

Implementaciones artísticas interdisciplinarias en cartografías sociales

Armando Andrade Zamarripa
Coordinador





Implementaciones artísticas
interdisciplinarias
en cartografías sociales



Implementaciones artísticas interdisciplinarias en cartografías sociales

Armando Andrade Zamarripa
Coordinador



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



Implementaciones artísticas interdisciplinarias en cartografías sociales

Primera edición 2022

Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria
Aguascalientes, Ags., 20100
editorial.uaa.mx

Armando Andrade Zamarripa (coordinador)
Aída Alonso Aréchar
Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez
Sarahí Lay Trigo
Julio Cervantes Zaldívar
Carlos Adrián Padilla Paredes
Juan Pablo Correa
Vitalis Missael López

ISBN 978-607-8834-79-2

Hecho en México / *Made in Mexico*

Índice

Prólogo <i>Armando Andrade Zamarripa</i>	9
--	---

CUERPO, FEMINIDAD Y PANTALLA

La representación de las mujeres en el cine mexicano: estereotipos y rupturas <i>Aída Alonso Aréchar</i> <i>Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez</i>	15
---	----

Una video-danza para la vida: enfrentar el miedo al COVID-19 a través del arte <i>Sarahí Lay Trigo</i>	39
--	----

CUERPO, ARTE Y EDUCACIÓN

Cien años de evolución de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes: 1923-2023

Julio Cervantes Zaldívar

Carlos Adrián Padilla Paredes

65

Cognición corporeizada en las experiencias de escucha musical: fundamentación teórica y resultados de dos estudios empíricos

Juan Pablo Correa

Vitalis Missael López

95

Prólogo

Armando Andrade Zamarripa

Desde el surgimiento de la Maestría en Arte en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, las implementaciones artísticas derivadas de los trabajos prácticos profesionalizantes de estudiantes y proyectos de investigación artística de docentes del Núcleo Académico Básico son un muestrario de las inquietudes teóricas y metodológicas en torno a las prácticas de gestión, análisis, educación y producción artísticas contemporáneas. Esta publicación reúne cuatro textos sobre la productividad académica y artística contestarias a la atención de problemáticas y acciones sociales del contexto regional.

«Cuerpo, feminidad y pantalla» lleva de título el primer apartado de capítulos integrado por dos textos. En el primero, «La representación de las mujeres en el cine mexicano: estereotipos y rupturas», de Aída Alonso y Brenda Rodríguez, se traza un recuento, a partir del análisis narratológico, sobre la figuración y escenificación de personajes femeninos en destacadas pe-

lículas y géneros cinematográficos nacionales, desde la denominada época de oro hasta la actualidad. En esta indagación, Alonso y Rodríguez dan cuenta de la construcción de la identidad de género y los símbolos de la mujer en la cinematografía mexicana –niña ingenua, joven virgen, madre abnegada, esposa sumisa, abuela protectora, rumberas y ficheras como objeto de deseo, mujer fatal, prostituta, bruja, etcétera– hacia sus giros paradigmáticos en cineastas como Matilde Landeta, Luis Buñuel, Jaime Humberto Hermosillo, el Colectivo Cine y Mujer –conformado por Rosa Martha Fernández, Beatriz Mira, Guadalupe Sánchez y Sonia Fritz–, la generación de cineastas mujeres de la década de 1990 –como Busi Cortés, Maryse Sistach, María Novaro, Dana Rotberg, Guita Schyfter, Eva López, Marcela Fernández Violante, María Elena Velasco *la India María*– y la generación contemporánea con perspectiva feminista –en la que destacan Astrid Rondero, Fernanda Valadez, Issa López, Tatiana Huezo, Lucía Gajá, Natalia Beristáin, Ana Laura Calderón–. Sin duda, es un escrito que invita a la reflexión en torno a la configuración de la imagen de la mujer como alegoría simbólica desde la mirada masculina y su reconfiguración en los esquemas de representación por su agenciamiento desde los feminismos actuales.

En el segundo capítulo, «Una video-danza para la vida: enfrentar el miedo al COVID-19 a través del arte», de Sarahí Lay Trigo sucede una relatoría de su proceso creativo como investigadora y bailarina, al producir una coreografía dancística en soporte audiovisual desde un impulso de la incertidumbre y el autoaislamiento emocional como persona afectada. En colaboración con un compositor musical –su propio hermano– y un videasta –anónimo– reflexiona su práctica en colectivo sobre los «modos de ser» y «modos de hacer» de la danza en tiempos de confinamiento. En esta investigación artística busca visibilizar las formas en las que se condicionaron los cuerpos y las emociones de bailarines y espectadores por la hibridación de las tecnoconvivencias al crear y percibir obras de danza con tecnologías de transmisión y retransmisión audiovisual. En paralelo, entonces, ante las nuevas pericias creativas socioemocionales como enigma poético, se trata de un caso autorreferencial sobre la experiencia vivida en la puesta en movimiento de la danza, la cámara y la música para amplificar y somatizar aquello que se busca nombrar desde el desafío social.

El apartado «Arte, educación y deseo» se compone de tres capítulos sobre las prácticas de educación de las artes vivas en Aguascalientes, específicamente el teatro y la música. El primero de estos textos se titula «Cien años de evolución de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes: 1923-2023»,

escrito por Julio Cervantes y Carlos Padilla, quienes en sus diversas investigaciones individuales observaron coincidencias históricas sobre la práctica en la formación de actores en diversas compañías, escuelas, centros culturales y universidades teatrales de nuestra localidad. Cervantes y Padilla escriben a cuatro manos para sumar sus hallazgos históricos-documentales en pro de una genealogía sobre las técnicas y sistemas de actuación en occidente desde los griegos hasta el primer sistema de actuación desarrollado por Constantin Stanislavski, a principios del siglo xx. En paralelo, revisan los procesos y técnicas de enseñanza y profesionalización de la actuación en la ciudad de Aguascalientes desde una aproximación documental y testimonial, con actrices y actores docentes, para evidenciar, a pesar de su diversidad, el énfasis del uso del sistema de Stanislavski durante la conformación del ser actuante y la persona en escena en los actuales programas académicos de Licenciatura en Actuación y Licenciatura en Teatro de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de las Artes, respectivamente.

El capítulo «Cognición corporeizada en las experiencias de escucha musical: fundamentación teórica y resultados de dos estudios empíricos», en coautoría por Vitalis López y Juan Pablo Correa, expone un aparato teórico-metodológico sobre la cognición encarnada y un estudio comparativo en torno a las habilidades metacognitivas de la escucha de la música en dos momentos: durante del dictado musical en la formación de estudiantes de tres programas educativos de la localidad, y durante las experiencias de escucha musical de obras de sonido complejo en grupos de melómanos habituados. Desde los estudios socioculturales, la fenomenología y la neurociencia cognitiva, este texto busca exponer las capacidades sensoriomotrices del cuerpo en torno a sus estímulos y modos de percepción musical, y la situación extramusical derivada del contexto cultural del sujeto. Este texto compone una narrativa desde la especialización, de manera clara y concisa, para explicar fehacientemente el fenómeno de las experiencias afectivas en la escucha de la música.

Quienes lean este libro hallarán enfoques plurales y críticos sobre los fenómenos artísticos actuales en las artes vivas y temporales. Los razonamientos y hallazgos de nuestras queridas autoras y nuestros queridos autores, sin duda, quedan expuestos al comentario y debate en pro de incidir dialógicamente en nuestros entornos artísticos y culturales.



Cuerpo, feminidad y pantalla





La representación de las mujeres en el cine mexicano: estereotipos y rupturas

Aída Alonso Aréchar¹

Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez²

Históricamente ha existido un desajuste en la representación de las mujeres en el cine mexicano. El cine es un medio masivo con el que se construyen imágenes que permanecen en el imaginario colectivo de su público y que afectan negativa o positivamente a la concepción de una identidad. En México, la construcción de esta imagen identitaria a través del cine comenzó a desarrollarse desde la llamada Época de Oro (1936-1956), la cual se caracterizó por una prolífica producción de películas que fueron apoyadas por la dominante industria fílmica hollywoodense, razón que también influyó en la necesidad de construir una imagen nacionalista que brindara una carta de presentación de México hacia el extranjero.

1 Contacto: <al126157@edu.uaa.mx>, ORCID <orcid.org/0000-0001-6660-653X>.

2 Contacto: <antonieta.rodriguez@edu.uaa.mx>, ORCID <orcid.org/0000-0002-0234-4080>.

Durante esta época, dada la importancia que tuvo, el proceso de formación de identidad afectó sobremanera a la construcción del género, puesto que los personajes femeninos tuvieron una representación que comenzó a instaurar los arquetipos de mujer que pronto se asentaron como estereotipos. Julia Tuñón lo menciona de la siguiente manera: «Es necesario precisar los canales y las maneras en que el género se construye, entre los cuales el cine tiene un papel importante».³

Al carecer de realismo, la representación de la mujer a lo largo de la historia del cine mexicano ha provocado una falta de identificación con el público femenino, esto debido principalmente al silenciamiento histórico de las propias voces de las mujeres como contadoras de sus historias.

En el presente texto se realizará una revisión de la evolución de la representación femenina a lo largo de la historia del cine mexicano, abordando algunos aspectos como sus múltiples facetas, géneros cinematográficos, temáticas, contextos, exponentes y creadoras, para así lograr vislumbrar su compleja transformación hasta la actualidad.

Este documento se nutrió del aprendizaje y reflexión obtenidos a partir del curso «La mujer en el cine mexicano»⁴ realizado por la Cineteca Nacional e impartido por la directora de cine Busi Cortés y la especialista en historia del cine mexicano Gina Bardavid. De igual manera, de las conversaciones y críticas cinematográficas que giran en torno a la investigación generada para el desarrollo del proyecto de tesis de la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes titulado: *Visibilización de las mujeres partícipes de las revoluciones sociales en México a través de la cinematografía*.

Arquetipos y estereotipos

Recurriremos a Julia Tuñón, escritora y académica quien ha investigado sobre las problemáticas de las mujeres en la cultura, entre ellas su representación en el cine. En su libro *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: La construc-*

3 Julia Tuñón, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939- 1952* (Ciudad de México: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer e Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998), 21.

4 Gina Barnavid, Busi Cortés, *La mujer en el cine mexicano* (Ciudad de México: Cineteca Nacional, 2022).

ción de una imagen, 1939-1952 define a los arquetipos y estereotipos como recursos fílmicos simbólicos:

El cine se expresa básicamente a través de símbolos. El mexicano tiende a representar con ellos lo que se llamará aquí «arquetipos» y a divulgarlos por medio de estereotipos. Los arquetipos son conceptos fuertes y elementales de larga duración que remiten a construcciones imaginadas que tienen que ver con las pulsiones básicas de los seres humanos [...] El estereotipo es un recurso fílmico que implica la simplificación de las características de los roles representados, sea por omisión, por reducción o por medio de la simple deformación. Un estereotipo tiende, una vez introyectado, a fortalecerse, repetirse, incidir. Se puede decir que se reifica. A diferencia del arquetipo, el estereotipo no implica ninguna lucha, sino que reduce el universo a una perspectiva lineal.⁵

De manera constante en la cinematografía nacional, los personajes femeninos oscilan entre extremos: la representación de una mujer completamente buena o la de una mujer totalmente mala, sin matices o características humanas que suavicen esta dualidad. «Al analizar los estereotipos y deslindar, de entre la multitud de ellos, los que son fundamentales, se distinguen, primero una imagen bifásica del ser mujer, la buena y la mala, ángel o demonio, Eva o María».⁶

Estos estereotipos han concebido una imagen confusa y desajustada de las mujeres. La poca representatividad de las propias mujeres como creadoras de historias y la dominación de la perspectiva masculina ha afectado y deformado el realismo, tridimensionalidad y humanismo de sus personajes, se ha vuelto un resultado del imaginario masculino desde una posición de ejercicio de poder. «La mujer ha sido identificada con esquemas dicotómicos: atracción-repulsión, hostilidad-admiración, se han dirigido a ella. Ella es diosa o esclava, divinizada o humillada. Se considera que arrastra a la cima y a la sima».⁷

Otra característica que ha permeado continuamente en las películas es la sentencia hacia las mujeres, es decir, al estar siempre bajo un discurso patriarcal, las mujeres se vuelven receptoras de castigos o fantasías a favor de los hombres. No existe una autonomía o libertad de los personajes femeninos, se muestran condicionados y caricaturizados.

5 Tuñón, *Mujeres...*, 78-79.

6 Tuñón, *Mujeres...*, 80.

7 Barnavid y Cortés, *La mujer...*, 80-81.

Las primeras mujeres en el cine mexicano y el inicio de los estereotipos

De las mujeres que se dedicaron a la producción cinematográfica en las primeras décadas de la llegada del cine a México se encuentra Herminia Pérez de León, conocida como Mimí Derba. De origen teatral, pionera de la actuación, la dirección y la producción cinematográfica, además de cantante, empresaria, guionista, argumentista, escritora, distribuidora de cine y gestora cultural, junto con Enrique Rosas funda Azteca Film en 1917 y producen cinco películas, entre ellas, *La Tigresa*, considerada la primera película dirigida por una mujer y titulada en femenino, de la que solo se conserva un breve fragmento.⁸ Sin embargo, el caso de Mimí Derba es atípico, porque a lo largo de los años en la historia del cine pocas fueron las mujeres que trabajaron en la naciente industria cinematográfica, menos aún tuvieron la oportunidad de escribir o dirigir películas e incluir roles femeninos a la par que los masculinos e incidir en la construcción social del género.

Sobre *La Tigresa*, de Derba, se sabe que estaba influenciada por las películas y las divas italianas. En la cinta, el personaje protagónico es «el símbolo de la mujer pérfida y felina que en su cabeza loca, de eterna soñadora, siente las ansias continuas de ser la protagonista de un poema cruel y doloroso, no importándole destrozarse corazones»,⁹ por lo que engaña a un hombre humilde para después casarse con uno rico.

Más adelante, a inicios de los treinta, se realizan dos películas icónicas en las que el estereotipo que se cimienta es el de la mujer víctima y pecadora que vive en una condena sin escape por sus decisiones *incorrectas*: la segunda versión de *Santa* (1932) y *La mujer del puerto* (1934).¹⁰ La primera cobra importancia en la filmografía nacional por ser la primera cinta sonora y por instaurar el arquetipo de la mujer «santa» que cae en la prostitución luego del abandono de su pareja, difamación de un hombre, el rechazo de la familia y los códigos morales de la sociedad, características que también se reflejan en *La mujer*

8 Alejandra Moya, «Mimí Derba», Filmoteca UNAM, <<https://www.filmoteca.unam.mx/cine-en-linea/mimi-derba/>>.

9 Hipólito Seijas, «*La Tigresa*» (1917) y Ficha Filmográfica Cine silente mexicano <<https://cinesilentemexicano.wordpress.com/tag/la-tigresa/>>.

10 Existen cuatro versiones filmicas de *Santa*: la primera, de cine silente (Luis G. Peredo, 1918), la mencionada de Antonio (1931) (Norman Foster, 1943; Gómez Muriel, 1968); así como otras dos versiones de *La mujer del puerto*, además de la de Boytler (Emilio Gómez Muriel, 1949; Arturo Ripstein, 1991).

del puerto, en la que el personaje de Rosario se ve envuelto en una serie de catástrofes que la orillan a prostituirse. El arquetipo se convierte en estereotipo y la sentencia de los personajes femeninos comienza a implantarse desde la mirada de los directores varones. *Santa* y *La mujer del puerto* fueron protagonizadas por dos actrices muy importantes en el cine mexicano, Elena Sánchez Valenzuela y Andrea Palma, bajo la dirección de Antonio Moreno y de Arcady Boytler, respectivamente.

Podemos destacar a otras mujeres pioneras en el cine mexicano, además de Mimí Derba, como Elena Sánchez Valenzuela, Adela Sequeyro, Carmen Toscano, Adriana y Dolores Elhers, Cándida Beltrán Rendón y Matilde Landeta, a quien nos referiremos más adelante.

Matilde Landeta (1910-1999)

Matilde Landeta experimentó el desarrollo del cine desde sus inicios. Tuvo como primer acercamiento al cine una visita al *set* de la película *Sobre las olas* (1933), en la que su hermano actuaba con un pequeño papel, y a partir de ese momento no se aparta de la lucha de dedicarse al cine. En 1948 realiza *Lola Casanova*, posteriormente, *La negra Angustias* (1949) y *Trotacalles* (1951), las cuales fueron de las películas con personajes femeninos más importantes que tiene el cine mexicano en esa década.

Landeta titula a sus dos primeras películas con personajes femeninos y también cuestiona la desigualdad de raza. *Lola* es el personaje central de la trama y también es la narradora de su historia, que es contada desde su punto de vista en retrospectiva; es un personaje activo que tiene una evolución: pasa de ser la hija que se sacrifica por su padre al aceptar casarse para salvarle de la bancarrota a convertirse en la líder de una tribu a la que no pertenecen, de ser una mercancía de cambio a ser capaz de tomar sus propias decisiones al decidir quedarse con los seris en lugar de regresar a Guaymas, ello con el fin de conseguir la igualdad y la paz.

En *Trotacalles*, los dos personajes centrales son femeninos, dos hermanas enfrentadas por un hombre: María es prostituta, Elena está casada con un hombre rico, y ambas son objetos para sus parejas. En esta película, Landeta cambia la manera de abordar la prostitución con un acercamiento a las circunstancias:

una es prostituta por necesidad, la otra, por ambición. Sobre *La negra Angustias* nos referiremos más adelante.

La trayectoria de Landeta como directora se ve interrumpida por cuestiones con el sindicato. Para 1992, Patricia Martínez, con el documental *Matilde Landeta*, nos adentra en el rodaje de *Nocturno a Rosario*, película que Landeta dirige cuarenta años después de haber dirigido *Trotacalles*. Este documental brinda un homenaje hermoso a la cineasta y visibiliza su obra.

La nueva ola ranchera y el cine de la Revolución

En México existen géneros de cine propios, caso es el del melodrama ranchero. En un contexto posrevolucionario y con Lázaro Cárdenas en el poder, se apoya al cine como medio para legitimar la imagen de la Revolución mexicana y hacer notar un progreso, es así como comienza el surgimiento de este género.

Fernando de Fuentes fue el director precursor del melodrama ranchero y revolucionario, la película con la que se inaugura el género y se convierte en la más icónica es *Allá en el rancho grande* (1936). Estas producciones se caracterizaron por tener grandes presupuestos, al estilo de Hollywood, y de hacer uso de haciendas como locaciones y como base para el contexto de las historias, que en su mayoría constaban de personajes en los que se notaba una jerarquía, una metáfora del Gobierno y el pueblo.

Este género cinematográfico crea en el exterior un arquetipo o identidad de México, la imagen del rancho y la música regional, el macho mexicano y la mujer sumisa. Además, en este género cinematográfico hubo otros arquetipos, como el patrón que era malo pero justo; el charro que se mostraba caballeroso, pero era mujeriego; el pueblo y su gente, siempre humildes y trabajadores leales; un cacique instruido; entre otros. El papel de las mujeres era el de esposas abnegadas encargadas del hogar que nacieron para proteger, cuidar y ser madres; las mujeres mayores, a su vez, eran tiernas y brindaban consejos; las mujeres jóvenes eran ingenuas, dóciles y se le brindaba un valor absoluto a su virginidad.

A la par de este género se crea el melodrama revolucionario que, en cambio, nos va a hablar de otro tipo de mujer y, como contexto, de la Revolución mexicana. El arquetipo de macho mexicano se basa en Francisco Villa, al cual se le otorga una imagen de rudeza y firmeza, que nunca es débil y no se retracta de nada. Los arquetipos de las mujeres se limitan a dos: la que

está exclusivamente dedicada al ámbito doméstico y la *adelita* o *soldadera*, que apoya y sigue al hombre. En otros casos, cuando una mujer presenta un carácter menos arraigado a la sumisión y es asertiva o proactiva, se le otorgan atributos masculinos, llegando a la apariencia de marimacho, siempre a los extremos, siguiendo una lógica masculina.

Una de las frases utilizadas dentro de la película *La soldadera* expresa lo siguiente: «Y junto con los hombres y sus hijos hicieron la revolución».

Esta frase excluye por completo la labor de las mujeres en los procesos sociales, lo cual es un reflejo de este silenciamiento histórico hacia las mujeres, una negación de su existencia.

Estos dos géneros cinematográficos van a contribuir de manera importante a la concepción del estereotipo femenino que se ha mencionado, el cual continuó repitiéndose años después en películas y programas televisivos.

Las siguientes son películas con mujeres protagonistas en el contexto de la Revolución mexicana:

- *La Adelita* (1937), de Guillermo Hernández y Mario de Lara.
- *Flor Silvestre* (1943), de Emilio Fernández.
- *Las abandonadas* (1944), de Emilio Fernández.
- *Enamorada* (1946), de Emilio Fernández.
- *Maclovía* (1948), de Emilio Fernández.
- *Si Adelita se fuera con otro* (1948), de Chano Urueta.
- *La negra Angustias* (1949), de Matilde Landeta.
- *La escondida* (1956), de Roberto Gavaldón.
- *La cucaracha* (1958), de Ismael Rodríguez.
- *Juana Gallo* (1961), de Miguel Zacarías.
- *La valentina* (1966), de Rogelio González.
- *La soldadera* (1967), de José Bolaños.
- *La generala* (1970), de Juan Ibañez.

La negra Angustias es una adaptación, hecha por la misma Landeta, de la novela de Francisco Rojas González, Matilde se apropia de la historia y se resiste a darle el final que Rojas escribió, pues la negra Angustias no termina sumisa ni de ama de casa, como se esperaba de la mujer en ese tiempo, Matilde la prefiere coronela.

En *La negra Angustias*, el personaje femenino que da título a la película, lleva el protagonismo de la acción como contrapropuesta de la representación del cine de la época: es una mujer analfabeta, pobre y negra, huérfana de madre, educada por la bruja anciana del pueblo y con un padre, Antón Farrera, que regresa después de haber sido forajido en defensa de los pobres, muy viejo ya para irse a la Revolución, pero que inyecta los ideales de justicia en su hija, a quien acepta, más que por estar seguro de la paternidad, por ser de su raza.

Desde el arranque del filme, Landeta cambia el punto de vista hacia el femenino: la pequeña Angustias, de niña, queda traumada cuando una de las cabritas que cuidaba muere a causa del macho, como «es natural» según la bruja, lo que la determina a no casarse, rebelándose contra la tradición social de los matrimonios arreglados por los mayores, lo que causará que Angustias sea apedreada y rechazada por mujeres y hombres quienes la consideran «machorra». A fin de evitar ser violada, mata a su agresor, huye y se une a la causa revolucionaria del lado de Emiliano Zapata. Landeta, con su cine, aporta un cambio al paradigma dominante de la representación de la mujer, con una crítica social hacia la desigualdad económica, social, de educación, género y raza, desmitificando la idea de la abnegación, sacrificio y sumisión adjudicadas a la mujer.

Si bien la negra Angustias actúa como hombre para defenderse en un mundo de hombres, que es la Revolución mexicana, Landeta deconstruye a sus personajes y les aleja de una función biológica con un único ideal de realización como esposa-madre, ya que respeta su individualidad y les confiere la libertad de sus decisiones y su pensamiento, como se lo diría Angustias al maestro de quien se enamora en la película en el siguiente diálogo:

- ¿Entonces, usted cree que las mujeres tienen la fórmula para arreglar al mundo?
- Pos, no sé, pero creo que el día que las mujeres tengamos la misma facultad que los calzonudos habrá en el mundo más gentes que piensen.¹¹

Reconociendo que las películas de Matilde Landeta no escapan del todo a su época, sí invierten la mirada sobre cómo representar lo que quiere decir, una visión de los conflictos de la mujer desde la perspectiva de la mujer, en un mundo de hombres.

¹¹ Landeta, Matilde, dir. *La negra Angustias* (1949).

La película *El Cometa* (1999), de Maryse Sistach, igualmente es una película dentro del contexto de la Revolución mexicana, en la que la protagonista, llamada Valentina, interpretada por Ana Claudia Talancón, rompe con los estereotipos al ser una mujer que lidera; asimismo, la trama se desarrolla a partir de su perspectiva y decisiones.

Cabe mencionar en este apartado la carencia de producciones cinematográficas ambientadas en otros procesos y revoluciones sociales, tales como la Independencia de México y la Reforma. Si bien la aparición del cine sucede en cercanía con la Revolución mexicana y, por lo tanto, se ve influenciada por su contexto, en sucesión no ocurre una exploración de los personajes femeninos de otras etapas de la historia de México a través del cine.

Entre las películas encontradas con mujeres protagonistas en el contexto de la Independencia de México están:

- *La Güera Rodríguez* (1978), de Felipe Cazals.
- *Gertrudis Bocanegra* (1992), de Ernesto Medina.

Cine de rumberas y de ficheras

Este género surge en la década de los 40, bajo el gobierno de Miguel Alemán, en un contexto donde la Ciudad de México comienza a volverse una metrópoli, existe mucha migración del campo a la ciudad y, por lo tanto, lo que busca representarse en el cine es la actualidad, lo urbano y no lo rural.

Las tramas y contextos de este género de cine rondaban siempre alrededor del baile, de la rumba y los cabarés. Cuando se escucha hablar acerca de este cine, normalmente viene una concepción negativa, sin embargo, el cine comenzó por la importancia que se le daba al baile y al espectáculo en la vida nocturna citadina.

Normalmente, las mujeres son quienes protagonizan las historias de este género y, en general, son representadas como mujeres ingenuas y explotadas. Algunos títulos importantes que surgen son *Salón México* (1950) de Emilio Fernández, *Aventurera* (1949) y *Víctimas del pecado* (1951), también dirigida por Fernández.

Las actrices que dieron vida a estas mujeres protagonistas fueron principalmente Ninón Sevilla y Rosa Carmina. La mayoría de estas películas repiten

la misma trama, teniendo como protagonista a una mujer que, como Santa y Rosario, ha sido víctima de sus infortunios y caído en la prostitución, ya sea por necesidad, deshonra o venganza, pero también aquellas que se valen de su belleza para conseguir sus fines. La rumbera puede pasar de ser sumisa a rebelarse contra sus explotadores.

El género de la rumba, de origen cubano, sirve como estructura para estos filmes; y, para las bailarinas, de válvula de escape, ya que parecen entrar en una especie de trance, como un ritual, pero el ritmo de sus tambores también se utiliza para mostrar el cuerpo femenino para el placer voyerista masculino. Aunque la rumba no es el único género musical que se utiliza, de allí se deriva la denominación de *rumberas*.

Cabañas Osorio lo describe así: «Un pasado trágico en un cuerpo bello entran en tensión con la carga sensual de las poses y los gestos corporales».¹² Por lo que a este género se le suele atribuir como el comienzo de la sexualización del cuerpo de las mujeres, lo cual repercute en demasía en la imagen femenina, al degradarla en objeto y en función al placer masculino. La prostituta representa la sexualidad transgresiva, cuestiona la doble moral del sistema patriarcal y contribuye a su reproducción. Victimizada y degradada, pero también rebelde, empoderada, cuya conducta pecaminosa subvierte las jerarquías establecidas.¹³

El cine negro y la mujer fatal

El cine negro o *film noir* es un género cinematográfico proveniente de Estados Unidos, que se caracteriza por tratar temáticas de crimen y poseer una estética visual muy particular de claroscuros. La mujer fatal o *femme fatale*, es el personaje recurrente en este género.

En México, el *film noir* se experimentó de una manera muy lograda en la película *La otra* (1946), dirigida por Roberto Gavaldón y con el guion de José Revueltas. Dolores del Río personifica a María y a Magdalena, dos hermanas con personalidades opuestas en las que habrá un crimen de por medio. En esta película podemos ver una evolución del personaje femenino como pro-

12 J.A. Cabañas Osorio, *La mujer nocturna del cine mexicano. Representación y narrativas corporales, 1931-1954*, (Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2014).

13 Francisco de la Peña Martínez, *Imaginario filmico e identidad nacional: el cine de rumberas en México*. (Rosario, Argentina: XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 2014).

tagonista, que presenta una dualidad de la que se ve en conflicto, lo cual la hace tomar agencia propia y la coloca como líder de la perspectiva con la que se desenvolverá la trama.

La personificación de la *femme fatale* del *film noir* resulta una figura bastante compleja de analizar, ya que tiene características positivas y negativas de la construcción de la imagen femenina. Por una parte, es una mujer que es fuerte y líder, pero, por otra, también obedece, en algunos casos, a una agencia masculina y una fantasía que la atañe a la figura de una mujer frívola y malvada, lo que será su castigo al final. Nuevamente cae en el estereotipo.

El estereotipo de madre abnegada

Anteriormente se tenía una imagen de madre sumisa, abnegada, asexualizada, a merced del hombre, que antepone la maternidad en todo momento y que estaba siempre dispuesta a cuidar y proteger a sus hijos. En las siguientes películas logramos vislumbrar algunos cambios de estigmas y estereotipos:

En la película *Como agua para chocolate* (1992), dirigida por Alfonso Arau y con guion de Laura Esquivel, puede reconocerse una ruptura de este estereotipo, al presentar a una madre que es despiadada y hermética, que castiga a su propia hija y que actúa a favor de su propio beneficio, puesto que no le permite a su hija que se case con el hombre que ama, a razón de que en su familia existe la tradición de que las hijas menores se quedan para cuidar a la madre en su vejez. Esta película también representó varios tipos de mujeres que se acompañan y que viven la libertad de su sexualidad, como el personaje de Gertrudis, a quien se le recuerda huyendo del rancho desnuda sobre un caballo, luego se va a vivir en un burdel y también se convierte en *generala* del ejército revolucionario.

