

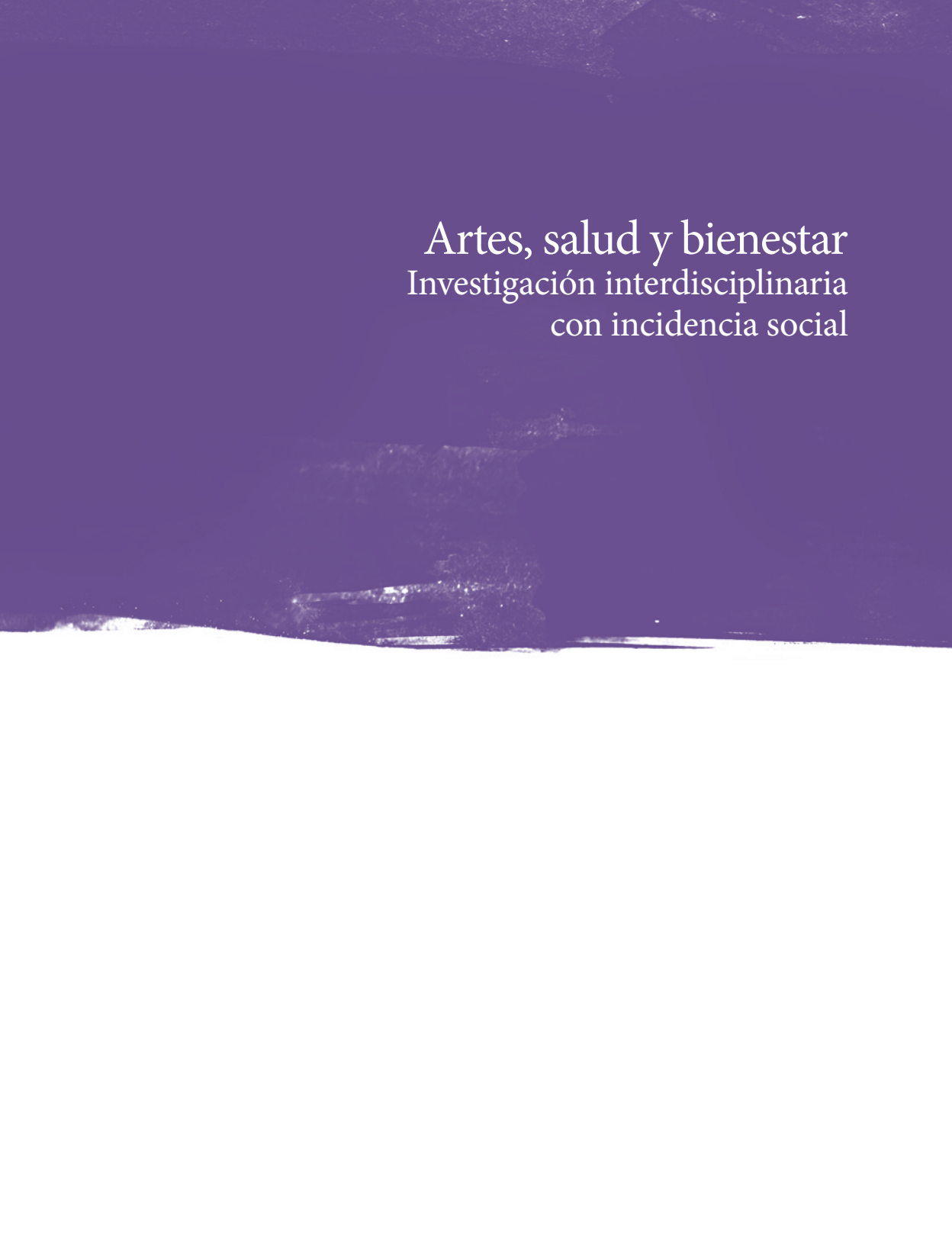


Artes, salud y bienestar

Investigación interdisciplinaria
con incidencia social

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora





Artes, salud y bienestar

Investigación interdisciplinaria con incidencia social



Artes, salud y bienestar

Investigación interdisciplinaria con incidencia social

Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora

Artes, salud y bienestar

Investigación interdisciplinaria con incidencia social

Primera edición 2024
(versión electrónica)

© Universidad Autónoma de Aguascalientes
Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria,
Aguascalientes, Ags., C.P. 20100

© Irma Susana Carbajal Vaca
Coordinadora

Luc Delannoy
Gunter Kreutz
Katarzyna Grebosz-Haring
Julieta Varanasi González García
Diana Guadalupe Sifuentes Ramírez
Karla María Reynoso Vargas
Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama
José Marcos Partida Valdivia
Fuensanta Fernández de Velazco
Irma Susana Carbajal Vaca

Raquel Mercado Salas
María Isabel Cabrera Manuel
Luis Álvarez Azcárraga
Sarahí Lay Trigo
Armando Andrade Zamarripa
Salvador Plancarte Hernández
Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez
Juan Carlos Mansur Garda
María Eugenia Perea Velázquez
Ana Helene Sandoval González
María Esther Aguirre Lora

ISBN 978-607-8972-84-5

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos ciegos que avalan la calidad académica del trabajo.

Hecho en México/*Made in Mexico*



editorial.uaa.mx



libros.uaa.mx



libreriavirtual.uaa.mx



revistas.uaa.mx

*Esta obra contó con financiamiento por parte del
DAAD con fondos del Ministerio Federal de Asuntos
Exteriores de la República Federal de Alemania (AA)*



Deutscher Akademischer Austauschdienst
Servicio Alemán de Intercambio Académico



Índice

Preámbulo <i>Luc Delannoy</i>	13
Introducción Internacionalización académica: consolidando vínculos entre Alemania y México <i>Irma Susana Carbajal Vaca</i>	15
Canto y salud <i>Gunter Kreutz y Katarzyna Grebosz-Haring</i>	23
Formación musical y bienestar: la visión de estudiantes de una universidad mexicana <i>Julieta Varanasi González García</i>	33

Arte y resiliencia: la expresión artística en la resignificación del trauma <i>Diana Guadalupe Sifuentes Ramírez y Karla María Reynoso Vargas</i>	47
La música y la resiliencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: alemán para estudiantes universitarios <i>Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama</i>	79
El papel de las emociones en la experiencia musical: la relación de sintonía mutua <i>José Marcos Partida Valdivia</i>	105
La aplicación de modelos complejos dinámicos como apoyo para el desarrollo de proyectos artísticos con trascendencia ecológica y social <i>Fuensanta Fernández de Velazco</i>	125
Edusemiótica musical: campo sinérgico de cambio social para la sustentabilidad ambiental <i>Irma Susana Carbajal Vaca</i>	153
Contra-pedagogías de la crueldad y la construcción de lo común: batucadas feministas en América Latina <i>Raquel Mercado Salas, María Isabel Cabrera Manuel y Luis Álvarez Azcárraga</i>	173
Utopías para la danza escénica mexicana. Bienestar y armonía para vivir con plenitud el arte del movimiento <i>Sarahí Lay Trigo</i>	195
La práctica reflexiva en una escuela de cine estatal en México: caso del PTI de la LACAV en la UAA <i>Armando Andrade Zamarripa, Salvador Plancarte Hernández y Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez</i>	227

Reflexiones sobre la formación de la persona a través de la educación artística en las universidades

Juan Carlos Mansur Garda

245

Trabajo social, disciplinas artísticas y bienestar social

María Eugenia Perea Velázquez y Ana Helene

255

Sandoval González

Teatro, música, pintura. De las artes del entretenimiento a la emergencia del programa civilizador, siglo XIX

María Esther Aguirre Lora

269



Preámbulo

Luc Delannoy¹

Siempre es alentador descubrir un semillero de ideas y escritos reunidos en un libro que abre el camino a debates necesarios en una sociedad sumida en muchas convulsiones.

Por iniciativa del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y con el apoyo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en septiembre de 2024 se celebró el primer Seminario Internacional sobre Artes, Salud y Bienestar, que reunió a investigadores de diferentes países y disciplinas durante varios días. Todas estas procedencias convergieron en una misma preocupación: cómo identificar y articular el punto de encuentro entre la salud y la práctica artística, en particular, la práctica musical.

