profesores que fomenten en el estudiantado el interés en conocer y saber cuestionar, maestros con capacidad para generar conocimientos y promover el desarrollo de esta capacidad en sus estudiantes, artistas competentes que comprendan los procesos de producción y apreciación crítica y posean un amplio conocimiento de la cultura y las artes, pedagogos sensibles, capaces de transmitir esa sensibilidad a los estudiantes para fomentar en ellos la apreciación y experiencia del mundo artístico y cultural (Wagner, 2001).

En segundo lugar, el desempeño artístico puede y debe ser evaluable. La idea de que el arte es subjetividad, debe quedar definitivamente en el pasado, para dar lugar al establecimiento de criterios y parámetros de evaluación bien definidos que permitan determinar los logros, ponderar las áreas de oportunidad, y desarrollar estrategias que impulsen la mejora del estudiante. Por otro lado, los programas y las autoridades que los dirigen también deben ser evaluados. Aunque no suficientes, el gobierno asigna cantidades importantes de recursos económicos y humanos para que se proporcione a la población la mejor educación artística y se garantice, en la medida de lo posible, su acceso a la cultura. Corresponde a las autoridades gubernamentales y a las instituciones superiores implementar mecanismos de supervisión y rendición de

cuentas, sistemas de gestión de la calidad y procedimientos de evaluación y de mejora continua que lo garanticen

En tercer lugar, los programas de educación artística en el ámbito no formal, no representan espacios libres de estructura académico-administrativa. La educación artística forma parte de la educación que todo ser humano debe recibir. A través de ella, se transmiten conocimientos y se desarrollan las competencias del saber, del saber hacer y del saber ser; esas competencias representan recursos invaluable que contribuyen para que los educandos puedan realizar su proyecto de vida (Touriñán, 2006).

## Referencias

- Abad, J. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 17-24.
- Bednarik, R. G. (1994). *Art Origins. Anthropolos*, 89, 169,180.
- Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación (Trad. Francesc Jubany) España: Octaedro (Global research compendium on the impact of the arts in education, 2006, Alemania: Waxmann Verlag)
- Brodian, L. (1982). An Examination and Analysis of Comprehensive Statewide “Arts in Education” Plans and Programs in Nine States (Tesis Doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Capistrán, R. W. (2018). La cultura en Aguascalientes durante la última década. *Epicentro Cultural*, 1, 4-8.
- Capistrán, R. W. y Correa, J. P. (2017). La evaluación del desempeño musical y el uso de rúbricas. *Docere*, 16. México.
- Cabalé Miranda, E. y Rodríguez Pérez de Agreda, G.M. (2017). Educación no Formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 69-83.
- Cámara de Diputados. (2018). *Ley General de Educación*. México: H. Congreso de la Unión. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

- Coombs, P. H. (1972). *The World Crisis in Education*. New York: Oxford University Press. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnaar713.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnaar713.pdf)
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. Recuperado de <https://www.artreachsandiego.org/research/CriticalLinks.pdf>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. DOI: 10.2797/28436
- Esparza Álvarez, C. S. (2019). *Diseño y validación de un modelo de autoevaluación para programas de iniciación en artes visuales (Tesis Doctoral)*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Lynch, G. H. (s. f.). The importance of art in child development. *PBSparents*. Recuperado de <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-importance-of-art-in-childdevelopment>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pimentel, L. G. Coutinho, R. G. Y Guimarães, L. (2011). La formación de profesores de arte: prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (pp. 115-122). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- SEP. (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. Recuperado de: [http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/sec\\_gral/normatividad\\_secgral/plan\\_estudio\\_secgral.pdf](http://www.sev.gob.mx/servicios/rvoe/2010/sec_gral/normatividad_secgral/plan_estudio_secgral.pdf)
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Artes. Educación Secundaria. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 227-248.

- UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el Siglo XXI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf).
- UNICEF Comité Español. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid, España: UNICEF.
- Wagner (2001). Las artes y la creatividad artística en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe. Reflexiones posteriores y principales conclusiones de la Conferencia regional sobre educación artística en América Latina y el Caribe Uberaba, Brasil. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5160/M%C3%A9todos%20contenidos%20y%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20artes%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe%20%20la%20educaci%C3%B3n%20art%C3%ADstica%20y%20la%20creatividad%20en%20la%20escuela%20primaria%20y%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# El *Making of* como recurso didáctico para el aprendizaje autónomo de la realización cinematográfica

Armando Andrade Zamarripa<sup>1</sup>  
Salvador Plancarte Hernández<sup>2</sup>

## Introducción

El *making of*, que desde su traducción al español *fabricación de*, establece ya una función mostrativa, presenta el proceso de construcción, las improntas y las pericias del *crew* para lograr las escenas de una película. Además, es el registro/memoria del proceso creativo y el documento de los hacedores de cine *in situ*.

Este tipo de documental es un recurso audiovisual informativo empleado únicamente para difundir cómo se realizó una película pero nunca se ha aprovechado de manera sistemática como un recurso didáctico. Inclusive históricamente, existen tres nociones de este tipo de documental meta-referencial de

---

1 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: armandoandradez@hotmail.com

2 Profesor Investigador. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: salvador.plancarte@edu.uaa.mx

una película, las que contribuyen a conocer por qué el *Making of* es la denominación adecuada para el aprendizaje autónomo.

1. En el modelo de producción industrial del cine hollywoodense se deriva un producto que se le denomina *B-Roll*, segunda unidad de cámara, que genera planos o material alternativo para el montaje de una película (Robinet, 2018, p. 14). Con el paso del tiempo, al sobrarles pietaje del rollo de celuloide se empezaría a generar registros documentales de la misma filmación, con la finalidad de evidenciar el proceso ante los inversionistas y productores del filme.
2. El *B-Roll* será un material que se sistematizará en el modelo de producción y para no confundirlo con los planos secundarios de la segunda unidad de cámara, se le conocería propiamente como *Behind the Scenes* (Robinet, 2018, p. 14), documental sobre el proceso de filmación que se compartiría públicamente durante la etapa de promoción de la película.
3. Más tarde, este documental progresó al denominado *Making of* (Robinet, 2018, p. 14), el cual no sólo generaría un registro del proceso de realización con una estructura didáctica, al alternar registros consumados en el set de rodaje, sino que se le incluirían testimonios y confesiones de los especialistas de cada área de la producción, para relatar todo el proceso creativo de una película.

El teórico estadounidense Arthur (2004) en su artículo *Confessions of a "making of" Addict*, realizó varias entregas en la revista *Film Comment*, sobre el *making of*, quien desde una revisión histórica lo considera una película documental con intenciones publicitarias y comerciales, pero en su uso contemporáneo, ha permitido expandir sus características como género documental hacia un potencial como el "*behind-the-scenes*" para indagar sobre las afrontas de producción y apuestas artísticas de películas denotadas. De esta manera, les dedica una reflexión específica a películas estadounidenses con presupuestos robustos y con serios problemas de realización.