Otra de las madres representadas en el cine que rompe con este estereotipo es la madre de Pedro en la película *Los olvidados* (1950), de Luis Buñuel, la cual también se presenta desinteresada y enfadada de ser madre, a la vez que presenta deseos sexuales, caso que anteriormente no podría mostrarse.

Los hermanos del hierro (1961), de Ismael Rodríguez, estelarizada por la actriz Columba Domínguez, quien personifica a una madre vengativa que arriesga a sus hijos y posee un carácter firme y de iniciativa, que fuma y utiliza un arma, resulta ser un personaje sumamente complejo que no había sido visto en el cine de la Época de Oro anteriormente.

En la película *Perfume de violetas* (2001), de Maryse Sistach, también percibimos a dos madres distintas entre sí, pero que en conjunto se acercan mucho al realismo, al estar dotadas de características originadas desde su contexto social, su frustración y hasta su machismo inconsciente e inculcado.

Otras películas con antecedentes de matriarcas en el cine que rompen estereotipos son:

- *La familia Dresse* (Fernando de Fuentes, 1935).
- *La gallina clueca* (Fernando de Fuentes, 1941).
- *Doña Perfecta* (Alejandro Galindo, 1950).
- *Los olvidados* (Luis Buñuel, 1950).
- *Los hermanos del hierro* (Ismael Rodríguez, 1961).
- *Caridad* (Jorge Fons, 1974).
- *Como agua para chocolate* (Alfonso Arau, 1992).
- *Principio y fin* (Arturo Ripstein, 1993).
- *Perfume de violetas*, (Maryse Sistach, 2001).
- *Las Buenrostro* (Busi Cortés, 2005).

El estereotipo de abuela tierna

El estereotipo de la abuela se liga bastante con el de madre abnegada. Las abuelas son representadas de carácter tierno y que abogan por los nietos cuando los padres fallan, pero también muy pícaras y regañonas.

La imagen de la actriz Sara García se instauró como la abuela de México y podemos presenciarla en las películas *Los tres huastecos* (1948), *Las señoritas Vivanco* (1958) –que parte de un argumento de Elena Garro y con un guion de Josefina Vicens– y *Mecánica Nacional* (1972), estas dos últimas representaron una ruptura en este estereotipo, al ser abuelas que insultan y hasta roban.

Como la tía de Berenice en *La pasión según Berenice* (1976), de Jaime Humberto Hermosillo, en *Las buenas hierbas* (2010), de María Novaro, *La Tía Alejandra* (1980), de Arturo Ripstein, *No quiero dormir sola* (2012), de Natalia Beristáin y *Las horas contigo* (2014), de Catalina Aguilar Mastretta, de igual manera se vislumbran personajes de abuelas con un giro al estereotipo, pues son avariciosas y hasta brujas.

Las niñas en el cine mexicano

Existen muy pocas referencias de niñas en el cine que no provengan de la agencia del melodrama ranchero y de la perspectiva adulta. Los casos más conocidos o icónicos de niñas en el cine clásico son *la Tucita*, interpretada por María Eugenia Llamas o *Chachita*, interpretada por Evita Muñoz.

Un caso especial durante los ochenta es el cine de Carlos Enrique Taboada, quien realiza la película *Veneno para las hadas* (1986), protagonizada por dos niñas que rompen por completo el estereotipo de ingenuas y que, por el contrario, insinúan la maldad.

De manera más reciente, podemos mencionar, entre otras, a *Vuelven* (2017), de Issa López y la película *Noche de fuego* (2021), de Tatiana Huezo, esta última tiene de protagonistas a tres niñas que se convierten en adolescentes en una comunidad de la sierra mexicana, a las que sus madres, en un afán de defenderlas de la trata de blancas, les quitan cualquier atisbo de feminidad y las meten en un hoyo en la tierra para así evitar que se las lleve el narco. Huezo mantiene durante todo el filme el punto de vista de las niñas, crea un vínculo desde la amistad y la sororidad tanto en los personajes infantiles como en los personajes femeninos adultos. Los personajes masculinos se presentan en el film prácticamente desde la ausencia, el fuera de campo o en planos predominantemente abiertos, las niñas y el espectador sienten la amenaza, pero sin ponerle un rostro en específico a quienes las rondan y las acechan.

Huezo se enfoca en la mirada de las niñas, en su condición de mujeres y el conflicto que enfrentan por el simple hecho de serlo, no únicamente desde el uso de los elementos cinematográficos, al optar por un cine sensorial, emocional, sino también desde los modos de producción, al elegir un elenco de niñas sin formación actoral a quienes les propicia un vínculo afectivo que se siente en la pantalla.

Corazón de mezquite (2021), de Ana Laura Calderón, tiene de protagonista a una niña yoreme que quiere tocar el arpa, la cual es tradicionalmente solo tocada por los hombres. Ana Laura recupera, a raíz de una investigación, una leyenda de una mujer transgresora que tocó el arpa en la comunidad, la cual detona su película y la convicción de Lucía, su personaje, para romper con esa férrea tradición. Los personajes son interpretados, en su mayoría, por los habitantes de la comunidad donde filma.

La mujer en el cine de Luis Buñuel

Aunque la cinematografía de Buñuel se caracterizó por romper paradigmas y convencionalismos en el cine mexicano, la representación de sus personajes femeninos continuó oscilando entre el estereotipo de mujer santa y su extremo opuesto de mujer pecadora.

El moralismo, la religión, la burguesía y la ironía son algunos de los temas que recurren de manera crítica en la filmografía de Buñuel, lo cual pudiera justificar este manejo de características que dotan y enfrentan sus personajes femeninos, sin embargo, la visión con la que se desenvuelven y obedecen, es siempre a partir de una mirada masculina, más que sujetos se convierten en objetos.

Los personajes de Susana en *Susana, carne y demonio* (1951), la madre de Pedro en *Los olvidados* (1950) o el mismo diablo, actuado por Silvia Pinal en *Simón del desierto* (1965), han sido representadas a manera de *femme fatale* que busca ser la catástrofe y perdición de los hombres. A pesar de que estos personajes comienzan a romper con los anteriores esquemas de mujer ajena a su sexualidad o de madre abnegada, vuelven a carecer de humanidad y características reales y complejas de una mujer para caer nuevamente bajo la perspectiva y fantasía masculina.

En este caso, la mujer fatal no sería una figura feminista, sino un síntoma de los miedos masculinos hacia el feminismo, el reflejo de los miedos y ansiedades del propio director, y por ello, todas las figuras femeninas del cine de Buñuel terminen siendo subyugadas por el discurso patriarcal tradicional.¹⁴

Como opuesto se encuentran los personajes de *Viridiana* (1961) o de Gloria en la película *Él* (1953), los cuales poseen características de sumisión y abnegación, de igual manera cayendo en el estereotipo de mujer víctima y santa.

La coexistencia de los arquetipos femeninos antitéticos donde la mujer es venerada como inmaculada o condenada como diabólica pudo haber sido el resultado del fuerte contexto católico aragonés que rodeaba al director.¹⁵

14 Sara Muñoz, *La construcción femenina en el discurso cinematográfico de Buñuel: la femme fatale* (Princeton: Universidad de Princeton, Hispanet Journal 2, 2009), 20.

15 Sara Muñoz, *La construcción...*, 21-22.

En resumen, las películas de Luis Buñuel contribuyeron e innovaron al cine clásico que se realizó durante la Época de Oro, no obstante, no se consolidaron personajes femeninos libres y empáticos de la mirada masculina, lo cual deja un camino largo para llegar a una construcción de personajes femeninos de manera justa.

La mujer en el cine de Jaime Humberto Hermosillo

El cine de Jaime Humberto Hermosillo se caracteriza por tener personajes que se enfrentan a su realidad humana oprimida en un contexto social conservador, en el que su principal antagonista es el impedimento a la libertad.

El caso más icónico resulta ser el de Berenice, en *La pasión según Berenice* (1976), la cual es un personaje sumamente complejo del que no podemos descifrar fácilmente sus intenciones personales. A través de un halo de misterio podemos desdibujar una imagen de una mujer que se libera de su contexto impuesto de mujer que cuida y que niega su sexualidad. Jaime Humberto Hermosillo muestra en todo momento la doble moralidad del contexto conservador y hace evidente su crítica.

La represión y la liberación, personajes que no son duales, sino que tienen matices y reveses, contribuyen a la creación de películas con personajes tridimensionales que facilitan la identificación de los espectadores femeninos y los escasamente representados.

A Jaime Humberto Hermosillo se le atribuye el primer desnudo masculino completo en la película *Doña Herlinda y su hijo* (1985), al igual que un desnudo femenino completo en la película *Amor Libre* (1979), y las primeras escenas homosexuales en el cine mexicano, con lo que transgredió la moralidad y lo catalogado como mostrable.

Sin duda, Jaime Humberto propició, desde su mirada –igualmente poco representada–, una empatía mayor hacia estos personajes relegados en diversos ámbitos, otorgándoles una imagen compleja y alejada de estereotipos, siempre hilada hacia el contexto represor y patriarcal en el que se desenvuelven y se hacen conscientes.

Colectivo Cine y Mujer de 1975

En los años 60, surge una influencia de intelectuales en el cine, que a su vez se vio reflejada en el movimiento de la *Nouvelle vague* y la evolución del movimiento feminista.

A partir de esto se generó una búsqueda por emular la libertad europea. Este cine provocó un cambio en los personajes femeninos, pues se rompen los cánones y modelos impuestos al presentar a mujeres que lideran y cuestionan.

Este colectivo fue conformado en el año de 1975 y se integró principalmente con cineastas egresadas del entonces Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), ahora Escuela Nacional de Artes Cinematográficas (ENAC), que tenían tendencias de realizar cine documental con perspectiva feminista. Entre ellas se encontraban Rosa Martha Fernández, Beatriz Mira, Guadalupe Sánchez y Sonia Fritz.

Orianna Aketzalli Calderón Sandoval, en el texto *Hacer visible lo invisible: teoría feminista del cine y documentales mexicanos realizados por mujeres en el siglo XXI*¹⁶ menciona algunas de las películas que se realizaron en el colectivo:

- *Cosas de mujeres* (1975-1978), de Rosa Martha Fernández.
- *Vicios en la cocina* (1977), de Beatriz Mira.
- *Rompiendo el silencio* (1979), de Rosa Martha Fernández.
- *No es por gusto* (1981), de Maricarmen de Lara.

Calderón Sandoval menciona que el grupo se mantuvo de 1975 a 1987 y contó con la colaboración de mujeres activas en el movimiento feminista nacional, como Alaíde Foppa, Amalia Attolini, Pilar Calvo, Ana Victoria Jiménez y Mónica Mae.

En sus proyectos filmicos, que oscilaron entre el documental y la ficción, reivindicaron la premisa feminista «lo personal es político». Al abordar temas que en aquella época eran más tabú que ahora, como el aborto (*Cosas de mujeres*, 1978) o la violación (*Rompiendo el silencio*, 1979), pero también cuestiones que no aparecían normalmente en las narrativas cinematográficas convenciona-

16 Orianna Calderón, *Hacer visible lo invisible: teoría feminista del cine y documentales mexicanos realizados por mujeres en el siglo XXI* (Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género, 2012), 1158–70.

les pero que retrataban las experiencias femeninas cotidianas, como el trabajo doméstico (*Vicios en la cocina*, 1977; *Amas de casa*, 1984), el colectivo buscó despertar conciencia respecto a la importancia de las decisiones de las mujeres sobre sus cuerpos.¹⁷

En la época en la que el sindicato y sus políticas impidieron que Landeta tuviera continuidad en la dirección, el surgimiento del Colectivo fue importante, además de abordar temas que incomodaban y de los que no se hablaban, por abrir la posibilidad de filmar a las mujeres de esa generación y a las posteriores. Influiría también, hay que mencionarlo, la creación del IMCINE, Instituto Mexicano de Cinematografía en 1983 y los fondos que se crearon.

La década del cambio, los noventa

Con la apertura de las escuelas de cine, un grupo de mujeres cineastas tuvieron acceso a la creación cinematográfica en el rol de directoras y surgieron nuevas propuestas filmicas de las que mencionaremos algunas:

- *Nocturno a Rosario* (1992), de Matilde Landeta.
- *Nocturno amor que te vas* (1987), de Marcela Fernández Violante.
- *Ni de aquí, ni de allá* (1988), de María Elena Velasco, *la india María*.
- *El secreto de Romelia* (1988), de Busi Cortés.
- *Los pasos de Ana* (1990), de Maryse Sistach.
- *Lola* (1989), de María Novaro.
- *Ángel de Fuego* (1992), de Dana Rotberg.
- *Novia que te vea* (1994), de Guita Schyfter.
- *Dama de noche* (1993), de Eva López.

La creación de Fomento a la Calidad Cinematográfica y las escuelas de cine, entonces, estimularon la producción de cineastas emergentes, como es el caso de Cortés, Sistach, Novaro, Rotberg, Schyfter, López, de las mencionadas

17 Isabelana Noguez, *Cine documental y feminismo: La resistencia histórica del Colectivo Cine y Mujer* (Ciudad de México, Blog ¡Viva México!, 2021), <<https://www.viva-mexico-cinema.org/es/cine-documental-y-feminismo-la-resistencia-historica-del-colectivo-cine-mujer.html>>.

en la lista anterior; y, en gran medida, en la actualidad la producción sigue dependiendo de los apoyos del IMCINE.

Esa generación de cineastas mujeres cambió la narrativa, sus historias giran en torno al universo femenino desde una mirada femenina y proponen desde lo formal un nuevo planteamiento que disrumpe la representación desde el ángulo masculino.

Danzón, de María Novaro

Danzón (1991) es una película muy importante por el cambio de mirada en el uso del lenguaje cinematográfico, la importancia que se da en la banda sonora y la colorimetría, además de mostrar a un personaje poco representado, que es la madre soltera con características humanas reales.

Lenguaje cinematográfico que presenta al personaje de Julia desde detalles del contexto del salón de baile. La historia está contada desde la mirada femenina de Julia. El tono azul y rojo se presentan constantes en la película, demostrando un contraste entre el personaje y el contexto, una metáfora visual de la búsqueda y el amor o sensualidad.

La identidad del personaje va desarrollándose durante la película, no es solo un viaje externo, sino uno interno. Concentración en las miradas, plena atención hacia los ojos de los protagonistas, lo que será una constante en su cine. Una película rupturista que será el comienzo de más películas realizadas por mujeres y protagonizadas por mujeres.

Hacia un nuevo discurso cinematográfico femenino

En el cine más reciente han surgido propuestas que cambian la representación de las mujeres frente y detrás de la cámara. Existen directoras como Astrid Rondero, con su película *Los días más oscuros de nosotras* (2017), en la que Ana, arquitecta, el personaje central, regresa a Tijuana a enfrentar su pasado. Con esta película, Astrid Rondero aborda la problemática de ejercer profesiones como la arquitectura o el cine, consideradas tradicionalmente como masculinas; la primera, la arquitectura, es la profesión de Ana en la película; la segunda, el cine, la del equipo que realizó el filme, conformado en su mayoría por mujeres.

Con *Batallas íntimas* (2016), Lucía Gajá recorre cinco países para visibilizar los abusos domésticos que generalmente permanecen en lo privado. Cinco mujeres de cinco países: México, España, Finlandia, India y EE.UU., cuentan con voz propia su experiencia y el cómo lograron salir de ellas. La premisa de Gajá en este documental coral es que este tipo de violencia no es una cuestión de raza, país, situación económica, educación o edad, es violencia de género.

En *Los insólitos peces gato* (2013), de Claudia Sainte-Luce, podemos conocer la relación de dos mujeres desconocidas dentro de un hospital, las une la enfermedad y el abandono, nos muestra, de una manera sensible y profunda, temas como la sororidad y la maternidad. A su vez, en *La caja vacía* (2016), podemos observar la compleja relación de una hija con el padre que la ha abandonado y que busca entender.

Tatiana Huezo aborda el tema del robo de niñas con *Noche de fuego* (2021); desde el punto de vista de las niñas, construye una película realista, con personajes en su mayoría interpretados por actores no de formación, en la que el universo de niñas que se convierten a adolescentes en un contexto donde predomina el miedo es contrarrestado por la amistad, la sororidad y la compasión entre las mujeres de todas las edades.

En *Sin señas particulares* (2020), de Fernanda Valadez, el personaje central es una mujer de mediana edad, un personaje pocas veces representado en el cine mexicano. Es una madre que busca a su hijo migrante que desapareció sin dejar señas, pero no es un personaje pasivo, no se conforma con la versión «oficial», es un personaje que actúa, pese a enfrentarse a un territorio desconocido, amenazado y sin mayores recursos que su determinación de encontrar al hijo.

En las películas mencionadas, las temáticas cuestionan el constructo social de ser mujer, rompen con las narrativas y discursos predominantes, además de retratar temas sociales que aquejan a nuestro país y que son de la preocupación de sus protagonistas, quienes rechazan todo estereotipo de debilidad o fatalidad para dar lugar al realismo humano que las complejiza; pueden ser fuertes, a la vez que sensibles, evocan empatía e identificación con su público. Los estereotipos, que durante décadas se fortalecieron, en estas películas se contrarrestan.

En estas filmografías ya no hay madres abnegadas que deben estar conformes ni las niñas ingenuas que no tienen consciencia de lo que les rodea, es todo lo contrario, y eso lleva consigo una reconstrucción de la imagen femenina y su identidad. Y, a su vez, una nueva forma de hacer cine, un nuevo dis-

curso cinematográfico; las propuestas formales se diversifican y se distancian de las canónicas.

El cine de mujeres sería el interesado en hablar de la mujer y del mundo desde la mujer, en elaborar y mostrar una «visión» o «mirada» femenina, donde interviene no solo el tema, sino la construcción de la imagen, las prioridades espacio-temporales que determinan una visión del mundo, de las cosas, de los sentimientos y las relaciones.¹⁸

La reconfiguración de la representación de la mujer se da también en los procesos de creación y de producción, Astrid Rondero y Fernanda Valadez han formado una dupla creativa y su propia productora para sostener sus proyectos. En *Los días más oscuros de nosotras*, Astrid dirige, Fernanda produce, y viceversa en *Sin señas particulares*. La aplicación a los fondos nacionales en las distintas etapas de la producción, entre otros factores –ambas, además, son beneficiarias del Sistema Nacional de Creadores–, son lo que les ha permitido realizar un cine con mayor libertad, que no sería posible si dependieran del financiamiento privado. Esta libertad les ha permitido, también, trabajar con un equipo afín, integrado en su mayoría por mujeres, con número reducido de personas, en esquemas de producción más amables.

Lucía Gajá también produce *Batallas íntimas* con el apoyo de diversos fondos y el de diversas organizaciones que apoyan a las mujeres, lo que le permite filmar esta película.

Ana Laura Calderón prepara la película mientras que, paralelamente, se convierte en madre; con la bebé viaja a Sonora a filmar y combina sus dos facetas durante el rodaje.

Para Tatiana, *Noche de fuego* es su primera ficción. Previamente había realizado documentales sobre su pueblo de origen en *El lugar más pequeño* (2011) y en *Tempestad* (2016), las historias de dos mujeres, Miriam y Adela, sus experiencias personales con el crimen organizado y la impunidad que inunda el sistema judicial mexicano; por lo que el realismo le acompaña en su ficción. Su equipo de producción se instala a vivir y convivir con la comunidad para un mayor acercamiento y entendimiento de sus habitantes y el entorno, al igual

18 Margara Millán, *Derivas de un cine en femenino* (Ciudad de México: Bajo Tierra Ediciones, 1999), 54.

que Ana Laura Calderón, lo cual se aprecia en la interpretación de los personajes de ambas películas.

Cuestionarse sobre la representación de la mujer en el cine conlleva también a reflexionar sobre los procesos creativos y el contexto en el que se filma, desde la producción, distribución, exhibición y recepción de los discursos cinematográficos y la concepción de la identidad, al decidir emprender un proyecto de cortometraje en el que se tenga un personaje femenino histórico como principal.

Hacer un recorrido crítico y una revisión reflexiva de los personajes femeninos que han surgido en la historia del cine lleva a cuestionar la representación dominante y sus implicaciones en el constructo social, a plantearse una perspectiva distinta sobre cómo conocemos nuestro cine y cómo concebimos a las mujeres en su compleja diversidad. De esta manera, se vuelve necesario proponer otros procesos de producción, desde el guion hasta el rodaje y montaje. Es importante deconstruir los modelos que han sido instaurados y dar lugar a alternativas de construcción cinematográfica, no solo en la representación de la mujer, sino de otras identidades.

En ese sentido, Mágina Millán, en el libro *Derivas de un cine en femenino*, expresa la importancia de las representaciones de otras identidades:

El cine feminista y mucho del cine hecho por mujeres, así como el de otros movimientos como el cine gay, lésbico, negro, chicano, comparten con el cine de vanguardia y con el cine contracultural, experimental o de arte, la impronta por transgredir las formas habituales de la representación cinematográfica en busca de representar lo diverso; interesados en mostrar personajes más cercanos a la experiencia propia a contrapelo de los estereotipos.¹⁹

El cine contemporáneo exige la diversidad, la apropiación del discurso, de las narrativas y de los elementos formales, en este caso, a reconfigurar los futuros proyectos de realización cinematográfica, que represente a personajes femeninos reales y dignos, al igual que otros que también se han visto relegados, dar espacio a la sensibilidad de lo cotidiano y lo íntimo.

19 Mágina Millán, *Derivas...*, 56.

Bibliografía

- Barnavid, Gina y Busi Cortés. *La mujer en el cine mexicano*. Ciudad de México: Cineteca Nacional, 2022.
- Calderón, Orianna. *Hacer visible lo invisible: teoría feminista del cine y documentales mexicanos realizados por mujeres en el siglo XXI*. Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género, 2012.
- Cabañas Osorio, J.A. *La mujer nocturna del cine mexicano. Representación y narrativas corporales, 1931-1954*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2014.
- De la Peña Martínez, Francisco. *Imaginario fílmico e identidad nacional: el cine de rumberas en México*. Rosario: XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, 2014.
- Millán, Mágina. *Derivas de un cine en femenino*. Ciudad de México: Bajo Tierra, 1999.
- Muñoz, Sara. *La construcción femenina en el discurso cinematográfico de Buñuel: la femme fatale*. Princeton: Universidad de Princeton, Hispanet Journal 2, 2009.
- Noguez, Isabelana. *Cine documental y feminismo: La resistencia histórica del Colectivo Cine y Mujer*. Ciudad de México, blog ¡Viva México!, 2021. <<https://www.viva-mexico-cinema.org/es/cine-documental-yfeminismo-la-resistencia-historica-del-colectivo-cine-mujer.html>>.
- Tuñón, Julia. *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939- 1952*. Ciudad de México: El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer e Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998.

Sitios en internet

- Moya, Alejandra. «Mimí Derba», Filmoteca UNAM, <<https://www.filmoteca.unam.mx/cine-en-linea/mimi-derba/>>.
- Seijas, Hipólito. *La tigresa (1917)* y ficha filmográfica cine silente mexicano, <<https://cinesilentemexicano.wordpress.com/tag/la-tigresa/>>.

Filmografía

- Santa* (1932), de Antonio Moreno.
La mujer del puerto (1934), de Arcady Boytler.
Lola Casanova (1948), de Matilde Landeta.
La negra Angustias (1949), Matilde Landeta.
Trotacalles (1951), Matilde Landeta.
Matilde Landeta (1992), de Patricia Martínez.
Nocturno a Rosario (1992), de Matilde Landeta.
Allá en el rancho grande (1936), de Fernando de Fuentes.
La Adelita (1937), de Guillermo Hernández y Mario de Lara.
Flor Silvestre (1943), de Emilio Fernández.
Las abandonadas (1944), de Emilio Fernández.
Enamorada (1946), de Emilio Fernández.
Maclovía (1948), de Emilio Fernández.
Si Adelita se fuera con otro (1948), de Chano Urueta.
La negra Angustias (1949), de Matilde Landeta.
La escondida (1956), de Roberto Gavaldón.
La cucaracha (1958), de Ismael Rodríguez.
Juana Gallo (1961), de Miguel Zacarías.
La valentina (1966), de Rogelio González.
La soldadera (1967), de José Bolaños.
La generala (1970), de Juan Ibañez.
El cometa (1999), de Maryse Sistach
La Güera Rodríguez (1978), de Felipe Cazals.
Gertrudis Bocanegra (1992), de Ernesto Medina.
Salón México (1950), de Emilio Fernández.
Aventurera (1949), de Alberto Gout.
La otra (1946), de Roberto Gavaldón.
La familia Dressel (1935), de Fernando de Fuentes.
La gallina clueca (1941), de Fernando de Fuentes.
Doña Perfecta (1950), de Alejandro Galindo.
Los Olvidados (1950), de Luis Buñuel.
Los hermanos del hierro (1961), de Ismael Rodríguez.
Caridad (1974), de Jorge Fons.
Como agua para chocolate (1992), de Alfonso Arau.

- Principio y fin* (1993), de Arturo Ripstein.
Perfume de violetas (2001), de Maryse Sistach.
Las Buenrostro (2005), de Busi Cortés.
Los tres huastecos (1948), de Ismael Rodríguez.
Las señoritas Vivanco (1958), de Mauricio de la Serna.
Mecánica nacional (1972), de Luis Alcoriza.
La pasión según Berenice (1976), de Jaime Humberto Hermosillo.
Las buenas hierbas (2001), de María Novaro.
La tía Alejandra (1980), de Arturo Ripstein.
No quiero dormir sola (2012), de Natalia Beristáin.
Las horas contigo (2014), de Catalina Aguilar.
Veneno para las hadas (1986), de Carlos Enrique Taboada.
Noche de fuego (2021), de Tatiana Huezo.
Vuelven (2017), de Issa López.
Susana, carne y demonio (1951), de Luis Buñuel.
Simón del desierto (1965), de Luis Buñuel.
Viridiana (1961), de Luis Buñuel.
Él (1953), de Luis Buñuel.
Doña Herlinda y su hijo (1985), de Jaime Humberto Hermosillo.
Amor libre (1979), de Jaime Humberto Hermosillo.
Los Caifanes (1967), de Juan Ibáñez.
Nocturno amor que te vas (1987), de Marcela Fernández Violante.
Ni de aquí, ni de allá (1988), de María Elena Velasco, *la india María*.
El secreto de Romelia (1988), de Busi Cortés.
Los pasos de Ana (1990), de Maryse Sistach.
Lola (1989), de María Novaro.
Ángel de fuego (1992), de Dana Rotberg.
Novia que te vea (1994), de Guita Schyfter.
Dama de noche (1993), de Eva López.
Danzón (1991), de María Novaro.
Sin señas particulares (2021), de Fernanda Valadez.

Una video-danza para la vida: enfrentar el miedo al COVID-19 a través del arte

Sarahí Lay Trigo¹

Puede que el año 2020 se rememore como el año de la pandemia; lingüistas y academias coinciden en que voces como «cuarentena» o «pandemia» pueden considerarse palabras del año.²

Obertura

Desde el año 2020, en el que el mundo sufrió de diversas fracturas sociales, económicas, culturales, humanitarias y relacionales, impuestas –en mayor o menor medida– por la crisis pandémi-

¹ Contacto: <sarahilaytrigo@gmail.com>, ORCID <orcid.org/0000-0001-8568-6782>.

² María Cantarero Muñoz, «El arte como postraducción de la pandemia por la COVID-19: el caso de The Covid Art Museum», en *Nuevos Retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción*, coordinado por Salud Adelaida Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña (Madrid: Dickinson, 2021), 21-89.

ca del COVID-19, las artes, en especial las artes escénicas, como la danza, también experimentaron grandes rupturas, tanto en sus modos de *ser*, como en sus modos de *hacer*.

Respecto a los modos de *ser*, el arte tuvo que pensarse y gestarse de manera distinta. María Bardet, en una entrevista, señala que ese momento fue «una suerte de protopensamiento imposible [...] fue ocasión de empezar a pensar con lo poco que crece»;³ quizás, empezamos a pensar con lo poco que nos daba esperanza, sensación de contacto, cercanía o entusiasmo. Además, el arte se fragmentó, se detuvo por el cese total o parcial de las actividades alrededor del mundo. Esto metió en graves aprietos a los artistas, sobre todo, en lo que se refiere a sus modos de sobrevivir y vivir de y a través del arte de manera presencial.

Esto llevó a que los modos de *hacer* danza de manera presencial fueran fuertemente cuestionados y abandonados (durante la etapa de confinamiento y de distanciamiento social) tanto en los momentos de práctica cotidiana (como clases y ensayos) como en los momentos de escenificación. Sobre esto hay que decir que si antes de la pandemia era difícil cautivar al espectador para que asistiera a un acto de escenificación, durante los momentos de confinamiento, el público presencial era simplemente impensable. Posteriormente, una vez fuera las restricciones, se convirtió en algo verdaderamente ausente y difícil de atraer. Esto, sin duda, alejó aún más al espectador del arte vivo de la presencialidad. De manera que las actividades escénicas fueron sustancialmente modificadas e incluso hibridadas y flexibilizadas.⁴ Y en esa disyuntiva, nosotros, los artistas, tuvimos que reinventarnos y transformarnos. Entramos con todo a las plataformas digitales como el *streaming* y el Facebook Live, mismas que se convirtieron en los nuevos escenarios del arte. Aún hoy en día, se puede decir que seguimos explorando espacios y posibilidades para mantenernos en contacto con la audiencia.

Así pues, esta etapa pandémica y «pospandémica» debe advertirse como una oportunidad, como una nueva era de incertidumbre social que debe inspirar al arte –en todos sus géneros– a encontrar nuevas formas o modalidades no convencionales para su *ser* y *hacer*. En definitiva, hay que decir que hemos

3 Edu Benítez «Entrevista a María Bardet» «Bailar, perder la cara, pensar con el culo. Diálogo con Marie Bardet», *Revista Almagro* (2021), <<https://www.almagrovevista.com.ar/bailar-perder-la-cara-pensar-con-el-culo-dialogo-con-marie-bardet>>.