1 Filósofo e investigador belga, fundador del Instituto de Neuroartes, neuroartes@me.com

Este libro reúne ensayos escritos por varios de los participantes del Seminario, en los que se aprecia una clara voluntad de emprender una profunda reflexión transdisciplinar. Como en todos los comienzos, hay vacilaciones, incertidumbres e incluso contradicciones; algunas ideas se tambalean, otras no llegan a surgir. Todo este entusiasmo y este ímpetu constituyen, o más bien muestran, un deseo espontáneo de abrirse y reflexionar sobre el estado de nuestra condición como sociedad.

Pienso que es esencial crear las condiciones adecuadas en México para fomentar un diálogo honesto entre los representantes de las expresiones musicales y las profesiones relacionadas con la salud mental. Los ensayos de este libro así lo demuestran.

Es importante considerar la salud mental como un estado activo y dinámico de equilibrio interno que permite a los individuos usar sus habilidades en armonía con los valores universales de la sociedad. Dentro de las habilidades cognitivas y sociales básicas podemos nombrar:

- la capacidad de reconocer, expresar y modular las propias emociones, así como de empatizar con los demás;
- la flexibilidad y la capacidad de hacer frente a los acontecimientos adversos de la vida y la función en los roles sociales.

Por ello, es importante desarrollar esta iniciativa, estrechar los vínculos entre los investigadores, orientar sus trabajos y considerar el impacto que estos pueden tener en las distintas comunidades, tanto geográficas como profesionales. Por supuesto, es esencial seguir organizando este tipo de encuentros para dar a conocer los avances de la investigación a un público lo más amplio posible e implicarlo en los debates para que pueda expresar sus preocupaciones y necesidades.

Internacionalización académica: consolidando vínculos entre Alemania y México

Irma Susana Carbajal Vaca

Este libro, titulado *Artes, salud y bienestar: investigación interdisciplinaria con incidencia social*, ha sido posible gracias a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el auspicio brindado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), institución que promueve la comunicación entre profesores e investigadores que han recibido, en algún momento de su formación académica, apoyo financiero para realizar posgrados o estancias de investigación en universidades alemanas de la mano de investigadores de alto reconocimiento internacional.

Como exbecaria del DAAD, a inicios de 2024 respondí a la convocatoria para organizar el International Seminar “Arts, Health and Wellbeing” – “Kunst, Gesundheit und Wohlbefinden” – en el marco de los seminarios de Alumni del DAAD.¹ Como ha sido expuesto en su página institucional, este programa reconoce el trabajo de investigación realizado por los exalumnos (*Alumni*), quienes a menudo han logrado ocupar puestos clave en la cien-

1 <https://www.daad.mx/es/servicios-para-Alumni/seminarios-de-Alumni/>

cia, la política, la economía y la cultura, por lo que promueve la creación de redes de aprendizaje permanentes para que, en su papel de embajadores del DAAD, contribuyan de manera significativa en la toma de decisiones, fomenten la cooperación científica internacional y estén en condiciones de contribuir a la solución de desafíos globales. Anualmente se celebran aproximadamente doscientos cincuenta eventos temáticos, los cuales están subvencionados y logran la movilidad de más de quince mil personas.

El DAAD está especialmente interesado en apoyar eventos y proyectos que conformen redes de cooperación tanto entre exbecarios como con miembros de instituciones científicas, políticas, sociales, culturales y económicas que trasciendan los límites de los seminarios mediante la generación de nuevos proyectos a largo plazo. Asimismo, el DAAD se centra en mantener la relación de los exbecarios con las instituciones alemanas donde realizaron sus estudios para que, a través de los eventos, fomenten el intercambio de experiencias con las nuevas generaciones; de ahí que uno de los requisitos sea lograr la participación de al menos cincuenta por ciento de *Alumni* en los eventos organizados.

Cada una de las solicitudes es evaluada en relación con la viabilidad e impacto que tendrá el objetivo propuesto, por lo que los conferenciantes nacionales y extranjeros deben ser cuidadosamente seleccionados. Los eventos, además de fomentar el intercambio científico y temático, la formación de redes, la especialización profesional y la transmisión de conocimientos, deben propiciar la participación de *Alumni* como formadores expertos. Asimismo, los eventos deben servir de apoyo a becarios alemanes que se encuentran en el extranjero o a becarios extranjeros que se encuentran en Alemania.

Los apoyos financieros que brinda el DAAD para la realización de los seminarios de *Alumni* cubren costos de viaje y alojamiento de ponentes y de exalumnos, de acuerdo con la Ley Federal de Gastos de Viaje (BRKG), así como los de materiales impresos, alquiler de salas y equipo, excursiones temáticas, algunos honorarios de ponentes externos a las universidades y productos creativos, como es el caso de esta publicación.

El proyecto con el que concursamos por este recurso, el cual fue evaluado favorablemente, lo sustentamos en el creciente interés de los investigadores de América y Europa por comprender el papel que la música, las artes visuales, el teatro, la danza y la escritura creativa, entre otras actividades culturales, desempeñan en el desarrollo humano y el bienestar de nuestras sociedades

(Clift y Camic, 2016; Daykin, 2020; Clift *et al.*, 2023); interés que no es ajeno a los investigadores mexicanos y latinoamericanos. Nuestra propuesta para realizar el Seminario Internacional “Artes, Salud y Bienestar” ha evidenciado que en México hemos cultivado este mismo interés en investigar las artes y su incidencia en nuestras sociedades.

El principal objetivo del encuentro fue conocer el trabajo que se realiza desde esta perspectiva interdisciplinaria en nuestro país para analizar posibilidades de diseñar e implementar, a corto, mediano y largo plazo, proyectos de investigación interdisciplinarios e interinstitucionales. Nuestro seminario logró la participación de investigadores de distintos lugares de la República mexicana –Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Ciudad de México, Puebla, Tamaulipas y Veracruz– y del extranjero –Alemania, Estonia y Costa Rica–, quienes, desde diferentes disciplinas –musicología, semiótica, educación, filosofía, estética, geofísica, artes plásticas, estudios cinematográficos, urbanismo, electrotecnia, epidemiología, matemática, psicología, historia cultural, neuroartes, cognición y lingüística– han estudiado las expresiones artísticas en relación con el bienestar y la salud.

Este proyecto da continuidad al trabajo colaborativo iniciado hace ya varios años con algunos de los *Alumni*, por ejemplo, con la Dra. Carmen María Méndez Navas² en actividades organizadas por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM); con la Dra. Gloria Briceño durante un KAS realizado en la Universidad de Guadalajara; con la Dra. Melissa Schumacher, quien colaboró en la investigación titulada *Así cantan los árboles de mi región: voces de esperanza para México* (Carbajal-Vaca, 2023) y con el Dr. José Marcos Partida Valdivia, quien ha trabajado con miembros de nuestro grupo académico en Aguascalientes desde 2015.

En el programa del seminario se integraron talleres y charlas con *Alumni* del DAAD, nacionales e internacionales, que, además de su labor académica, son músicos y artistas activos de alto nivel que contribuyeron a la profesionalización tanto de los *Alumni* como de los estudiantes de nuestra institución. Nos mostraron diferentes formas de explorar el mundo artístico, el sonido o el trabajo en equipo, compartiendo estrategias de enseñanza relacionadas con el arte que, sin duda, incidirán de manera sostenida en nuestras comunidades académicas en forma de nuevos proyectos colaborativos.