Sería una tontería minimizar los impulsos voyeristas y, por lo demás, precarios, que alimentan la producción de este género desechable y supuestamente sin cerebro: en diversos grados, todos nos deleitamos en cómo las estrellas "realmente" se comportan bajo la presión de la filmación. Sin embargo, un nú-

mero impactante de *Making of* ofrece algo que se asemeja a ideas más grandes sobre el cine. Una táctica recurrente es aprovechar un tropo integral para el proceso de filmación que refleja la tipología de la narrativa original. (Arthur, 2004, p. 41) [Traducción libre del autor]

Se considera en el *making of* contemporáneo, que hay un uso innovador de la temporalidad en paralelo con el estar en la filmación y ver su resultado, alternando fragmentos de la película en filmación y su resultado una vez ya filmada para buscar una didáctica del “hacer cine” y con el “producto cine”.

Un formato o subgénero que funciona para emprender una filosofía ontológica del quehacer cinematográfico. Su consulta permitiría enriquecer la información abordada en las aulas, a su vez –de manera extrema– para generar aprendices autodidactas del séptimo arte, estudiando con los filmantes *in praxis*. Esto sería posible si todas las películas contaran con su propio *making of*, aunque no situasen en un modelo industrial, y si así fuera, habría diversos cuestionamientos al respecto: ¿Quiénes serían los apropiados para realizarlo? ¿Cuál sería la estructura o forma narrativa adecuada? ¿Debería ser un material obligado para cada producción fílmica? ¿Quizás se generan los *Making of* pero que quizá no salen a la luz? ¿Cómo se promociona y se distribuye el *making of*?

Desde la academia, es realmente pertinente retomarse para reflexionar su condición actual, para incluirse en cada producción de los alumnos, pero fundamentalmente para generar conocimiento con información significativa con la que los estudiantes tengan empatía.

## Avances metodológicos

A través de una revisión arqueológica de los medios audiovisuales, durante su registro por medio de rollos de celuloide, nos damos cuenta cómo el *B-roll* y el *Behind-the-Scenes* estuvieron limitados a exhibirse en las salas de cine durante los promocionales antes de la proyección de una película; más tarde gracias al proceso de transferencia telecine, se transmitiría por televisión. Esta distinción nos permite reconocer que con el soporte videográfico se desarrollaría la idea del documental meta-referencial al concepto de *making of*, el video daba cuenta del celuloide como medio y soporte. A su vez, nos permite reconocer cómo el soporte videográfico será el aspecto formal del *making of*, tanto para su registro como para su distribución gracias al surgimiento del DVD, donde

su capacidad de almacenamiento incluiría más información que el propio archivo video de la película (La Ferla, 2009, p. 28).

Desde mediados de la década de 1990, con la llegada del DVD, el *making of* se incluiría como parte de sus “materiales adicionales” dispuestos a los espectadores para involucrarse más con la película, herencia que continuaría con el Blu-Ray. Es notorio que en el contexto actual de las plataformas de *video on demand* (VOD) se evidencie ya la extinción del DVD y el Blu-Ray como formatos de su difusión, porque en plataformas como *HBO Go*, *iTunes + extras*, *movies+bonus* de Microsoft y *Criterion channel*, estos materiales extras como el *making of*, los comentarios y entrevistas de las películas ya se ofertan en los contenidos de su programación. De ahí que su pronunciado consumo en la actual demanda audiovisual los espectadores encuentren información extrafílmica relevante para abonar a su cinefilia e incluso para otros fines.

Los estudios de Pat Brereton sobre la interconexión entre los placeres de los nuevos medios y la pedagogía en relación con el consumo de complementos de DVD son notorios, el cual señala que es inminente estudiar cómo este medio genera empatía con el espectador (Brereton, 2012), porque su visionado se hace en torno a sus gustos cinematográficos y necesidades de conocimiento. Además, el autor dublinense afirma que los nuevos medios pueden permitirles desarrollar habilidades de alfabetización mediática y consiguen basarse en la comprensión y legitimación de los jóvenes (Brereton, 2012, p. 18), los estudiantes. En su mismo estudio aplicado en la ciudad de Dublín, descubriría que los DVD se utilizaban predominantemente en el contexto del hogar y que, si bien existía una variabilidad en el uso entre los grupos, en general desarrollaron habilidades y competencias de alfabetización crítica que estaban relacionadas con su vida social y proyectos de construcción de identidad.

Brereton sugiere que estos hallazgos podrían usarse para desarrollar los denominados contenidos “extra” de los DVD como un recurso de aprendizaje en el entorno educativo más formal y así delinear los beneficios potenciales de su uso en la enseñanza en una variedad de áreas pedagógicas (Brereton, 2012, p. 21) como podría ser en los propios estudios cinematográficos y audiovisuales. De esta manera, se requiere una sistematización de cuáles *making of* podrían generar el aprendizaje significativo en el área de la realización fílmica.

En un panorama de recepción, habría que delimitar que el negocio de la industria del consumo masivo los extras o *bonus* con fines didácticos estén



enfocados a nichos de mercados no necesariamente del *mainstream* y eso, al no representar una entrada económica, puede relegarse a ediciones especiales para coleccionistas. Pero incluso, si se coteja el valor agregado *versus* costo de producción, el valor agregado es mucho más que el desembolso económico, sobre todo tratándose de un entorno educativo. De ahí la urgencia de estudiarse e incluirse como recurso didáctico en las plataformas educativas por medio de un estudio comparativo para conocer en dónde realmente sucede el aprendizaje significativo en los estudiantes, si en su inclusión en la modalidad presencial, en línea o en ambientes combinados. En su artículo sobre los formatos audiovisuales aplicados a las plataformas de cursos a distancia, Rajas, Puebla-Martínez y Miguel Baños (2018), logran desarrollar un análisis sobre la estructura de los videos en esta modalidad de enseñanza en línea y de qué manera se generarían dichos materiales audiovisuales.

Se debería construir el relato informativa y emocionalmente, incorporando técnicas narrativas para que el contenido tenga interés y produzca *engagement* con el espectador-alumno. (Rajas, Puebla-Martínez, & Baños, 2018, p. 319).

Dichos autores proponen que la empatía entre el enseñante y aprendiz es la base medular de la estructura de los contenidos audiovisuales. Incluso Bellido (1998), en su artículo “El aprendizaje en el cine”, confirma que la enseñanza del cine por medio del audiovisual debe estar regido por una enseñanza basada en cómo aprender a partir de las imágenes, en una didáctica audiovisual. Por lo que nos permite reconocer que debemos atender dicha recomendación en nuestro estudio, para diseñar, categorizar y sistematizar un catálogo de *making of* que pueda recomendar el visionado por rubros de conocimiento específico del proceso de la creación cinematográfica, los estudios formales y estéticos de dicho fenómeno.

El hecho de ver muchas películas no implica que se entienda el funcionamiento de las imágenes. La experiencia nos dice que si falta la reflexión, el conocimiento y el análisis, será imposible comprender que nos encontremos ante una «realidad» personal, cuya presencia no se agota en su misma presencia, sino que implica el conocimiento de aquellas formas que la hacen posible. (Bellido López, 1998, p. 15)

En el *making of*, su proceso didáctico, el secreto técnico y creativo del realizador fílmico se hace público –al mostrar su *praxis*– con sus acciones en el proceso de realización y sus reflexiones respecto a su quehacer. Todo ello se convierte en información valiosa para todo público que aprecia sus obras y su forma de trabajo, que pueden ser desde estudiantes de cine, críticos, cineastas y público en general que quiere conocer más al respecto.