4 Sin dejar de señalar que tanto la hibridación y la flexibilización de la práctica y la escenificación dancística son, quizás, una de las grandes ganancias de esta época.

sido parte de un nuevo nacimiento, de un aprendizaje colectivo en el que actuamos como actores y espectadores del surgimiento de nuevos paradigmas. Hay que tener presente que:

desde el mismo instante que se declaró el confinamiento [...], todas las personas dedicadas al arte y la formación artística, se pusieron naturalmente a tejer y ofrecer diferentes experiencias artísticas, a todas las personas a las que lograban llegar, ya sea a través de diferentes vías tecnológicas o de ventana a ventana. Hemos vivido y participado de una circulación fluida que se puso en acción para restablecer el equilibrio vital de las personas. Las propuestas artísticas nacidas desde este élan vital, reveló la existencia de un magnetismo colectivo de antigua memoria, que ha alimentado un clima de aprendizajes grupales, fuera de todo control institucionalizado.⁵

Y así, en ese *élan vital* bergsoniano,⁶ o bien, en ese impulso o aliento vital humano manado en tiempos de crisis, este trabajo se atreve a reflexionar sobre la propia experiencia vivida durante la primera fase de confinamiento (provocada por la crisis sanitaria del SARS-COV-2) en el año 2020 y a compartir el modo en el que se venció al miedo pandémico a través de la danza (acompañada de música original y compartida al público como video-danza). El propósito: exponer, desde la autorreflexión, los procesos de diálogo, decisión y transformación que estuvieron detrás de la creación de una video-danza realizada en tiempos de pandemia.

El presente trabajo se posiciona, pues, como una reflexión –en primera persona– sobre un trabajo artístico interdisciplinario (danza, música y arte visual) que da cuenta de la cocina que hay detrás de un propio proceso creativo de cambio. Aquí es importante señalar que el proceso creativo en este trabajo se entiende desde el psicoanálisis como «un proceso de cambio que implica,

5 Roberto Marcelo Falcón-Vignoli, Apolline Torregrosa y Noemí Durán-Salvadó, «Reflexiones XI y XII: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19», *Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, Communiars*, núm. 4 (2020): 30, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12790>>.

6 El *élan vital* bergsoniano nos ayuda a entender la evolución y el desarrollo del ser humano no solo como una acción mecánica de adaptación al exterior, sino como un impulso/empuje interno que lo lleva, a través de una evolución creadora/proceso de actualización, a vencer los obstáculos que se le presentan en la vida. Ver Henri Berson, *La evolución creadora* (Madrid: Aguilar, 1963).

por una parte, una reacción de duelo por el yo dañado y por la pérdida de esa parte perdida de la vieja estructura; pero, por otra, es un proceso innovador, de reparación, de creación propiamente dicha»⁷ en el que el artista logra atravesar por un proceso de profunda transformación.

Dicho proceso creativo de transformación dio lugar a un diálogo en dos dimensiones: individual y colectivo. En primera instancia, el diálogo individual (entre autora y obra, y entre artista escénica y compositor) permitió un cauce creativo que se convirtió en un acto de sublimación en el que los sentimientos, pensamientos y miedos causados por la pandemia se disiparon. Después, una vez que se terminó la producción de la video-danza y fue llevada a plataformas digitales para su presentación y difusión (como festivales de cine y Facebook), se generó un diálogo virtual colectivo con el espectador de manera inesperada. Esto favoreció la construcción de una reflexión compartida entre obra, audiencia y creador(es) –si se toma en cuenta que la video-danza integró no solo la creación dancística, sino también la creación musical a manera de acto creador interdisciplinario– para *sentipensar*⁸ de manera diferente la convivencia con el contagio, la muerte y la enfermedad. En ese sentipensar, sentimientos y pensamientos actuaron a modo de flujo o *elán vital*, creando un campo creativo de diálogo y reflexión. Y aunque este artículo tiene como propósito centrarse más en la primera dimensión, en especial, en los procesos de diálogo, decisión y transformación que se generaron entre la autora y su obra en un momento de crisis, al final de este trabajo también se señalan, aunque de manera sucinta, algunos de los rasgos que permitieron el diálogo en su segunda dimensión.

En suma, este trabajo es un detrás de las cámaras de un proceso creativo dancístico realizado en tiempos de pandemia en el que se demuestra, como

7 Carmen Loza Ardilla, Carmen, «Psicoanálisis, arte e interpretación», *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 2 (2006): 60, <<https://idus.us.es/handle/11441/132543>>.

8 Aunque este concepto fue acuñado en el mundo de la educación por Saturnino de la Torre en 1997, es necesario traerlo también al mundo del arte para tener presente que el ser humano es, a la vez, sentimiento y pensamiento. Y que sentimiento y pensamientos forman parte de procesos de creación artística, tanto en el momento creador como en el momento de difusión, en el que se genera un proceso de comunicación y diálogo con la audiencia. Para profundizar más se sugiere ver: Saturnino de la Torre y M. Candida Moraes, *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación* (Málaga: Algibe, 2005).

ya lo han señalado otros estudios (véanse por ejemplo Serlin, 2021⁹ y 2020;¹⁰ y Bernstein, 2019¹¹) cómo la danza puede actuar no solo como acto de creación estético, sino como acto poético radical de transformación y sanación humana.

Aquí vale la pena recordar cómo «la poética radical de Antonin Artaud insistía en el compromiso corporal del actor/poeta/*performer* como productor de un arte secrecional que involucraba sus fluidos, desechos y materias orgánicas, planteando también una compleja relación entre arte, cuerpo y dolor». ¹² En ese sentido, la poética radical de esta creación involucra, sobre todo, una relación profunda con lo vivido por el ser creador en todas sus dimensiones (corporales, emocionales, psicológicas y espirituales), en la que procesos secrecionales como el llanto fueron de vital importancia para sublimar lo vivido a través del flujo creador o fuerza creadora (*élan vital*). Es ahí donde la función estética del arte logra trascender para convertirse en una fuerza vital de transformación, resiliencia y empoderamiento del espíritu humano.

Interludio. El detrás de las cámaras

Hay que comenzar por decir que nunca imaginé un evento social, económico y sanitario de las dimensiones que ha provocado la pandemia del SARS-COV-2 a lo largo y ancho de nuestras realidades. Y, aunque, ciertamente hemos escuchado historias sobre epidemias a lo largo de la historia humana, como la de la peste negra durante la Edad Media (1346-1353), la pandemia de gripe/influenza en 1918-1920 y la pandemia de VIH/sida, por citar algunas, si alguien se hubiera atrevido a augurar algo como lo acontecido, probablemente habría dicho: «Podría suceder, pero no me sucederá a mí ni durante mi vida». Y, sin embargo, sucedió lo improbable.

9 Ilene A. Serlin, «Marian Chace Foundation Lecture 2020 Trauma-Informed Dance Movement Therapy: Real Life Trainings with Syrian Refugees, China and US COVID-19 Hotline», *American Journal of Dance Therapy* 43, (2021): 64-76, <<https://doi.org/10.1007/s10465-021-09348-9>>.

10 Ilene A. Serlin, «Dance/Movement Therapy: A Whole Person Approach to Working with Trauma and Building Resilience», *American Journal of Dance Therapy* 42, (2020): 176-193, <<https://doi.org/10.1007/s10465-020-09335-6>>.

11 Bonnie Bernstein, «Empowerment-Focused Dance/Movement Therapy for Trauma Recovery», *American Journal of Dance Therapy* 41, (2019): 193-213, <<https://doi.org/10.1007/s10465-019-09310-w>>.

12 Ileana Dieguez Caballero, «Encarnaciones poéticas. Cuerpo, arte y necropolítica», *Athenea Digital*, núm. 28 (2018): 211, <<https://atheneadigital.net/article/view/v18-n1-dieguez>>.

Mi mundo –y el de todos– cambió de un instante a otro. En mi caso, pasé de trabajar y bailar por el mundo a trabajar en casa y bailar solo en mi mente, como lo hice once años atrás cuando pasé por un proceso de enfermedad que, casi de la noche a la mañana, me colocó en estado de hemiparesia y completa desfiguración de la cara.¹³ De esa experiencia aprendí que la danza podía convertirse en una valiosísima herramienta de sublimación, recuperación y sanación. Una vez que logré restablecerme de eso, me dije con voz contundente: «Nunca volveré a experimentar algo tan difícil». Luego, entre muchas otras experiencias, llegó el terror pandémico. Y con ese miedo latente y a flor de piel, tuve que recurrir nuevamente a la danza para poder superar ese crítico momento. Siempre he pensado que la danza es mi esencia más profunda y auténtica. Mi manera más certera de comunicación con el mundo y conmigo misma. Y en ese diálogo la danza siempre me ha servido más como un camino de sanación que como una forma de expresión artística. Así fue como nació la video-danza *Spiritual Battle Trilogy* (*Trilogía de la batalla espiritual*) (véase la imagen 1).¹⁴



Imagen 1: Poster, *Spiritual Battle Trilogy*. Diseño: Carlos Lay.

13 Para profundizar más sobre esta historia se puede consultar el siguiente artículo, Sarahí Lay Trigo y Kimberly Rothwell, «Dancing with My Other-Self: A Self-Portrait History of a Healing Process Through Dance», *American Journal of Dance Therapy*, Springer, 44 (2022): 45-72, <<https://doi.org/10.1007/s10465-022-09358-1>>.

14 Para ver esta video-danza, ir a <<https://filmfreeway.com/projects/1947965>>, contraseña: SLay2020.

El miedo

El miedo es un sentimiento que conocen todas las criaturas vivas.¹⁵

Una de mis peores pesadillas comenzó a gestarse al escuchar las historias, las advertencias y las alarmantes noticias que se emitían en todo momento a través de diversos medios sobre la pandemia. Ver imágenes constantes sobre las formas en las que el virus estaba cobrando la vida de las personas alrededor del esférico se convirtió en una amenaza para mis pensamientos. Viví una especie de «secuestro emocional»¹⁶ del que no podía escapar. Mi desafío personal era encontrar paz o alegría en algún momento del día, pues solo existía el miedo, el rechazo, el autoaislamiento y el comportamiento irracional. Como sombra asfixiante, entraron en mí, pensamientos erráticos y absurdos que me implantaron la semilla del miedo en lo más profundo de mi ser. La semilla creció y quedé atrapada en mis propias proyecciones de terror. Fue en ese momento en el que me dije a mí misma: «¡Tengo que bailar!». Esa fue la primera decisión que me llevó a la creación de esta obra artística. Decisión que fue más bien una resolución puramente instintiva en aras de la supervivencia, que un producto racional provocado por una necesidad artística o creativa.

Ahora bien, en ese momento, vivía en un espacio pequeño en California (básicamente una habitación y un baño), de manera que lo más complicado era el acto de bailar en sí mismo, ya que no contaba con un espacio adecuado para ello. Bailar mis miedos, transmutarlos en movimiento artístico era el verdadero problema. ¿Cómo bailar? ¿Cuándo? ¿Dónde? Esas fueron las preguntas que se precipitaron en mi mente casi de manera inmediata. Lo primero fue resolver el cómo, ya que después de estar en cuarentena, de no poder entrenar y de permanecer más tiempo en posiciones estáticas, lo más difícil fue rehacerse a la práctica del movimiento. Porque hay que decirlo, después de estar en una situación de vida meramente sedentaria favorecida por el encierro forzoso, uno termina por estar fuera de forma y mal entrenado. Digamos que, bajo otras circunstancias, en épocas sin contingencia sanitaria, de ninguna manera se me

15 Zygmunt Bauman, *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores* (Buenos Aires: Paidós, 2007), 11.

16 Para profundizar sobre este concepto, véase Daniel Goleman, *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ* (Londres: Bloomsbury Publishing, 2009).

hubiera ocurrido presentarme en una función o bailar, pues para ello siempre trato de mantener un entrenamiento adecuado que me permita estar en condiciones favorables para el ejercicio de la danza, sin embargo, como ya señalé, en ese momento recurrí a la danza más como acto poético radical de transmutación que como profesión artística o práctica estética. De manera que me enfoqué en danzar mis miedos para recuperarme a mí misma, siguiendo, de alguna manera, el camino de Christine Caldwell¹⁷ y el trabajo de Lenore Wadsworth Hervey,¹⁸ basándome en la esperanza de que la danza es también una forma de sanación y una manera de dialogar y profundizar en uno mismo. No hay que olvidar que así como los filósofos, dramaturgos y poetas necesitan de las palabras para vivir, los bailarines necesitamos del movimiento para darle sentido a nuestro destino. Y en ese sino hecho movimiento estaba la resolución para escapar de mi propia cárcel. Sin embargo, en ese momento aún estaba dudando.

Transitar del miedo al impulso creador

La duda estaba alimentada por un miedo irracional. Y, aunque parecía no haber esperanza, un pequeño rayo de voluntad encontró una fisura que empezó a llenarme de energía para realizar ese acto inminentemente necesario para vencer al miedo a través de la danza. En un instante llegó el impulso creador. Porque en un instante la concepción creadora sucede. Así fue como viví instantes de continua negociación: un momento encerrada y otro con ganas de volver a vivir. Pendulaba entre ser presa de mis propios miedos y guerrera de la danza. Oscilando continuamente entre acostarme y quedarme en la seguridad de la autorreclusión o atreverme a enfrentar mis miedos y tratar de habitar el mundo nuevamente sin esa sensación de terror y ansiedad. Aquí, el apoyo de mi familia –mis padres y hermano–, mi asesora en la Universidad de California, Santa Cruz (UCSC) Olga Nájera-Ramírez, y un amigo cercano (hablaré de él más adelante) fue el amoroso apoyo (familiar y fraternal) que necesitaba para fortalecer y empoderar mi decisión. Ese fue el impulso creador que me llevó a crear esta pieza de video-danza. Por lo tanto, después de un diálogo interno de

17 Véase Christine Caldwell, «The Moving Cycle: A Second Generation Dance/Movement Therapy Form», *American Journal of Dance Therapy*, 38, núm. 2 (2016): 245-258, <<https://link.springer.com/journal/10465/volumes-and-issues/38-2>> y también Christine Caldwell, *Getting Our Bodies Back: Recovery, healing, and transformation through body-centered psychotherapy* (Boston: Shambala, 1996).

18 Leonore Wadsworth Hervey, *Artistic Inquiry in dance/movement therapy* (Springfield: Charles C Thomas, 2000).

gran intensidad entre el hacer y el no hacer, me decidí a bailar. No me importó no estar en condiciones óptimas para danzar; ahí, el instinto de supervivencia fue lo que me dio la energía y fuerza necesaria para actuar.

Aquí hay que subrayar que en ese momento no estaba pensando en hacer una trilogía coreográfica, tampoco había pensado en crear una video-danza, mucho menos en mostrarla, compartirla o divulgarla. Esa batalla contra el miedo que quería llevar a la danza era un duelo personal. Y aunque no sabía cómo sería el combate, sí estaba segura de que quería tener un registro audiovisual de mi propia batalla, un testimonio visual autobiográfico de mi propia experiencia de volver a la danza en tiempos de pandemia. Hasta este momento, en la idea creadora (que es la semilla en la que comenzó la obra), ya estaba decidido que se haría un video, sin embargo, aún faltaba una pieza importante: la música que acompañaría la batalla.

Crear la música para la batalla

La música debe mover al bailarín emocional, literal y figuradamente. Debe darle al bailarín una razón para bailar.¹⁹

Una vez decidido lo que se haría (una video-danza), hacía falta la principal mancuerna para la batalla: la música. Un elemento vital para la creación coreográfica. Y, en otro sentido, una parte primordial para generar un proceso de creación interdisciplinario, pues tanto música como danza fueron creadas para un fin común. No hay que olvidar que, en la danza, la música, además de actuar como gemelo invisible que da luz a la cohesión creativa entre sonido y movimiento, también puede actuar como fuerza creadora de convergencia y de diálogo a lo largo del proceso de creación. En este caso, la música fungió, a la vez, como gemelo sonoro y como fuerza creadora, lo que le dio un significado muy especial a la obra.

Así pues, la creación musical fue realizada por mi único hermano, Carlos Lay (véase la imagen 2), ya que es compositor y productor musical. Gracias a esto, aproveché que ambos estábamos en la misma situación: confinados por el COVID-19, yo en Estados Unidos y él, en México, para pedirle su ayuda remota

19 Harriet Cavalli, *Dance and music. A guide to dance accompaniment* (Gainseville: University of Florida, 2001), 1.

en este experimento creador de sublimación. Él accedió con entusiasmo a colaborar. Después de varias pláticas creativas en las que le compartí mis necesidades coreográficas y simbólicas para realizar la batalla, él compuso tres piezas para que yo bailara. Cada pieza musical fue compuesta *stricto sensu* para una parte específica de la coreografía. Cada vez que él avanzaba en cada una de sus composiciones, yo le compartía algunos elementos que sentía que eran necesarios para el enriquecimiento del escenario musical, mismo que me ayudaría a simbolizar mi proceso de batalla interno contra el miedo. Finalmente, después de ese ir y venir de sonidos y maquetas compositivas, se crearon tres piezas musicales y coreográficas. Estas son: «I, Spiritual Awakening» («Despertar espiritual»); «II, Shamanic Battle» («Batalla chamánica»); y «III, Self-return» («El regreso a uno mismo»). En ese momento fue donde realmente comenzó el proceso de creación y producción.

Aquí es importante señalar que la música creada para esta batalla fue, sin duda, esa fuerza vital sonora que le dio vida y sentido a cada uno de los movimientos, a cada una de las respiraciones y cadencias coreográficas, a cada uno de los procesos de cambio vividos durante la escenificación. La música, pues, se convirtió en escenario musical de sublimación, en esa atmósfera audible e impulso sonoro que acompañó la transformación vital de la experiencia creadora.

Me tomó varios días prepararme para la escenificación y filmación. Primero comencé por escuchar innumerables veces la música creada para la batalla. Algo que para mí es esencial para el proceso de creación, pues genera sinergias entre música, intención y movimiento. Así, cada vez que escuchaba las piezas trataba de improvisar mentalmente el movimiento, pues no podía bailar en el lugar en el que me encontraba. En ese sentido, mi entrenamiento fue mucho más mental que físico, aunque esto no quiere decir que mi ser –en



Imagen 2. Carlos Lay. Fotografía: Tania Peralta.

todas sus dimensiones, físicas, mentales, emocionales y espirituales– no estuviera en relación con ese entrenamiento. Me estaba preparando para escapar y arrancar desde el fondo de mí todas las ataduras que me tenían prisionera. Esa fase ha sido una de las batallas emocionales más difíciles de pelear en mi vida. Una vez concluido este proceso de preparación, elegí el vestuario y las fechas para cada interpretación y finalmente me decidí a bailar.

Cuando llegó el momento, dado que todo un equipo de producción era simplemente impensable (tanto por falta de recursos como por las medidas establecidas en ese momento respecto al distanciamiento social), ese testigo resultó ser la cámara de un teléfono (*smarthphone*). Detrás de esa cámara estaba un querido amigo que se ofreció a ayudarme con el proceso de filmación.²⁰ Aquí es importante enfatizar que mi amigo no tenía experiencia en grabación fílmica ni tampoco había realizado una filmación antes. En ese sentido, actuó solo como testigo amistoso de mi proceso. Este es un aspecto importante a destacar, ya que él actúa más bien como espectador y no como camarógrafo, pues grabó lo que a él le pareció más llamativo de lo que sucedió en ese momento. Hay que destacar que no existió una preproducción premeditada, ni un guión fílmico, ni un guion coreográfico a seguir. El único acuerdo era fluir/ experimentar lo vivido, la danza sería improvisada *in situ* o, como diría Julyen Hamilton, sería una «composición instantánea». Cada pieza coreográfica se improvisó solo dos veces. Esto fue así para que, al filmarse, se pudieran obtener, en una primera toma, los planos generales y panorámicos y en la segunda vuelta, acercamientos y primeros planos. En el momento de realización, utilicé una pequeña bocina para escuchar la música en los lugares que escogí como escenografía natural para bailar.

La primera coreografía comienza a filmarse en lo que, en ese momento, era mi hogar en California. El resto de las coreografías fueron filmadas y bailadas en distintas playas del condado de Santa Cruz, en Estados Unidos. Esto fue así porque para mí era importante compartir el significado de volver a habitar el mundo sin miedo. En cada una de las filmaciones se respetaron los lineamientos sanitarios, de manera que todas las piezas fueron filmadas durante el horario de apertura de la playa y manteniendo sana distancia. Después de filmar con mi amigo, me dispuse a editar las escenas en mi estudio en California.

20 Por motivos personales, mi amigo decidió no recibir ningún crédito en el video, ni siquiera como colaborador anónimo. Es por eso que en el video el crédito del camarógrafo está ausente.

Cuando decidimos (mi hermano y yo) hacer pública la video-danza en festivales de cine, mi hermano diseñó el cartel publicitario.

Hasta aquí, he relatado un poco sobre el detrás de las cámaras, ahora es momento de detallar el diálogo creador que está inmerso en cada parte de la trilogía.

Una video-danza para la vida

El despertar

Estar en cuarentena, lejos de mi tierra natal (Guadalajara, México), me hizo poner atención a mi propia situación de vida personal. En particular, a la manera en la que me enfrento a la vida a través de los sentimientos. Eso me hizo reflexionar sobre cómo había vivido hasta ese día en que todo comenzó. Para mí, la situación del COVID-19 cayó de repente, como un trueno que me partió en pedazos, pues cambió profundamente mi vida en movimiento, imponiendo otra en la que solo existía el encierro. De repente, me di cuenta de que estaba aprisionada por la ansiedad y el pánico. Llevé hasta el límite las restricciones de la cuarentena: me aislé de todo y de todos. Me rendí ante el miedo completamente. Sin embargo, en un momento de lucidez, me percaté de mi propio secuestro emocional y, de algún modo inexplicable aún, mi espíritu me despertó. Fue de manera intempestiva. Un día, mientras abría los ojos, simplemente decidí salir corriendo de la reclusión y volver a la danza. Ahí surgió lo que yo denomino mi despertar espiritual. De ahí nace el nombre de la primera parte de la trilogía, que en inglés se titula «Spiritual Awakening».



Imagen 3. *El despertar*. Archivo personal.



Imagen 4. *El escape*. Archivo personal.

La representación coreográfica de ese despertar me orilló a iniciar la secuencia fílmica en mi habitación, dormida (véase la imagen 3). Esto me ayudó a simbolizar cómo el primer paso para afrontar algo inicia con una disposición ontológica que te ayuda a despertar y a reconocer el lugar (espacio-tiempo) en el que te encuentras. Al inicio de la coreografía, después del prelude musical, la composición sonora integra siete campanadas, mismas que para mí fueron de suma importancia para simbolizar esa nueva apertura al mundo. Aquí es importante señalar que, en el proceso de creación entendí que para que exista un verdadero despertar debe surgir en la persona una voluntad de cambio, un auténtico deseo de dejar atrás todo lo que estorba, lastima y duele, y así escapar nuevamente hacia el mundo (véase la imagen 4). Durante la grabación de esta parte de la trilogía (el rodaje se realizó al amanecer del 9 de mayo de 2020



Imagen 5. *La alegría*. Archivo personal.

en la playa de Capitola) hubo alegría, realmente estaba feliz de estar afuera, bailando (ver imagen 5). Sin embargo, después de la filmación, me di cuenta de que la sombra torturante de mis miedos seguía allí, perturbándome, molestándome, persiguiéndome.

Una vez en la edición, decidí dejar las escenas de esta parte de la trilogía en blanco y negro para simbolizar lo ingenuo que fue para mí ese despertar, pues más tarde me daría cuenta de que para vencer el miedo no bastaba con percibir su presencia, había que luchar contra él. Por lo tanto, me di a la tarea de realizar la batalla lo más pronto posible (la segunda parte de esta trilogía también se filmó el 9 de mayo de 2020, durante el atardecer en la playa de Twin Lakes, California).

La batalla, el corazón de la video-danza

A pesar de que estaba contenta de haber iniciado el día bailando. Todavía sentía miedo en mi interior. Habitar el mundo otra vez no era sencillo. Sabía que tenía que realizar la batalla lo antes posible, por eso me decidí a bailar la ese mismo día por la tarde. Sin embargo, sentía que no podría hacerlo, no obstante, tenía la música como compañera y fuente de fortaleza para luchar, sentí que también tenía que invocar toda la energía espiritual disponible: mis guías espirituales, mis ancestros y la luz divina universal. Me armé de coraje y fuerza para bailar. Después de hacerla, sentí realmente que no había luchado sola, sentí, con una fuerza y una certeza muy especial, cómo la música y el universo me acompañaron durante la batalla.

Esta segunda parte de la trilogía, lo que llamo el corazón latiente de la video-danza, se titula «Shamanic Battle» («Batalla chamánica»). El nombre lo decidí así debido a la energía curativa que tanto diálogo interno, música, danza y escenografía natural en conjunto lograron imprimir en mi ser. Así fue como el arte dancístico, el mar y la música se convirtieron en mi defensa secreta contra el miedo, el camino de sanación que me liberó de las emociones y pensamientos negativos que me tenían atrapada en ese momento.

Para esta coreografía decidí pintarme la cara como lo realizan ciertos grupos indígenas cuando hacen rituales chamánicos. Para mí era importante entrar en personaje para realmente pelear contra mis propios miedos. También era esencial tener los cuatro elementos de la naturaleza presentes: aire, agua, tierra y fuego. Al estar en la playa ya tenía los tres primeros, solamente me faltaba el



Imagen 6. *El fuego*. Archivo personal.



Imagen 7. *El desprendimiento*. Archivo personal.

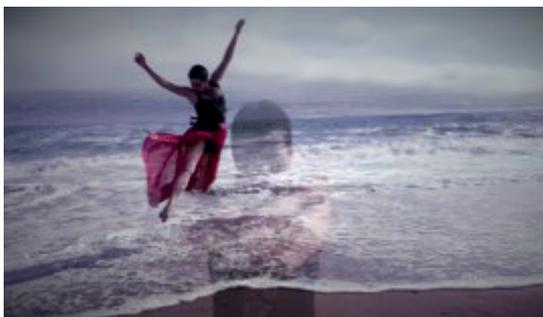


Imagen 8. *Efecto de cámara lenta*. Archivo personal.

fuego. Por eso, al iniciar la coreografía parto de simbolizar este elemento con el movimiento de mis manos (véase la imagen 6). A lo largo de la coreografía también realicé varios movimientos representando el humo o el fuego. En términos de edición, esta parte de la trilogía es donde más utilicé efectos especiales. Por ejemplo, el uso de superposiciones para representar el desprendimiento del cuerpo astral (véase la imagen 7). También empleé efectos de cámara lenta para indicar el modo en el que el tiempo personal se detiene o se ralentiza cuando se está en problemas (véase la imagen 8). Mientras filmaba esta segunda parte, recuerdo que uno de los momentos más significativos fue que, al estar bailando, un cuervo se acercó a mí, en ese momento sentí que esa ave representaba todos mis miedos y que al ahuyentarlo estaba sacando, simbólicamente, toda esa energía negra y negativa de mi vida (véase la imagen 9). Sin duda, esta grabación fue toda una experiencia, al terminar la segunda vuelta, sentí verdaderamente que mi ser se había liberado. Esto me permitió descansar con mucha tranquilidad esa noche. Algo que no había experimentado en semanas. Sin embargo, aún sentía vestigios de ese miedo en mí, me hacía falta regresar a mi propia naturaleza, a mi propio yo.



Imagen 9. *El cuervo*. Archivo personal.

El regreso a la armonía: un rezo por el mundo

Después de filmar las primeras dos partes de la trilogía, me tomó alrededor de una semana volver a sentir esa paz interior. Esos siete días me proporcionaron diferentes sentimientos y motivaciones de diversa intensidad. Fluctué en-

tre la paz y la emoción, entre el llanto de liberación y el cansancio extremo, entre la ansiedad y la euforia hasta experimentar una verdadera tranquilidad. Finalmente pude sentir cómo los miedos comenzaban a abandonar mis pensamientos y mi cuerpo. ¡Qué sensación de alivio, de paz, de armonía! Sin duda, fue una forma de mostrar ese momento especial cuando, después de una batalla, uno puede sentir cómo el yo espiritual finalmente regresa al cuerpo físico.

Y como reza el proverbio: «Después de la tormenta viene la calma». La calma llegó cuando estaba lista para regresar a mi esencia. Después de haber experimentado el miedo y el pánico, sentí una transformación en mi ser. Porque hay que decir, el miedo puede convertirnos en alguien radicalmente distinto a nosotros mismos, hasta el punto de no ser reconocidos por nuestros propios seres queridos. Así, en este autorretorno a la conciencia, mi familia –como apoyo y compañía– fue vital, sin la ayuda remota de mis padres y de mi hermano yo hubiera seguido subsumida ante el miedo. Por eso, esta pieza coreográfica la titulé «III, Self-return» («Regreso a uno mismo»). Con esta pieza coreográfica represento el retorno a mis raíces familiares, a mi árbol genealógico, a la paz, al amor, a la luz, a mi ser y a la danza.

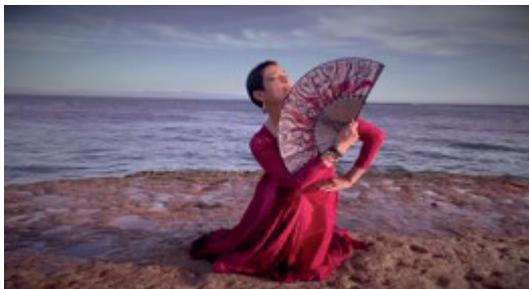


Imagen 10. *El Pericón*. Archivo personal.