2 Fundadora del FLADEM, Foro Latinoamericano de Educación Musical: <https://www.fladem.org>

Como orador principal de Alemania participó el Prof. Dr. Gunter Kreutz, especialista en los efectos de la música en la salud, con quien sostengo una relación académica desde 2010. El convenio realizado en 2017 entre la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Carbajal-Vaca y Kreutz, 2017) nos ha permitido invitarlo como ponente principal en dos coloquios internacionales organizados por el cuerpo académico al que pertenezco. Otro de nuestros invitados internacionales fue el Dr. Luc Delannoy, investigador belga radicado en Estonia, fundador del Instituto de Neuroartes quien, como actividad adicional, contribuyó con la presentación de su libro *¡Caliente! Una historia del jazz latino*.³

De gran relevancia fue la participación de investigadores de los tres cuerpos académicos del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA-CA-117, Educación y Conocimiento de la Música; UAA-CA-120, Producción Artística, Imagen y Sonido; y UAA-CA-115, Estudios Lingüísticos y Literarios), así como estudiantes de pregrado y posgrado, por lo que las actividades realizadas por los DAAD *Alumni* incidieron directamente en nuestra comunidad académica.

Nuestro proyecto, además de apoyar la movilidad de los exbecarios que residen en la República mexicana y Latinoamérica para participar en este encuentro, incluyó la edición de esta publicación. El interés central fue compendiar los trabajos de colegas que han logrado reflexionar de manera interdisciplinaria sobre el papel que las artes juegan en el bienestar y la salud de los seres humanos. La participación en el seminario no fue un criterio de selección para esta publicación, por lo que además de las contribuciones de los exbecarios,⁴ incluimos otros trabajos de investigadores que han explorado la temática del seminario. De esta manera, este libro está conformado por los trece textos que describimos a continuación.

En el primer capítulo, el Dr. Gunter Kreutz –orador principal del seminario– de la Universidad de Oldenburg, Alemania, y la Dra. Katarzyna Grebosz-Haring de la Universidad Mozarteum, en Austria, –musicólogos reconocidos internacionalmente–, nos exponen un breve panorama de las

3 Publicado por el Fondo de Cultura Económica. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9786071612724/F>

4 Julieta Varanasi González García, José Marcos Partida Valdivia, Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama, Fuensanta Fernández de Velazco, Salvador Plancarte Hernández, Juan Carlos Mansur Garda e Irma Susana Carbajal Vaca.

oportunidades que ofrece el canto para mejorar algunas afecciones en la salud.⁵ La traducción del alemán al español fue realizada con autorización expresa de los autores y de la Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

En el segundo capítulo, la Mtra. Julieta Varanasi González García, de la Universidad Veracruzana, expone resultados de una investigación de corte exploratorio sobre el bienestar psicológico de los estudiantes de la Licenciatura en Música de su universidad. Este trabajo muestra indicios de las distintas dimensiones del bienestar en la población estudiada y, sobre todo, alerta sobre la necesidad de prevenir problemas de salud integral en la población estudiantil de su institución; situación que probablemente sea compartida con otras en el país.

Desde el punto de vista de la psicología, en el tercer capítulo, una estudiante de licenciatura de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, expone, de la mano de su tutora, la Dra. Karla María Reynoso Vargas, cómo el arte y la resiliencia emergen como una posibilidad para la resignificación del trauma. Nos exhortan a ampliar la noción de creatividad y poner atención en los pasatiempos, los cuales son indispensables para recuperar la alegría de la vida.

La Dra. Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama expone en el cuarto capítulo los resultados de una investigación realizada con sesenta estudiantes de alemán, hombres y mujeres, en la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Azcapotzalco, con la cual muestra avances significativos en el aprendizaje del idioma al implementar una estrategia educativo-musical –selección de canciones alemanas de distintos géneros– vinculada a una dimensión de resiliencia atendida en el proceso. Los resultados muestran, a la luz de teorías cognitivas y neurocientíficas, una mejora en la pronunciación y la memoria, además de generar un ambiente amable de aprendizaje.

El quinto capítulo, realizado por el Dr. José Marcos Partida Valdivia, profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara y colaborador del Cuerpo Académico UAA-CA-117 “Educación y Conocimiento de la Música”, discute algunos aspectos emocionales desencadenados por la práctica musical a partir de lo que considera un vacío de conocimiento en la perspectiva fenomenológica del mundo social de Alfred Schütz.

5 Este texto es un extracto de un trabajo publicado por S. Willich (ed.), *Arte y Medicina*, ISBN: 978-3-95466-900-4, © Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft 2024, Berlín. Kunst und Medizin: <https://www.mwv-berlin.de/produkte/!/title/kunst-und-medizin/id/1055>

En el sexto capítulo, la Dra. Fuensanta Fernández de Velazco, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, expone la aplicación de modelos complejos dinámicos como apoyo para el desarrollo de proyectos artísticos con trascendencia ecológica y social. Su trabajo nos explica cómo las ciencias de la complejidad han abierto nuevas perspectivas para abordar problemas sociales, humanísticos y artísticos mediante nuevos caminos hacia la identificación, comprensión, prevención y solución de problemas.

El séptimo capítulo, de mi autoría, está dedicado a la reflexión teórico-metodológica de dos proyectos de investigación que dirijo actualmente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para ambos, propongo la edusemiótica musical como un campo sinérgico de cambio social para la sustentabilidad ambiental, el cual está constituido por conocimientos de la ecosemiótica, la ecomusicología y la ecopedagogía. Conjeturamos que el modelo de análisis propuesto permitirá reconocer la compleja gama de signos que se activan durante una experiencia ecomusicopedagógica.

El octavo capítulo, escrito en coautoría por la Dra. Raquel Mercado Salas, la Dra. María Isabel Cabrera y el Dr. Luis Álvarez Azcárraga, integrantes y colaboradores del Cuerpo Académico UAA-CA-120 “Producción Artística, Imagen y Sonido”, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, examinan las contrapedagogías de la crueldad y la construcción de lo común a través de las batucadas feministas en América Latina. Los autores concluyen que los saberes creados colectivamente proveen de justicia epistémica a las comunidades y son vitales para las transformaciones sociales que se logran por medio de la sonoridad de las voces y cuerpos desde un entorno político.

Desde la danza escénica mexicana, la Dra. Sarahí Lay Trigo, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, examina en el noveno capítulo el concepto de utopía para llevarlo a la acción. La autora concibe la utopía como proveedora de bienestar y armonía para vivir con plenitud el arte del movimiento. La doctora imagina un futuro para la danza en México donde convivan en armonía coreógrafos, bailarines y espectadores, de modo que dispongan de espacios de calidad, salud y bienestar para formarse y trabajar en el país.

En el décimo capítulo, realizado en coautoría por el Dr. Armando Andrade Zamarripa, la Dra. Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez y el Mtro. Salvador Plancarte Hernández, reflexionan sobre el caso de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales de la Universidad Autónoma

de Aguascalientes. Como miembros del Cuerpo Académico UAA-CA-120 “Producción de Arte, Imagen y Sonido”, se han dado a la tarea de implementar acciones curriculares innovadoras que cuestionan el lugar del cineasta en formación, de modo que las creaciones puedan ser orientadas hacia el bienestar común y a atender las demandas laborales.

Desde el terreno de la filosofía, en el decimoprimer capítulo, el Dr. Juan Carlos Mansur Garda, profesor del Instituto Tecnológico Autónomo de México, expone sus reflexiones sobre la formación de la persona a través de la educación artística en las universidades. Como responsable del programa ITAMúsica, ha analizado el papel de la música en la formación integral de los estudiantes de dicha institución. En los casi veinte años de trabajo, el autor ha apreciado cómo las artes han contribuido a la salud psíquica y espiritual de la comunidad universitaria.

En el decimosegundo capítulo, la Dra. María Eugenia Perea Velázquez y la Mtra. Ana Helene Sandoval González exponen una reseña sobre las implicaciones del trabajo social en el bienestar social, donde la describen como una profesión versátil y comprometida que tiene injerencia en distintos ámbitos de la sociedad, sobre todo por las necesidades cambiantes de las comunidades, lo que permite asumir un compromiso con la justicia social y abordar problemáticas complejas que se presentan tanto en el entorno familiar como en las comunidades.

El último capítulo es un trabajo de la Dra. María Esther Aguirre Lora, investigadora emérita del CONAHCYT y profesora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien ha sido una de las más notables estudiosas de las artes en México desde la perspectiva de la historia cultural de la educación. A pesar de no haber podido participar de manera presencial en el seminario, contribuyó a este proyecto con un texto, en el cual nos ofrece un panorama histórico para comprender el proceso civilizatorio del siglo XIX que se cimentó sobre el ideal de un ciudadano culto.