De esta manera, considerar el *making of* como una herramienta didáctica, de reflexión y modelador de las actitudes, habilidades, valores y competencias del realizador fílmico en un proceso integral se necesita de la empatía con el material, la interactividad entre estudiante-profesor y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

En las nuevas tendencias del aprendizaje autónomo, éste debe generarse con diversas herramientas y procesos de enseñanza como la autogestión y experimentación del conocimiento propiciadas por el docente en el estudiante.

En la teoría constructivista, el conocimiento no se recibe de forma pasiva ni es mecánicamente reforzado, sino que se produce por un proceso activo de dar sentido. El paradigma constructivista toma su nombre de la noción fundamental de que todo el conocimiento humano se construye. (Tiburcio, 2016, p. 38)

Este modelo constructivista propicia una enseñanza significativa para el aprendiz. Sin embargo, en la era de la información derivada por el internet, los alumnos, cada vez más consultan y emplean recursos y materiales instructivos audiovisuales –como los tutoriales de YouTube– para indagar procesos técnicos y temáticas desconocidas por ellos de manera inmediata. De esta práctica, se ha detectado que surge un hiato en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser relegadas las funciones del profesor, como el sistematizar, reflexionar, valorar y legitimar dichos conocimientos gestionados por el aprendiz. ¿Cómo evaluar la eficacia del nuevo conocimiento adquirido por aprendices? ¿De qué manera se sustituye la figura del profesor e instructor? ¿Qué características tiene un diseño homogéneo funcional en esta área?

En el *aprendizaje autónomo* esta indagación y gestión de conocimiento por parte de alumno se acelera y es frecuente, gracias a las aportaciones de la internet. “Puede ser en forma de recursos públicos o de pago, tipo simulaciones, tutoriales, casos, problemas, ejercicios, etcétera, o bien encapsulados en forma de Objetos de aprendizaje” (Bartolomé-Aiello, 2006: 45) que le permi-

tan al aprendiz nuevos conocimientos que sean significativos en su formación profesional y que puedan ser sometidos a evaluación por sistemas que les otorguen constancias del dominio de los conocimientos o del manejo de una habilidad certificada públicamente.

Por tanto, dicho modelo que se pretende es una oportunidad de mejora para apropiarse de ciertas cualidades del aprendizaje autónomo y del paradigma constructivista como proceso complejo, multidimensional, en búsqueda de la generación de conocimiento significativo y la valoración por medio de herramientas de evaluación y retroalimentación entre pares, docentes y estudiantes o sistemas de evaluación asistida por un profesor-guía. ¿Cómo comprobar el logro de los objetivos de aprendizaje en un proceso de autoaprendizaje?

El *autoaprendizaje* no es un proceso sencillo, porque se deben adquirir, previamente, diversas habilidades, como la comprensión de textos, la gestión de información en base de datos y ser capaz de emprender la práctica de los hallazgos teóricos y metodológicos, con la finalidad de permitirle al aprendiz ser un agente del conocimiento autónomo. Por lo que se considera que una de las herramientas de valoración del aprendizaje autónomo es la implementación de ambientes combinados, como el *Blended-Learning*, también conocido como *B-learning*, al compaginar elementos del aprendizaje presencial y del aprendizaje en línea, modelo empleado por la mayoría de las instituciones de educación superior en nuestro país. Sin embargo, ¿cómo hacer más atractivo y significativo dicho aprendizaje en los estudiantes de la carrera de cine de la Universidad Autónoma de Aguascalientes? ¿De qué manera –en los estudios cinematográficos– se podría implementar dicho modelo?

Una de las definiciones más empleadas de *B-learning* señala que es “un diseño docente en el que tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan en orden a optimizar el proceso de aprendizaje” (Bartolomé-Aiello, 2006, p. 26). Esa presencia física y virtual que logra el *B-learning* obliga a las instituciones y al estudiante a recurrir a las tecnologías y materiales audiovisuales que permitan la difusión del conocimiento, la instrucción y la experimentación a distancia con una evaluación constante y sistematizada, como la que recomienda Moreno Olivos (2016) en su libro *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula, que permita una evaluación integral que pase por la evaluación como tecnología, como práctica cultural y como práctica socio-política.

Liberar el conocimiento a través de medios y recursos audiovisuales y digitales, contribuye a que la práctica del docente no se reduzca en fungir como administrador de información, sino que sea un asesor del desarrollo de habilidades, actitudes y competencias profesionales del estudiante, por lo que es una oportunidad de superar la etapa teórica y de reproducción de la información hacia una aplicación del conocimiento práctico y experiencial.

En relación con el trabajo de campo realizado en el *B-learning* se han explorado tres plataformas con estudiantes de la licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales:

1. *Remind*, consiste en una plataforma móvil para teléfonos inteligentes que permite aprovechar las características específicas relacionadas con la docencia en un ambiente de comunicación cotidiana de los estudiantes –como es el whatsapp– y sus funciones son: establecer horarios de asesoramientos o tutorías, anonimato en los números celulares, limita el número de caracteres en los mensajes y realizar comunicaciones grupales o particulares en el día a día, así como monitorear la comunicación por terceros –instituciones, padres de familia–. Se observa un cambio de actitud de los alumnos en el uso responsable de la comunicación que algunas veces por su semejanza con otras aplicaciones de mensajes de texto, se asocia a cadenas *spam*, memes o a un uso informal. El mayor diferenciador de esta etapa de aplicación ha sido el éxito en un constante contacto y acercamiento con el estudiante, ya que a pesar de la distancia con el profesor logra un acompañamiento en todo momento y forma relaciones entre estudiantes y profesores.
2. *Zoom* es una plataforma para videollamadas con una interface emulando el espacio físico del aula para un proceso de aprendizaje e interacción en tiempo real y visual con el alumno. Los recursos que pone a disposición virtualmente son: punteros, algoritmos, pizarrones, formas de pedir la palabra –levantar la mano–, pedir al profesor que vaya más rápido o más lento. Al mismo tiempo que permite la interactividad entre todos, como cambiar las vistas de qué es lo que ve el facilitador y dar controles de acceso como administrador a los alumnos, permite crear grupos de trabajos llamados *breakout rooms* o compartir el uso de la computadora con todo lo que conlleva –acceso remoto, presentaciones, videos, etc.–. Además, permite calendarizar sesiones de tutoría

y otorga flexibilidad de tomar la clase en cualquier lugar con un dispositivo móvil vía wifi. La experiencia de emplear esta plataforma ayuda a establecer una cercanía virtual de comunicación con una interfaz visual e intuitiva que mejora la comunicación en el aula virtual.

3. *Canvas*, es un Learning Management System (LMS) o plataforma de aprendizaje, con el que se ha realizado este trabajo de campo, el cual ofrece una completa personalización en función del diseño didáctico y un constante *engagement*, fundamental en la educación a distancia, un enfoque a los objetivos y autoaprendizaje, calendarización, avisos de *deadline*, múltiples posibilidades en la entrega, reconocimientos, auto ponderaciones, interacción activa con compañeros, prácticas, cuestionarios, retroalimentación en video, retroalimentación multi-modal, Al mismo tiempo es de uso amigable hacia el docente en el caso de cambiar o de alterar la interface. La principal diferencia con el resto de LMS es poder partir de diseños, esto permite homogeneizar y tener un estándar de calidad alto, en caso de rotación de docentes o facilitadores –previo estudio y selección del catálogo de *making of*– el *engagement* se debe dar por diseño a través de una actividad eje que guíe al aprendiz a lo largo del tiempo del curso, este diseño debe resultar de una reflexión de los objetivos, pero al abrir un abanico de opciones con el catálogo de *making of*, es factible su integración orgánica con un modelo de *storytelling*, gamificación, recompensas o cualquier diseño que se desee implementar.