Esa transformación me llevó a enfocarme en realizar una improvisación coreográfica mucho más alegre y armoniosa. Fue así como decidí darles un aire flamenco a todos mis movimientos, ya que es mi estilo de baile preferido. Realicé muchos movimientos de manos y utilicé un pericón (abanico grande) en distintas partes de la composición instantánea (véanse las imágenes 10 y 11). También me pareció importante aprovechar la escenografía natural al máximo; así, en esta video-danza, la negociación corporal entre el arte dancístico



Imagen 11. *Movimientos de manos*. Archivo personal.



Imagen 12. *Negociación entre arte dancístico y escenografía natural*. Archivo personal.



Imagen 13. *El rezo*. Archivo personal.

y el espacio geográfico cobran una importancia especial (véase la imagen 12). Esta última parte también fue filmada en la playa de Twin Lakes. Al realizar esta coreografía comencé a sentir cómo mis movimientos lograban una comunicación con el contexto espaciotemporal. Volví a fluir con la naturaleza. Por eso quise terminar esta pieza con una pequeña oración en la que deseaba, con todo mi ser, que este fenómeno de la pandemia terminase pronto para que todos pudiéramos regresar renovados a habitar el mundo nuevamente (véase la imagen 13).

El balance. Después de la batalla

Después de compartir estas reflexiones sobre el diálogo, la transformación, las decisiones y los sentimientos vividos detrás de un proceso de creación artístico interdisciplinario en donde danza, música y arte visual fungieron como mancuerna, lo único que puedo ver es la ganancia después de la batalla. Y aunque superar la zona del miedo provocada por el COVID-19 no fue un paso fácil, gracias a ello nació una video-danza autorreflexiva, autobiográfica y colaborativa que nos permitió (a mi hermano y a mí) sentipensar de manera distinta el mundo. De ahí surge una nueva relación artístico fraternal que continua hasta el día de hoy (véase la imagen 14).

Otra ganancia de este proceso es advertir el modo en el que el acto poético artístico facilita la transformación humana, actuando como acto creador de transformación y cambio. Lo que me lleva a entender el arte, más allá de su sentido estético, como una herramienta de resiliencia y de sublimación que puede fortalecer y transformar al propio artista. En este caso, el trabajo creativo de *La trilogía de la*

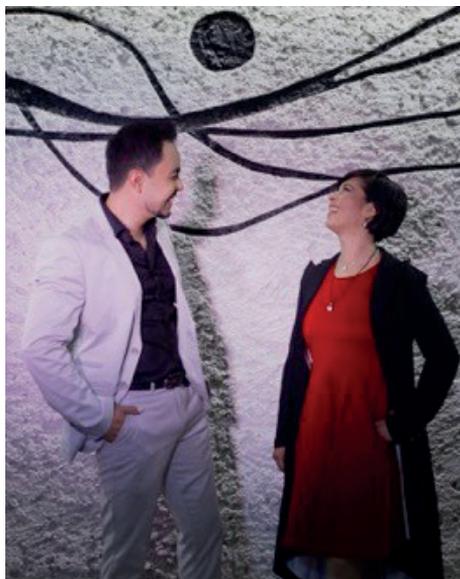


Imagen 14. Los hermanos Lay, 2021. Fotografía: Tania Peralta.

batalla espiritual me permitió salir de un momento de crisis emocional y psicológica para encontrar maneras más armónicas de habitar el mundo durante la pandemia en su periodo más crítico.

Además, otra ventaja de este proceso fue darme cuenta cómo las crisis nos llevan, en ocasiones, a probar «nuevos» (o distintos) caminos para salir de las dificultades. Aquí, el miedo me llevó a experimentar y llevar la danza a otro género, como es el video, algo en lo que realmente no había pensado antes del COVID-19. Sin duda, esto abrió mi panorama y campo de acción como artista, lo que me dio la oportunidad de experimentar, de primera mano, otras formas artísticas interdisciplinarias para la creación dancística. Así, con la danza, la música y el video pude también explorar la maravilla de un proceso creativo autobiográfico, lo que me llevó a apreciar y disfrutar el arte en la forma más personal e íntima. Como lo han hecho otros artistas antes, en el caso de la danza se pueden señalar, por ejemplo, a los bailarines de danza moderna de los albores del siglo xx, entre los que se destacan Isadora Duncan, Ruth St. Denis y Martha Graham; otros ejemplos más contemporáneos son Christine Caldwell, David Dorfman y Bill T. Jones.

Ahora bien, al experimentar otros géneros artísticos, se abrieron nuevas formas de reconocimiento profesional²¹ y de estar en contacto con la audiencia. En este caso, la video-danza se convirtió en eslabón de comunicación, en una especie de acto escénico atemporal y sin anclaje geográfico, que al poderse reproducir a gusto de quien lo observa, el espacio y tiempo del espectador se independiza del espacio en el que fue creado. Ahí, el espectador no tiene que estar localizado en el mismo espacio en el que acontece la danza. Con ello se llega a lo que Eric Hawkins²² algún día deseo, tener un arte de tal inmediatez que el tiempo pudiera ser percibido y sentido en su dimensión más difícil e inquietante, la del instante, la de ese instante que se libera del espacio. Eso permitió una apertura del acto escénico a una audiencia mayor. Lo que no hubiera sucedido si se hubiera realizado una escenificación presencial. Esto abrió la difusión del acto creador en el espacio tiempo. Así, al difundir la video-danza en distintos festivales de cine, se tuvo la oportunidad de dialogar y compartir la experiencia con otros artistas y expertos de otras disciplinas artísticas que abrieron panoramas

21 La video-danza *Spiritual Battle Trilogy* ganó en cinco festivales de cine como mejor video-experimental de danza y ha sido seleccionada para su difusión en más de una docena de festivales.

22 Eric Hawkins, *The body is a clear place and other statements on dance* (Nueva Jersey: Dance Horizons / Princeton, 1992).

diversos para la comunicación y el diálogo. También, en algunos festivales de cine, como el denominado *Strangelove Time-Based Media Festival* (Inglaterra), en el que su plataforma de difusión permitió además de visitas, *likes* y mensajes, se pudo (junto con el público) sentipensar la situación pandémica que se estaba viviendo. Además, gracias a los *likes* de la audiencia, la trilogía obtuvo el premio del público de la edición 2020.²³ Asimismo, la difusión en Facebook y otras redes sociales facilitaron el diálogo entre creador(es) y audiencia, lo que permitió romper con el silencio que se genera tras el aplauso en una escenificación presencial y abrir nuevas formas de encuentro en beneficio común.

Gracias a esa ruptura y a ese encuentro con el público, tuve la oportunidad de sentirme acompañada y de acompañar a otros. De reafirmar cómo el arte también funge como puente de encuentro y cómo, en ese encuentro comunitario, cura. Saber que alguien había sentido lo mismo generó consuelo en ambos sentidos (al creador y al espectador). El arte, en su poética dialógica, nos recuerda que hay esperanza a pesar del caos, que el derecho a la ternura²⁴, impreso en lo que hacemos de manera sensible nos devuelve la serenidad y la calma. Pondera lo que es realmente valioso de la experiencia artística: el *élan vital* que nos impulsa al cambio y nos pone en diálogo e interacción con los otros. Al final, el arte actuó como sistema de sublimación comunitario. Como dispositivo poético de cocreación conjunta: transmutando y sentipensando de manera compartida lo que es la vida.

En suma, para cerrar esta reflexión, me gustaría hacer un llamado a mis colegas artistas para animarlos a seguir en el camino de la creación, para explorar nuevas o viejas formas de hacer y descubrir otros medios para compartir nuestro trabajo creativo. Nunca parar de hacer nuestra labor, no dejarnos vencer por los obstáculos que nos ponga la vida, al contrario, reinventarnos y seguir adelante. Continuar en el camino de la creación. Ampliar nuestras perspectivas y romper paradigmas. Creer que lo imposible es posible. Porque en esta era de incertidumbre social y miedo, nosotros como artistas debemos levantarnos, encontrar esperanza y llevarla a los demás a través de nuestro trabajo para dialogar, para dialogarnos y sentipensarnos de manera distinta. Y si, por alguna razón, nos vuelve a invadir el miedo, no rendirnos, en cambio, usar la creación artística como una poderosa herramienta de sublimación y transformación humana.

23 <<https://www.strangelovefestival.com/jennifer-reeder-3?rq=lay>>.

24 Véase Luis Carlos Restrepo, *El derecho a la ternura* (Bogotá: Arango, 1995).

Referencias documentales

- Bauman, Zygmunt. *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paídos, 2007.
- Benítez, Edu. «Bailar, perder la cara, pensar con el culo. Diálogo con Marie Bardet». *Revista Almagro*, 2021, <<https://www.almagrorrevista.com.ar/bailar-perder-la-cara-pensar-con-el-culo-dialogo-con-marie-bardet>>.
- Bernstein, Bonnie. «Empowerment-Focused Dance/Movement Therapy for Trauma Recovery». *American Journal of Dance Therapy* 41, (2019): 193-213, <<https://doi.org/10.1007/s10465-019-09310-w>>.
- Berson, Henri. *La evolución creadora*. Madrid: Aguilar, 1963.
- Caldwell, Christine. «The Moving Cycle: A Second Generation Dance/Movement Therapy Form», *American Journal of Dance Therapy*, 38, núm. 2 (2016): 245-258, <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10465-016-9220-6>>.
- Caldwell, Christine. *Getting Our Bodies Back: Recovery, healing, and transformation through body-centered psychotherapy*. Boston: Shambala, 1996.
- Cantarero Muñoz, María. «El arte como postraducción de la pandemia por la COVID-19: el caso de The Covid Art Museum». En *Nuevos Retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción*, coordinado por Salud Adelaida Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña, 2189-2210. Madrid: Dickinson, 2021.
- Cavalli, Harriet. *Dance and music. A guide to dance accompaniment*. Gainesville: University of Florida, 2001.
- De la Torre, Saturnino y M. Candida Moraes. *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga, Algibe, 2005.
- Dieguez Caballero, I. (2018). «Encarnaciones poéticas. Cuerpo, arte y necropolítica». *Athenea digital*, núm. 28 (2018): 203-219, <<https://atheneadigital.net/article/view/v18-n1-dieguez>>.
- Falcón-Vignoli, Roberto Falcón, Apolline Torregrosa y Noemí Durán-Salvadó. Reflexiones XI y XII: reflexiones desde la educación y las artes en la era COVID-19». *Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, Comuniars*, núm. 4, 2020, <<https://revistascientificas.us.es/index.php/Comuniars/article/view/12790>>.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2009.

- Hawkins, Eric. *The body is a clear place and other statements on dance*. Nueva Jersey: Dance Horizons / Princeton, 1992.
- Lay Trigo, Sarahí y Kimberly Rothwell, «Dancing with My Other-Self: A Self-Portrait History of a Healing Process Through Dance», *American Journal of Dance Therapy*, Springer, núm. 44 (2022): 45-72, <<https://doi.org/10.1007/s10465-022-09358-1>>.
- Loza Ardilla, Carmen. «Psicoanálisis, arte e interpretación». *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, núm. 2 (2006): 57-64, <<https://idus.us.es/handle/11441/132543>>.
- Restrepo, Luis Carlos. *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango, 1995.
- Serlin, Ilene A. «Dance/Movement Therapy: A Whole Person Approach to Working with Trauma and Building Resilience». *American Journal of Dance Therapy* 42, (2020): 176–193, <<https://doi.org/10.1007/s10465-020-09335-6>>.
- Serlin, Ilene A. «Marian Chace Foundation Lecture 2020 Trauma-Informed Dance Movement Therapy: Real Life Trainings with Syrian Refugees, China and US COVID-19 Hotline». *American Journal of Dance Therapy* 43, (2021): 64-76, <<https://doi.org/10.1007/s10465-021-09348-9>>.
- Wadsworth Hervey, Leonore. *Artistic Inquiry in dance/movement therapy*. Springfield: Charles C Thomas, 2000.



Cuerpo, arte y educación





Cien años de evolución de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes: 1923-2023

Julio Cervantes Zaldívar¹
Carlos Adrián Padilla Paredes²

*Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero
estar furioso con la persona correcta, en la intensidad
correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto,
y de la forma correcta... eso no es fácil.
Aristóteles, Ética a Nicómaco.*

Introducción

Este capítulo tiene su origen en dos investigaciones: «Laboratorio actoral en torno a las problemáticas teórico-prácticas del teatro», trabajo práctico para obtener el grado de maestro en Arte, de Julio Cervantes (2020), publicado como libro bajo el nombre

1 Contacto: <julio.cervantesdogma@gmail.com>.

2 Contacto: <novonefeshc@hotmail.com>, ORCID: <orcid.org/0000-0002-2877-4206>.

Explorando los límites de la técnica de actuación (2021), editado por el PECDA (Programa de Estímulos a la Creación y Desarrollo Artístico) de Aguascalientes, y cobijado por el ICA (Instituto Cultural de Aguascalientes) en 2021; y de «Historia del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo XX. Rupturas, sociedad y cultura», tesis para obtener el grado de doctor en Estudios Socioculturales (2019), publicado como libro bajo el nominativo de *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes* (2020), editado por el mismo PECDA del ICA.

Los autores nos percatamos de que los enfoques y objetos distintos se tocaban de manera tangencial en lo histórico y lo pedagógico, y que contábamos con material suficiente que posibilitaba emprender lo que aquí amalgamamos: una narrativa sobre cómo se ha enseñado la actuación en Aguascalientes durante un periodo de cien años, desde la mirada de un 2023 en ciernes.

El objetivo de este capítulo es ofrecer una narrativa descriptiva sobre las etapas de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes de 1923 a 2023, a través de una perspectiva tipológica, histórica y pedagógica. Hemos empleado herramientas de las disciplinas de la historia, como la búsqueda documental, y las entrevistas etnográficas de la sociología.

El capítulo está compuesto por tres apartados. El primero es un panorama breve de la historia de las técnicas de actuación en occidente, con el fin de presentar una perspectiva global del tema. En él realizamos un recorrido que va desde *La poética*, de Aristóteles, comunicación con el público de Cicerón, manejo de la voz de Quintiliano, gesto de Bonifaccio, memoria e interpretación de Perrucci, verdad escénica de Riccoboni, observación de Garrick, vivencia de Saint-Albine, control corporal de Riccoboni hijo, la paradoja de Diderot, un antecedente de sistematización de Delsarte y el primer sistema de Stanislavski.

El segundo nos muestra las etapas de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes de 1923 a 2010, haciendo foco en sus etapas históricas *amateur* de los anarquistas socialistas del grupo Hamlet, y de las *Diez lecciones*, de Salvador Novo con Leal y Romero; del institucional con Galván, Los Teatristas y un primer Stanislavski; y de Velasco con talleres libres y La Columna; del independiente con Formación Actoral al Trote; y del profesional universitario con la complejidad y diversidad pedagógica de la academia.

El tercero hace énfasis en la última etapa, la del profesional universitario, en la que, por medio de los planes de estudio y entrevistas a docentes, conoceremos qué contenidos sobre la actuación enseñan las universidades actualmente.

Finalmente, cerramos con una recapitulación y algunas conclusiones a las que hemos llegado.

Las técnicas de actuación en Occidente

El teatro y las obras que en él se representan son siempre el reflejo de una cultura.

Macgowan y Melnitz, *Las edades de oro del teatro*.

Para realizar este revuelo nos hemos basado principalmente en las fuentes de Édgar Ceballos, *Las técnicas actorales en México* (2015) y *La historia del arte escénico*, vol. I (2012) y vol. II (2018), así como Macgowan y Melnitz, *Las edades de oro del teatro* (1964).

Ahora bien, ¿qué es una técnica? De manera general, es «la capacidad de adaptar el cuerpo de un organismo al ambiente para hacer más efectivas sus acciones de supervivencia».³ En la actuación, la técnica es la capacidad del cuerpo humano para hacer más efectivas sus acciones, y mientras mayor es su destreza para manejar la técnica, más precisas son sus habilidades de pensamiento, atención y memoria, mismas que con la práctica se van perfeccionando.⁴

La elocución griega

El primer registro que tenemos de teatro griego abarca del siglo V al III a. C. donde se mencionan como autores a Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes y Menandro;⁵ de igual manera, hay una reconstrucción de los espacios escénicos, maquinaria, vestuario; y, sobre la representación, existe *La poética*, de Aristóteles y el *Discurso sobre la imitación*, de Platón.

Se suele situar el origen del teatro en el culto a Dionisios, dios de la fertilidad y el vino, con un ditirambo que se cantaba y bailaba en su honor. «Originalmente canto lírico a la gloria de Dionisios, interpretado y danzado por

3 Álvaro Monterroza, «El papel retroalimentador de la interacción con los artefactos en el desarrollo de las técnicas humanas», *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad* 11, núm. 21 (Mayo, 2019), 51.

4 Enrique Ruelas, *Historia del arte escénico* (Ciudad de México: Escenología, 2012), 25.

5 Kenneth Macgowan y William Melnitz, *Las edades de oro del teatro* (México: Fondo de Cultura Económica, 1964), 10.

coristas bajo la dirección del corifeo». ⁶ El corifeo, según Aristóteles, dirigía improvisaciones tanto de tragedia como de comedia (una a través del ditirambo y la otra de los coros fálicos).

Los actores tenían un estricto apego al texto dramático, en la gesticulación y en el texto escrito, «el público griego era muy exigente en cuanto a la manera de pronunciar de los actores y el tratamiento del texto». ⁷ La máscara hecha de madera tallada y pintada era un elemento representativo; la boca abierta de la máscara le servía a manera de micrófono, para proyectar la voz en espacios grandes y abiertos. ⁸ Sin embargo, impedía la aparición de la expresión facial del actor como elemento a considerar. ⁹

Aristóteles reflexiona sobre el efecto de causar misericordia y temor (*eleos* y *phobos*), y describe la mimesis como imitación de una acción, y hace una comparación entre la importancia del pensamiento y el lenguaje al momento de decir el texto. Este darle énfasis al texto y la voz lo denomina *elocución*. ¹⁰

Cicerón y la voz y el público en Roma

La representación deja de tener un carácter ritual para cumplir una función de diversión, en especial las comedias y pantomimas durante los entreactos del circo romano. Hubo festividades llamadas *Ban ludi Roscius*, enfocadas en deportes y otras diversiones hasta el 240 a. C. en las que se adaptaban tragedias griegas al drama romano; ¹¹ y es el inicio del teatro latino donde los escritores romanos adaptan obras griegas en lugar de escribir originales. Cicerón, en su libro *De oratore* establece reglas entre público y actor por medio de la voz:

Cicerón (106-43 a. C.) elabora las bases del arte de comunicarse con espectadores. Con Demóstenes, el autor aprende la representación pública a través de la representación de actores como Escopo el trágico o Roscio el comediante, conocimientos que debe transmitir a manera de primeras reglas de interpretación a partir del libro de Cicerón. ¹²

6 Patrice Pavis, *Diccionario del teatro* (Buenos Aires: Paidós, 1998), 142.

7 Macgowan y Melnitz, *Las edades...*, 24.

8 Macgowan y Melnitz, *Las edades...*, 25.

9 Macgowan y Melnitz, *Las edades...*, 24.

10 Aristóteles, *Poética* (Buenos Aires: Losada, 2003), 73.

11 Macgowan y Melnitz, *Las edades...*, 19.

12 Édgar Ceballos, *Técnicas de actuación* (Ciudad de México: Escenología, 1999), 25.

Instrucciones medievales del orador, de Quintiliano.

Marco Fabio Quintiliano redactó un manual sobre voz y gesto llamado *Institutionis oratoriae*, que fue pieza clave para la interpretación del teatro evangelizador de la Edad Media.¹³ De manera similar, leemos que «después de la muerte del teatro clásico se sucedieron miles y miles de representaciones religiosas en las catedrales y en las plazas de los mercados de la Edad Media»,¹⁴ en las que el manual de Quintiliano fue el centro para la actuación.

El gesto renacentista de Bonifaccio

Hacia el Renacimiento aparece *L'arte de' cenni*, de Giovanni Bonifaccio, editada en Vicenza en 1516, con un estudio enfocado al gesto.¹⁵ Bonifaccio separa el texto de la expresión corporal, resignificando la concepción del actor como artista e intérprete, concepto que era exclusivo del dramaturgo. La comedia del arte¹⁶ es un estilo teatral la actuación que gira en torno a la improvisación de un argumento llamado *canevás*.¹⁷

Memoria, interpretación e improvisación barroca de Perrucci

Durante el barroco, en el Siglo de Oro encontramos técnicas de memorización propuestas por Andrea Perrucci (1651-1704) en el libro *Del arte de la interpretación premeditada a la improvisación*: todo el secreto del trabajo interpretativo se reduce a que el público no se dé cuenta de los esfuerzos del estudiar y aprender de memoria.¹⁸ Por otro lado, en *Lo fingido verdadero*, de Lope de Vega (1562-1635), en el texto del personaje de Ginés se encuentra una reflexión sobre la imitación:

13 Ceballos, *Técnicas...*, 26.

14 Macgowan y Melnitz, *Las edades...*, 48.

15 Édgar Ceballos, *Las técnicas de actuación en México* (Ciudad de México: Escenología, 2015), 22.

16 En este teatro de actor (y de actriz, lo cual es una novedad en la época), se pone el acento en el dominio corporal, en el arte de reemplazar largos discursos por algunos signos gestuales y de organizar la representación «coreográficamente». Cfr. Patrice Pavis, *Diccionario del teatro* (Buenos Aires: Paidós, 1998), 84.

17 El *canevás* (palabra que en francés antiguo, *chenevas*, significa «tejido de trama gruesa») es el resumen (el guion argumental) de una obra, destinado a la improvisación de los actores, particularmente en la *comedia dell'arte*. Cfr. Patrice Pavis. *Diccionario del teatro*, 62.

18 Ceballos, *Técnicas...*, 48.

El imitar es ser representante, / pero como el poeta no es posible/ que escriba con afecto y con blandura/ sentimientos de amor, si no le tiene,/ y entonces se descubren en sus versos,/ cuando el amor le enseña los que escriben,/ así el representante, si no siente/ las pasiones de amor, es imposible/ que pueda, gran señor, representarlas;/ una ausencia, unos celos, un agravio,/ un desdén riguroso y otras cosas/ que son de amor tiernísimos efectos,/ haralos, si los tiene, tiernamente,/ mas no los sabrá hacer si no los siente.¹⁹

Del antecedente de verdad escénica de Riccoboni a la observación de Garrick; y de la vivencia de Saint-Albine al control corporal de Riccoboni, hijo

Luigi Andrea Riccoboni (1676-1753) es el primero en hablar sobre el sentido de verdad escénica, que posteriormente Stanislavski promulgó; Édgar Ceballos menciona lo siguiente:

Es el primero en hablar naturaleza orgánica creadora y sinceridad en dicción y la mímica; además de que el actor debe evitar todo exceso y artificio, propuestas que dos siglos después expone como suyas Stanislavski. Riccoboni es también pionero al señalar la necesidad de darle vida a cada una de las acciones de los personajes, y las denomina *verdad escénica*.²⁰

La teoría de Riccoboni alienta propuestas como la de David Garrick (1717-1779), quien propone la observación de la realidad para construir la ficción; así mismo, el tratado *Le comédien*, de Pierre Rémond de Sainte-Albine (1699-1778) discute sobre *vivenciar* el personaje, y sostiene que «quien actúa sin sentimiento no puede pasar por actor, será considerado un simple declamador. La primera regla es conmover al espectador, y en el teatro la actuación *fría* con tonos y gestos estudiados es diferente [...] Ninguna acción escénica es verdadera si la actuación del actor no lo es».²¹

Sainte-Albine propone las emociones verdaderas en la interpretación. El hijo de Riccoboni (François Antoine Valentin Riccoboni), con *El arte del tea-*

19 Félix Lope de Vega, *Lo fingido verdadero* (Roma: Bulzoni, 1992), 122.

20 Ceballos, *Las técnicas de actuación en México*, 43.

21 Ceballos, *Las técnicas de actuación en México*, 50.

tro refuta a Sainte-Albine, afirma que la sinceridad y sensibilidad son producto del control corporal,²² siendo este el primer debate entre la emoción y el cuerpo en el trabajo del actor.

Lo mediocre y lo sublime en la comedia del clasicismo francés

Denis Diderot, en *La paradoja del comediante*²³, en 1777, analiza las dos posturas (emoción versus cuerpo) para terminar inclinándose por una actuación de técnica-fría sobre la emoción desbordante, es decir, rechaza la emotividad y propone una racionalidad.

Vea si no las mujeres; nos superan con creces en materia de sensibilidad. No existe comparación entre ellas y nosotros en los instantes de pasión. Nos aventajan en la realidad, pero no en la interpretación. Es que la sensibilidad supone siempre debilidad o flaqueza de organización. La lágrima que se escapa de un hombre verdadero nos conmueve mucho más que el llanto de una mujer.²⁴

No podemos dejar de notar la misoginia subyacente en la comparativa, pero ello escapa al propósito del presente trabajo y queda para otro momento de análisis. *La paradoja del comediante* gira en torno al control de las emociones, el cuerpo y la técnica. Diderot se cuestionaba sobre dos tipos de actor: el que poseía razón y técnica (sublime) y el emotivo desbordante (mediocre).

Delsarte y el primer (cuestionado) intento de sistema actoral

François Delsarte (1811-1871) sobresale como un autor que comenzó a elaborar un sistema actoral, empero presentaba diversas problemáticas, principalmente, la falta de *verosimilitud*²⁵ entre lo que se quiere y lo que el cuerpo intenta hacer; otra razón fue la pérdida de su voz:

22 Ceballos, *Las técnicas de actuación en México*, 50.

23 A fin de profundizar, Vid. Mario Cantú «Paradoja del comediante» en *La ciencia en Stanislavski, Una relectura desde sus influencias científicas* (Ciudad de México: Universidad Autónoma de Baja California, Paso de Gato, Escuela Superior de Artes de Yucatán, 2014), 44-51.

24 Denis Diderot, *La paradoja del comediante* (Ciudad de México: Fontamara, 2016), 45.

25 Verosimilitud entendida como la verdad en la interpretación del actor, distinta al concepto aplicado al texto dramático entendido como la lógica en las acciones del personaje escrito. Cfr. Édgar Ceballos, *Técnicas de actuación* (Ciudad de México: Escenología, 1999), 129.

El primero de ellos, la imposibilidad de interpretar una acción de modo verosímil [...] con la falta de consistencia en la entonación de su voz, con la incoherencia entre voz y gesto; [...]. El segundo [...] fue perdiendo paulatinamente su voz hasta que no quedó de ella más que un hilo. Ello, [...] lo obligó a asumir la vía de la investigación acerca de los principios del gesto y de la voz y una nueva vida como profesor.²⁶

Según Delsarte, las tres categorías esenciales del movimiento del cuerpo corresponden a la expresión, el pensamiento y el sentimiento.²⁷

El primer sistema de actuación. Stanislavski

Constantin Sergueievich Alexéiev Lakovlev (1858-1943), mejor conocido como Stanislavski,²⁸ su padre fue Serguéi Vladímirovich Alekséiev, de origen ruso, y su madre, Elizaveta Vasílievna Alekséieva, de padre ruso y madre francesa, fue una célebre actriz parisiense.²⁹ Es al nacimiento de Alexéiev que todavía existían actores esclavos que servían a la clase acomodada; en esa época había dos tipos de teatro: los imperialistas y los privados. Los actores eran esclavos similares a mayordomos que se seleccionaban según sus habilidades. A los que destacaban se les daba la libertad o se les podía comprar. En 1861 se abolió el servilismo, los actores fueron libres, pero, a pesar de esto, seguían teniendo una mala reputación.³⁰ Stanislavski tuvo acercamiento desde pequeño con el arte escénico, puesto que su familia gustaba de esta disciplina, actividad a la que se dedicaría toda su vida.

Hacia 1902, Stanislavski comienza a escribir su sistema en una primera versión. Entre 1922 a 1924, tiene una gira por Estados Unidos. En 1923, se esta-

26 Alejandra Marín, «El actor naturalista: sobre Los episodios reveladores de François Delsarte», *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas* 5, núm. 2 (diciembre, 2010), 12.

27 Ceballos, *Técnicas...*, 125.

28 Existen distintas versiones acerca del origen del nominativo de Stanislavski. Según un autor, este era su apodo, seudónimo y nombre artístico, que tomó del apellido de un poeta maldito que Constantin conoció en París. Cfr. Sergio Jiménez, *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote* (Ciudad de México: Gaceta, 1990), 18. Otro autor refiere que tomó el pseudónimo de Stanislavski en 1884 para proteger a su familia, a la que quería esconder sus intenciones [de ser actor profesional] debido a que la profesión del actor era mal vista en los tiempos de Stanislavski. Cfr. Mario Cantú, *La ciencia en Stanislavski: Una relectura desde sus influencias científicas*, 31-32.