Con este trabajo, como responsable del Cuerpo Académico UAA-CA-117 “Educación y Conocimiento de la Música”, refrendo mi compromiso institucional y social a través de la investigación, con el impulso a proyectos de alcance nacional e internacional en beneficio de nuestra comunidad universitaria y sociedad en general.

Referencias

- Carbajal-Vaca, I.-S. y Kreutz, G. (2017). A promising German-Mexican cooperation for music education and research. *DOCERE*, 16, 23–24. <https://doi.org/10.33064/2017docere161416>
- Carbajal-Vaca, I.-S. (coord.). (2023). *Así cantan los árboles de mi región, voces de esperanza para México: Una propuesta ecomusicopedagógica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-8909-72-8>
- Clift, S. y Camic, P.-M. (2016). *Creative Arts, Health, and Wellbeing. International perspectives on practice, policy, and research*. Oxford University Press.
- Clift, S., Kreutz, G., Pritchard, S., Tan, M., Lehtikainen, K., De Quadros, A., Corren, E. y Phillips, K. (eds.) (2023). *A critical appraisal of research in arts, health and wellbeing*. Frontiers Media SA. <http://dx.doi.org/10.3389/978-2-8325-2731-3>
- Daykin, N. (2020). *Arts, Health and Well-Being. A Critical Perspective on Research, Policy and Practice*. Routledge.

Canto y salud¹

Gunter Kreutz²
Katarzyna Grebosz-Haring³

Mucha gente piensa que cantar es una forma de arte reservada para personas con un talento superior a la media; sin embargo, la neurología sólo ha podido detectar la amusia –incapacidad para almacenar o reproducir correctamente tonos y melodías– en una proporción insignificante de la población (Zarate, 2013). Considerarse a sí mismo poco o nada talentoso para cantar explica, sólo parcialmente, que entre seis y ocho por ciento de la población alemana

-
- 1 Este texto es un extracto de S. Willich (ed.) *Arte y Medicina*, ISBN: 978-3-95466-900-4, protegido por derechos de autor. Redistribución no permitida, © Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft 2024, Berlín. Traducción del alemán al español realizada por Irma Susana Carbajal Vaca con autorización de los autores y la Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft para esta publicación. [Dieser Text ist ein Auszug aus: S. Willich (Hrsg.) *Kunst und Medizin*, ISBN: 978-3-95466-900-4, Urheberrechtlich geschützt. Weiterverbreitung nicht gestattet, © Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft 2024, Berlin].
 - 2 Especialista en musicología sistemática, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Alemania, gunter.kreutz@uni-oldenburg.de
 - 3 Especialista en musicología sistemática, educación musical y musicoterapia, Mozarteum University, Austria, katarzyna.grebosz-haring@plus.ac.at

cante regularmente y que menos del dos por ciento de ella cante en alguna asociación coral.⁴

En un estudio sociodemográfico, Kreutz y Brünger (2012) encuestaron alrededor de 3100 mujeres y hombres que cantan regularmente en coros. Los autores encontraron que entre los integrantes había una alta proporción de académicos, al contrario de personas desempleadas o provenientes de profesiones sencillas, que casi no estaban representadas. Esta situación la identificaron como una barrera adicional a la barrera musical y concluyeron que los coros se han posicionado como enclaves de la clase media. Dado que las bases para cantar en coros a futuro se establecen antes de los veinte años de edad, los autores concluyeron que el canto está fuertemente influenciado por factores socioeconómicos. Si bien éstos no son decisivos, sí resulta ser importante la afinidad musical en la familia, las lecciones instrumentales durante la infancia y la adolescencia y la posibilidad de desarrollarse en un entorno social que valore las agrupaciones corales.

Con base en los datos del Panel Socioeconómico de Berlín (SOEP), Bering y Schulz (2024) determinaron que la música y el deporte son actividades de ocio realizadas por niños y adolescentes que también pueden ser consideradas formas que expresan la desigualdad social. En síntesis, los autores consideran que los coros y la cultura del canto no se regeneran por sí mismos, sino que dependen, en gran medida, de los ciclos de transmisión que están más influenciados por la familia y la sociedad. Lo anterior sugiere que las oportunidades para la salud mediante actividades musicales, en general, y el potencial del canto, en particular, están menormente sometidas a las influencias individuales que a las sociales; además de que, comparativamente, el acceso a la participación cultural resulta difícil para las personas con discapacidad, con bajo nivel educativo y de estatus social, o incluso para las personas de origen migratorio (Merkt, 2015).

Los informes autoevaluativos proporcionados por cantantes de coro sugieren efectos positivos en el ámbito psicológico, físico y social (Clift y Hancox, 2001). Estas experiencias coinciden con las expresadas por cantantes novatos que viven en circunstancias precarias y que han sido considerados socialmente marginados (Bailey y Davidson, 2002). Estos estudios innovadores revelaron que el canto grupal se asocia con sensaciones de mayor bienestar,

4 <https://miz.org/sites/default/files/statistics/statistik39.pdf> (Zugriff am 24. April 2024).

reducción del estrés y, en general, con una autoimagen más positiva. En no pocas ocasiones se reportaron estados alterados de conciencia, como experiencias de flujo (*flow*) o sentimientos intensos de felicidad (Kang *et al.*, 2018). Algo importante que fue tomado en consideración en estos contextos fue que las actividades de canto no fueran diseñadas como ensayos de práctica interpretativa, ni que tuvieran que ser supervisadas necesariamente por una persona experta en musicoterapia. Con frecuencia las ofertas de cantar en grupo suelen ser suficientes para involucrar en una experiencia musical colectiva a personas sin conocimientos musicales previos especiales y sin intenciones terapéuticas declaradas. Esto plantea el cuestionamiento sobre hasta qué punto surgen efectos específicos detonados por el canto y cómo estos cambios se pueden justificar y comprender.

Efectos en la salud

Sentir el canto en grupo como una experiencia agradable, relajante o estimulante y explicar estas sensaciones atribuyéndolas a las actividades del canto son dos cosas distintas. Actividades como asistir a conciertos o ir al teatro en grupo, realizar deporte ligero o participar en tareas cooperativas pueden tener efectos positivos de manera individual y contribuir a mejorar el estado de ánimo (Lonsdale y Day, 2021); sin embargo, hay que tomar en consideración que no todas las personas perciben las actividades grupales como especialmente beneficiosas.

Comprender los efectos del canto en la salud exige, primeramente, reflexionar sobre los deseos, perspectivas y afinidades básicas, ya que no se puede descartar el hecho de que, precisamente, situaciones de crisis individuales, acontecimientos de salud y determinadas circunstancias de la vida puedan desencadenar tal afinidad. En otras palabras, no se puede errar al ofrecer oportunidades para cantar, especialmente porque, como lo muestran muchos estudios con grupos objetivo específicos, a menudo se involucra a personas que no tienen experiencia en el canto. Por ejemplo, los miembros del coro de personas socialmente desfavorecidas, citado anteriormente, apenas tenían experiencia en el canto.

Una ventaja en particular del canto grupal es que éste puede ser una actividad musical integradora e incluyente. Las personas pueden participar en

actividades de canto independientemente de su trasfondo demográfico, cultural o socioeconómico, nivel educativo general, idioma o estado de salud. Esta característica de inclusión conlleva en sí misma beneficios potenciales para la salud.

La probabilidad de que el canto grupal sea una estrategia exitosa para fortalecer la cohesión social es particularmente alta en contextos donde ésta suele ser escasa. Esta observación podría ser una razón significativa por la cual numerosos estudios se centran intensamente en coros y grupos de canto de personas mayores; en general, las enfermedades crónicas, que son las más frecuentes en este grupo de personas, conllevan una pérdida de sentimientos de apoyo social y, por ende, se experimentan mayores sensaciones de aislamiento y soledad (Johnson *et al.*, 2013). Es importante tener en cuenta que las personas mayores se benefician especialmente de experiencias musicales tempranas. El canto grupal, en cambio, ofrece funciones importantes en todas las etapas de la vida, las cuales pueden ser significativas tanto para una edad específica como para el futuro.