Las tres tecnologías nos permiten una característica fundamental de la educación actual y requerimientos del estudiante del siglo XXI, no sólo por el connatural contexto de los aprendices y plataformas/recursos tecnológicos (*software+hardware*), sino por las características inherentes que exige la educación actual y particularmente la reflexión en ambientes combinados con educación a distancia. La fusión de estas tres herramientas nos permite *flexibilidad del aprendizaje*, mismas que abarcan:

1. El ¿cómo? Se accede a el aprendizaje, permitiendo por diseño varias vías para un modelo de enganchamiento.
2. ¿Cuándo? Se tiene acceso, en función de la agenda e intereses propios de cada estudiante y el facilitador.

3. El ¿dónde? Se accede desde cualquier lugar, permite ubicuidad del proceso. El *making of*, ofrece la posibilidad de apropiarse de los recursos didácticos y en determinado momento los alumnos o profesores se conviertan en prosumidores –creadores de sus propios *making of*– y generen contenido no solamente para su aula sino un contenido con una proyección nacional e internacional.

Estas TIC ofrecen amplias posibilidades de características específicas para la docencia, que en su planeación de sus sesiones depende del profesor explotarlas. Sin embargo, tal como la selección de un *making of* como recurso educativo no debe ser aleatorio, tampoco lo debe ser el diseño de *B-learning*.

## Resultados parciales

En este momento, los resultados son parciales, derivados del análisis de contenido-narratológico de sesenta *making of*, se ha generado una clasificación de los diferentes abordajes del proceso de la realización cinematográfica como caso de estudio y como *dossier* temático.

A pesar de que existen múltiples *making of*, no todos presentan formas informativas y didácticas del quehacer cinematográfico, sino que se limitan en sólo dar cuenta de las pericias extrahumanas de los cineastas. A su vez, entre ellos, existen productos audiovisuales que no son propiamente *making of*, pero son considerados documentales *meta-cinematográficos* porque exploran y reflexionan el fenómeno cinematográfico en sí mismo, lo que permite un estudio ontológico. De esta indagación, durante el análisis efectuado se deriva una categorización, que busca una diferenciación mas no una taxonomía, entre los que tienen una estructura informativa y/o didáctica, así como con los materiales que no lo presentan, la clasificación resultó de la siguiente manera:

- *Making of didáctico*, aquel que presenta recursos documentales y formas didácticas de cómo se hizo técnicamente una película y, a su vez, lo demuestra con fragmentos del resultado de la realización.
- *Making of de comentario*, son aquellos que no presentan formas de documentación de cómo el cineasta realiza su película sino sólo presentan el resultado con base en comentarios y entrevistas de los cineastas.

- *Making of reflexivo*, es un producto meta-referencial que genera una reflexión ontológica de una obra fílmica o de la disciplina en general.
- *Making of del proceso conceptual y creativo*, es aquel que indaga el diseño conceptual de una película y la filosofía del proceso creativo de realización que implementan los filmantes.
- *Making of anecdótico*, son productos audiovisuales que sólo se limitan en documentar las pericias de los cineastas en el set sin mostrar y priorizar en cómo fue el proceso de realización de una película.
- *Making of promocional*, textos audiovisuales breves que presentan al filmante filmando durante la promoción de una película.

Con estos criterios, se espera desarrollar un catálogo identificando cuáles *making of* abordan las diferentes áreas de la producción cinematográfica, como: la cinefotografía, el diseño sonoro, el diseño de producción, la dirección de actores, las estrategias de rodaje, etcétera.

Además, si bien en el análisis categorizamos una amplia taxonomía del *making of* por estructura mostrativa, informativa y didáctica, también hemos detectado una segunda agrupación por líneas temáticas y áreas específicas de la realización fílmica, tales como:

- 1) *Técnicas y modos de rodaje*
- 2) *Trabajo con actor y no-actores*
- 3) *El guion y la adaptación de obras literarias al cine*
- 4) *Procesos de conceptualización y realización de cada departamento de cine*
- 5) *Estudios de estilo, estética y géneros cinematográficos*
- 6) *Relación contextual entre la película y sus antecedentes históricos*
- 7) *Estudios de contexto histórico-social en la representación fílmica*
- 8) *Puesta en escena y puesta en cuadro*
- 9) *El trabajo del sonido en el cine*
- 10) *El trabajo de la imagen en el cine*

Con todo, estos hallazgos derivados sólo del análisis de seis decenas de *making of*, estamos seguros que es posible ampliar las opciones de temáticas e intenciones de los estudios cinematográficos. Sin embargo, por medio de una encuesta a la planta docente de la licenciatura en Artes Cinematográficas

y Audiovisuales encontramos poca evidencia del uso creativo o educativo de los complementos de DVD por parte de los maestros, en el que sólo 60% de la planta docente emplea *making of* en sus clases. Incluso, en el caso de los profesores que lo incluyen en el proceso de aprendizaje, ha completado la materia con los siguientes objetivos:

- Apreciar problemas y soluciones de rodajes
- Estudio de caso de cómo dirigir a actores
- Resolución de contingencias no previstas durante el rodaje
- Conocer los distintos procesos de trabajo creativo de una película
- Planear y diseñar de esquemas de iluminación

## Conclusiones

El diagnóstico, revela que el *making of* es un recurso audiovisual que permite enriquecer al modelo *B-learning*, ya que su posibilidad de mostración y reflexión del proceso de realización filmica se toma como un estudio de caso y ejemplifica algunas de las etapas de creación audiovisual *in situ*. Lo que contribuye a visibilizar al acto creativo desde un enfoque académico, técnico y artístico para el aprendizaje del quehacer cinematográfico.

De esta manera, consideramos que el *making of* es un recurso que ofrece un acercamiento testimonial a casos reales con el que el estudiante logre conocer formas de actuar y de diseñar los procesos de la realización filmica. Asimismo, para el docente puede complementar sus sesiones didácticas con objetivos y cuestionamientos específicos para una reflexión profunda de los métodos y técnicas del quehacer cinematográfico.

Además, hemos detectado ventajas de esta modalidad *B-learning*, gracias a que algunos profesores combinan en proceso de aprendizaje el uso de la plataforma Moodle denominado Aula Virtual en la UAA, el cual logra con ello los siguientes objetivos:

- Fomentar el trabajo fuera del aula y con dicho material propiciar la retroalimentación, la cual a veces llega a ser complicada porque los alumnos no están acostumbrados a los recursos digitales.



- Sustituir los conocimientos especializados que se adquirirían con viajes de estudio o la visita de los propios expertos que disponen de una agenda ocupada.
- Flexibilidad en dónde, cuándo y cómo se logra el aprendizaje significativo, gracias a la disponibilidad de los materiales para su consulta sin límites de horario.
- El estudiante gestiona su aprendizaje y el rol del docente logra múltiples funciones como el facilitador, mediador y mentor de las necesidades de aprendizaje que cada alumno tenga.
- Obtener una retroalimentación precisa a través de rúbricas específicas, con actividades en línea, en el que a veces no todos los alumnos coinciden para una retroalimentación del aprendizaje.