29 Constantin Stanislavski, *Mi vida en el arte* (Buenos Aires: Quetzal, 1993), 11.

30 Vid. Mario Cantú, *La ciencia en Stanislavski: Una relectura desde sus influencias científicas*.

blece la escuela The American Laboratory Theatre, que formó a Clurman, Stella Adler, Francis Ferguson y Lee Strasberg, este último fue el creador del Método, una versión más cercana a Freud del sistema Stanislavski, según Cantú (2014). En 1926, se publicó en Rusia mi *Vida en el arte*, autobiografía (primera versión del sistema). Existe registro de que modifica su sistema al encuentro con Stella Adler en París en 1934. Dos años más tarde, en 1936, en Estados Unidos se publica *Un actor se prepara*. En 1938 se publica *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia* (versión oficial rusa) –acaso segunda versión–. Ese mismo año muere Stanislavski, dejando un libro inconcluso y notas sueltas, entre las que destaca en la que se puede leer «no quiero morirme. Siento que solo estoy comenzando a entender cosas en el teatro, que estoy solamente al principio de mi camino...».³¹

Realizar un abordaje de los distintos momentos de la técnica y del sistema de Stanislavski es toda una tarea. En este momento, solo hemos querido dar cuenta de los momentos más representativos alrededor de su producción teórica de la técnica y su sistema de actuación. Para realizar una revisión a profundidad sugerimos *Mi vida en el arte* (autobiografía), de igual manera, Jean Benedetti ya hizo una recopilación de los diversos y más famosos (y no famosos) materiales alrededor de su vida y obra en *Stanislavski: A Biography*; de igual manera, Rose Whyman divide la vida de Stanislavski en periodos: infancia artística 1863-1877, adolescencia artística 1877-1888, juventud artística 1888-1906 y madurez artística 1906 a 1926, último periodo de 1926 a 1938. Mario Cantú aglomera todo lo anterior en su libro *La ciencia en Stanislavski* (2014). Cabe destacar que la versión más fidedigna de *Mi vida en el arte* es la de la editorial Quetzal, puesto que gracias a los emigrantes rusos que encontraron su hogar en Argentina tras las guerras mundiales, fue posible traducir en Argentina del ruso al español, y fue así como Salomon Merener pudo contrastar la versión rusa original con la asistencia de los emigrantes.³²

31 Constantin Stanislavski, *Ética y disciplina* (Ciudad de México: Gaceta, 1994), 244.

32 Édgar Ceballos, director de editorial Escenología A.C., entrevista con Julio Cervantes, en estancia de investigación, semestre enero-junio 2020.

Etapas de la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes de 1923 a 2010

Amateur

1923. Teatro anarquista socialista

La primera manifestación se sitúa en el Teatro anarquista / socialista que proviene desde el grupo Cultura Racional, hacia 1923. Eran trabajadores agremiados de los sindicatos de la Compañía de Luz y de los Ferrocarriles. Este teatro buscaba expresamente «que sus compañeros fueran rescatados de la ignorancia en que se hallaban y convertirlos en seres ideológicamente maduros, en librepensadores».³³

Alfonso Guerrero, quien fundó la Unión de Carpinteros y Similares de los Ferrocarriles de Aguascalientes, un taller de costura para obreras en 1924, una imprenta donde editaba los periódicos anarquistas *Grupo Rojo*, *Aurora Roja*; fue encarcelado tres días en 1927 por seguir editando sus publicaciones a pesar de que las autoridades aguascalentenses no le quisieron registrar el periódico; fundó el Grupo Cultura Racional y hacia la década de los años treinta del siglo xx fue uno de los fundadores de la Cámara de Trabajo en Aguascalientes.³⁴

Los grupos eran dos: el «Cuadro artístico emancipación obrera», formado por Elías Rivera, y el grupo de Teatro Infantil «Ferrer y Guardia», fundado por Alfonso Guerrero. Sus obras tenían temáticas relacionadas con las problemáticas sociales que los trabajadores presentaban: injusticia, bajos salarios, exceso de trabajo, jornadas largas. No contaban con una técnica específica, sino que las realizaban sobre la marcha de manera lírica. Sin embargo, constituye el primer referente de la actuación organizada con un propósito en Aguascalientes.

Esto sucede mientras que, en México, entre 1920 y 1930 se gestan los teatros de experimentación, de influencia española, de Rodolfo Usigli y de Ulises. Y mientras, en el mundo, Stanislavski desarrolla su método y sistema entre

33 Vicente Ribes, *Prensa anarquista de Aguascalientes 1922-1926* (Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1980), 32.

34 Ribes, *Prensa...*, 31.

1909 y 1920; y de 1920 a 1924 viaja a Estados Unidos y tiene influencia con el *Actors Studio* norteamericano.³⁵

1933. Grupo Hamlet de Elías Rivera

Elías Rivera, además de participar del teatro anarquista, funda, posteriormente, el Grupo Hamlet y el teatro de la calle Primavera que era un teatro familiar, que se enseñaba empíricamente, haciéndose sobre la marcha, sin referentes teóricos, hacia 1933.

Elías Rivera, por invitación de Enriqueta Pérez, realizó giras artísticas por todo el país. El elenco inicial del grupo Hamlet se componía por Juan Manuel Rodríguez, Rafael Muro, David Reynoso, el Trío Nocturnal, Las Hermanitas Martínez, Saturnino Barrón, Arnulfo de Luna, Víctor Sandoval, Bebé Candelas,³⁶ entre otros, como Javier Plascencia:

las cosas que los actores aprendían eran sobre la marcha, de acuerdo a lo que el director les iba indicando en cada escena. No se hablaba de género dramático, ni de método de las acciones físicas de Stanislavski, ni de estilo o corrientes. Nuestras influencias eran las películas clásicas de Hollywood y los actores Kirk Douglas, Clark Gable, Marlon Brando, Humphrey Boggart. [...] Imitábamos los comportamientos de los personajes y nos fijábamos si uno de nosotros se parecía a quien íbamos a representar [...] Ambrosio y Zenaido a veces nos decían que nos fijáramos en los actores de novelas como Ernesto Alonso.³⁷

El grupo Hamlet fue fundado en 1933; persiste hasta la actualidad con los hermanos Zenaido y Ambrosio Muñoz.³⁸

En este contexto, en México están hacia 1930 Escolares del Teatro: Julio Bracho, teatro experimental no profesional, interés por las técnicas de dirección y de actuación. Teatro de Ahora: Mauricio Magdaleno y Juan Bustillo

35 Carlos Padilla, *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes* (Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes, 2020), 27.

36 Estrada, Ezequiel. *Semblanzas hidrocálidas* (Aguascalientes: Talleres Multicolor, 1985).

37 Javier Plascencia, miembro de la compañía Hamlet hacia los años cincuenta del siglo xx. Entrevista con Carlos Padilla en la sastrería Javier's. Julio de 2018.

38 Zenaido Muñoz, miembro de la compañía Hamlet desde sus inicios. Entrevista con Carlos Padilla, en la finca de la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ubicada Juan de Montoro 227, Centro, marzo de 2018.

Oro. Teatro político-rural realista. Teatro de orientación: ya tenían nociones de dirección de Gordon Craig, Reinhart, Copeau, Stanislavski, Meyerhold y Piscator. En 1934 se funda la ANDA (Asociación Nacional de Actores). En 1935, Stanislavski desarrolla el método de las acciones físicas. Y en 1938, Antonin Artaud publica *El teatro y su doble*, donde expone su teatro de la crueldad.³⁹

1950-1969. Leal y Romero. 10 lecciones de Salvador Novo en Aguascalientes

Leal y Romero fue quien incluyó por vez primera una metodología o técnica en la actuación ya no lírica en Aguascalientes, con *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*, de Salvador Novo (1963). El maestro Leal dirigió la ABA (Academia de Bellas Artes) y, posteriormente, el IABA (Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes), y bajo el auspicio del INBA, con el proyecto de Víctor Sandoval de las Casas de Cultura, implementó los conceptos de Salvador Novo. Se lee en la nota introductoria a las *Diez lecciones*, que:

Las presentes diez lecciones fueron redactadas a solicitud del Prof. Efrén Orozco R. y con el objeto de servir en la iniciación dramática a los aficionados y actores potenciales que tanto importa cultivar en todo el país, si ha de ocurrir, como todos deseamos, un sólido y verdadero renacimiento del gusto por el teatro en México. Es obvio que el autor de este folleto no es el inventor de esta técnica. Ella es el resultado de la experiencia de muchos siglos de actuación lírica de muchas generaciones de actores vocacionales y espontáneos que en el curso de su carrera fueron descubriendo el modo mejor de proyectar al público la emoción que resolvieron sobre la marcha, hasta alcanzarse con el tiempo la posibilidad de codificar, por decirlo así, el conocimiento derivado de esa rica técnica.⁴⁰

Nos percatamos de que este *folleto* es el resultado de un intento de sistematizar lo observado a través de la tradición lírica. El teatro en Aguascalientes durante este periodo no dialoga con lo que estaba aconteciendo en la Ciudad de México y en el extranjero. Las razones tienen que ver con la difusión de las teorías, de la bibliografía, que en aquellos tiempos no era tan inmediata como en la actualidad, con el internet y la globalización; por otro lado, los maestros

39 Padilla, *Rupturas...*, 28.

40 Salvador Novo, *Diez lecciones de técnica de actuación teatral* (México: SEP, INBA y el Departamento de Teatro, 1963), 7.

desconocían las teorías, pues Leal y Romero solo trabajó con las *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*, de Salvador Novo. No conocía o no dominaba a Artaud, Brecht, Stanislavski ni otros de sus contemporáneos. Tampoco a Grotowski, Barba, Arrabal o Brook.⁴¹

En México, en 1939, Seki Sano trabaja el Teatro de la Reforma. Dominaba a Stanislavski, Meyerhod y Vajtángov. Cabe destacar que es por estos años que se constituyen varias escuelas, grupos y movimientos relevantes en México. En 1940 surge la primera Escuela de Arte Teatral, dicha escuela ofrecía en 1949 tres carreras: a) actor, b) director de escena, y c) escenógrafo. Así mismo, se crea el Proa Grupo (1942-1947). En 1947 se crea el Teatro Estudiantil Autónomo (TEA) y el Teatro de la Universidad. De 1951 datan las *Diez lecciones*, de Salvador Novo. En 1951-52 inicia el Teatro Universitario en Veracruz. En 1948, el teatro épico de Bertolt Brecht tiene su origen. En 1958 *Un tranvía llamado deseo*, de Tennessee Williams, gana el Pulitzer. Hacia 1960, Fernando Arrabal crea el movimiento de «Teatro pánico» con influencia de Artaud. Hacia 1962, el Teatro pobre de Gerzy Grotowsky tiene su origen. En 1963, Peter Brook trabaja con influencia del Teatro de la crueldad. Y en 1964 el Odin Teatret es formado por Eugenio Barba.⁴²

1969-1985. Stanislavski llega (y a la vez no) a Aguascalientes con Jorge Galván

El «sistema Stanislavski» comenzó a arribar paulatinamente a partir de 1969 con el maestro Jorge Galván. El maestro fue un actor que se formó bajo un proceso pedagógico en la ANDA (Asociación Nacional de Actores), hay que mencionar que conocía el sistema, otras metodologías y conceptos del sistema de Stanislavski. Las *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*, de Salvador Novo, siguen vigentes como introducción ideal. Leyó a innumerables teóricos y directores como Aristóteles, Artaud, Azar, Barba, Boal, Brook, Buenaventura, Ceballos, Toby Cole, Craig, Nemírovich-Dánchenko, Fernando de Ita, Luis de Tavira, Darío Fo, Grotowsky Kantor, Mendoza, Meyerhold, Moreau, Novo, Yoshi Oida, Patrice Pavis, Erwin Piscator, Stanislavski, Brecht, Vajtángov, Wag-

41 Carlos Padilla, «Historia del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo xx: rupturas, sociedad y cultura». Tesis para optar por el grado de Doctor en Estudios Socioculturales. (Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019), 29.

42 Padilla, «Historia del teatro en Aguascalientes...», 29.

ner. Sin embargo, él mismo reconoce que de Stanislavski continuó tratando de comprender de bien a bien su sistema muchos años después de su paso por la escuela.⁴³ Prudencia Grifell fue su primera maestra de actuación.⁴⁴

Dois pilares sustentan [...] mi propia manera de concebir mi profesión: Stanislavski, cuyas propuestas sigo tratando de desentrañar (conocidas en México gracias a la traducción de *Mi vida en el arte*, por Dagoberto de Cervantes); escuela puesta en práctica a partir de los años cuarenta [del siglo xx] por Seki Sano. Y Bertolt Brecht, quien nos capacita a distanciarnos y prever las consecuencias al escoger entre distintas acciones y comprender los mecanismos en que se basa nuestro comportamiento.⁴⁵

De 1969 a 1985, con grupo Los Teatristas de Aguascalientes, bajo el cobijo de la Casa de la Cultura, formó y dejó un legado teatral en Aguascalientes que continua hasta nuestros días. Galván enseñó conforme a «la marcha», puesto que formar actores requería de otras materias, como historia del teatro, composición dramática, escenografía, dirección, actuación, análisis de texto, las cosas que él había aprendido en la Ciudad de México en la escuela de la ANDA. Pero el esquema bajo el que fue contratado no le permitió impartir clase a la par de realizar los montajes, que eran el principal objetivo del proyecto cultural teatral de la época. Es decir, el maestro les iba enseñando a sus actores conforme el montaje en turno lo fuera requiriendo.

En México, en 1973, nace el teatro proveniente del INBA. Nace el CLETA (Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística) de la UNAM, y se gesta la llamada Nueva Dramaturgia Mexicana y el movimiento de Los directores. En 1976, Eugenio Barba con el Odin Teatret tiene una gira por América Latina y habla del Tercer Teatro. En 1974, Eugenio Boal escribe su Teatro del oprimido.⁴⁶

43 Padilla. «Historia del teatro en Aguascalientes...», 195.

44 Jorge Galván, actor y director, entrevista por Carlos Padilla, Café Catedral, Aguascalientes, diciembre de 2015.

45 Jorge Galván, *De memoria* (Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001), 16.

46 Padilla, *Rupturas...*, 30.

1985 a la actualidad. La actuación se enseña por talleres. Jesús Velasco y la Columna de Aguascalientes

Jesús Velasco fue alumno y participante del grupo de Leal y Romero en el Instituto de las Bellas Artes de 1954 a 1972. Estuvo en teatro escolar en la Escuela Normal del Estado, de 1969 a 1992, y su labor de orientador de Arte Dramático en el IMSS Delegación Aguascalientes inició en 1973. Perteneció al grupo «Teatristas de Aguascalientes», dirigido por Jorge Galván de 1969 hasta 1984. Cursó en México la carrera de Instructor Teatral en la Escuela de Arte Teatral de INBA, durante los veranos de 1964 a 1976. Desde 1986 dirige el grupo teatral «La columna» y el Centro de Estudios Teatrales del Instituto Cultural de Aguascalientes, mismo que actualmente lleva su nombre. De ello nos refiere José Claro Padilla que:

Los talleres de la Casa de la Cultura en la década de 1980 y hacia 1990, se dividían en tres rubros Iniciación I, Intermedios y Avanzados. Cada uno de esos talleres tenía duración de un año. Aprobabas uno y seguía el otro. Los maestros eran Jesús Velasco, quien habitualmente daba Actuación para cada uno de los rubros: Actuación I, Actuación II, y Actuación III; Juan Carlos Luévano «Picos» les daba escenografía; había otros maestros de cuyos nombres no me acuerdo, pero se impartían también materias de danza, Luminotecnia, Historia del teatro e Improvisación. En dado momento me convertí en el maestro de actuación junto con Velasco. Fernando López y Luis Antonio López Ochoa «El lobo», locutor de radio local, ambos actores reconocidos, se formaron con Jesús Martínez en el grupo Colorín Colorado, pero incursionaron también en La columna.⁴⁷

Este grupo de teatro fue durante muchos años la plataforma de lanzamiento para que los estudiantes del taller de teatro tuvieran una salida escénica. Ellos estudiaban durante un año, que era la duración de los talleres, donde estaban los niveles de iniciación, intermedios y avanzados. La enseñanza era por libre elección de temáticas al gusto del maestro en turno, ya que no existía como tal una academia formal que acordara planes y programas de estudio y que determinara contenidos, pedagogías, objetivos, misión y visión.

47 José Claro Padilla, actor, director de Formación Actoral al Trote, entrevista por Carlos Padilla en el Foro Cultural Al Trote, marzo de 2018.

Actualmente, y desde 2005, el programa académico del ICA dura tres años. Las generaciones desde 1985 hasta 2005 son dieciocho. Son muchos los egresados que han formado las filas de la agrupación o que se han integrado a otros grupos independientes. Por la agrupación de La columna de Aguascalientes pasaron diversas personalidades teatrales del estado, como José Claro Padilla, Luis Colín, José Concepción Macías, Fernando López, Daniel Viveros, Lourdes Delgadillo, entre otros.

En este periodo se muestra complejo establecer los epicentros en boga de la enseñanza de la actuación en México, pero ya nos encontramos en una convivencia de la enseñanza de la actuación al interior de diversas universidades e institutos de educación superior como el CENART (Centro Nacional de las Artes), Universidad de Guanajuato, entre otros. En el mundo, en 1988 se crea el GETEA de Osvaldo Pellettieri. En 1990 se publica el Teatro posdramático de Hans Thies-Lehmann.⁴⁸

1994 a la actualidad. Formación actoral independiente. José Claro Padilla y Al Trote

El grupo de teatro Formación Actoral Al Trote fue fundado por José Claro Padilla Beltrán en 1994. Este personaje ha estudiado, experimentado y enseñado diversas teorías escénicas y de dirección como la vivencia, la encarnación y las acciones físicas de Stanislavski; el teatro del oprimido de Augusto Boal; la biomecánica de Meyerhold, la imaginación de Chéjov; el método de Strasberg; el teatro épico y el *verfremdungseffekt* de Brecht; el Teatro de la crueldad de Artaud; la transparencia de Brook, la ritualidad, el parateatro y el teatro pobre de Grotowski; la Antropología teatral de Eugenio Barba; el Teatro de la muerte de Kantor; entre otros. Su enfoque considera el proceso y la persona. Ha tomado talleres con Carlos Ancira, Héctor Bonilla, Jorge Galván, Antonio González Caballero, Joanna Brito, Manuel Rojas y Francisco Beverido. José Claro Padilla es licenciado en español por la Escuela Normal José Santos Valdés, licenciado en Artes Escénicas para la expresión teatral por la Universidad de Guadalajara, maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional 011 y doctor en Educación por la Universidad de Santander campus Guadalajara. Es profe-

48 Padilla, *Rupturas...*, 31.

sor de educación primaria por el CRENA (Centro Regional de Educación Normal Aguascalientes).

De 1983 a 1985 estuvo en el grupo Scala del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 01); y de 1987 a 1994 perteneció a la Columna de Aguascalientes. Impartió clases de actuación para la Casa de la Cultura dentro de los talleres de iniciación de 1988 a 2015.

Al trote es una asociación civil centrada en la formación del actor, por medio de talleres y montajes escénicos, fundada en 1994. De dicho año a 2006, se enseñó y se montó en las instalaciones del Centro Cultural y Recreativo El Cedazo; posteriormente, se fundó el Foro Cultural Al Trote en 2006, que tuvo por primer domicilio la calle de Álvaro Obregón 236, centro hasta 2010; en 2011 y hasta la actualidad dicho foro se encuentra en Héroes de Chapultepec 217 en el Encino, centro. Este espacio está dedicado a la enseñanza de la actuación y la puesta en escena de obras de teatro. Personajes de la actuación y la enseñanza local tuvieron sus orígenes actorales allí, tales como Martín Layune, Lourdes Delgadillo, Juan Manuel Bárcenas, Carlos Velasco, Gerardo Daniel, Ivonne Gallegos, Marisol Paredes, Pablo Avilés, Carlos Padilla, Anayeli Campos, entre otros.

Desde aquí y en adelante más que contextos sobre los avances en las técnicas de actuación novedosas o los momentos importantes sobre el teatro o la actuación en México y el Mundo, será importante observar la influencia de manera miscelánea de distintos teóricos, técnicas, sistemas.

Profesionalización de la enseñanza de la actuación

Según Cantú, la enseñanza de la actuación se impone como una disciplina que busca legitimización por medio de las escuelas de actuación.

El proceso de legitimización que empezó desde la formalización de las primeras escuelas de actuación, y nace de la necesidad del teatro por tener un lugar en la sociedad, que lo dignifique y le de rigor académico, puesto que el teatro no aparece dentro de la lista clásica de las bellas artes, puesto que, se consideraba como parte de la literatura como un género: épico, lírico y dramático.⁴⁹

49 Cantú, *La ciencia en Stanislavski*, 25.

La formalización de la enseñanza de la actuación en Aguascalientes data de 1994, de manera independiente con Formación Actoral al Trote, con el Técnico en Actuación del Instituto Cultural de Aguascalientes en Los Arquitos y con la incursión de las universidades en 2004 y 2009.⁵⁰ La Licenciatura en Artes Escénicas y Audiovisuales de la Universidad La Concordia data de 2004 y perduró hasta 2018. La Licenciatura en Teatro de la Universidad de las Artes se creó en 2009, y tiene su antecedente en el programa de Técnico Superior Universitario en Actuación, de 2008 y más aún, en la carrera de Técnico Superior en Actuación, de 1994; ambos del Centro Cultural Los Arquitos del Instituto Cultural de Aguascalientes. Para su formación se trajo a docentes foráneos que tuvieran el grado de licenciatura, como Rafael Santacruz Langagne, Lupita Zaragoza y Alcibíades Saldívar. Anteriormente, no se pudo considerar la formalización o academización de la enseñanza de la actuación por la falta del grado académico de las y los docentes.

2009-2023. La enseñanza de la actuación en las licenciaturas universitarias

La Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes inició en 2010. Tuvo diez generaciones hasta 2020 cuando tuvo un rediseño de plan de estudios para nominarse Licenciatura en Actuación desde entonces y hasta la actualidad. La participación de las Universidades en la enseñanza de la actuación supone y posibilita la especialización de diversos rubros y herramientas cada vez más específicas para la actriz y el actor. A fin de ilustrar lo dicho, observaremos los planes de estudio de las dos universidades que imparten actualmente licenciaturas relacionadas con la actuación, las cuales son la Licenciatura en Teatro de la Universidad de las Artes y la Licenciatura en Actuación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

50 Padilla, «Historia del teatro en Aguascalientes...», 216.

TIRA DE MATERIAS		
<p>Primer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuación I (Introducción al entrenamiento actoral) -Conciencia corporal I -Creatividad -Entrenamiento corporal I -Historia del arte I: de la prehistoria al Renacimiento -Lectura recreativa -Psicología I (Desarrollo de la construcción de la identidad) -Teorías del arte -Voz I (Respiración) <hr/> <p>Segundo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuación II (Procesos para la acción dramática) -Conciencia corporal II -Entrenamiento corporal II -Escritura creativa -Ética profesional -Historia del arte II: de las reformas a las culturas contemporáneas -Psicología II (Estructuración y desestructuración de la personalidad) -Voz II (Fonación) <hr/> <p>Tercer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acrobacia I (Entrenamiento acrobático) -Actuación III (Elementos de la acción escénica) -Análisis de texto -Arte y vida cotidiana -Maquillaje y caracterización -Procedencias y despliegue del teatro en Europa -Técnicas corporales I -Voz III (Liberación vocal) <hr/>	<p>Cuarto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acrobacia II (Aplicación escénica) -Actuación IV (Proceso creativo del actor) -Análisis de géneros dramáticos -Estética -Máscaras teatrales -Surgimiento del teatro moderno en Europa -Técnicas corporales II -Voz IV (Articulación del habla) <hr/> <p>Quinto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuación V (Proceso actoral para la creación escénica) -Análisis del texto dramático -Composición dramática corporal I -Corrientes innovadoras y experimentales del teatro contemporáneo -Introducción a la didáctica -Música I (Percusiones) -Realización y manipulación de títeres -Sociología para teatro -Técnicas de experimentación del movimiento corporal -Voz V (Verso) <hr/> <p>Sexto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuación VI (Puesta en escena) -Composición dramática corporal II -Contextos del teatro en Latinoamérica -Didáctica teatral -Escenotecnia -Filosofía para teatro -Metodología de la investigación artística -Mima corporal -Música II (Percusiones) -Voz VI (Aplicación escénica) <hr/>	<p>Séptimo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dramaturgia corporal I -Escritura escénica -Experimentación vocal I -Gestión cultural e industrias creativas -Laboratorio actoral I -Laboratorio de indisciplinas -Música III (Canto) -Principios de la dirección escénica I -Seminario de titulación I <hr/> <p>Octavo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dramaturgia corporal II -Experimentación vocal II -Laboratorio actoral II -Música IV (Canto) -Principios de la dirección escénica II -Producción ejecutiva -Realización de proyectos transdisciplinarios -Seminario de titulación II <hr/>

Cuadro 1. Materias de la Licenciatura en Teatro de la Universidad de las Artes. Instituto Cultural de Aguascalientes, última modificación 7 de agosto 2022, <<https://universidaddelasartes.edu.mx/of-academica/teatro/>>.

CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA					
LICENCIATURA EN ACTUACIÓN					
PLAN 2020	PLAN DE ESTUDIOS				
CARRERA 94	T	P	C	CENTRO	DEPARTAMENTO
Primer Semestre					
El actor y su trabajo expresivo	3	6	12	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Recursos y habilidades vocales	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Acondicionamiento físico para el actor	0	3	3	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Esquema corporal, percepción y acción expresiva	0	6	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro y sociedad	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Historia del arte y la cultura I	4	0	8	CCSyH	Historia
Contexto social de México y el mundo	2	2	6	CCSyH	Sociología y Antropología
<i>Programa Institucional de Formación Humanista</i>					
<i>Programa Institucional de Lenguas Extranjeras</i>					
Segundo Semestre					
Creación de la ficción	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Recursos y habilidades vocales del actor	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Danza clásica I	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Movimiento de expresión dramática	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro Grecolatino	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Apreciación de la actuación en cine	1	3	5	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Historia del arte y la cultura II	4	0	8	CCSyH	Historia
Redacción para las artes escénicas	2	2	6	AyC	Letras
<i>Programa Institucional de Formación Humanista</i>					
<i>Programa Institucional de Lenguas Extranjeras</i>					
Tercer Semestre					
Introducción a la creación de personaje	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
La voz para la escena	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Danza clásica II	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Movimiento escénico	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro Isabelino y siglo de oro	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teoría dramática I	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Marco jurídico de la cultura y el arte	2	2	6	CSyH	Derecho
Filosofía del arte	2	3	7	CSyH	Filosofía
<i>Programa Institucional de Formación Humanista</i>					
<i>Programa Institucional de Lenguas Extranjeras</i>					
Cuarto Semestre					
Creación de personaje	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
La voz del personaje	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Danza contemporánea	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Acrobacia en piso	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro novohispano, neoclasicismo y romanticismo	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teoría dramática II	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Desarrollo de emprendedores	2	3	7	CCE	Administración
Pedagogía y didáctica	2	3	7	CSyH	Educación
<i>Programa Institucional de Formación Humanista</i>					
<i>Programa Institucional de Lenguas Extranjeras</i>					
Quinto Semestre					
Creación de personaje realista	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Herramientas psicológicas para la creación del personaje	2	3	7	CSyH	Psicología
Acrobacia aérea	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro moderno y contemporáneo	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Taller de dramaturgia	1	3	5	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Apreciación musical	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Introducción a la dirección escénica	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Diseño e implementación de programas	2	3	7	CSyH	Educación
<i>Programa Institucional de Servicio Social (Curso de Inducción)</i>					
Sexto Semestre					
Creación de personaje no realista	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Herramientas y recursos del actor	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Iniciación al canto	0	3	3	AyC	Música

Cuadro2 . Plan de estudios de la Licenciatura en Actuación 2020. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Última modificación 7 de agosto de 2022, <https://dgdg.uaa.mx/catalogo/artes_y_cultura/lic_actuacion.pdf>.

CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

LICENCIATURA EN ACTUACIÓN

Combate escénico	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Teatro mexicano	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Introducción a la producción escénica	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Dirección escénica	1	3	5	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Didáctica del teatro ¹	1	3	5	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Optativa profesionalizante I	-	-	-	-	-
<i>Programa Institucional de Servicio Social</i>					

Séptimo Semestre

Laboratorio de puesta en escena final	2	7	11	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Introducción a la actuación frente a cámaras	1	5	7	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Canto	0	3	3	AyC	Canto
Mantenimiento y entrenamiento del actor	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Nuevas dramaturgias y teatralidades	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Ética profesional	2	2	6	CSyH	Filosofía
Producción escénica para la puesta en escena final	1	4	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Práctica de la docencia del teatro ²	0	4	4	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
<i>Programa Institucional de servicio social</i>					
<i>Programa Institucional de prácticas profesionales (Curso de Inducción)</i>					

Octavo Semestre

Puesta en escena final ³	0	15	15	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Producción ejecutiva	0	6	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Análisis del espectáculo	2	2	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Actuación frente a cámaras	0	6	6	AyC	Artes Esc. y Audiovisuales
Optativa profesionalizante II	-	-	-	-	-
<i>Programa Institucional de servicio social</i>					
<i>Programa Institucional de prácticas profesionales</i>					

REQUISITOS DE TITULACIÓN

Los requisitos de titulación se especificarán con base en el artículo 156 del Reglamento General de Docencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Una vez acreditadas todas las materias y requisitos señalados en el plan de estudios de las carreras de nivel técnico, técnico superior y licenciatura, el egresado podrá solicitar la expedición de su título en el Departamento de Control Escolar, luego de cumplir con los siguientes elementos:

- I.- Haber cumplido con los requisitos de Servicio Social, Formación Humanista, Prácticas Profesionales y Lenguas Extranjeras, definidos en los programas institucionales;
- II.- Comprobar que no se tiene adeudo alguno con la Universidad Autónoma de Aguascalientes;
- III.- Haber cubierto la cuota establecida en el plan de arbitrios para la obtención del título; y
- IV.- Haber presentado el examen de egreso⁴.

¹ En la materia de *Didáctica del teatro* se cubrirán 100 horas del Programa Institucional de Servicio Social

² En la materia de *Práctica de la docencia del teatro* se cubrirán 200 horas del Programa Institucional de Servicio Social.

³ En la materia *Puesta en escena final* se liberarán 240 horas del Programa Institucional de Prácticas Profesionales.

⁴ Aprobado por el H. Consejo Universitario en sesión ordinaria celebrada el día 15 de diciembre de 2011.