Infancia y adolescencia

Cantar a los lactantes y niños pequeños puede tener un efecto regulador, activador y calmante de las emociones. Por su cualidad musical, el habla dirigida a los niños o el lenguaje de las cuidadoras o nanas es muy parecido al canto y es una expresión de una relación íntima entre padres e hijos (Bergeson y Trehub, 1999). Además, cantar apoya la adquisición del lenguaje y también puede ser beneficioso para el desarrollo psicomotor del tracto vocal (Kreutz y Gütay, 2013). Algunos estudios piloto también sugieren que cantar puede reducir el estrés fisiológico en niños y adolescentes, que es, por ejemplo, un factor de riesgo de trastornos mentales (Grebosz-Haring y Thun-Hohenstein, 2018; Grebosz-Haring *et al.*, 2022). Es importante destacar que el cuidado de la voz –higiene vocal– y el desarrollo del lenguaje están interrelacionados, ya que es muy probable que los trastornos emergentes en la voz estén acompañados de retrasos en el desarrollo del lenguaje (Clément *et al.*, 2015).

Enfermedades pulmonares

La enfermedad pulmonar obstructiva crónica es una de las causas de muerte más comunes en todo el mundo. Estas enfermedades suelen seguir un curso progresivo e irreversible, por lo que las intervenciones terapéuticas tienen como objetivo mantener el estado actual, aunado a una calidad de vida óptima. En los últimos años se han llevado a cabo diversos estudios para descubrir el potencial que tiene el canto grupal en los afectados; sin embargo, los resultados de la Biblioteca Cochrane⁵ son bastante reveladores y confirman que los estudios anteriores tienen una calidad metodológica bastante moderada (McNamara *et al.*, 2017). En términos mesurables, los efectos de mejora de síntomas son pequeños; no obstante, éstos corresponden a un nivel más alto de confianza en sí mismos de los afectados, quienes reportan mejoras continuas en su bienestar tras varias semanas de intervenciones de canto (Skingley *et al.*, 2014). Lógicamente, la investigación centrada en indicadores médicos presta poca atención a la autoimagen y a las estrategias de afrontamiento de las personas con enfermedades pulmonares graves, lo que podría dar la impresión de que cantar juntos es relativamente ineficaz; sin embargo, al igual que las oportunidades de canto para personas con problemas de salud mental (Coulton *et al.*, 2015), los autoinformes parecen proporcionar evidencia más convincente de un impacto duradero en la calidad de vida de este grupo.

Parkinson

Las personas enfermas de Parkinson suelen sufrir trastornos del sistema vocal y del habla. A pesar de que hablar y cantar dependen de la funcionalidad de los ganglios basales y el cerebelo, respectivamente, los dominios difieren fundamentalmente en los grupos de pacientes. Se ha observado que, al menos en algunas personas, el habla disfuncional desaparece cuando se les pide que canten (Kempler y Lancker, 2002). Los pacientes de Parkinson con habilidades musicales y de canto, por ejemplo, mostraron una mejor articulación e inteligibilidad del habla (Kim *et al.*, 2023). Con el objetivo de mejorar el habla, en

este contexto, se ha llevado a cabo una gran cantidad de estudios de intervención mediante ejercicios específicos de canto.

En general, las revisiones sistemáticas de investigaciones confirman el potencial del canto coral para mejorar la producción del habla y la inteligibilidad en el grupo objetivo; sin embargo, también señalan déficits metodológicos que limitan la interpretación de los hallazgos (Barnish *et al.*, 2016). A pesar de ello, las personas enfermas de Parkinson también pueden beneficiarse de las intervenciones de canto o de la participación en el canto coral de distintas maneras, particularmente, en áreas de bienestar mental y de su percepción de la calidad de vida (Irons *et al.*, 2021).

En síntesis, se ha podido comprobar que, en general, las intervenciones basadas en música, especialmente el canto grupal, pueden tener un efecto positivo en las personas con Parkinson, tanto física como psicológicamente; en ocasiones, también se han informado mejoras en la deglución. Una vez más, los hallazgos demuestran el significado estratégico que tiene el entrenamiento de los sistemas vocal y respiratorio.

Demencia

Las enfermedades de demencia están asociadas, individual y socialmente, con altos niveles de estrés, tanto para las personas afectadas como para su entorno personal. El deterioro mental progresivo conduce con especial rapidez a una mayor dependencia de servicios de asistencia, acompañamiento y cuidados especiales; no obstante, para garantizar una mejor calidad de vida, las actividades musicales y de canto son especialmente adecuadas para personas con demencia, ya que se involucra la afectividad positiva, la activación cognitiva, el uso del aparato de habla y canto y, finalmente, una vinculación social que está frecuentemente relacionada con una mayor participación en eventos grupales y con mayor capacidad de movimiento y de movilidad. Al mismo tiempo, mediante intervenciones adecuadas, se espera reducir la desregulación emocional, la cual dificulta a menudo la atención diaria y supone una tensión adicional para los pacientes y el personal de apoyo (Götell *et al.*, 2009).

El número reducido de musicoterapeutas contrasta con una demanda desproporcionadamente alta de intervenciones musicales, en particular de programas de canto. El canto ofrece una ventaja funcional porque, cuando

se utiliza en residencias asistenciales o asilos, resulta ser una medida adaptable, ya que estos programas dependen naturalmente de grupos, cuyo tamaño está determinado por la infraestructura y la accesibilidad individual. Aunque actualmente sólo una pequeña proporción de personas mayores que necesitan atención se alojan en asilos, a menudo faltan programas estructuralmente integrados y adecuados para grupos mayores en estos entornos. En este sentido, sin duda vale la pena considerar la posibilidad de poner mayor énfasis en establecer programas de canto comparativamente asequibles.

Comentarios finales

El canto grupal se asocia con una variedad de efectos relacionados con la salud; sin embargo, no se puede identificar que exista un significado que pueda ser atribuido única y específicamente al canto ni a ninguna otra actividad. Esto quiere decir que cantar, como una actividad que generalmente es fácil de realizar y, en gran medida, está libre de efectos secundarios no deseados, trae mucha alegría a muchas personas y es percibida como tranquilizadora, aliviadora y, al mismo tiempo, activadora. Es necesario considerar que la motivación para cantar no proviene principalmente de calcular sus efectos terapéuticos, sino más bien de las necesidades estéticas que satisface la participación cultural. Desde una perspectiva médica, esto no descarta la posibilidad de que la música o el canto puedan ser altamente recomendables en áreas donde las alternativas médicas son inadecuadas o no están disponibles en la calidad requerida. En este caso, dependerá de la sensibilidad y el conocimiento de los médicos tratantes considerar una prescripción social de participación cultural en forma de canto, baile y música para un gran número de pacientes.

Por último, se observa que sigue siendo una tarea generacional cultivar el canto en las familias, las guarderías y las escuelas primarias para explotar plenamente su potencial en aras de lograr un mayor bienestar y calidad de vida. Atender esta situación beneficiaría también a los sistemas de salud que han ignorado la importancia de la participación cultural y la han marginado durante demasiado tiempo en los procesos de recuperación.