El actual paisaje mediático que permea todos nuestros contextos cotidianos, critica a las TIC porque distrae la atención de los estudiantes (Pre-ton, 2012). Sin embargo, en el proceso de aprendizaje son recursos que pueden lograr un carácter didáctico y empático que promueva la autogestión de la información y el conocimiento para nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, por medio del empirismo y constructivismo los alumnos podrán enfocarse al aprendizaje significativo motivado por el visionado del *making of* y del cuestionamiento de su contenido.

Las generaciones de estudiantes que atiende el plan de estudios de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales presentan una familiaridad con los recursos TIC, lo que podría facilitar su implementación y, si se complementa con una capacitación en el uso de dichas herramientas virtuales, con protocolos de evaluación y retroalimentación, podría ser un programa integral que promueva el aprendizaje significativo y específico para cada necesidad creativa al momento de emprender proyectos de realización cinematográfica. Justamente, se espera lograr, que a partir de esta infraestructura y esta asimilación de los recursos digitales en los alumnos se pueda generar un modelo de autoaprendizaje por medio del empleo del *making of*.

Al centrar este diagnóstico en el estudio de las interconexiones entre el *making of* y *B-learning*, para sus aplicaciones educativas, nos permite reconocer que existe un interés creciente en la investigación de nuevos medios y en el estudio de los materiales adicionales que se incluían en los DVD; sin embargo,

aún es muy incipiente y el estudio del *making of* en general como recurso audiovisual es escaso.

En un nivel educativo más amplio, estamos interesados en desarrollar estrategias para evaluar algunas de estas preguntas adicionales y ampliar nuestro estudio piloto. Nuestro objetivo es desarrollar un proyecto de muestreo empírico para generar aprendizajes significativos en los alumnos que se derivan de los contenidos abordados por los recursos didácticos programados en las materias de realización de cine.

A partir de esto, esperamos sugerir estrategias futuras para enseñar con nuevos medios junto con la posibilidad de asumir y apropiarse de esta modalidad *B-learning*, donde los alumnos gestionan y disfrutan del aprendizaje significativo.

## Referencias

- Andrade Zamarripa, A. (2008, December). FILMANTES FILMADOS Notas sueltas sobre el. *Cineforever*, (2002), 34-36. Retrieved from <https://www.cineforever.com/2008/12/06/filmantes-filmados-notas-sueltas-sobre-el-making-of/>
- Arthur, P. (2004). (In)Dispensable Cinema: Confessions of a “Making-of” Addict: EBSCOhost. *Film Comment*, 40(4), 38–42. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/ehost/detail/detail?vid=15&sid=66880021-905b-4dd0-a6c0-c5741c3df86c%40sessionmgr4009&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3D#AN=503972679&db=asu>
- Bartolomé Pina, A. R., & Aiello, M. (2006). Nuevas tecnologías y necesidades formativas. *Blended Learning y nuevos perfiles en comunicación audiovisual*. *TELOS Revista de Pensamiento Sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 42(10), 533–540. <https://doi.org/10.1157/13093397>
- Bellido López, A. (1998). El aprendizaje del cine. *Comunicar*, (11). Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801103>
- Brereton, Pat. (2012) *DVDAdd-Ons and New Audience Pleasures*. Dublín: Palgrave MacMillan.
- La Ferla, J. (2009). *Cine (y) digital*. Buenos Aires: Manantial.

- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje* (1st. ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rajas, M., Puebla-Martínez, B., & Baños, M. (2018). Formatos audiovisuales emergentes para MOOCs: diseño informativo, educativo y publicitario. *El Profesional de La Información*. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.mar.09>



# Ventana al Sonido: Desde la radio al arte en el paradigma de cognición situada

Karla Jacqueline Silva Doray Ledezma<sup>1</sup>  
Irma Susana Carbajal Vaca<sup>2</sup>

## Introducción

La radio, al igual que otros medios de comunicación tradicionales, está perdiendo popularidad frente a las opciones que ofrecen las plataformas digitales (INEGI, 2017). De acuerdo con datos del Instituto Federal de Telecomunicaciones “los niños están prácticamente fuera del consumo radiofónico; el público de “edad madura” y “viejo” es el que más sintoniza radio abierta y es en los sectores con menor nivel de ingresos donde este medio se consume más” (Mejía Barquera, 2016). A pesar de esta aparente desventaja, la autora de este trabajo, estudiante de la Maestría en Arte, con el apoyo de su tutora de tesis, vislumbró la

---

1 Estudiante. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: al94524@edu.uaa.mx.

2 Profesora Investigadora. Maestría en Arte. Centro de las Artes y la Cultura. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: susana.carbajal@edu.uaa.mx.

oportunidad para estudiar las posibilidades artísticas de un proyecto radiofónico que se transmite desde hace cuatro años. Es así cómo, desde hace casi un año trabajan en el diseño de una propuesta de intervención para el proceso de producción del programa Ventana al Sonido: una emisión realizada por estudiantes y profesores de la Licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, transmitida semanalmente por Radio UAA.

Se encontró que socializar una nueva perspectiva del programa, apoyada en el concepto de arte sonoro, podría modificar la comprensión que los estudiantes y profesores de la licenciatura han tenido de este proyecto educativo, el cual fue implementado por iniciativa del maestro Juan Pablo Correa como una estrategia de aprendizaje situado (Silva-Doray Ledezma, 2019).

### **Ventana al Sonido: sus aciertos y sus áreas de oportunidad**

El programa Ventana al Sonido surgió como una propuesta pedagógica del maestro Juan Pablo Correa para reforzar el aprendizaje de los alumnos de la licenciatura en Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en asignaturas cuyo propósito es contextualizar la música en su espacio histórico; por ejemplo: comprender qué pasaba en la sociedad del siglo XVIII cuando Paganini componía, quién lo escuchaba y por qué tenemos más presente su ejecución del violín que sus composiciones. Éstas son algunas de las preguntas que podrían responderse al escuchar este programa y, con ello, incidir de manera positiva en el aprendizaje del estudiante, crear contenidos que aporten valor a la emisora de la institución y formar públicos; esto último no constituía una de las metas principales de la estrategia; sin embargo, Carbajal Vaca, en su experiencia como profesora de estas asignaturas, afirma que de alguna manera sí se tenía en mente que el alumno debía dirigirse a un público no especializado, por lo que se sugería al estudiante utilizar un lenguaje más llano, que hiciera accesible la música a cualquiera que encendiera su aparato receptor. Silva-Doray Ledezma retoma el señalamiento de Mario Kaplún (1998) y enfatiza que sería deseable que los alumnos se volvieran escuchas de lo que producen, que inserten en las producciones sus percepciones de la sonoridad; una dimensión que aún no es audible en el programa.

Ventana al Sonido es un concepto educativo que inició con la buena intención de abrir el conocimiento de la música y sus contextos para que los

estudiantes se apropiaran de ellos y pudieran compartirlos con quienes están un poco más lejos de su contexto musical universitario; sin embargo, al analizar el programa se ha observado que esta idea original, plasmada en la noción de apertura en el título del programa, se ha desdibujado; pese a ello, las investigadoras consideran que el espacio radiofónico aún tiene la posibilidad de retomar su cauce hacia ese planteamiento inicial y permitir que, además de los conocimientos teóricos, los estudiantes pongan en práctica las habilidades que desarrollan en otras asignaturas y que, hasta ahora, podrían estar comprendiendo como conocimientos aislados. Se requiere aquí integrar al análisis una noción de transversalidad con un enfoque interdisciplinario, en la que se considere que el sistema educativo no sólo se debe dedicar al desarrollo de habilidades cognitivas y técnicas instrumentales, sino también a la preparación de “ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad social y cultural [...] como miembros activos y responsables de su sociedad, su cultura y su mundo” (Pérez, 2016, p. 86).