La incursión de las universidades permitió que se profundizara en una formación integral del intérprete de la escena. La academia permite ofrecer la adquisición de más herramientas, con una diversidad de profesores de los ramos de la voz, el cuerpo, la teoría, la historia, la técnica, los sistemas, las luces, la dirección, la actuación, la producción, la docencia, la gestión, la cámara de cine, el teatro, la historia del arte, la ética, entre muchas otras disciplinas que provienen de distintos ramos.

Entrevistas: perspectivas actuales de la enseñanza de la actuación universitaria aguascalentense

A fin de establecer un panorama actual, se realizaron entrevistas a los docentes de actuación de las Universidades de Aguascalientes. Las entrevistas se centraron en la concepción que muestran los docentes sobre las técnicas de actuación y la pedagogía que utilizan.

Revisaremos en primer lugar lo referido por los docentes de la UA (Universidad de las Artes). El maestro Daniel Viveros nos menciona que aprendió lo vivencial y formal, pero las dos, le parece, hacen una falsedad, piensa que el actor debe despertar su sentido crítico y político, sin embargo, admite que es necesario aprender una técnica para despertar las habilidades del actor, cualquiera que esta fuese: «Sí, es necesario, pero no para actuar, no para ser buen o mal actor sino para moldear, para sacar su naturaleza crítica».⁵¹ Viveros entiende las técnicas como un proceso pedagógico y no como una herramienta para la actuación, puesto que considera de importancia el despertar el pensamiento crítico del actor. Desde su postura, piensa que la técnica no crea al actor, sino que el actor ya trae una naturaleza, incluso dice que la escuela no enseña a actuar.

Por otro lado, Juan Pablo Acevedo considera que en la técnica están las bases del trabajo del actor: «Si no tiene las bases, podrías llamarle que todo lo que hace son puras ocurrencias. La lógica, la verdad escénica, el contacto con el otro, el contacto emocional, el contacto con lo que sucede en la historia, conocer la historia».⁵² Considera que más que aprender alguna en concreto, se debe de aprender conceptos, pues esto, según su postura, permite entrar a

51 Daniel Viveros, docente de actuación de la UA, entrevista por Julio Cervantes, diciembre de 2019.

52 Juan Pablo Acevedo, docente de actuación de la UA, entrevista por Julio Cervantes, diciembre 2019.

otras corrientes. Al preguntarle qué pasa con intentar separar el cuerpo, mente y emoción contestó lo siguiente:

Tiene que ser un proceso integral, tiene que ver todo, un cuerpo no preparado, un cuerpo no entrenado, evidentemente afecta en tu emoción, y viceversa, un actor que no esté entrenado emocionalmente difícilmente podrá acceder a un trabajo corporal, va de la mano [...] la herramienta del actor es su voz, es su cuerpo, son sus emociones, es su pensamiento, es todo. No podemos separarlos.

Sandra Rosales piensa que en la licenciatura se dan las bases por medio de las técnicas para una ruta de trabajo. Enfatiza en la importancia en el proceso pedagógico que ofrece la universidad en torno al estudio de las técnicas actorales, en una posición donde se resalta la importancia de las técnicas de actuación en la formación del actor, siendo la universidad un estudio de técnicas:

Yo creo que en una escuela ciertamente hay un diseño curricular, evidentemente hay un plan de estudios, evidentemente hay fuentes teóricas, técnicas concretas, hay una visión de actor, un perfil de egreso, en fin, yo creo que la técnica se convierte en una escuela en una academia, como la posibilidad de ir ofreciendo un bagaje de herramientas prácticas para el trabajo del actor. Diversidad de técnicas que pueden estar oscilando en la Universidad también es muy importante en dos o tres, depende de los docentes y de la visión institucional que se ocupa, del perfil de egreso.⁵³

Mariana Torres considera que es necesario aprender varias técnicas para resolver los conflictos que presenta la escena. Si un actor quiere explorar la construcción de personajes, es necesario aprender del sistema de Stanislavski, que hace una referencia a otros perfiles como el *clown* o teatro físico, donde mencionado autor no es necesario.

[...] Silvia Ortega Bettoretti [...] dijo que lo que nos abona Stanislavski en esta fecha es entender al actor desde volver a ese «ser» y esa persona que se va encontrar con el cuerpo, con la voz, en un estado consciente del uso de las emociones, y aun aunque sea un biodrama, es decir no hay esa construcción de

53 Sandra Rosales, docente de actuación de la UA y la UAA, entrevista por Julio Cervantes, enero de 2020.

personaje, hay una «densidad escénica», y esa densidad escénica sí te la da el reconocimiento de este actor a partir de conocerse como actor, que es lo que hace Stanislavski.⁵⁴

Desde Aristóteles hasta la fecha se han desarrollado técnicas de voz, cuerpo y psique, no surgen meramente del mundo de las ideas, sino que se sustentan en lo posible, caso contrario las vanguardias artísticas como el biodrama y el posdrama, que inventan sus propias reglas desde el mundo conceptual intentando evadir en algunos casos las reglas de las técnicas de actuación. Lo que menciona Torres a través de las palabras de Silvia Ortega Bettoretti es la idea que las nuevas teatralidades no podrán ignorar estos fenómenos, en este caso, le llaman *densidad escénica*, como al intentar darle un nombre al ambiente que se genera en escena, este fenómeno dentro de la teoría teatral se menciona como «irradiación», según Stanislavski. Otra idea que también menciona Torres y Acevedo es que no se puede separar el ser en el acto escénico. De igual manera, Torres hace referencia a «un estado consciente del uso de las emociones», siendo esta la importancia del sistema Stanislavski actualmente, pues es la primera técnica actoral que intenta llegar a las emociones de manera consciente.

Sergio Alfonso piensa que es importante aprender lo más posible de todas las técnicas, no solo las del plan de estudio de la universidad, sino también de las propias técnicas que los maestros han adquirido con el tiempo. Menciona que en otras escuelas un solo maestro da actuación toda la carrera: «Aquí en Aguascalientes se daba el caso de que estaba la escuela de Los Arquitos, era una escuela intensa, pero no manejaban una comedia, a veces Jesús Velasco los invitaba a actuar en una comedia en otro tono, y había un pánico porque no sabían actuar en una comedia».⁵⁵ Sergio Alfonso hace referencia al peligro de formar meramente actores de estilo, es decir, intérpretes que solamente se muevan en un estilo o género, como podrían ser realismo, tragedia, comedia, posdrama o biodrama, puesto que esto limita el campo artístico del actor.

Martín Layune considera que es necesario conocer las técnicas básicas, y también nutrirse de otras no tan comunes, para construir una técnica o metodología propia. Menciona la importancia de conocer los orígenes de las técnicas:

54 Mariana Torres, docente de actuación de la UAA, entrevista por Julio Cervantes, enero de 2020.

55 Sergio Alfonso, docente de actuación de la UAA, entrevista por Julio Cervantes, diciembre de 2019.

Yo creo que cada propuesta que conocemos acerca de la técnica actoral tiene origen en otra anterior, y de ahí rastreamos y esa anterior tiene origen en otro anterior, entonces todo ha sido derivado de una historia evolutiva de la actuación. Nos podemos ir desde los orígenes más remotos. Podríamos destacar que muchas cosas siguen presentes o solamente se han transformado y en la actualidad no se podría decir que hay una técnica limpia pura... Creo que conocer una técnica es reproducir lo que me conviene para las circunstancias que estoy viviendo con el personaje, con mi preparación o con mi entrenamiento.⁵⁶

2023. Epílogo o conclusiones

El camino de la enseñanza de la actuación en Aguascalientes evolucionó del amateurismo de agrupaciones anarcosocialistas hacia 1923 con el Grupo Cultura Racional y Ferrer y Guardia por iniciativa de Alfonso Guerrero y Elías Rivera; de grupos de amigos y familiares como el Hamlet del último mencionado en 1933 con la enseñanza de la actuación de manera lírica, a partir de la imitación de modelos hollywoodenses o televisivos, a la enseñanza sobre la marcha a través de una primera técnica con las *Diez lecciones*, de Salvador Novo, como lo realizado por Leal y Romero durante 1950 a 1969 en el Instituto Aguascalentense de las Bellas Artes; a la llegada del sistema Stanislavski y la enseñanza de técnicas diversas sobre el montaje en turno de la mano de Jorge Galván con el grupo Los Teatristas de Aguascalientes dentro de la Casa de la Cultura de 1969 a 1985; a la enseñanza a partir de talleres libres con tres niveles: principiantes, intermedios y avanzados, a partir de 1985 en el Instituto Cultural de Aguascalientes bajo la mano de Jesús Velasco y el grupo La columna de Aguascalientes, que fungió como plataforma de salida profesional para los talleristas. A partir de 1994, la enseñanza busca la formalidad con dos opciones: institucional por medio del técnico superior en actuación que se impartió en el Centro Cultural Los Arquitos del Instituto Cultural de Aguascalientes, o independiente por medio de Formación Actoral Al Trote, que ya contaba con una diversidad de técnicas, sistemas y métodos. Y, finalmente, a la profesionalización de la enseñanza de la actuación por medio de la Licenciatura en Artes Escénicas y Audiovisuales de la Universidad La Concordia, de 2004 a 2018, de la Licenciatura

56 Martín Layune, docente de actuación de la UAA, entrevista por Julio Cervantes, diciembre de 2019.

en Teatro, del Instituto Cultural de Aguascalientes, de 2009 a la actualidad, y la Licenciatura en Artes Escénicas: Actuación, de 2010 a 2019 y la Licenciatura en Actuación de 2020 a la actualidad, ambas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El proceso para la enseñanza-aprendizaje de la actuación es un fenómeno implícitamente colaborativo. Desde dicho proceso hasta la puesta en práctica de lo aprendido en las múltiples posibilidades audiovisuales-escénicas, convergen interacciones con una diversidad de grupos de personas que desarrollan tareas específicas. El periodo de la pandemia por COVID-19 enfrentó a las y los docentes y las instituciones o escuelas a cuestionarse sobre las maneras adecuadas, posibles y necesarias a través de las cuales se podría enseñar actuación a distancia, en formato híbrido, asincrónico, virtual, y demás modalidades en auge en este periodo que se encuentra presente mientras escribimos estas líneas. Esto ha destapado nuevos debates sobre posibilidades y alternativas para el abordaje de los fenómenos generados. En específico, en el de la actuación, queremos soslayar solo uno: la problemática de la individualización de la enseñanza de la actuación, la cual, desde sus orígenes, ha sido colectiva. Veamos: el estudiante trabaja de manera aislada e individual en su instrumento para luego –quién sabe cuándo– lograr el ensamble en colectivo. El o la docente imparte la sesión por videollamada, medios asincrónicos, virtuales, echa mano de lenguajes y dinámicas cinematográficas, etcétera, pero el estudiante recibe de manera individual esa comunicación, que tiene implícito un mensaje preparado para ser recibido de forma grupal. Cabría, entonces, la pregunta: ¿cómo se enseña actuación (a distancia y de manera presencial) a una sola persona? ¿Las actividades se tendrían que pensar de manera individual? Esto nos ha hecho preguntarnos sobre la manera de sistematizar la enseñanza actoral en este contexto. ¿Qué ejercicios podrían darnos una progresión de la habilidad y el conocimiento del actor de manera individual? ¿Qué técnica, método o sistema se podría implementar para tal necesidad de individualización de procesos? ¿Este fenómeno sanitario trastocó una de las concepciones fundamentales de la actuación: el contacto presencial con el otro? ¿Ya no es necesario? Dejamos abierto el debate con la posibilidad de que en un futuro se reflexione acerca de este tema.

En la actualidad conviven los diversos tipos de enseñanza que hemos referido, puesto que permanecen agrupaciones de aficionados, talleres o cursos, el Centro de Estudios Teatrales del Instituto Cultural de Aguascalientes y sus

talleres, Formación Actoral Al Trote y otros varios colectivos, foros, escuelas, academias independientes o particulares como Épica de Marcela Morán o Artefacto. El interés del ámbito universitario, además de las licenciaturas, ahora se observa también hacia el análisis, la reflexión y la producción de conocimiento a través de posgrados como la Maestría en Arte y el Doctorado en Estudios Socioculturales.

Es identificable y entendible el desfase cronológico entre los momentos de la pedagogía actoral en el mundo y en México y en los momentos en que fueron llegando a Aguascalientes. El sistema central en el que está cimentada la enseñanza de la técnica de actuación en Aguascalientes es el sistema Stanislavski. Se rastrea desde 1969 con Jorge Galván, pasando por las etapas del teatro institucional, independiente y universitario; en la actualidad, continúa siendo el sistema más acuciado aun en el contexto pandémico.

Por un lado, ha habido una evolución, como hemos podido ver, pero a la vez, dicha evolución no ha fraguado del todo, puesto que la enseñanza se sigue fundamentando en el sistema Stanislavski. No decimos que el sistema referido sea malo, pero sí que existen otros más adecuados para otros objetos contemporáneos. Si bien se fue desarrollando durante el periodo de 1902 a 1938, podríamos fechar 1926 (cuando se publica en Rusia la primera versión) como el momento en que se publica el primer sistema actoral en el mundo. Si ponemos en perspectiva que llegó a México en la década de los años cuarenta del siglo xx, gracias a Seki Sano, y a Aguascalientes a finales de 1969, la realidad es que estamos ante un fenómeno bastante nuevo, tanto a nivel mundial como mexicano y local. Incluso lo es más nuevo si lo comparamos con la cronología de la aparición de sistemas análogos en otras disciplinas artísticas como la música, la danza, la pintura. Quizá, y solo quizá, sea esta la razón de tanto trabajo por hacer a propósito de la enseñanza de la técnica de actuación en este 2023 en ciernes.

Bibliografía

- Aristóteles, *Poética*. Buenos Aires: Losada, S. A., 2005.
- Cervantes, Julio. «Laboratorio actoral en torno a las problemáticas teórico-prácticas del teatro», trabajo práctico para obtener el grado de Maestro en Arte, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2020.
- Cervantes, Julio. *Explorando los límites de la técnica de actuación*. Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes, 2021.
- Cantú, Mario. *La ciencia en Stanislavski. Una relectura desde sus influencias científicas*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Baja California / Paso de Gato (Colección de Artes Escénicas. Serie Teoría y Técnica) / Escuela Superior de Artes de Yucatán, 2014.
- Ceballos, Édgar. *Técnicas de actuación*. Ciudad de México: Escenología, 1999.
- Ceballos, Édgar. *Las técnicas de actuación en México*. Ciudad de México: Escenología, 2015.
- Diderot, Denis. *La paradoja del comediante*. Ciudad de México: Fontamara, 2016.
- Estrada, Ezequiel. *Semblanzas hidroclíidas*. Aguascalientes: Talleres multicolor, 1985.
- Galván, Jorge. *De memoria*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001.
- Jiménez, Sergio. *El evangelio de Stanislavski según sus apóstoles, los apócrifos, la reforma, los falsos profetas y Judas Iscariote*. Ciudad de México: Gaceta, 1990.
- Lope de Vega y Carpio, Félix. *Lo fingido verdadero*. Roma: Bulzoni, 1992.
- Macgowan, Kenneth y William Melnitz. *Las edades de oro del teatro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- Marín, Alejandra. El actor naturalista: sobre *Los episodios reveladores de François Delsarte*. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas* 5, núm. 2 (2010): 9-28.
- Monterrosa, Álvaro. El papel retroalimentador de la interacción con los artefactos en el desarrollo de las técnicas humanas. *Trilogía Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 5, núm. 21(2019): 49-65.
- Novo, Salvador, *Diez lecciones de técnica de actuación teatral*, México: SEP, INBA y el Departamento de Teatro, 1963.
- Padilla, Carlos. «Historia del teatro en Aguascalientes durante la segunda mitad del siglo xx: rupturas, sociedad y cultura» Tesis para optar por el gra-

- do de Doctor en Estudios Socioculturales. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2019.
- Padilla, Carlos. *Rupturas y continuidades del teatro en Aguascalientes*. Aguascalientes: Instituto Cultural de Aguascalientes, 2020.
- Pavis, Patrice. *Diccionario del teatro*. Buenos Aires: Paidós, SAICE, 1998.
- Ribes, Vicente. *Prensa anarquista de Aguascalientes 1922-1926*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1980.
- Ruelas, Enrique. *Historia del arte escénico*. Ciudad de México: Escenología, 2012.
- Ruelas, Enrique. *Historia del arte escénico, vol. II*. Ciudad de México: Escenología, 2018.
- Stanislavski, Constantin. *La construcción de personaje*. Madrid: Alianza, 1985.
- Stanislavski, Constantin. *Un actor se prepara*. Buenos Aires: Diana/Javier Vergara, 1988.
- Stanislavski, Constantin. *Mi vida en el arte*. Buenos Aires: Quetzal, 1993.
- Stanislavski, Constantin. *Ética y disciplina*. Ciudad de México: Gaceta, 1994.
- Stanislavski, Constantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Barcelona: Alba, 2010.

Entrevistas

- Daniel Viveros, 16 de diciembre 2019.
- Édgar Ceballos, 18 de enero de 2020.
- Javier Plascencia, julio de 2018.
- José Claro Padilla Beltrán, marzo de 2018.
- Jorge Galván, diciembre de 2015.
- Juan Pablo Acevedo, 16 de diciembre 2019.
- Mariana Torres, 12 enero de 2020.
- Martín Layune, 10 de diciembre 2019.
- Sandra Rosales, 12 enero del 2020.
- Sergio Alfonso Alonso, 16 de diciembre.
- Zenaido Muñoz, marzo de 2018.



Cognición corporeizada en las experiencias de escucha musical: fundamentación teórica y resultados de dos estudios empíricos

Juan Pablo Correa¹
Vitalis Missael López²

Introducción

En los últimos treinta años se ha consolidado un paradigma alternativo al de la cognición tradicional. Basado en la fenomenología de Edmund Gustav Albrecht Husserl y Maurice Merleau-Ponty, la psicología ecológica de James Gibson y la metáfora conceptual de George Lakoff, este paradigma, conocido como *cognición corporeizada* o *encarnada*, ha redirigido la atención al papel esencial del cuerpo y el entorno social en los procesos de construcción de experiencias cognitivas y afectivas. Este capítulo plantea dos objetivos: primero, presentar una fundamentación teórica en la que se defina el constructo de cognición corporeizada, sus mecanismos, factores condicionantes y efectos principales; y segundo, analizar una selección de los re-

1 Contacto: <pablo.correa@edu.uaa.mx>, ORCID: <orcid.org/0000-0002-0353-8020>.

2 Contacto: <stivalis_lpez@hotmail.com>.

sultados de dos estudios de investigación empírica que tienen en común la exploración de las experiencias de escucha, usando como marco el constructo de cognición encarnada. El primer estudio investiga el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje del dictado musical y el segundo, explora las experiencias de escucha de un tipo de música conceptualizada como música de sonido complejo en un grupo de oyentes habituados. Los resultados de ambos demuestran la pertinencia del concepto de cognición encarnada y sugieren un cambio de paradigma que reconozca el papel de las capacidades sensorio-motoras del organismo y su interacción con el entorno físico y cultural en el aprendizaje del entrenamiento auditivo y en la construcción de experiencias afectivas-cognitivas de escucha.

Cognición corporeizada

El constructo de cognición corporeizada hace referencia a una mediación del cuerpo en nuestra experiencia cognitiva-afectiva de la realidad. A diferencia de la cognición tradicional, en la que el cuerpo y los estímulos del medio ambiente son periféricos causales de los procesos cognitivos abstractos que suceden en el cerebro, en la cognición corporeizada o encarnada, el cuerpo y su interacción con el entorno son elementos constitutivos de estos procesos.³ Las implicaciones de esta mediación han variado a través del tiempo, las disciplinas y los autores, convirtiendo esta rama de las ciencias cognitivas en una avenida de investigación en construcción más que en una teoría consolidada.⁴ El crecimiento exponencial de trabajos publicados en los últimos cuarenta años y el debate sobre la validez de las interpretaciones de los hallazgos empíricos en diversas disciplinas (por ejemplo, antropología, sociología, psicología cognitiva y neurociencia cognitiva) hacen difícil su definición y sustento práctico.⁵ En esta sección presentaremos una definición general del constructo, incluyendo los mecanismos a través de los cuales se genera y los factores que la determinan.

3 Margaret Wilson, «Six Views of Embodied Cognition», *Psychonomic Bulletin & Review* 9, núm. 4 (2002): 625-36, <<https://doi.org/10.3758/BF03196322>>.

4 Lawrence Shapiro, *Embodied cognition*, 2.a ed. (London: Routledge, 2019).

5 Bradford Z. Mahon, «What is embodied about cognition?», *Language, cognition and neuroscience* 30, núm. 4 (2015): 420-29, <<https://doi.org/10.1080/23273798.2014.987791>>; Stephen D. Goldinger *et al.*, «The Poverty of Embodied Cognition», *Psychonomic Bulletin & Review* 23, núm. 4 (agosto de 2016): 959-78, <<https://doi.org/10.3758/s13423-015-0860-1>>.

Definición

Se pueden diferenciar dos aproximaciones a la cognición encarnada: una flexible y otra radical. En la primera, la cognición sucede a través de un ciclo de percepción-movimiento, donde los estímulos del entorno determinan cómo utilizamos nuestras capacidades sensoriomotoras. A su vez, estas capacidades condicionan la manera como percibimos y representamos el entorno, determinando futuras acciones. Un ejemplo de esta aproximación puede ser la de Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch,⁶ quienes rechazan la idea de una realidad objetiva externa al individuo y apoyan la idea de un proceso cognitivo dependiente del ciclo percepción-movimiento. De esta manera, el individuo construye una realidad subjetiva dependiendo de la situación específica y de su experiencia, aunque limitada por la evolución y la cultura (entorno biocultural) que la convierten en una realidad intersubjetiva.

Por otro lado, las aproximaciones más radicales están representadas por autores como Esther Thelen, Gregor Schöner, Christian Scheier y Linda Smith,⁷ quienes, además de enfatizar el papel del ciclo percepción-movimiento, propusieron que los procesos cognitivos pueden prescindir de la representación de los objetos, porque conocer implica procesos coordinados de percepción, movimiento y memoria, sin un agente ejecutivo que los organice. Es decir, no necesitamos algoritmos, representaciones y conceptos para conocer. El sentido en una experiencia determinada lo da la relación dinámica entre los componentes del organismo y las limitaciones que ofrece el medioambiente. Esta concepción está basada en la idea de sistemas dinámicos y facultativos cuyos componentes básicos son el organismo y el contexto que ofrece el entorno en una experiencia específica.

Las posturas radicales han sido frecuentemente contendidas y no todos los defensores de la cognición encarnada las aceptan. Para Lawrence Barsalou, el concepto de representación es fundamental para explicar su teoría de símbolos perceptuales. Según Barsalou: «durante la percepción, los sistemas de neuronas de las regiones sensoriales y motoras del cerebro captan informa-

6 Francisco J. Varela, Evan Thompson, y Eleanor Rosch, *The Embodied Mind, Revised Edition: Cognitive Science and Human Experience* (Cambridge: MIT Press, 2016).

7 Esther Thelen *et al.*, «The Dynamics of Embodiment: A Field Theory of Infant Perseverative Reaching», *Behavioral and Brain Sciences* 24, núm. 1 (2001): 1-34, <<https://doi.org/10.1017/S0140525X01003910>>.

ción sobre los acontecimientos percibidos en el entorno y en el cuerpo».⁸ De esta manera: «un símbolo perceptual es un registro de la activación neuronal que se produce durante la percepción»⁹ y realizamos abstracciones a través de la re-enactuación de estos registros al usar nuestro conocimiento.¹⁰ Dos propiedades fundamentales de estas representaciones son, por un lado, su carácter esquemático: la re-enactuación no representa la totalidad del registro del estado cerebral que subyace la percepción, sino un subconjunto suficiente para dar coherencia al estado;¹¹ y, por otro lado, su carácter multimodal: además de los cinco sentidos tradicionales (visión, audición, olfato, gusto y tacto), incluye sistemas de propiocepción e introspección que pueden conectar con la representación de estados afectivos.¹²

Aunque la cognición corporeizada implica que esté inserta en un contexto específico (cognición situada), es necesario explicar lo que sucede cuando imaginamos o recordamos acciones, objetos y situaciones que no están asociadas a un contexto real de manera sincrónica con el proceso cognitivo. Este tipo de abstracción es posible a través de los símbolos perceptuales de Barsalou, que son representaciones en sistemas de memoria de largo plazo, y es la razón por la cual las aproximaciones radicales de cognición situada que precinden de la representación son difícilmente sostenibles.¹³

La interpretación de los resultados que presentaremos en la sección cinco se basa en el concepto de representación esquemática, de acuerdo con Barsalou. Por esta razón, la definición de cognición encarnada que guía este trabajo consiste en la construcción de representaciones conceptuales y afectivas que se realizan a través de registros perceptuales enactuados durante las experiencias de escucha musical; y, en un segundo momento, a través de su reconstrucción (re-enactuación) por medio de las capacidades sensoriomotoras en interacción con el entorno de una experiencia de escucha particular o con su recuerdo. Por ejemplo, durante las experiencias de la toma de dictados melódicos

8 Lawrence W. Barsalou, «Perceptual Symbol Systems», *Behavioral and Brain Sciences* 22, núm. 4 (1999): 582, <<https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>>. Traducción al español de los autores.

9 Barsalou, «Perceptual Symbol Systems» 583.

10 Lawrence W. Barsalou, «Abstraction in Perceptual Symbol Systems», *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences* 358, núm. 1435 (2003): 1177-87, <<https://doi.org/10.1098/rstb.2003.1319>>.

11 Barsalou, «Perceptual Symbol Systems», 283.

12 Barsalou, «Perceptual Symbol Systems», 585.

13 Wilson, «Six Views of Embodied Cognition».

(véase la sección **DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN EL DICTADO MELÓDICO TONAL**) los estudiantes escuchan una melodía y luego re-enactúan su experiencia a través de la memoria de trabajo, usando movimientos que expresan su percepción del pulso y la métrica de la melodía. Esta tarea cognitiva la realizan con el fin de desambiguar la percepción y conectarla con el concepto concreto de pulso, que hace referencia a la acción concreta de marcar el pulso percibido en la melodía, y el concepto más abstracto de métrica. La desambiguación es necesaria para tomar decisiones sobre cómo traducir la melodía en notación musical, y se realiza a través de movimientos explícitos o encubiertos que simulan, por ejemplo, el ritmo de la melodía.

En el ejemplo anterior podemos distinguir un conjunto de capacidades sensoriomotoras: la escucha, la marcación del pulso y la métrica y, finalmente, la notación de la melodía. Los tres últimos son imitaciones de la dimensión rítmica de la melodía. El contexto específico lo constituye la melodía y sus características sonoras (por ejemplo, el timbre), así como el contexto cultural (por ejemplo, la clase de solfeo). También podemos identificar la enactuación de esquemas sonoros y de acción almacenados en memorias de largo plazo, que inducen nuestro contacto sensoriomotor con la melodía. Y, finalmente, tenemos la re-enactuación del registro sensoriomotor de la melodía (memoria de corto plazo), a través de movimientos que imitan algún aspecto de esta, como el pulso, la métrica y el tempo. En otras palabras, se cumple el ciclo percepción-acción de Varela y colaboradores, en el que nuestras capacidades sensoriomotoras enactuadas en los esquemas nos permiten construir la representación de una nueva melodía con el fin de llevar a cabo la acción inmediata de entenderla y transcribirla a través de patrones de movimiento miméticos.

Si estos procesos de cognición corporeizada son una explicación correcta de un fenómeno biocultural, se deben explicar los mecanismos a través de los cuales los realizamos. En la siguiente subsección describiremos algunos de estos mecanismos encontrados en la literatura.

Mecanismos

Barsalou definió un mecanismo de formación de símbolos perceptuales bajo el nombre de «re-enactuación en sistemas de modalidad específica».¹⁴ De acuerdo con este autor, durante los procesos de percepción y acción, áreas asociativas del cerebro capturan estados en una modalidad específica (por ejemplo, auditiva), y más tarde, cuando necesitamos utilizar el conocimiento, estas mismas áreas (zonas de convergencia neuronal) re-enactúan estos estados con o sin la presencia del estímulo original. Es así como podemos formar conceptos que, como vimos, pueden estar asociados a afectos (por ejemplo, el concepto de melodía en cuatro cuartos, en un tempo ágil, de carácter alegre). El mecanismo puede ser considerado una forma de imagen mental que simula algún aspecto del estímulo percibido. En el ejemplo de la melodía podrían ser las oscilaciones de intensidad producidas por los ataques (movimiento) del ejecutante sobre el instrumento.

Esta simulación motriz del objeto o situación percibidos, junto con las imágenes mentales, también pueden considerarse como mecanismos esenciales de la cognición corporeizada. Su función es permitir una enactuación de imágenes que imitan algún aspecto del fenómeno percibido, con el fin de desambiguar su sentido. Las simulaciones no tienen que ser explícitas ni conscientes. De hecho, la mayor parte de los esquemas se forman de manera implícita y se re-enactúan involuntariamente e internamente, como sucede en los procesos de expectativa musical asociados a las respuestas afectivas.¹⁵ Algo importante de esta enactuación es que permite anticipar el desarrollo temporal de la situación percibida a través de movimientos voluntarios e involuntarios, internos (encubiertos) y externos (explícitos), y darle sentido al evaluar su desarrollo real en contraste con lo anticipado.