Referencias

- Bailey, B. A. y Davidson, J. W. (2002). Adaptive Characteristics of Group Singing: Perceptions from Members of a Choir Forhomeless Men. *Musicae Scientiae*, 6(2), 221–256. <https://doi.org/10.1177/102986490200600206>
- Barnish, J., Atkinson, R. A., Barran, S. M. y Barnish, M. S. (2016). Potential Benefit of Singing for People with Parkinson's Disease: A Systematic Review. *Journal of Parkinson's Disease*, 6(3), 473–484. <https://doi.org/10.3233/JPD-160837>
- Bergeson, T. R. y Trehub, S. E. (1999). *Mothers' singing to infants and preschool children*. *Infant Behavior and Development*, 22(1), 51–64. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(99\)80005-8](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(99)80005-8)
- Bering, H. y Schulz, W. (2024). Can sports and music level the playing field? Adolescents' extracurricular activities and the reproduction of social inequalities in cognitive skills. *Research in Social Stratification and Mobility*, 90, 100895. <https://doi.org/10.1016/J.RSSM.2024.100895>
- Clément, S., Planchou, C., Béland, R., Motte, J. y Samson, S. (2015). Singing abilities in children with Specific Language Impairment (SLI). *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00420>
- Clift, S. y Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248–256. <https://doi.org/10.1177/146642400112100409>
- Coulton, S., Clift, S., Skingley, A. y Rodriguez, J. (2015). Effectiveness and cost-effectiveness of community singing on mental health-related quality of life of older people: randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 207(3), 250–255. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.129908>
- Grebosz-Haring, K., Schuchter-Wiegand, A. K., Feneberg, A. C., Skoluda, N., Nater, U. M., Schütz, S. y Thun-Hohenstein, L. (2022). The Psychological and Biological Impact of “In-Person” vs. “Virtual” Choir Singing in Children and Adolescents: A Pilot Study Before and After the Acute Phase of the COVID-19 Outbreak in Austria. *Frontiers in psychology*, 12, 773227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773227>
- Grebosz-Haring, K. y Thun-Hohenstein, L. (2018). Effects of group singing versus group music listening on hospitalized children and adolescents

- with mental disorders: A pilot study. *Heliyon*, 4(12), e01014. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e01014>
- Götell, E., Brown, S. y Ekman, S. L. (2009). The influence of caregiver singing and background music on vocally expressed emotions and moods in dementia care. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 422–430. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.001>
- Irons, J. Y., Hancox, G., Vella-Burrows, T., Han, E.-Y., Chong, H.-J., Sheffield, D. y Stewart, D. E. (2021). Group singing improves quality of life for people with Parkinson's: an international study. *Aging & Mental Health*, 25(4), 650–656. <https://doi.org/10.1080/13607863.2020.1720599>
- Johnson, J. K., Louhivuori, J., Stewart, A. L., Tolvanen, A., Ross, L. y Era, P. (2013). Quality of life (QOL) of older adult community choral singers in Finland. *International Psychogeriatrics / IPA*, 25(7), 1055–1064. <https://doi.org/10.1017/S1041610213000422>
- Kang, J., Scholp, A. y Jiang, J. J. (2018). A Review of the Physiological Effects and Mechanisms of Singing. *Journal of Voice*, 32(4), 390–395. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.07.008>
- Kempler, D. y Lancker, D. Van. (2002). Effect of Speech Task on Intelligibility in Dysarthria: A Case Study of Parkinson's Disease. *Brain and Language*, 80(3), 449–464. <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2602>
- Kim, Y., Sidtis, D. y Sidtis, J. J. (2023). Singing and Speaking Ability in Parkinson's Disease and Spinocerebellar Ataxia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(1), 126–153. https://doi.org/10.1044/2022_JSL-HR-22-00274
- Kreutz, G. y Brünger, P. (2012). Musikalische und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. *Musicae Scientiae*, 16(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/1029864912445109>
- Kreutz, G. y Gütay, W. (2013). Kinder brauchen starke Stimmen: zur Praxisrelevanz empirischer Forschung und Forschungsrelevanz gesanglicher Praxis. In M. Fuchs (ed.), *Forschung - Wissen - Praxis: 10. Kongress zur Kinder und Jugendstimme* (pp. 131–140). Logos-Verlag.
- Lonsdale, A. J. y Day, E. R. (2021). Are the psychological benefits of choral singing unique to choirs? A comparison of six activity groups. *Psychology of Music*, 49(5), 1179–1198. <https://doi.org/10.1177/0305735620940019>
- McNamara, R. J., Epsley, C., Coren, E. y McKeough, Z. J. (2017). Singing for adults with chronic obstructive pulmonary disease. *Cochrane Database*

- of *Systematic Reviews*, 2019(2). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012296.pub2>
- Merkt, I. (2015). Inklusion, kulturelle Teilhabe und Musik. In G. Bernatzky y G. Kreutz (eds.), *Musik und Medizin* (pp. 113–124). Springer Vienna. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1599-2_9
- Pearce, E., Launay, J. y Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Open Science*, 2, 150221. <https://doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Skingley, A., Page, S., Clift, S., Morrison, I., Coulton, S., Treadwell, P., Vella-Burrows, T., Salisbury, I. y Shipton, M. (2014). “Singing for breathing”: Participants’ perceptions of a group singing programme for people with COPD. *Arts & Health: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/17533015.2013.840853>
- Zarate, J. M. (2013). The neural control of singing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(237), 237. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00237>

Formación musical y bienestar: la visión de estudiantes de una universidad mexicana

Julieta Varanasi González García¹

Introducción

Planteamiento del problema

La comunidad estudiantil universitaria se enfrenta a exigencias y desafíos derivados de las actividades académicas que desarrollan. Esto puede acercarlos a situaciones de estrés, ansiedad, depresión o baja autoestima, por mencionar algunas, ya que no cuentan con los recursos físicos, psicológicos, económicos, entre otros, para hacer frente a ello (Díaz-Morales *et al.*, 2013).

En el caso particular de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (UV), las distintas áreas formativas que cursan los estudiantes de las licenciaturas en Música y en Educación Musical pueden dar lugar a etapas repe-

1

Profesora-investigadora de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana, integrante del Cuerpo Académico Formación e Investigación en Educación Musical (UV-CA-514), juligonzalez@uv.mx

tidas de estrés y calma, con las repercusiones que ello implica para la salud; sin embargo, hasta ahora no se había realizado una investigación que documentara cómo se encuentran los estudiantes en relación con su autopercepción de bienestar durante sus actividades formativas de licenciatura. Recordemos que esto puede ser un indicador no sólo de la salud psicológica individual y de conjunto, sino también de las fortalezas y las áreas de oportunidad del ambiente escolar dentro de la entidad académica. Es por ello que se planteó esta investigación de corte exploratorio para aportar información sobre el bienestar psicológico en los estudiantes de licenciatura, cuyos resultados se anticipen a la aparición de una problemática más compleja y, al mismo tiempo, brinde elementos para fortalecer aquellos procesos educativos que resultan significativos para los estudiantes encuestados.

Cabe mencionar que la población estudiantil que ingresa a la uv asiste al Examen de Salud Integral (ESI) durante el primer periodo que cursa, el cual incluye análisis clínicos generales, toma de signos vitales, valoración antropométrica, valoración odontológica y un cuestionario sobre esquema de vacunación, aspectos psicológicos generales, nutricionales y de actividad física. Al final, cada estudiante puede consultar sus resultados de forma privada a través del portal MiUV (uv, 2024b).

Por otro lado, la Unidad de Artes de la uv cuenta con el Centro Centinela Artes, coordinado por el Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU), el cual presta servicio de atención epidemiológica, asesoría para profesores y estudiantes en temas como alcohol, tabaco, drogas ilícitas, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, salud mental, desarrollo humano, conflictos en el noviazgo y sexualidad (uv, 2024a). Asimismo, funciona un consultorio médico atendido por un médico pasante de la Facultad de Medicina uv y que brinda atención en horario parcial a la comunidad de la Unidad de Artes uv.

Estas instancias, indudablemente han brindado beneficios a la comunidad de la Facultad de Música; sin embargo, no aportan información específica sobre el tema investigado. Además, algunos estudiantes muestran reticencia para asistir a consulta y, quienes asisten, generalmente es para atenderse de situaciones que ya son un problema de salud física o psicológica. Casullo y Castro (2000) aprecian que, tradicionalmente, la psicología se ha ocupado más bien de investigar los aspectos patológicos y desajustados, dejando de lado el

efecto del bienestar en el funcionamiento psicológico individual y social, así como el estudio de los elementos que promueven y mantienen la salud.

A partir de lo anterior, nos propusimos como objetivo general, identificar la percepción de bienestar en una muestra de estudiantes de licenciatura en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. Para lograrlo, planteamos como objetivos específicos explorar la percepción de bienestar en los estudiantes encuestados, a partir del modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff, e identificar qué actividades escolares y extraescolares causan mayor satisfacción a los estudiantes encuestados.