Con este proyecto, en el marco de la maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se gesta una propuesta de integración de saberes; no se trata sólo de enseñarles a los músicos sobre la sonoridad de la radio; se busca sensibilizar a los estudiantes para que su formación se refleje en el programa, permitiendo que quienes se encuentran fuera del contexto académico extiendan su gusto por algunos de los elementos que aprecia un músico profesional.

Este planteamiento es una tarea complicada, pues implica integrar y proponer maneras diferentes de escuchar para hacer del espacio radiofónico un escenario de experimentación: un laboratorio de creación. Sin duda, hay factores que no provienen necesariamente del programa. La ausencia de un guionista o de un realizador que piense en la narrativa y en la sonoridad que debe llevar la emisión no es una deficiencia exclusiva de Ventana al Sonido, o de la radiodifusora que lo emite, sino resultado de un problema mayor y multifactorial al que se enfrenta la radio universitaria en el mundo; en ese tenor podríamos enunciar algunos, como el desinterés de los estudiantes de comunicación en este medio, la falta de personal asalariado que se encargue de liderar los proyectos radiofónicos o la poca capacitación que se le da a los titulares de los espacios que llenan las ondas sonoras de las estaciones.

Se puede ver a la radio como un amigo al que se le llama de vez en cuando para saludar, un pariente lejano del que se escuchan consejos, alguien que, en

el cobijo de la distancia y la imaginación, logra darle un respiro al escucha. Por un momento del día, en las transmisiones, cada locutor comparte algo de su propia existencia; y cada estación es un discurso que se relaciona directamente con su público. Es un acto de autenticidad con recursos tecnológicos.

Sólo este lado técnico y formal podría desarrollar la competencia de los oyentes y frenar la barbarie. No hay más que pensar en lo que supone que los oyentes de la radio, a diferencia de cualquier otro público, reciban los programas solos en su casa; reciban la voz como a un invitado. Cuando ésta llega, su recepción es directa e inmediata (Benjamin, 2015, p. 376).

Comunicarse con un público que no se ve hace que al estar al aire sea común usar la expresión del “uno impersonal” descrito por Byul-Chul Han (2017). Este “uno” diluye al sujeto y da la posibilidad de que cualquiera quiera emularlo; las posibilidades técnicas con que contamos nos vuelven más intolerantes a lo distinto y, si no nos gusta el contenido de la radio, podemos apagarla, buscar nuestras canciones en una aplicación o crear nuestros propios contenidos para compartirlos con amigos. Las posibilidades multimedia de la mensajería telefónica han desarrollado en nosotros una forma de producir nuestros mensajes y la imagen pública que deseamos proyectar.

Reconocernos en los otros puede ser un gesto de lo más empático; sin embargo, “ante la saturación de sonidos, hay una anestesia auditiva donde las voces se vuelven indiscernibles para un oído cada vez más habituado a lo uniforme (Han, 2017)”;

apostar por la autenticidad puede ser el camino que abra esta ventana y permita que entren, sin aviso, los sonidos que hagan vibrar nuestro sistema auditivo.

Una transmisión radiofónica puede ser oportunidad para cruzar umbrales de transformación creativa para quien escucha y para quien produce. Cada creación lleva algo de nosotros mismos, como autores o espectadores. En el caso del espectador, la transformación puede ser una experiencia sensible que pueda por un instante separarlo de su alineamiento; para los involucrados en las producciones radiofónicas cada planeación lleva una parte del ser que crea, una modificación, una alteración en la forma de ser y en las maneras de presentarse. La voz es el ejemplo más claro, los avances tecnológicos permiten tener una voz cada vez más presente, más cercana, más cálida, por lo cual se vuelve imperante tener una locución precisa para cada palabra.



## El paradigma de cognición situada: teoría social del aprendizaje

Para comprender la propuesta de intervención para el programa Ventana al Sonido, sobre todo, para comprender con mayor profundidad el sustento en el que Correa Ortega formuló su estrategia didáctica, es importante conocer la noción de *cognición situada*, atribuida a Jean Lave. Para esta autora, lo situado implica:

[...] que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos niveles de particularidad y generalidad [...] puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Díaz-Barriga Arceo, 2006, p. 20).

Los fundamentos de este concepto descansan básicamente en la visión experiencial de John Dewey (1859-1952), la concepción sociocultural de Lev Vygotski (1896-1934) y la noción de aprendizaje significativo de David Ausubel (1918-2008). En síntesis, se puede decir que esta perspectiva de enseñanza busca la formación de mejores ciudadanos apoyándose en las ópticas experienciales, constructivistas y socioculturales.

El *aprendizaje experiencial* propuesto por Dewey presupone que el aprendizaje proviene de experiencias de la vida diaria y es “un aprendizaje activo [que] utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida (Díaz-Barriga Arceo, 2003, p. 4; 2006, p. 3). Esta perspectiva fue continuada por Donald Schön (1930-1997) con el concepto de *práctica reflexiva*, con el que pretendía atender las capacidades afectivas, morales y sociales de profesores y alumnos para promover el análisis crítico, tanto de los contenidos curriculares, como de las situaciones prácticas o de experiencia cotidiana; una visión que se superpone con creces a la concepción memorística, acrítica o descontextualizada (Díaz Barriga Arceo, 2006, pp. 7-11).

Poco a poco se fue logrando una comprensión del aprendizaje basado en *prácticas educativas auténticas*, las cuales se apoyan en conceptos como

*aprendizaje situado, comunidades de práctica, participación periférica legítima y aprendizaje artesanal*, propuestos por autores como Jean Lave, Ettiene Wenger y Barbara Rogoff (Díaz Barriga Arceo, 2003; 2006).

Diana Sagástegui (2004) enfatiza una gama de factores involucrados en esta óptica del aprendizaje, tales como: percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones, que interactúan en una “dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad” (Sagástegui, 2004, p. 31). Aquí se trata pues, de entender el proceso desde una *teoría social del aprendizaje* que requiere atender cuidadosamente cuatro componentes básicos para lograr la participación social (Wenger, 2001, p. 22), a saber: (1) el *significado*: para hablar de esa capacidad cambiante para experimentar la vida y para entender el mundo como algo significativo; (2) la *práctica*: para hablar de los recursos y perspectivas compartidas que sustentan las acciones; (3) la *comunidad*: para hablar de las configuraciones sociales y del valor que da cada individuo a las prácticas de su entorno; y (4) la *identidad*: para hablar del cambio social y personal que produce el aprendizaje y de las historias personales que influyen las comunidades.

Asimismo, Wenger (2001) sintetiza la teoría en principios básicos en los que sostiene que aprender: (1) es inherente a la naturaleza humana; (2) es la capacidad de negociar nuevos significados; (3) es crear estructuras emergentes para nuevas experiencias; (4) es fundamentalmente una experiencia social; (5) transforma identidades; (6) constituye trayectorias de participación; (7) establece límites; (8) es una cuestión de poder y energía social; (9) es compromiso; (10) es imaginación; (11) es alineación para resolver conflictos; (12) es interacción entre lo local y lo global.