Por esta razón, la expectativa es otro mecanismo esencial, ya que nuestra capacidad de predecir es indispensable para tomar decisiones adaptativas y llevar a cabo las acciones inmediatas que caracterizan los procesos de cognición encarnada sincrónicos, es decir, conectados a situaciones en tiempo real, así como para llevar a cabo acciones a futuro más lejano que caracterizan los procesos disociados de fenómenos percibidos en tiempo real. Según Julian Kiverstein y Mark Miller, a través de los procesos de cognición encarnada inte-

14 Barsalou, «Abstraction in Perceptual Symbol Systems», 1179.

15 David Huron, *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation* (Cambridge: MIT Press, 2006).

ractuamos con el ambiente debido a que nos ofrece oportunidades y retos que despiertan afectos, entendidos como tendencias a la acción, con el fin de preservar estados de equilibrio (homeostasis). A través de estos procesos desarrollamos habilidades y capacidades fisiológicas para lidiar con patrones de retos y oportunidades, formando esquemas y memorias episódicas que nos permiten anticipar y responder apropiadamente en escenarios por venir. Adicionalmente, Kiverstein y Miller presentaron evidencia neurocientífica que los llevó a concebir los procesos afectivos y cognitivos como fenómenos interdependientes, inseparables.¹⁶ Por esta razón, los mecanismos predictivos de expectativa y memorias esquemática y episódica son necesarios en los dos tipos de procesos.

Por otro lado, para llevar a cabo estas predicciones no solo necesitamos mecanismos perceptuales que exploren continuamente el medioambiente, sino mecanismos interoceptivos que exploren el medio interno del organismo, prediciendo tendencias a la acción, es decir, estados afectivos que mueven nuestro organismo hacia el restablecimiento del equilibrio homeostático tras el contacto con una situación relevante para el organismo (por ejemplo, desambiguación del significado de un concepto en una situación específica o de la métrica de una melodía).

Finalmente, la relevancia implica un mecanismo más que consiste en la valoración del estímulo o situación. La corporeización de estados afectivos-cognitivos coinciden con una aproximación componencial de las emociones¹⁷, donde primero se valora, implícita o explícitamente, el estímulo, y luego sucede una sincronización específica de monitorización interoceptiva, tendencias a la acción y concientización del sentimiento con respecto a experiencias afectivas-cognitivas previas en forma de esquemas o memorias episódicas. El resultado final de estos procesos o componentes es el significado afectivo-cognitivo del objeto o la situación percibidos.

Los mecanismos expuestos sugieren que las experiencias encarnadas están determinadas por factores biológicos y culturales, y generan productos diferentes como conceptos concretos, abstractos, acciones y afectos que constituyen las dimensiones cultural, afectiva y cognitiva de la cognición encarnada.

16 Julian Kiverstein y Mark Miller, «The embodied brain: towards a radical embodied cognitive neuroscience», *Frontiers in Human Neuroscience* 9 (2015), <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00237>>.

17 David Sander, Didier Grandjean, y Klaus R. Scherer, «An Appraisal-Driven Componential Approach to the Emotional Brain», *Emotion Review* 10, núm. 3 (2018): 219-31, <<https://doi.org/10.1177/1754073918765653>>.

Dimensiones

Por definición, la cognición encarnada está limitada por las oportunidades que ofrece el entorno y las capacidades sensoriomotoras del organismo. El entorno es un medioambiente complejo que integra características físicas y socioculturales. De manera similar, las capacidades sensoriomotoras son tanto el resultado de nuestra herencia genética como de la interacción de esa herencia con el entorno físico y cultural, es decir, son resultado de nuestro desarrollo como individuos desde etapas embrionarias hasta la adultez. Por estas razones, concebimos la cognición corporeizada como un constructo que integra los componentes biológicos, culturales, sociales e individuales de una realidad humana compleja.¹⁸

Desde una perspectiva corporeizada, leemos palabras, escuchamos piezas musicales y percibimos espacios arquitectónicos a través de procesos de simulación sensoriomotora que nos permiten integrar la información que extraemos del entorno en unidades afectivo-cognitivas con sentido. No obstante, simular una melodía o una palabra a través de imágenes mentales sonoras y de movimiento es una acción determinada por la constitución física y fisiológica de nuestro organismo, que a su vez ha sido moldeada por nuestro desarrollo en el entorno físico y cultural.

Por ejemplo, la experiencia de escucha de un violinista experto con una partitura para violín de Johann Sebastian Bach es diferente de la experiencia de un violinista principiante, y a su vez diferentes de la de un guitarrista o un oyente no músico. Las experiencias de cada uno de estos oyentes hipotéticos les han dotado de destrezas físicas y esquemas de acción-escucha diversos, haciendo que su atención se enfoque en distintos elementos sobre la misma versión de la pieza. El entorno social y familiar donde crecieron, donde adquirieron su cultura musical y las metodologías de aprendizaje instrumental aprendidas en su formación musical los dotaron con una serie de esquemas que los hacen percibir el mismo objeto desde diferentes ópticas, funciones, objetivos, etc. Sin embargo, estas diferencias no opacan los factores comunes. La cultura nos permite comunicarnos no solo a través del lenguaje, sino de movimientos, entonaciones, señales corporales automáticas e incluso formas de expresión artística y ritual que por su naturaleza permiten una comunicación eficaz de estados afectivos.

18 Edgar Morin, *El Método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, 7ª ed. (Madrid: Cátedra, 2016).

De esta manera, entendemos la dimensión sociocultural en términos del *habitus*, que en la teoría de práctica de Bourdieu consiste en esquemas de percepción, pensamiento y acción generados en las prácticas individuales y colectivas,¹⁹ y que, de acuerdo con Varela y colaboradores, convierten la realidad en un fenómeno intersubjetivo.²⁰

Adquirimos el *habitus* predominantemente a través de aprendizajes implícitos que consisten en la imitación de las acciones de los otros. Este proceso de aprendizaje sitúa al cuerpo en el centro de toda cognición; un cuerpo que, además de la biología, está estructurado por las interacciones en el grupo cultural. De esta manera, los significados que extraemos del entorno, de los artefactos y conceptos de la cultura, y de nosotros mismos como objetos de autoreflexión, están condicionados por las interacciones que sostenemos en nuestros grupos sociales.²¹ La manera como los otros actúan sobre los artefactos, el lenguaje y sobre su propio cuerpo en la expresión de sus afectos, y la forma en como estos dirigen sus actos sobre nuestro propio cuerpo, moldean los esquemas a través de los cuales anticipamos el desarrollo temporal del entorno, es decir, cómo lo conocemos, y respondemos afectivamente al cotejar estas predicciones con los eventos verídicos de este desarrollo. Es así como «el material que se propone al aprendizaje es el producto de la aplicación sistemática de un pequeño número de principios [corpóreamente] coherentes»;²² que se corresponden con los esquemas multimodales de donde se generan los símbolos perceptuales de Barsalou.

Enseñanza y aprendizaje

Los objetivos de este capítulo, especialmente en relación con el primer estudio empírico que presentaremos –desarrollo de habilidades metacognitivas en el dictado musical–, justifica una sección sobre la influencia del aprendizaje corporeizado en contextos educativos.

De manera general, la cognición corporeizada en torno a la enseñanza y el aprendizaje postula que los estudiantes comprenden mejor los objetos de

19 Pierre Bourdieu, *El sentido práctico* (Madrid: Siglo XXI de España, 2008).

20 Varela, Thompson, y Rosch, *The Embodied Mind, Revised Edition*.

21 Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (London: University of California Press, 1969).

22 Bourdieu, *El sentido práctico*, 119.

aprendizaje si implementan movimientos que simulen las características de dicho objeto. Adicionalmente, la dicotomía entre teoría y práctica (la mente está asociada al trabajo intelectual y el cuerpo al práctico), y la postura tradicional en la cual la teoría debe ser primero y la práctica después, son remplazadas por una postura que dejerarquiza y fusiona estos dos conceptos en el ejercicio educativo: «La cognición corporeizada postula que el aprendizaje no depende del establecimiento de un conjunto complejo de reglas simbólicas descontextualizadas de las experiencias sensoriomotoras y del entorno».²³

Arthur Glenberg y David Robertson propusieron que la referencia a situaciones físicas reales o imaginadas son necesarias para una mejor comprensión del lenguaje. Las descripciones no son suficientes; es necesaria la presencia de una acción u objeto; por esta razón, la denominaron la «hipótesis indéxica».²⁴ Formalmente, la hipótesis consiste en que cualquier tipo de palabras o frases pueden ser indizadas a símbolos perceptuales, como los definió Barsalou, y a objetos. De esta manera, la persona realiza una simulación de lo que lee, re-en-actuado la experiencia sensoriomotora indizada a las palabras o frases.

Ya habíamos mencionado el papel de los gestos y signos corporales en la comunicación. La enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo en el que docentes y estudiantes pueden usar gestos corporales para expresar sus ideas, de manera que el docente logre exponer algún contenido apoyándose en gestos, y evaluar el aprendizaje a través de los gestos de los estudiantes. Lawrence Shapiro y Steven Stolz sostuvieron que los docentes pueden mejorar su eficacia si reflexionan sobre el papel de la gesticulación, y evaluar el grado de congruencia e incongruencia gestual de sus estudiantes debido a que este es un índice del nivel de comprensión del tema estudiado.²⁵ Susan Goldin-Meadow encontró que los niños que realizan gestos incongruentes son más receptivos al aprendizaje porque pueden expresar una contradicción entre lo que dicen sobre el objeto de aprendizaje y cómo lo expresan a través de gestos.²⁶ Proponemos que esta contradicción les puede llevar a una tensión (desbalance homeostático y afecto negativo), que les motiva a buscar una solución.

23 Lawrence Shapiro y Steven A. Stolz, «Embodied Cognition and Its Significance for Education», *Theory and Research in Education* 17, núm. 1 (marzo de 2019): 27, <<https://doi.org/10.1177/1477878518822149>>.

24 Arthur M. Glenberg y David A. Robertson, «Indexical understanding of instructions», *Discourse Processes* 28, núm. 1 (1999): 1-26, <<https://doi.org/10.1080/01638539909545067>>.

25 Shapiro y Stolz, «Embodied Cognition and Its Significance for Education».

26 Susan Goldin-Meadow, «How gesture promotes learning throughout childhood», *Child development perspectives* 3, núm. 2 (2009): 106-11, <<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x>>.

Adicionalmente, Susan Goldin-Meadow y Melissa Singer encontraron que los docentes enriquecen sus estrategias de enseñanza, incluyendo gestos, cuando los niños muestran este tipo de incongruencia; y los estudiantes se benefician de los gestos del profesor, ya que los exponen a ejemplos patentes de coherencia *versus* incoherencia gestual.²⁷ De acuerdo con los postulados de la cognición corporeizada, estos resultados pueden explicarse por la influencia de gestos de los docentes en la manera como los estudiantes moldean sus conceptos a partir de las simulaciones de otros (los docentes), que entran a formar parte de sus propios símbolos perceptuales.

Además de los gestos, la literatura reporta el uso de artefactos como muñecos y programas informáticos, escritura a mano y dibujos, que cumplen la función de facilitar la simulación sensoriomotora del concepto estudiado. Jennifer Fugate, Sheila Macrine y Christina Cipriano revisaron diversos estudios que concuerdan con la hipótesis indéxica de Glenberg y Robertson. En esta revisión describieron el efecto positivo de la realización de gestos y secuencias de acciones con artefactos y grafía en el aprendizaje de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias.²⁸ Por ejemplo, Arthur Glenberg, Andrew Goldberg y Xiaojin Zhu encontraron que los niños que ejecutan acciones con muñecos en congruencia con lo que leen mejoran su capacidad de imaginar narrativas durante lecturas futuras y, en consecuencia, su comprensión lectora.²⁹ De manera similar, Arnaud Badets y Mauro Pesenti, hallaron que niños y adultos que usaron sus manos y dedos para representar operaciones matemáticas mejoraron su procesamiento numérico.³⁰ Finalmente, Mina C. Johnson-Glenberg y Colleen Megowan-Romanowicz, observaron que estudiantes de nivel superior que tuvieron acceso a exámenes que promovían acciones, y que asistieron a clases donde realizaron estrategias de aprendizaje que involucraron su cuerpo, se sintieron más motivados y obtuvieron mejores resultados de aprendizaje que

27 Susan Goldin-Meadow y Melissa A. Singer, «From children's hands to adults' ears: Gesture's role in the learning process», *Developmental Psychology* 39, núm. 3 (2003): 509-20, <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.509>>.

28 Jennifer M. B. Fugate, Sheila L. Macrine, y Christina Cipriano, «The Role of Embodied Cognition for Transforming Learning», *International Journal of School & Educational Psychology* 7, núm. 4 (2 de octubre de 2019): 274-88, <<https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443856>>.

29 Arthur M. Glenberg, Andrew B. Goldberg, y Xiaojin Zhu, «Improving Early Reading Comprehension Using Embodied CA1», *Instructional Science* 39, núm. 1 (2011): 27-39, <<https://doi.org/10.1007/s11251-009-9096-7>>.

30 Arnaud Badets y Mauro Pesenti, «Creating Number Semantics through Finger Movement Perception», *Cognition* 115, núm. 1 (2010): 46-53, <<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.007>>.

los estudiantes que realizaron exámenes escritos en computador y solo tuvieron acceso a estrategias de aprendizaje basadas en símbolos y textos.³¹ Basadas en una amplia revisión de literatura similar a estos tres ejemplos, Fugate, Macrine y Cipriano concluyeron que «cuanto más se involucre en la información inicial a las cortezas motora y sensorial, más rica será la simulación [sensoriomotora] y, en última instancia, mejor será la recuperación y el uso del material»,³² es decir, más significativo será el aprendizaje.

En los dos trabajos presentados en la sección cinco, la evidencia señala un fenómeno similar. Entre más representaciones activas (simulaciones sensoriomotoras) manifestaron los participantes, más involucramiento en la actividad se reflejó en su discurso y en las observaciones realizadas. En particular, en el trabajo sobre la toma de dictados, el desempeño de los estudiantes mejoró con el uso de estrategias corporeizadas; y en el estudio sobre experiencias de escucha de música de sonido complejo, la simulación sensoriomotora jugó un papel esencial en la construcción de experiencias estéticas de placer y motivación por la escucha. La esencia del fenómeno observado en estos dos estudios empíricos es la escucha musical. Por esto es necesario entender cómo funciona la cognición encarnada en este tipo de experiencia sonora. Con este fin, la siguiente sección estará dedicada a caracterizarla.

La experiencia de escucha musical

En este trabajo sostenemos que escuchar música es una experiencia encarnada cognitivo-afectiva. A diferencia del lenguaje, donde es difícil concebir procesos de cognición corporeizada para la construcción de significados de conceptos abstractos, el carácter asemántico de la música hace innecesaria la conceptualización de sistemas simbólicos puramente lingüísticos como aquellos planteados en las aproximaciones decorporeizadas de la cognición.

No estamos en desacuerdo con que sea posible añadir dimensiones semánticas (simbólicas) a la experiencia de escucha. Por ejemplo, a través de procesos lingüísticos reflexivos podemos atribuir significados a obras y frag-

31 Mina C. Johnson-Glenberg y Colleen Megowan-Romanowicz, «Embodied science and mixed reality: How gesture and motion capture affect physics education», *Cognitive Research: Principles and Implications* 2, núm. 1 (2017): 24, <<https://doi.org/10.1186/s41235-017-0060-9>>.

32 Fugate, Macrine, y Cipriano, «The Role of Embodied Cognition for Transforming Learning», 6.

mentos musicales empleando modelos de análisis semiótico de gestos, topos y tropos, como en el caso de Robert Hatten, en su libro *Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*,³³ o significados en términos de funciones sociales de la música en movimientos de resistencia, como el caso de la canción chilena en el contexto de la dictadura,³⁴ y los alabos de las cantadoras de Bojayá en el violento Chocó colombiano.³⁵ No obstante, como veremos en esta y las siguientes secciones, mantenemos que estas dimensiones semánticas son, por necesidad, productos de experiencias situadas en contextos físico-biológico-culturales, y encarnadas en procesos unificados de cognición y afecto, a través de los cuales damos sentido a nuestra escucha.

Definición y dimensiones de la escucha musical

La experiencia de escucha musical es un fenómeno que inicia en el contacto del individuo con el material sonoro, en una situación específica; de ahí que sostengamos que es un proceso encarnado y situado. Es encarnado, porque la música ejerce un efecto directo en el organismo a través de dos vías: los rasgos acústicos de primer nivel de la estructura musical (por ejemplo, *tempo*, intensidad, timbre y espacialización), a través de mecanismos como la sincronización rítmica, el contagio emocional y la respuesta etológica; y las tendencias en la organización temporal de esas estructuras, a través del mecanismo de expectativa musical.³⁶ Además, otros mecanismos asociativos como las memorias episódicas y las imágenes mentales pueden resultar en la transferencia de experiencias encarnadas de otras modalidades a la experiencia de escucha.³⁷

Por ejemplo, el pulso de la música nos activa o apacigua de acuerdo con su frecuencia (*tempo*) a través de la sincronización rítmica;³⁸ los sonidos nos contagian su «carácter» afectivo, posiblemente, porque re-enactuamos expe-

33 Robert S. Hatten, *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert* (Indiana University Press, 2004).

34 Julián Córdoba Toro, «La música de resistencia en la dictadura chilena», *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* VIII (2017): 14-18.

35 Natalia Quiceno Toro, María Ochoa Sierra, y Adriana Marcela Villamizar, «La política del canto y el poder de las alabaoras de Pogue (Bojayá, Chocó)», *Estudios Políticos*, núm. 51 (2017): 175-95.

36 Juan Pablo Correa, *El análisis del contenido emocional de la música y cómo usarlo para una ejecución expresiva*, 1.a ed. (Aguascalientes, México: UAA, 2020).

37 Patrik N. Juslin, *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect* (Oxford: Oxford University Press, USA, 2019).

38 Juslin, *Musical emotions explained...*

riencias pasadas con otros eventos sonoros no musicales a los que aprendimos a responder afectivamente porque representaron un riesgo o una oportunidad real para nuestra integridad física y psicológica (por ejemplo, la comunicación de emociones a través del contenido semántico en correlación con la entonación del lenguaje);³⁹ y respondemos con emociones complementarias a través de la respuesta etológica, tal como lo hacen los demás animales al ver combinaciones de señales que comunican agresividad y responden con miedo, o señales que comunican indefensión y responden con protección.⁴⁰ Y con respecto a la segunda vía, haber crecido expuestos a ciertos patrones de organización musical nos permite predecir el desarrollo temporal de la música. Los modelos de expectativa musical explican las consecuencias afectivas de los fallos y aciertos de estas predicciones. Sintéticamente, se puede decir que si escuchamos algo mejor de lo predicho, la respuesta de placer sería mayor que si escucháramos algo similar a lo anticipado. Por el contrario, escuchar algo peor de lo esperado induciría una respuesta de displacer.⁴¹

Por otro lado, la experiencia de escucha musical es situada porque los mecanismos de percepción descritos en el párrafo anterior necesitan un entorno específico para activarse. Este entorno tiene las características físicas que seleccionaron la evolución del *homo sapiens*, y por esta razón somos sensibles, fisiológica y cognitivamente, a las oportunidades y riesgos que nos ofrece. Se espera que durante nuestro desarrollo como individuos hayamos establecido una serie de asociaciones entre los eventos sonoros de ese entorno y un sistema de significados cognitivos-afectivos que representan dichos eventos. Por ejemplo, a partir de rasgos como timbre, intensidad y localización, inferimos el tamaño, la posición, velocidad y dirección de la fuente de un sonido, re-actuando sensaciones que unifican las dimensiones afectiva y cognitiva en un solo proceso de significación. Si el timbre es rico en subarmónicos y la intensidad es grande y crece, la asociación voluntaria o involuntaria con una fuente de gran tamaño es inevitable, y la sensación de cercanía con una fuente de esas

39 Patrik N. Juslin y Petri Laukka, «Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?», *Psychological Bulletin* 129, núm. 5 (2003): 770-814, <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>>.

40 David Huron, «Affect induction through musical sounds: an ethological perspective», *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 370, núm. 1664 (2015): 20140098, <<https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0098>>.

41 Valorie N. Salimpoor *et al.*, «Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding», *Trends in cognitive sciences* 19, núm. 2 (2015): 86-91; Huron, *Sweet Anticipation*.

dimensiones tiene un contenido afectivo diferente a la de una fuente pequeña. Adicionalmente, este entorno tiene las características culturales que forjaron los grupos sociales donde crecemos y nos habituamos a escuchar ciertos estilos musicales. Estos estilos quedan representados en esquemas a través de un aprendizaje estadístico que nos permite anticipar cómo se desarrollará temporalmente la estructura de la pieza que escuchamos⁴² y cuál es la función social y significado cultural de esa música en un momento determinado.⁴³

Concluyendo, esta definición contiene diferentes dimensiones de la experiencia de escucha musical. Primero, una física que parte de las características acústicas del entorno, pero va más allá, vinculando las características morfológicas de las fuentes sonoras de ese entorno y las oportunidades y amenazas que hemos aprendido a reconocer en esas fuentes. Este entorno está gobernado por las leyes de la física y advierte su impacto en nuestra biología y psicología. Segundo, una dimensión biológica fundada en nuestras capacidades sensorio-motoras adaptadas como especie a las necesidades de nuestro cerebro para dar sentido al entorno físico y cultural, prediciendo su comportamiento y modificándolo a nuestra conveniencia; no obstante, presentando rasgos únicos que nos hacen individuos diferenciados, con posibilidades de respuestas cognitivas-afectivas diferentes. Finalmente, la tercera dimensión es la sociocultural, donde creamos nuestro *habitus* musical constituido por los conceptos y conductas de las culturas musicales que transitamos. Estas dimensiones se corresponden con la trinidad humana (individuo-especie-sociedad) y la «soldadura epistemológica» entre las diversas ciencias que propone Edgar Morin,⁴⁴ y han servido como último fundamento epistemológico para este trabajo.

Creemos que la cognición corporeizada de la escucha musical es un fenómeno en el que se puede apreciar la complejidad de la existencia humana. Solo un individuo portador de una herencia genética y una herencia social que le permiten navegar en un entorno tanto físico como cultural podría encarnar una acción de escucha musical como la que es objeto de reflexión en el presente capítulo.

42 Huron, *Sweet Anticipation*.

43 Eric Clarke, Tia DeNora, y Jonna Vuoskoski, «Music, Empathy and Cultural Understanding», *Physics of Life Reviews* 15 (2015): 61-88, <<https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>>.

44 Morin, *El Método* 5.

Cognición corporeizada en la escucha musical

Concluiremos la presentación de esta fundamentación teórica con una definición de lo que implica la cognición corporeizada en la escucha musical, cómo influye la experiencia individual y la cultura, a través de qué mecanismos se da, y qué consecuencias tiene en la persona.

Definición

La definición de cognición de la escucha musical encarnada es esencialmente la misma de la cognición encarnada general. La escucha de una pieza musical o un fragmento activa diferentes modos de percepción que pueden incluir lo auditivo, lo visual y lo propioceptivo. Esta relación entre sonido y movimiento permite al oyente realizar movimientos o imaginar acciones que contribuyen al significado de lo que perciben.⁴⁵

Es necesario enfatizar que «lo que perciben» es diferente a lo que escuchan porque la escucha musical sucede en situaciones específicas, en sincronía con estímulos de diferentes modalidades. Las situaciones de escucha varían de acuerdo con la presencia o ausencia de ejecutantes y fuentes sonoras, el espacio en el que se realiza la audición, la tecnología que se emplea, la ocasión para la que se realiza y su función social. Estas variables implican que la escucha puede estar acompañada de estímulos visuales, como en un concierto en vivo o una transmisión audiovisual, estímulos acústicos, táctiles y mecanorreceptivos extramusicales, ya que puede realizarse en un espacio grande, pequeño, frío, acogedor y a través de bocinas o audífonos; puede comportar simbolismos propios de la cultura como parte de un ritual o una celebración; y responder a necesidades subjetivas como el manejo de emociones, la relajación, la concentración para realizar tareas y el deseo de recordar épocas pasadas.

La situación condiciona la escucha en el mismo sentido en que el entorno ofrece oportunidades y retos en la construcción de cualquier proceso de cognición encarnada, generando situaciones episódicas que contribuyen a la formación de esquemas y son enactuadas como episodios o como esquemas en la formación de símbolos perceptuales. En el estudio sobre experiencias de escucha de música de sonido complejo la mayoría de los participantes re-

45 Arnie Cox, «The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning», *Musicae Scientiæ* 5, núm. 2 (2001): 195-212, <<https://doi.org/10.1177/102986490100500204>>.

portaron condiciones facilitadas por la situación de escucha que los llevaron a sensaciones del tipo «como si». Por ejemplo, en un caso, la escucha con audífonos ocasionaba un como si metieran a la oyente en una burbuja de sonido y la transportaran a otro espacio; en otro caso, se re-enactuaba la sensación de estar produciendo un sonido similar al que escuchaba en una sección de la pieza, y el participante insistía que no solo escuchaba, sino que veía la música. Para los dos, estas sensaciones generaban gusto y motivación por la escucha.

Además de demostrar el efecto de la situación de escucha durante la experiencia analizada, y durante la experiencia extramusical re-enactuada, estos dos ejemplos exponen la acción mimética o simulación sensoriomotora, dependiente de las situaciones, en la construcción de una experiencia cognitivo-afectiva.

Estos ejemplos son congruentes con la concepción de percepción musical encarnada de Marc Leman y Pieter-Jan Maes, quienes afirmaron que damos sentido a la música a través de una interacción dinámica entre sistemas sensoriomotores, afectivos y cognitivos (estos últimos definidos como atención, memoria, conceptos, etc.) y el entorno sonoro y sociocultural.⁴⁶ Para estos autores, la cultura determina la sintaxis de los gestos expresivos de ejecutantes y escuchas, pero la estructura musical (por ejemplo, pulso, tempo, métrica, articulación, etc.), a través de los esquemas formados en la cultura, determina la atención selectiva en interacción con la predicción. Adicionalmente, la estructura del cuerpo del oyente, su fuerza y agilidad de movimientos, responde directamente a la estructura sonora y media en el sentimiento y la expresión del afecto musical.⁴⁷

Así volvemos a la relación individuo-especie-cultura. La biología, representada por la especie, equipa al individuo con una serie de mecanismos que hacen posible la cognición encarnada, pero la herencia genética del individuo y la influencia del entorno físico y cultural sobre esa herencia genética determinan la accesibilidad y modo de operación de esos mecanismos.

46 Marc Leman y Pieter-Jan Maes, «The Role of Embodiment in the Perception of Music», *Empirical Musicology Review* 9, núm. 3-4 (2015): 236, <<https://doi.org/10.18061/emr.v9i3-4.4498>>.

47 Leman y Maes, «The Role of Embodiment in the Perception of Music», 239.

Mecanismos

El mecanismo central de la escucha musical encarnada es la imitación sensoriomotora. Arnie Cox propuso la categoría de «comprensión mimética»,⁴⁸ en el mismo sentido de la imitación sensoriomotora, como un mecanismo a través del cual construimos el sentido de la música por medio de un proceso de imitación del sonido y de su acción de producción, que conduce a la representación encarnada de la obra musical en términos de lo que se percibe, lo que se siente ser o hacer eso que se percibe y lo que sucederá a continuación del estímulo inicial. Esta imitación puede ser explícita o encubierta, y puede realizarse a voluntad o de manera automática, incluso sin llegar a darnos cuenta de que nuestro cuerpo-mente lo está haciendo. Según Cox, esta acción mimética es más frecuentemente encubierta, involuntaria, inconsciente e interna.

En la teoría de Cox, la imitación permite construir conceptos musicales como agudo-grave, salto-grado conjunto y rápido-lento. Estos conceptos surgen por medio del mecanismo de la metáfora conceptual que Cox toma de George Lakoff y Mark Johnson.⁴⁹ A través de este mecanismo damos sentido a un concepto o «dominio meta» a partir de la experiencia con otro concepto o «dominio fuente». Aunque hay metáforas cuyo dominio fuente es difícil de encontrar, el caso de rápido-lento es relativamente evidente: MÁS ES RÁPIDO, MENOS ES LENTO. Este par de metáforas conceptuales hacen referencia a la frecuencia de cambios en la onda. Las oscilaciones de intensidad y timbre en un *tempo* rápido ocurren con mayor frecuencia que las de un *tempo* lento. No obstante, el efecto relevante de estas metáforas es la manera como encarnamos la experiencia de mayor versus menor frecuencia de cambio. Para Cox la experiencia original viene del sentimiento de temporalidad en la locomoción que se proyecta hacia la percepción encarnada de la música: «la música puede parecer que se mueve a pesar de que nada cambia literalmente de lugar».⁵⁰ Según la teoría de Cox, y el mecanismo de metáfora conceptual, el sentimiento de locomoción rápida o frecuencia alta de acciones para mover el propio cuerpo en el espacio y en el tiempo se re-enactúa al percibir una onda cuya frecuencia de oscilaciones de intensidad y timbre es cercana o idéntica a la que produce este

48 Arnie Cox, *Music and embodied cognition: Listening, moving, feeling, and thinking* (Bloomington: Indiana University Press, 2016).

49 George Lakoff y Mark Johnson, *Metaphors We Live By* (Chicago: University of Chicago Press, 2003).

50 Cox, *Music and embodied cognition*, 111.

sentimiento. Es decir, la metáfora conceptual puede entenderse como un paso en la formación de símbolos perceptuales.

De esta manera, la cognición encarnada de la música se conecta con la respuesta afectiva. Si seguimos el argumento de Cox, ese sentimiento de rapidez se encuentra en el dominio afectivo, al igual que el sentimiento de otras metáforas musicales, como la de salto.⁵¹ De hecho, un factor esencial en su teoría consiste en que cualquiera de los rasgos acústicos del sonido, definidos específicamente como «altura, duración, timbre, intensidad y localización»,⁵² son susceptibles de ser imitados, conllevando la sensación de producir o ser un sonido con rasgos específicos. Aunque Cox no lo expone de esta manera, una de las conclusiones del trabajo sobre música de sonido complejo (véase la sección EXPERIENCIAS AFECTIVAS DE ESCUCHA DE MÚSICA DE SONIDO COMPLEJO) es que la respuesta mimética a los rasgos acústicos es un mecanismo mental esencial en la construcción de la experiencia afectiva-cognitiva.