Referentes teóricos

Numerosas investigaciones han estudiado el bienestar desde distintos puntos de vista. La literatura es amplia y muy variada en perspectivas. En este texto, se hace referencia al bienestar psicológico como “las emociones que las personas experimentan y las evaluaciones que hacen de su vida” (Tarragona, 2016, p. 19). Se trata de un término de estructura multidimensional, ya que intervienen distintos factores como la edad, el género o la cultura (Ryff y Keyes, 1995; Casullo y Solano, 2000). Capistrán (2019) expone la necesidad de un abordaje desde una perspectiva holística y destaca otros factores como la autoestima, la experiencia óptima o flujo, la empatía, el significado vital y la motivación académica.

Para el desarrollo de esta investigación, se tomó como base el modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff, el cual comprende la consideración de seis dimensiones teóricas del bienestar psicológico (Ryff y Keyes, 1995; Rodríguez y Sánchez, 2016):

1. *Autoaceptación*. Consiste en el conocimiento de las propias limitaciones, actitud positiva y aceptación de las diferentes facetas de sí mismo, así como satisfacción sobre las etapas anteriores.
2. *Dominio del entorno*. Referente a la sensación de competencia en la gestión del entorno, aprovechamiento de las oportunidades y creación de contextos adecuados a las necesidades personales.

3. *Crecimiento personal*. Se refiere a la sensación de desarrollo personal continuo, apertura a nuevas experiencias y cambios que reflejan mayor autoconocimiento y efectividad.
4. *Relaciones interpersonales positivas*. También traducido como relaciones positivas con otros, consiste en la capacidad para establecer relaciones de confianza, cálidas, satisfactorias y empáticas.
5. *Propósito en la vida*. La persona tiene metas y dirección en la vida, encuentra sentido a su vida presente y etapas pasadas.
6. *Autonomía*. Tiene relación con la autodeterminación e independencia, así como con la capacidad de resistir la presión social para pensar o actuar de cierta forma, ya que cada persona posee sus propios estándares y valores.

Tarragona (2016) anota que existe una repercusión mutua entre el bienestar psicológico y la salud física de las personas, así como en el cuidado y actividades que realizan en favor de ella. Por lo tanto, se decidió agregar una séptima dimensión a las seis anteriores, que se refiere a la salud física de los encuestados. Para ello, se tomó como referente teórico complementario el modelo de bienestar integral u holístico SPIRE, acrónimo en inglés de los términos Spiritual, Physical, Intelectual, Relational y Emotional de Tal Ben-Shahar y Wholebeing Institute (Tarragona, 2016). De esta forma, se estudió el bienestar psicológico en los estudiantes de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana a partir de siete dimensiones –las seis propuestas por Carol Ryff más la salud física–.

Por otro lado, el marco normativo de la educación en México hace mención del bienestar de forma constante. Se seleccionaron como muestra dos ejemplos: el capítulo III, “De los criterios de la educación”, de la Ley General de Educación, específicamente el artículo 16, donde se asienta que la educación que imparta el Estado “será integral porque educará para la vida y estará enfocada a las capacidades y desarrollo de las habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas que les permitan alcanzar su bienestar y contribuir al desarrollo social” (Ley General de Educación, p. 9). Asimismo, el título Cuarto, capítulo I, artículo 42 de la Ley General de Educación Superior, que establece que:

Las instituciones de educación superior [...] promoverán las medidas necesarias para la prevención y atención de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la de género, así como para la protección del bienestar físico, mental y social de sus estudiantes y del personal que labore en ellas. Dichas medidas se basarán en diagnósticos y estudios de las actividades académicas, escolares y administrativas para lograr una detección y atención oportuna de los factores de riesgo, violencia y discriminación, estableciendo protocolos de atención y proporcionando, en su caso, servicios de orientación y apoyo de trabajo social, médico y psicológico (Ley General de Educación Superior, pp. 22-23).

Por consiguiente, la presente investigación aporta también un breve diagnóstico de las actividades académicas, escolares y extraescolares que pueden ser factores de riesgo o de bienestar en los estudiantes de licenciatura en la uv. Estas actividades podrían significar elementos que promueven o mantienen la salud psicológica de los estudiantes.

Método

Por su alcance, esta investigación es de tipo exploratoria, ya que hasta ahora no se cuenta con investigaciones publicadas sobre el tema investigado con estudiantes de la Facultad de Música de la uv. Hernández-Sampieri (2014) menciona que los estudios exploratorios se efectúan cuando se persigue “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91).

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo, ya que se espera comprender e interpretar el asunto estudiado, asumiendo que la realidad es dinámica, múltiple y holística (Bisquerra, 2009). Se utilizó la técnica de encuesta a partir de la aplicación de un cuestionario de corte mixto integrado por diez preguntas: ocho de ellas de respuesta cerrada y dos de respuesta abierta. Las primeras seis en realidad son afirmaciones y corresponden a cada una de las seis dimensiones teóricas del bienestar psicológico de Carol Ryff. La séptima afirmación del cuestionario aplicado se refiere a la autopercepción de salud física en los encuestados (tomado del modelo holístico SPIRE). Posteriormente, se anotaron dos preguntas específicas sobre sus actividades

en la Facultad de Música uv y sobre su vida estudiantil en general. La última pregunta permitió precisar el programa educativo que cursan (Licenciatura en Música o en Educación Musical).

En las respuestas del uno al siete se utilizó una escala del uno al seis para indicar el nivel de acuerdo con cada afirmación, en donde uno significa totalmente en desacuerdo; dos, en desacuerdo; tres, algunas veces de acuerdo; cuatro, frecuentemente de acuerdo; cinco, de acuerdo; y seis, totalmente de acuerdo. Las preguntas número ocho y nueve fueron de respuesta abierta, mientras que en la número diez se ofrecieron como opciones las dos licenciaturas que actualmente se ofertan en la institución.

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo del 17 al 20 de junio de 2024, con distribución electrónica a través de un formulario de Google. Participaron veinte estudiantes de licenciatura inscritos en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana: diez de la Licenciatura en Música, nueve de la Licenciatura en Educación Musical y una persona cursando ambas licenciaturas. Esta muestra estuvo integrada por participantes voluntarios que respondieron a la invitación que se les hizo. En la selección de los participantes se trató de conformar una muestra de casos tipo, que incluyera la diversidad de perspectivas de los estudiantes de ambas licenciaturas, con avance crediticio medio y avanzado. Es de destacar que existió buena disposición para participar por parte de las y los estudiantes invitados, quienes respondieron el cuestionario en corto tiempo. Cabe mencionar que se decidió delimitar la población encuestada a estudiantes de licenciatura, ya que dentro de la entidad académica también hay estudiantes de nivel técnico, iniciación y posgrado.

Al inicio del cuestionario electrónico, se presentó a quienes participaron un consentimiento informado, en donde aceptaron participar voluntariamente en el estudio y haber sido informados del objetivo, así como de su derecho a desistir en cualquier momento que estuviesen respondiendo el cuestionario. Se les informó que sus datos serían tratados de forma confidencial, anónima y únicamente con fines académicos.

Resultados

La primera afirmación se refiere a la autoaceptación y se formuló de la siguiente manera: “En general, me siento contenta/contento de quien soy y con la

vida que llevo”. La mayoría de quienes respondieron la encuesta (diecinueve) respondió que estaba de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación (números cinco y seis en la escala). Fue de las respuestas en donde se observó mayor homogeneidad. Se interpreta que el conjunto de estudiantes que participó en la encuesta tiene un alto nivel de autoaceptación.

La segunda oración exploró el dominio del entorno y fue expresado de la siguiente forma: “Puedo manejar mis responsabilidades en la vida diaria y tengo un modo de vida a mi gusto”. En este caso, el conjunto mayoritario de respuestas (diecisiete personas) indica que los participantes estaban de acuerdo o frecuentemente de acuerdo con la afirmación (números cinco y cuatro en la escala). Los participantes percibieron que tienen buen dominio del entorno, aunque no llegó a ser tan alto como la autoaceptación.