Es de suponer que para cumplir con estos principios se requiere una gran dosis de creatividad y métodos que posibiliten su implementación. Díaz-Barriga Arceo (2006) enlista una gama de métodos de enseñanza-aprendizaje que serían los adecuados para esta óptica del aprendizaje, entre ellos: el Análisis de Casos, el Enfoque de Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la Formación de la Práctica *in situ*, el enfoque Aprender Sirviendo en la Comunidad, el Aprendizaje Cooperativo, las Simulaciones Situadas y la Participación Tutelada en Investigación.

## Arte y sonido: la producción radiofónica y la experimentación artística

Un primer paso en el diseño de la intervención educativa ha sido comprender la noción de sonido como arte en el contexto radiofónico. Emparentar arte y sonido podría conducir nuestro pensamiento de manera lineal hacia la música; sin embargo, en nuestros entornos cotidianos el sonido es un invitado más, como los aromas que nos remontan a momentos de nuestra vida o lugares específicos; la atmósfera sonora que nos acompaña a donde quiera que vayamos nos va narrando la realidad a la que tenemos acceso. A este respecto, Celedón (2016) escribe:

La formalización de la vida encuentra efectivamente una suerte de evidencia en el común sonoro. Estar incluido en el mundo es acceder a ciertos sonidos que constituyen ese mismo mundo: la tarjeta del cajero, las puertas eléctricas, melodías publicitarias, las puertas del metro, [...], los fraseos de la gente de la televisión, de los profesores, el estándar de las barras de fútbol reproducidas en los videojuegos (Celedón, 2016, p. 11).

Crear mundos y acceder a ellos a partir del oído es una posibilidad; por ello, abordar el sonido se emparenta con hablar de aquello que escuchamos cuando estamos en 'silencio', hacer presentes aquellas atmósferas que pasan desapercibidas y con ello abrir una ventana a lo que pasamos por alto. El mismo Gustavo Celedón (2016) explica la importancia del silencio latente en las piezas de Cage, donde no se traduce como ausencia de ruido, sino como un evento mental que transforma una vibración en sonido.

En los terrenos de la expresión radiofónica podemos distinguir ciertas características de su estructura; al escuchar un noticiario sabemos que al clima y los espectáculos se les da menor valor informativo y, por lo tanto, se ubican normalmente al final de los programas. De igual manera, es común escuchar en las emisoras del mundo un cierto estándar de horarios, es decir: los programas de opinión ligeros son para los horarios de media tarde y los introspectivos o de propuestas alternativas son ya al caer la noche o en fines de semana. Esto significa que hay ciertas coincidencias entre emisoras que, con un poco de escucha activa, nos van dando vistas de un lenguaje propio de la radio que lo separan, por ejemplo, de los *podcast* o emisoras *online*.

En España se ha analizado el comportamiento de estaciones de radio pertenecientes a RTVE<sup>3</sup> y se ha encontrado que cuando la radio ha apostado por fórmulas de vanguardia, lo ha hecho en horarios de poca audiencia o para participar en concursos, sin comprometer el estándar que identifica a cada emisora (Romero Valldecabres, 2011).

Para las distintas naciones que conforman nuestro planeta, se ha vuelto necesario gestionar límites en los espacios para acoger la diversidad en las voces de nuestro tiempo; las disposiciones legales son un tópico presente al momento de elaborar una parrilla<sup>4</sup>, tan importante como identificar a los competidores para mantenerse en un estándar. Es aquí donde aparece el elemento diferenciador de una emisora: el comunicador nato, que tiene habilidades de creatividad o pensamiento más presentes y con estas habilidades se ve en su perfil la posibilidad de desarrollar y potenciar las radios universitarias (Casajus y Vazquez, 2014).

Los alcances tecnológicos nos amplían el panorama para defender esa autenticidad de los individuos que hacen de la radio un ente vivo, dando la posibilidad de identificarse con las voces, las texturas, los tonos, los ritmos, los detalles que conforman una actitud, un espíritu que se desvela ante la distinción del escucharse a través del otro. Este fenómeno es fácil de distinguir en los medios de comunicación, particularmente en la radio que, por su poca exigencia de recursos –técnicos o humanos– da posibilidades de crear mundos a partir de la sonoridad de la palabra. Quizá sea ésa la razón por la que la radio se ve con recelo en el ámbito de las artes; y se ha reducido su oferta de espectáculo; se ha limitado a ser un medio de difusión y se le ha negado el valor artístico a sus propuestas creativas (Haye, 2000; De Quevedo, 2001 y Romero Valldecabres, 2011).

Actualmente, en la radio hay labores artísticas no reconocidas, tales como el trabajo performático de un locutor que crea con pocos recursos el espacio escénico de las ondas sonoras, utiliza las posibilidades de expresividad de los espacios radiofónicos y podríamos reconocer indicios de representaciones teatrales en su labor. Pero el público, invisible de este medio, se vuelve un duro crítico en este espacio expositivo que bien describe Walter Benjamin:

---

3 La corporación Radiotelevisión Española (RTVE) es una sociedad mercantil que tiene encomendada la misión de ofrecer y garantizar el servicio público de radio y televisión de titularidad del Estado en España.

4 Es la oferta de programas de una emisora. Generalmente se utiliza un formato esquemático donde se puede identificar el nombre de cada programa y el horario en que se emite.

Nunca un lector ha cerrado un libro que había comenzado a leer tan decididamente como los oyentes de la radio [apagan] su aparato minuto y medio después de escuchar un programa hablado. No es lo remoto del tema tratado; ello es en muchos casos una razón para prestar atención un buen rato. Es la voz, la dicción, el lenguaje –en otras palabras, el lado técnico y formal– lo que en muchos casos hace inaguantables para el oyente aun las más valiosas exposiciones, del mismo modo que en otros casos, menos frecuentes, pueden atraerlo con los temas que le son más ajenos (Benjamin, 2015, p. 376).

Pero hacer radio es más que una locución bien ejecutada. Crear espacios sonoros donde el escucha pueda habitar las imágenes propuestas por las historias es algo que se viene gestando desde los albores de este medio y que ahora aparece como algo difícil de relacionar. El arte y la radio se conjugan con el entendimiento del arte sonoro. El sonido llega a aproximarse a nosotros a una distancia íntima; se recibe como a un invitado familiar, sin restricciones; pero, de igual modo, se le puede echar sin miramientos como a cualquier intruso.

¿Qué pasaría si un día prendiéramos nuestros receptores y despertáramos con el terror de lo igual en todas las emisoras? Posiblemente preferiríamos apagar la radio y escuchar el ambiente que nos rodea. Aceptar la homogeneidad que convive en el cuadrante radiofónico visibiliza la necesidad de contrapesos, de propuestas creativas que discutan y nos muestren otras formas de relacionarnos con aquello que escuchamos. Afortunadamente, podemos encontrar casos de estas propuestas sonoras que podemos consultar y emular; algunos investigadores como Lidia Camacho Camacho (1999) se han dedicado a hacer un recorrido histórico y rescate de estas propuestas sonoras, documentándolas y poniéndolas a disposición de los archivos de la Fonoteca Nacional.

En la actualidad, como lo apuntan las académicas Lucía Casajus y Marina Vázquez (2014), Ibero 90.9 es una emisora que atiende el discurso musical, los contenidos hablados y la exploración sonora como una propuesta integral y una combinación original, cuya finalidad es enriquecer la oferta mediática de México y proponer un entretenimiento inteligente.