Finalmente, estos mecanismos no se podrían entender sin la acción de la memoria esquemática y la predicción. La memoria es fundamental para establecer esquemas de acción y de imagen que contribuyen a lo que uno de los autores (Correa) denomina esquema sonido-fuente-acción de producción-localización. El esquema por definición incorpora información de diferentes modalidades (sonora, visual, táctil, cinética y espacial) y por eso es fuente de expectativas o predicciones que Correa conceptualiza como transmodales.

Consecuencias

En síntesis, los procesos de cognición encarnada de la música pueden generar conceptos, imágenes y afectos que permiten dar sentido a la música. Sea que le atribuyamos significados sociales, afectivos o conceptuales (por ejemplo, métrica ternaria, forma sonata, variación rítmica, etc.), una consecuencia esencial de estos procesos cognitivos es la desambiguación de la percepción de la estructura, el contenido afectivo y la función social de la música. Por ejemplo, los procesos de aprendizaje asociativos sensoriomotores son un tipo de condicionamiento que permite aclarar las ambigüedades perceptuales (por ejemplo, pulso y métrica) y afectivas de la experiencia de escucha.

51 Cox, Music..., 4.

52 Cox, Music..., 46.

En conclusión, la mimesis sensoriomotora y la predicción interactúan con las memorias episódicas y esquemáticas para re-enactuar acciones aparentes y encubiertas que contribuyen a generación de conceptos metafóricos y afectos que nos permiten construir los significados musicales de acuerdo con la situación de escucha.

Esta conceptualización de la cognición musical permite visualizar estrategias renovadas para la educación musical e investigación musicológica. La siguiente sección presentará dos trabajos empíricos en estos campos, cuyos resultados pueden interpretarse como evidencias de la relevancia de la corporeización en las experiencias de escucha musical.

Análisis de casos seleccionados

Desarrollo de habilidades metacognitivas en el dictado melódico tonal

Este proyecto está siendo desarrollado en los estudios de maestría de uno de los autores (López) bajo la tutoría del primer autor (Correa). Su objetivo ha sido desarrollar habilidades de metacognición en estudiantes de tres programas educativos en la ciudad de Aguascalientes a través de intervenciones educativas. Las actividades se enfocaron en la percepción de los elementos: pulso, ritmo, compás, altura y tonalidad. Se busca que los alumnos conozcan la forma en que perciben y representan estos elementos, brindándoles estrategias para autorregular su aprendizaje. En este capítulo se presentarán los resultados de una de las intervenciones.

Método

En esta intervención se llevaron a cabo cinco sesiones de dos horas cada una. Asistieron voluntariamente doce participantes de distintos semestres. Al inicio se realizó una prueba de dictado como diagnóstico y también como referente para una evaluación final del curso. Finalizado el curso, se seleccionaron dos candidatos para realizar una entrevista semiestructurada donde describiran el proceso que llevaron a cabo para transcribir las melodías de diagnóstico y evaluación final.

La entrevista tuvo como objetivo entender las estrategias que usaron para reconocer la métrica, las funciones tonales, el modo y funciones formales; cómo memorizan la melodía; cómo representaron los elementos musicales mencionados; y cómo usaron estrategias metacognitivas. Las entrevistas se grabaron para su transcripción y análisis. Adicionalmente, se obtuvieron datos de la observación directa registrada en un diario de campo.

Resultados

Uno de los principales resultados observados en la práctica de estrategias basadas en la cognición a través del movimiento fue la percepción del pulso como sensación de referencia; es decir, una activación del esquema de suceso regular que genera una expectativa y dota de una sensación de equilibrio con los otros y la música.

Al analizar las pruebas de dictado se puede observar una mejora en la escritura del primer al segundo ejercicio, especialmente en el compás y el ritmo. En ambos participantes, la forma completa de la melodía se concluyó y los ritmos corresponden al espacio que contiene cada compás, aunque con pequeñas variaciones. Una diferencia importante consistió en que el ejercicio diagnóstico, donde los silencios que existían no fueron escritos, el pulso parecía ser comprendido como estructura del ritmo y no como un punto de referencia dentro del compás.

En las entrevistas se comprobó que, al principio, los participantes no estaban percibiendo con tanta claridad la métrica y más que el pulso como referencia buscaban las figuras rítmicas. Por ejemplo, el participante G señaló: «En el primer ejercicio lo primero que hice fue tratar de cazar la rítmica y tratar de ver cómo repartir las notas en algunos compases. La verdad no sabía muy bien cómo encontrar el compás». Al final de la intervención implementó una estrategia para buscar estos elementos y además había afianzado el mecanismo para reconocer los pulsos fuertes: «Se siente el tiempo fuerte y ya que encontré dónde empezaba el tiempo fuerte ya dije: «¡Ah! es 4/4 [...] encontrar el compás ya fue mucho más automático mucho más rápido». En esta descripción puede verse el cambio en la conducta del participante que, en el contexto de las estrategias de la intervención, se infiere que fue consecuencia de la planeación consciente de movimientos miméticos que re-enactuaban la representación del pulso y la métrica.

Otro de los resultados importantes fue el reconocimiento de la tonalidad y las alturas. Algunas actividades destinadas a esto buscaron inducir a los participantes a percibir la tensión de las notas de la escala mayor frente a la tónica, es decir, en conducción a la tónica. Describiendo el proceso de reconocimiento de la tónica en la melodía final, el participante U mencionó: «Es un pequeño truquillo que me habían dicho de que usualmente en los dictados se empieza y se termina con la tónica, pero de todas formas al final sí se sentía como que ese reposo que dices: "¡Ah! Pues es la tónica"». En esta explicación se puede notar un tipo de metáfora conceptual QUIETUD ES FINAL, que puede originarse en la encarnación del espacio y el tiempo a través del movimiento, como argumentó Cox. El participante pareció encarnar el estado afectivo de reposo a través de una metáfora conceptual que daba sentido al final a partir de la experiencia de ausencia de movimiento.

Discusión

Los resultados sirvieron como parámetros de evaluación y ayudaron a comprender cómo funcionan algunos mecanismos de la cognición corporeizada.

En algunas actividades los dos autores estuvieron durante el curso y ayudaron a los estudiantes realizando representaciones a través del movimiento externo de lo que podría estar pasando en la música; de esta manera los alumnos podían observar si la representación correspondía a lo que ellos estaban sintiendo a partir de la percepción del estímulo musical. Esta observación podría, por un lado, conducir a un estado de imitación de lo que el profesor hacía en el momento y, por otro, servir como punto de comparación a través de un cuerpo externo para explorar posibles respuestas y después comprobar desde la propia corporeización.

En los ejercicios de conducción a la tónica, los estados afectivos que encarnan las relaciones de tensión-relajación de los grados melódicos fueron trabajados principalmente a través del canto. De esta manera, como predijo Cox, la vocalización explícita facilita estas sensaciones de tensión y relajación, determinadas por el mecanismo de expectativa, a través de la activación de esquemas que dotan de sentido a las sensaciones corporales y, por medio de estas, a las melodías.

Experiencias afectivas de escucha de música de sonido complejo

Este proyecto está siendo desarrollado en los estudios de doctorado de uno de los autores (Correa). Su objetivo principal ha sido comprender las causas, consecuencias y factores condicionantes de las experiencias de escucha de música de sonido complejo en oyentes habituados. La música de sonido complejo, al formar parte de las vanguardias del siglo xx y caracterizarse por la ausencia de melodías, construcción armónica y estructura métrica, ha generado experiencias negativas de manera generalizada. No obstante, existe una comunidad marginal (conceptualizada como subcultura internacional sonorista), que produce y consume esta música. Por ende, es importante entender cómo los oyentes de esta comunidad construyen experiencias de escucha. Los resultados de esta investigación contribuirán al conocimiento sobre percepción y cognición de un estilo musical marginalmente investigado, y podrían ser útiles para diseñar estrategias de difusión musical.

Método

Se realizaron 25 entrevistas no estructuradas con 15 oyentes habituados de diferentes niveles de experiencia musical, edades y nacionalidad. Los datos se extrajeron tanto del análisis de las entrevistas como de las piezas que los participantes escogieron para describir sus experiencias de escucha. La metodología de análisis siguió el paradigma de la teoría fundamentada de Juliet Corbin y Anselm Strauss.⁵³

Resultados y discusión

El principal resultado del estudio fue un modelo que explica la «experiencia afectiva de escucha». Esta categoría emergió de los datos como fenómeno medular entorno al cual se agruparon dos categorías causales interconectadas: la «acción de escucha» y los «mecanismos mentales». A través de estas, el oyente actúa sobre la categoría contextual: la «estructura musical», en la cual se encuentra incluida la subcategoría de «situación de escucha». Esto quiere decir que la situación de escucha, aunque no forme parte de la intención del compo-

53 Juliet Corbin y Anselm Strauss, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Los Angeles: SAGE Publications, 2015).

sitor, es un componente del contexto sonoro que condiciona las categorías causales para generar las experiencias afectivas de escucha. A su vez, este complejo causa-contexto-fenómeno medular está influido por factores condicionantes que tienen que ver con los «antecedentes personales» y la «enculturación sonorista». Finalmente, las causas son los «afectos» y los «efectos perceptuales» (véase la figura 1).

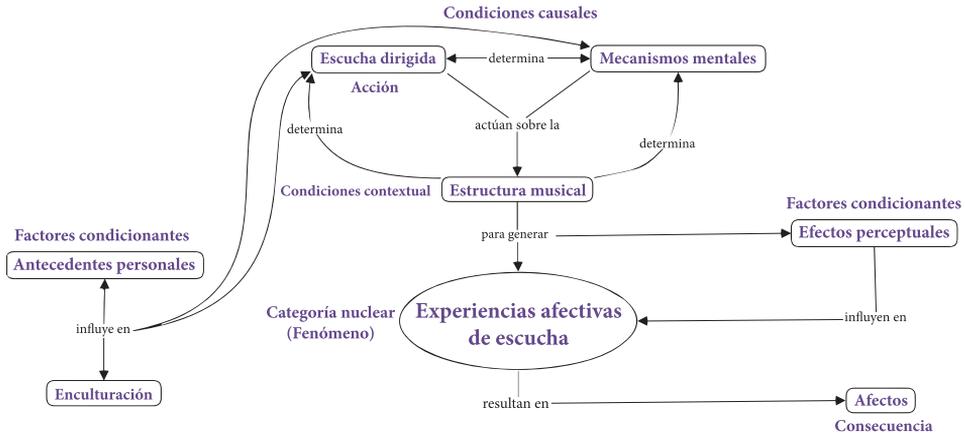


Figura 1. Esquema del fenómeno de las experiencias afectivas de escucha de música de sonido complejo siguiendo el paradigma de Corbin y Strauss. Elaboración propia.

El modelo ofrece los primeros indicios de la cognición encarnada. Las experiencias afectivas de escucha están condicionadas por las experiencias previas, que son de tipo subjetivo (antecedentes personales) y cultural (procesos de enculturación en la subcultura sonorista). De aquí vienen las memorias episódicas y esquemáticas que influyen sobre las categorías causales: los mecanismos mentales y la acción de escucha. Esta última categoría sugiere un proceso encarnado debido a que el oyente atiende, de manera voluntaria o involuntaria, abierta o encubierta y consciente o inconscientemente, diferentes propiedades de la estructura musical que pueden incluir rasgos acústicos, patrones formales, sensaciones generadas por las condiciones del espacio/medio físico de escucha y estímulos de al menos dos modalidades: sonora y visual. Esta variación en el foco de atención en la acción de escucha facilita la corporeización de la percepción/apercepción que se manifiesta en la formación de imá-

genes visuales y motoras vinculadas con experiencias previas reflejadas como episodios o esquemas provenientes de los antecedentes personales y conceptos y conductas cognitivo-afectivas provenientes de la enculturación sonorista.

Otro elemento pertinente a esta discusión es la situación de escucha. Como en todo proceso de cognición encarnada, el entorno provee oportunidades, retos, y ofrece metas afectivamente relevantes que modifican las propiedades de la acción de escucha y de los mecanismos mentales. Los mecanismos mentales son «atención», «expectativa» y «asociación». El mecanismo de asociación es postulado como una de las fuentes primarias de la imitación sensoriomotora y de la función afectiva de los mecanismos de comprensión mimética y metáfora conceptual de Cox. El argumento consiste en que el fundamento de toda acción mimética es el esquema sonido-fuente-acción de producción-localización que se ha construido a través de múltiples episodios en experiencias acústicas previas. El esquema permite que un sonido funcione como índice de una fuente, su morfología, materiales, la acción que la excita, su localización y movimiento en el espacio.

El segundo mecanismo, la expectativa, es fundamental para encarnar estados afectivos, como ha señalado la literatura⁵⁴ y se explicó en la sección DEFINICIÓN Y DIMENSIONES DE LA ESCUCHA MUSICAL. Finalmente, la atención se alerta cuando nuestras predicciones fallan y condicionan el foco de la acción de escucha a diferentes niveles de la estructura musical (por ejemplo, rasgos acústicos, procesos formales, situación de escucha y espacio) y modalidades de la misma acción (por ejemplo, escucha transmodal, cuando interactúan imágenes sonoras, visuales y motoras evocadas por la estructura musical).

A manera de ilustración del modelo y como ejemplo de evidencia de los procesos descritos anteriormente, presentaremos sintéticamente el caso del participante 1 (P1). Este participante describió su experiencia de escucha de «Unbegrenzt» (Ilimitado), de Karheinz Stockhausen, en la versión de *Cantus Ansambl*, del álbum *Cantus Live(s)!*. Esta es una pieza de improvisación libre, cuya partitura consiste en un texto poético que puede traducirse como: Toca un sonido / con la certidumbre / de que tienes una infinita cantidad de tiempo y espacio.

P1 relató una asociación entre el concepto de espacio ilimitado, extraído del texto de la partitura, y su experiencia de escucha. El texto fue significativo para

54 Leonard B. Meyer, *Emotion and Meaning in Music* (Chicago: University of Chicago Press, 1956); Huron, «Affect induction through musical sounds»; Salimpoor *et al.*, «Predictions and the brain».

él debido a sus intereses personales literarios. Por otro lado, conoció, analizó y ejecutó la obra en un contexto de enculturación formal durante sus estudios de pregrado en música, que según sus palabras le «[abrió] los ojos a algo que puede haber, que existe en la música, y que integra todo [...] la poesía, la música, lo aleatorio, pero a la vez lo ilimitado». En el análisis de Correa, se interpretó esta asociación como un factor que condicionó una escucha transmodal enfocada en rasgos acústicos y procesos formales, y manifestada en la descripción de estados afectivos en asociación con imágenes mentales interoceptivas, motoras y visuales; es decir, en un proceso de cognición/escucha encarnada.

Una de las características de la obra que capturó la atención de P1 fue el contraste entre los *tutti* (de intensidad elevada, textura densa, densidad de ataque elevada y timbre de tendencia inarmónica) y secciones donde se reducía drásticamente la instrumentación, ocasionando una intensidad y textura reducidas, así como el predominio de ataques espaciados, con sonidos largos y resonantes (*soli*). La manera como P1 categorizó estas secciones contrastantes fue asociando el concepto de espacio estrecho o hacinado a los *tutti* y de espacio ilimitado a los *soli*:

Es como si estuviéramos en un cuarto [...] Todos juntos nos reunimos en un solo punto del cuarto [en los *tutti*]. Pero el cuarto sigue teniendo huecos. Y las siguientes secciones [los *soli*] como si nos dispersamos seguimos todos juntos pero cada quien en un espacio.

Luego añadió: «Cuando están todos así en el ruidazo no siento el espacio [gesticula como queriendo salir de un cajón que lo encierra] simplemente siento una masa sonora que no implica el espacio y ya cuando empieza [el *soli*] si siento que [...] es grande».

De este par de fragmentos se infiere que P1 genera sus propias metáforas conceptuales que intentan dar sentido a una experiencia sonora desde otra espacial. No obstante, del dominio espacial no se transfiere directamente la metáfora general MÁS ES GRANDE, a GRANDE ES INTENSO. Por el contrario, en la experiencia de P1 lo más intenso le hace sentir estrechez y lo menos intenso espaciosidad, o como lo expresó después: «libertad», «plenitud» y «calma». Por esta razón, se infiere que la metáfora que utiliza P1 para dar sentido a la sensación de los *soli*, a partir del concepto de espacio grande, tiene origen en un proceso de re-enactuación de una experiencia sonora en grandes espacios, que posiblemente incluye la percepción visual de agentes y objetos que producen sonidos dispersos en estos espacios. Por tanto, las metáforas más apropia-

das serían **DISTENSO ES ESPACIOSO** y **TENSO ES ESTRECHO**, mostrando el papel central de la cognición encarnada de la experiencia de tensión del movimiento en espacios estrechos *versus* la distensión/libertad en espacios grandes. El investigador postula que estas experiencias pudieron generar categorías lingüísticas y estados afectivos que constituyen la experiencia de escucha de P1.

En conclusión, el caso de P1 ilustra cómo la acción de escucha fue motivada por sus intereses personales literarios y por el proceso de formación en música de sonido complejo en sus estudios universitarios. Esto le llevó a interconectar conceptos lingüísticos con experiencias sonoras y estados afectivos de tensión y distensión. El análisis de esta interconexión develó un posible origen encarnado en experiencias previas de lo tenso y lo distenso con relación al movimiento en espacios amplios y estrechos. En esta interpretación fue importante observar la gesticulación que P1 realizó al explicar su experiencia de los *tutti* que comunicaba una acción tensa para salir de un espacio muy estrecho que lo hacía encorvarse y empujar con sus manos hacia arriba como tratando de abrir la tapa de un cajón por encima de su cabeza.

Por supuesto, esta experiencia fue detonada por el estímulo sonoro del contraste *tutti versus soli* ofrecido por el entorno/contexto: la estructura sonora de la pieza escuchada. Otras rutas de corporeización intenso-tenso-estrecho pueden ser posibles y pudieron contribuir al estado afectivo global. Por ejemplo, el contraste entre el timbre altamente inarmónico y alta intensidad de los *tutti* con respecto a los *soli* puede ser suficiente para encarnar el paso de un estado de tensión por sobreestimulación sonora a otro de calma por menor saturación de estímulos. En este caso **MÁS ES TENSION** y **MENOS ES DISTENSIÓN** sí serían las metáforas más apropiadas. Este corto análisis no pretende ser exhaustivo; solo ilustrar la pertinencia del constructo de cognición encarnada en la experiencia de escucha de un meta-género conceptualizado como música de sonido complejo que por su énfasis en el timbre esté más cerca de las experiencias sonoras cotidianas que la música tradicional.

Discusión general y conclusión

En este capítulo presentamos una revisión de literatura con el objetivo de definir los constructos de cognición corporeizada y escucha musical, y explicar su interrelación. Concluimos que la escucha musical es una tarea cognitiva esen-

cialmente corporeizada porque la estructura sonora tiene un efecto directo sobre nuestro organismo a través de mecanismos psicológicos documentados en la literatura, y solo a través de este efecto podemos dar sentido a la música.

Incluso los significados simbólicos altamente dependientes de las convenciones culturales derivan en primera instancia de estos procesos de corporeización ascendentes que provienen de las oportunidades ofrecidas por el entorno físico y biológico. Esto no implica que la influencia del contexto socio-cultural sea menor o de otro nivel jerárquico. Nuestra postura coincide con el paradigma complejo de Edgar Morin que define al ser humano a través de círculos inquebrantables de dependencia entre su herencia biológica como especie, como individuo y como miembro de grupos culturales. Pudimos observar cómo en el caso de P1 confluían factores subjetivos en forma de intereses personales, factores culturales en forma de conocimiento de la obra y el estilo, factores biológicos en forma de mecanismos mentales, y la escucha encarnada que se interpretó como una consecuencia de la interconexión jerárquica de esta trilogía, a la que se suman las oportunidades que ofrece el entorno físico; aquel en el cual hemos evolucionado para percibir los sonidos como índices de fuentes y acciones de producción en el espacio.

No argumentamos que toda cognición deba ser corporeizada, en el sentido de que las capacidades sensoriomotoras en interacción con el entorno sean elementos constitutivos de los procesos cognitivos. Sin embargo, enfatizamos la importancia del cuerpo y la enactuación de experiencias corporales previas en la comprensión de la realidad y el aprendizaje.

El estudio de López es un ejemplo de cómo los principios de la cognición encarnada se pueden aplicar a la educación musical. En la intervención pudimos diseñar estrategias a través de la planeación y ejecución de gestos de los estudiantes y los profesores, observando un efecto cualitativo positivo en el aprendizaje, como lo pronosticaron Goldin-Meadow y Singer.

Involucrar el movimiento conduce a imitar los elementos constitutivos de la música: cambios de intensidad en forma de acentos; variación en la frecuencia de las alturas en forma de notas agudas o graves; secuencias de alturas en forma de perfil melódico; y repetición de ciclos de cambios en forma de métricas. Esta imitación puede dotar de un sentido no conceptual que permite conocer estos elementos sin la necesidad de verbalizar sobre música y conocer la teoría musical. En ese sentido, es una herramienta útil como punto de partida para construir conceptos musicales, no solo en el contexto del entre-

namiento auditivo y la teoría musical, sino también en la enseñanza del análisis, la interpretación, la composición y la formación de públicos. Con relación a esta última, el proyecto de Correa ofrece resultados en forma de estrategias de cognición encarnada reportadas por el grupo de oyentes habituados de las que puede beneficiarse la difusión de la música de sonido complejo y la música de vanguardia en general.

La investigación sobre percepción y cognición también se puede beneficiar de este cambio de paradigma hacia la cognición encarnada, como lo ha demostrado Leman. El gesto, sea en el ejecutante, en el oyente o incluso en la imaginación del compositor, constituyó la esencia de la música hasta la aparición de la acústica. No obstante, ejemplos como el de P1 y otros participantes del estudio sobre música de sonido complejo, que eligieron piezas de música electroacústica, demuestran que el gesto expresivo musical como índice de sonidos, y el sonido como índice de fuentes y gestos, no le pertenecen al ser humano. Como índice, es un fenómeno físico que ha estado desde el inicio del cosmos. El sonido como índice, en el sentido Peirciano, estaba desde antes de que lo escucháramos. Por tanto, es una de las múltiples herramientas de la evolución, y podría concebirse como una estrategia adaptativa que le ha permitido a innumerables especies interactuar de manera eficaz en el medioambiente natural, y a los humanos construir una de las experiencias más distintivas de su especie: la escucha musical.

Referencias

- Badets, Arnaud, y Mauro Pesenti. «Creating Number Semantics through Finger Movement Perception». *Cognition* 115, núm. 1 (2010): 46-53, <<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.11.007>>.
- Barsalou, Lawrence W. «Abstraction in Perceptual Symbol Systems». *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences* 358, núm. 1435 (2003): 1177-87, <<https://doi.org/10.1098/rstb.2003.1319>>.
- . «Perceptual Symbol Systems». *Behavioral and Brain Sciences* 22, núm. 4 (1999): 577-660, <<https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>>.
- Blumer, Herbert. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. London: University of California Press, 1969.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España, 2008.

- Clarke, Eric, Tia DeNora, y Jonna Vuoskoski. «Music, Empathy and Cultural Understanding». *Physics of Life Reviews* 15 (2015): 61-88, <<https://doi.org/10.1016/j.plprev.2015.09.001>>.
- Corbin, Juliet, y Anselm Strauss. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Los Angeles: SAGE Publications, 2015.
- Correa, Juan Pablo. *El análisis del contenido emocional de la música y cómo usarlo para una ejecución expresiva*. 1.^a ed. Aguascalientes, México: UAA, 2020.
- Cox, Arnie. *Music and embodied cognition: Listening, moving, feeling, and thinking*. Bloomington: Indiana University Press, 2016.
- . «The Mimetic Hypothesis and Embodied Musical Meaning». *Musicae Scientiæ* 5, núm. 2 (2001): 195-212, <<https://doi.org/10.1177/102986490100500204>>.
- Fugate, Jennifer M. B., Sheila L. Macrine, y Christina Cipriano. «The Role of Embodied Cognition for Transforming Learning». *International Journal of School & Educational Psychology* 7, núm. 4 (2019): 274-88, <<https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443856>>.
- Glenberg, Arthur M., Andrew B. Goldberg, y Xiaojin Zhu. «Improving Early Reading Comprehension Using Embodied CAI». *Instructional Science* 39, núm. 1 (2011): 27-39, <<https://doi.org/10.1007/s11251-009-9096-7>>.
- Glenberg, Arthur M., y David A. Robertson. «Indexical understanding of instructions». *Discourse Processes* 28, núm. 1 (1999): 1-26, <<https://doi.org/10.1080/01638539909545067>>.
- Goldinger, Stephen D., Megan H. Pappas, Anthony S. Barnhart, Whitney A. Hansen, y Michael C. Hout. «The Poverty of Embodied Cognition». *Psychonomic Bulletin & Review* 23, núm. 4 (2016): 959-78, <<https://doi.org/10.3758/s13423-015-0860-1>>.
- Goldin-Meadow, Susan. «How gesture promotes learning throughout childhood». *Child development perspectives* 3, núm. 2 (2009): 106-11, <<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x>>.
- Goldin-Meadow, Susan, y Melissa A. Singer. «From children's hands to adults' ears: Gesture's role in the learning process». *Developmental Psychology* 39, núm. 3 (2003): 509-20, <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.509>>.
- Hatten, Robert S. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Indiana University Press, 2004.

- Huron, David. «Affect induction through musical sounds: an ethological perspective». *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 370, núm. 1664 (2015): 20140098, <<https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0098>>.
- . *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press, 2006.
- Johnson-Glenberg, Mina C., y Colleen Megowan-Romanowicz. «Embodied science and mixed reality: How gesture and motion capture affect physics education». *Cognitive Research: Principles and Implications* 2, núm. 1 (2017): 24, <<https://doi.org/10.1186/s41235-017-0060-9>>.
- Juslin, Patrik N. *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford: Oxford University Press, USA, 2019.
- Juslin, Patrik N., y Petri Laukka. «Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code?» *Psychological Bulletin* 129, núm. 5 (2003): 770-814, <<https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.5.770>>.
- Kiverstein, Julian, y Mark Miller. «The embodied brain: towards a radical embodied cognitive neuroscience». *Frontiers in Human Neuroscience* 9 (2015), <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00237>>.
- Lakoff, George, y Mark Johnson. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- Leman, Marc, y Pieter-Jan Maes. «The Role of Embodiment in the Perception of Music». *Empirical Musicology Review* 9, núm. 3-4 (5 de enero de 2015): 236, <<https://doi.org/10.18061/emr.v9i3-4.4498>>.
- Maes, Pieter-Jan, Edith Van Dyck, Micheline Lesaffre, Marc Leman, y Pieter M. Kroonenberg. «The Coupling of Action and Perception in Musical Meaning Formation». *Music Perception* 32, núm. 1 (2014): 67-84, <<https://doi.org/10.1525/mp.2014.32.1.67>>.
- Maes, Pieter-Jan, Marc Leman, Caroline Palmer, y Marcelo M. Wanderley. «Action-Based Effects on Music Perception». *Frontiers in Psychology* 4 (2014), <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01008>>.
- Mahon, Bradford Z. «What is embodied about cognition?» *Language, cognition and neuroscience* 30, núm. 4 (2015): 420-29, <<https://doi.org/10.1080/23273798.2014.987791>>.
- Meyer, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

- Morin, Edgar. *El Método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. 7.^a ed. Madrid: Cátedra, 2016.
- Quiceno Toro, Natalia, María Ochoa Sierra, y Adriana Marcela Villamizar. «La política del canto y el poder de las alabaoras de Pogue (Bojayá, Chocó)». *Estudios Políticos*, núm. 51 (2017): 175-95.
- Salimpoor, Valorie N., David H. Zald, Robert J. Zatorre, Alain Dagher, y Anthony Randal McIntosh. «Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding». *Trends in cognitive sciences* 19, núm. 2 (2015): 86-91.
- Sander, David, Didier Grandjean, y Klaus R. Scherer. «An Appraisal-Driven Componential Approach to the Emotional Brain». *Emotion Review* 10, núm. 3 (2018): 219-31, <<https://doi.org/10.1177/1754073918765653>>.
- Shapiro, Lawrence. *Embodied cognition*. 2.^a ed. London: Routledge, 2019.
- Shapiro, Lawrence, y Steven A. Stolz. «Embodied Cognition and Its Significance for Education». *Theory and Research in Education* 17, núm. 1 (2019): 19-39, <<https://doi.org/10.1177/1477878518822149>>.
- Thelen, Esther, Gregor Schöner, Christian Scheier, y Linda B. Smith. «The Dynamics of Embodiment: A Field Theory of Infant Perseverative Reaching». *Behavioral and Brain Sciences* 24, núm. 1 (2001): 1-34, <<https://doi.org/10.1017/S0140525X01003910>>.
- Toro, Julián Córdoba. «La música de resistencia en la dictadura chilena». *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales VIII* (2017): 14-18.
- Varela, Francisco J., Evan Thompson, y Eleanor Rosch. *The Embodied Mind, Revised Edition: Cognitive Science and Human Experience*. : MIT Press, 2016.
- Wilson, Margaret. «Six Views of Embodied Cognition». *Psychonomic Bulletin & Review* 9, núm. 4 (2002): 625-36, <<https://doi.org/10.3758/BF03196322>>.

Implementaciones artísticas interdisciplinarias en cartografías sociales

Primera edición 2022

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.