Hay cuestiones que se podrían destacar de *Ibero 90.9*, como el hecho de ser la primera estación universitaria en México emanada de una institución privada; sin embargo, el foco en esta ocasión está en tres aspectos: (1) notar cómo suena esa claridad, (2) que la emisora es escuchada por personas ajenas a la institución y (3) que se piensa la radio como un medio de expresión creativa.

Las propuestas estimulantes que desearíamos escuchar van más allá del presupuesto o los recursos técnicos a que se pueda tener acceso, ya que en los inicios de la radiodifusión y de las vanguardias artísticas, la radio se volvió un espacio más de exploración para expresar las inquietudes de diversos artistas, filósofos y entusiastas; uno de ellos expone: “Lo realmente prodigioso, que quizá escapó también a Marconi, y usted la posibilidad de efectuar, por medio de la radio, una difusión de ondas nutritivas” (Marinetti, 2014, p. 69).

Se menciona esta emisora, por ser un buen ejemplo de integración de propuesta artística y de contenido, porque es una estación que se encuentra activa y porque podemos escucharla en su sitio de internet donde hacen una transmisión espejo de lo que su antena emite en la capital del país. Además, nos hace coincidir con el análisis que hace Ema Rodero (2005) sobre los retos a los que se enfrenta la radio análoga ante la llegada de la radio digital, de lo cual concluye que los contenidos deben apostar por la originalidad y la creatividad para poder ofrecer productos radiofónicos de calidad para mantenerse en el gusto de un público que tiene una oferta cada vez más grande.

Jugar y permitirse ser jugado por el lenguaje como lo propone Gadamer (1991; 46-58), es también la propuesta de algunos de los artistas de las vanguardias artísticas del siglo xx (De Quevedo, 2002) como Marinetti (2014), quien activa el pensamiento para considerar otras formas de expresarse con el sonido, basta con cambiar un fondo musical y agregar algunos efectos de sonido para transportarse de China a Roma en un par de segundos.

Lo anterior es sólo para hacer notar que no es indispensable tener conocimiento de los tecnicismos propios del lenguaje radiofónico para captar su existencia y percibir que la radio nos habla con su propio código de etiqueta.

Se coincide con la visión de Ricardo Hays (2000), en que, a pesar de que la oferta de espectáculo se ha reducido en este medio, sus elementos siguen ahí en espera de que los productores alteren la inercia que conservan, que apuesten por crear una experiencia sensorial en el radioescucha, que evoque imágenes que lo emancipen de su flujo cotidiano, despertando su imaginación con fragancias exquisitas o sabores voluptuosos.

De acuerdo con la filosofía, el significado más elemental del arte es el de *poiesis*, es decir: “creación artística auxiliada por la técnica” (De Quevedo, 2002). Ventana al Sonido ofrece, justamente, la posibilidad de explorar ese juego entre los recursos técnicos de la radio que se encuentran poco explorados y, también, la posibilidad de revocar la visión de que la radio es únicamente un

medio de difusión del arte; una visión preconcebida que ha negado las posibilidades artísticas que puede tener la radio por sí misma.

## Conclusiones

Intervenir el programa Ventana al Sonido para lograr una emisión con enfoque artístico, que explore de la mejor manera las posibilidades y recursos disponibles, requiere: (1) conocer los pormenores del oficio radiofónico, (2) conocer las implicaciones interdisciplinarias y (3) la convicción de todos los actores involucrados de que la producción radiofónica es una actividad artística.

Se ha encontrado que el programa Ventana al Sonido debe ser comprendido por los profesores:

- a. Como una estrategia didáctica que requiere ser abordada desde el enfoque de proyectos, el cual involucra actividades complejas con las que se pueden lograr las metas de aprendizaje.
- b. Que no se trata de un proyecto complementario para una clase que, probablemente, aún se esté atendiendo de manera tradicional.
- c. Que la producción de un programa radiofónico es una práctica *in situ*, que involucra el enfoque de aprender sirviendo en la comunidad y que también puede involucrar la óptica del aprendizaje cooperativo.
- d. Que no se sobreentienden las habilidades del comunicólogo o de ese locutor capaz de transformar el espacio radiofónico en un escenario artístico, por lo que se requiere una capacitación.
- e. Que no se minimiza, ni se subordina el conocimiento musical especializado del que se nutre cada una de las emisiones a la producción del programa.
- f. Que se trata de una intervención interdisciplinaria entre las ciencias musicales, las ciencias de la comunicación y las ciencias de la educación.
- g. Que juntos encontraremos la clave que abrirá de par en par esta Ventana al Sonido donde circularán contenidos y expresiones auditivas de valor artístico.

## Referencias

- Benjamin, W. (2015). *Radio Benjamin*. Madrid: Akal
- Camacho Camacho, L. (1999). *La Imagen Radiofónica*. México: McGraw-Hill
- Casajus, L., y Vázquez Guerrero, M. (2014). Los jóvenes prosumidores en la radio universitaria 2.0: Un perfil en construcción. *EDMETIC*, 3(1), 87-111. doi:<https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i1.2882>
- Celedón, G. (2016). *Sonido y acontecimiento*. Santiago de Chile, Chile: Maval SPA.
- De Quevedo, L. (2001). *La emancipación artística de la radio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Quevedo, L. (2002). *La radio y los creadores del arte vanguardista*. D.F., México: Universidad Pedagógica Nacional. <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Lourdes%20de%20Quevedo%20Orozco02.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós
- Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona, España: Herder
- Haye, R. (2000). Sobre Radio y Estética. Una Mirada desde la Filosofía del Arte. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (23). <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1815>
- INEGI. (2017). Banco de indicadores. <https://www.inegi.org.mx/app/buscaador/default.html?q=RADIO#tabMCcollapse-Indicadores>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Marinetti, F. T. (2014). *La cocina futurista*. Barcelona: Gedisa.
- Mejía Barquera, F. (2016). La Radio de Hoy en México. En *Milenio*, 18/02. Disponible en: <https://www.milenio.com/opinion/fernando-mejia-barquera/cambio-de-frecuencia/la-radio-de-hoy-en-mexico>
- Perez, M. (2016). Currículo Transversal en la Contemporaneidad, *Escenarios*, 14 (1), pp. 85-101. Barranquilla: Autónoma del Caribe. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.881>



- Rodero, E. (2005). Recuperar la creatividad radiofónica; razones para apostar por la radio de ficción. *AnàlisiQuaderns de comunicació i cultura*, 32, 133-146. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/5415>.
- Romero Valldecabres, L. (2011). Radio y arte sonoro: ¿es posible la integración?. En Gallego Pérez, J. I.; García Leiva, M. T. *Sintonizando el futuro: Radio y producción sonora en el siglo XXI*. Madrid: Instituto de RTVE y Universidad Carlos III de Madrid.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 24, febrero-julio, pp. 30-39. Zapopan: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>.
- Silva-Doray Ledezma, K. J. (2019). *Entrevista al Mtro. Juan Pablo Correa Ortega, creador del programa Ventana al Sonido*. Domicilio particular, 7 de febrero.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



## Arte, cultura y sociedad

Provocaciones, intervenciones e investigaciones

Primera edición 2020

El cuidado y diseño de la edición estuvieron a cargo del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.