La tercera afirmación se refiere al crecimiento personal: “Mi vida ha sido un proceso continuo de aprendizaje, cambio y crecimiento. Sigo aprendiendo más sobre mí misma/mismo”. La mayoría de las respuestas se concentran en totalmente de acuerdo (dieciocho personas eligieron esa opción). Esto muestra a un conjunto de estudiantes comprometidos con su desarrollo personal, que corresponde con la etapa formativa en la que se encuentran, ya que fue la afirmación en la que más personas coincidieron en una misma respuesta.

La cuarta oración atañe a las relaciones interpersonales positivas: “Puedo confiar en mis amigas/amigos y ellas/ellos saben que pueden confiar en mí”. Las respuestas recibidas estuvieron repartidas entre las distintas opciones de respuesta: ocho personas respondieron la opción totalmente de acuerdo, siete personas la opción de acuerdo, dos personas frecuentemente de acuerdo y tres personas algunas veces de acuerdo. Cabe mencionar que los participantes de Música se mostraron menos satisfechos con sus relaciones interpersonales respecto de los estudiantes de Educación Musical. Esta dispersión en las respuestas permitió identificar las relaciones interpersonales positivas como un área de oportunidad dentro de la escuela, además de evidenciar un punto en el que debe indagarse con mayor detalle.

La quinta afirmación alude al propósito en la vida, expresada con “Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajo en hacerlos realidad. Siento que avanzo hacia el logro de mis metas”. La mayoría de quienes participaron (diecisiete personas) marcó las opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esto puede conectarse con las respuestas obtenidas en la dimensión del crecimiento personal, así como con la etapa de vida en que se encuentran los

encuestados. La concentración de respuestas indica que los estudiantes se encuentran motivados hacia el futuro, con el establecimiento de metas hacia las cuales dirigen sus esfuerzos.

La sexta se refiere a la autonomía: “Tengo confianza en expresar mis opiniones, incluso cuando son opuestas a las opiniones de los demás”. Las respuestas recibidas estuvieron bastante repartidas entre las opciones disponibles: siete personas marcaron que estaban de acuerdo, seis personas eligieron frecuentemente de acuerdo, cinco participantes anotaron la opción algunas veces de acuerdo, una persona eligió totalmente de acuerdo y una persona marcó estar en desacuerdo. De manera similar a la cuarta oración, en este caso, los participantes de Música se mostraron menos satisfechos con su autonomía respecto de los estudiantes de Educación Musical. Cabe mencionar que es la única pregunta de todo el cuestionario en donde alguien eligió como respuesta el número dos (en desacuerdo). Esta dispersión de respuestas permite identificar que un área a trabajar en la institución es el fortalecimiento de la autonomía en la comunidad estudiantil.

La séptima afirmación recupera la importancia de la autopercepción de salud o fortaleza física, que se agregó a las seis dimensiones anteriores, tal como se planteó anteriormente: “En general, considero que tengo buena salud física”. Las respuestas recibidas también estuvieron repartidas entre la opción de acuerdo (nueve participantes), frecuentemente de acuerdo (cinco personas), algunas veces de acuerdo (cuatro personas) y totalmente de acuerdo (dos). Cabe reiterar que la pregunta se refiere a cómo las personas perciben su propia salud, por lo que valdría la pena ampliar la información de este punto, para determinar si en su respuesta intervienen factores de autoestima o de falta de seguimiento médico.

Posteriormente, se anotaron dos preguntas específicas sobre sus actividades en la Facultad de Música uv y sobre su vida estudiantil en general. La primera de ellas fue “¿Cuáles son las tres actividades dentro de la Facultad de Música que me hacen sentir bienestar?”. El conjunto de respuestas recuperadas fue analizado y organizado en seis categorías analíticas: relaciones interpersonales positivas, interacción musical, clases, estudio individual del instrumento, dominio del entorno y condiciones de estudio. En la Tabla 1 se anotan algunos extractos representativos de cada una de las categorías.

Tabla 1. Actividades dentro de la Facultad que generan bienestar en estudiantes de licenciatura

Categorías	Extractos representativos
Relaciones interpersonales positivas	- “Cuando estoy con mis amigos”. - “Convivir con mis compañeros”. - “Cuando hablo con mi maestro sobre cómo me he sentido con las clases”.
Interacción musical	- “Otra de mis actividades favoritas es relacionarme a través de la música con mis amigos, ya sea tocando o platicando”. - “[...] tocar en ensambles la música que disfrutamos más y los eventos extra por parte de maestros y alumnos”. - “Tocar en orquesta”. - “Cuando escucho un recital o concierto”. - “Cuando canto en coros”.
Clases	- “[...] cuando tengo clase de instrumento”. - “[...] en una clase que me gusta mucho”. - “En general me gusta mucho tener clases teóricas en donde aprendo nuevas cosas acerca de cómo es que se forma la música”.
Estudio individual del instrumento	- “Cuando tengo tiempo de estudio”. - “Practicar mi instrumento”. - “Estudiar <i>cello</i>”.
Dominio del entorno	- “Cuando mi repertorio sale exitoso”. - “Cuando realizo con eficacia trabajos escolares”. - “[...] lograr terminar mis objetivos en el instrumento”. - “Cuando planeo algún evento dentro de la Facultad”.
Condiciones de estudio	- “Cuando encuentro algún cubículo desocupado para estudiar. Cuando hace calor y el cubículo sí tiene ventilador que funcione”.

Fuente: Elaboración propia.

La categoría “relaciones interpersonales positivas” se refiere a las respuestas que expresan el bienestar que produce en los estudiantes encontrarse con sus amigos en la escuela, platicar con ellos y hacer trabajos de equipo, así como la comunicación que pueden establecer con algunos profesores, quienes muestran interés en la formación o condiciones del estudiante.

Se observa que los estudiantes reconocen también la interacción musical fuertemente relacionada con su bienestar. Se comprende lo anterior a partir de la mención de actividades como ensayar con amigos o compañeros, tocar en la orquesta, cantar en el coro, tocar o escuchar recitales y conciertos, participar en eventos adicionales organizados por profesores o estudiantes, tocar en su ensamble de cámara. La categoría “interacción musical” puede interpretarse como la dimensión de relaciones interpersonales positivas unida a la música.

La categoría “clases” se refiere al bienestar que genera en los estudiantes asistir a una clase que les gusta mucho, con especial mención a su clase de instrumento o cuando exponen durante ellas. Por otro lado, la categoría “dominio del entorno” se refleja en los comentarios de los estudiantes a partir de la sensación de competencia en sus actividades escolares, por ejemplo, cuando planean y llevan a cabo algún evento académico o cuando logran sus objetivos en el instrumento o realizan con eficacia los trabajos escolares.

Las cuatro categorías mencionadas hasta ahora tienen como punto en común la interrelación con otros, es decir, aluden a la creación de redes personales y de contextos a partir de los cuales el estudiante se construye y reconstruye conforme avanza en sus estudios de licenciatura.

La quinta categoría, “estudio individual del instrumento”, fue anotada por los estudiantes con comentarios que hacen referencia a estudiar o tocar su instrumento musical, además de tener tiempo para estudiarlo. Esto reitera la relación íntima que establece el músico con su propio instrumento, así como la necesidad de encontrar tiempo para dedicarse al desarrollo de las competencias requeridas para su óptima interpretación. Es de destacar que los comentarios sobre el estudio del instrumento estuvieron presentes en los participantes tanto de música como de educación musical.

La sexta categoría, llamada “condiciones de estudio”, se refiere a aquellas situaciones específicas del día a día de la comunidad estudiantil respecto a las instalaciones disponibles. Lo anterior confirma que los espacios en la institución ya no son suficientes para sus necesidades, debido a que no cubren las condiciones mínimas de disponibilidad y ventilación.

Vale la pena mencionar que en esta pregunta no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas del estudiantado de Música y de Educación Musical, ya que en ambos casos se hace referencia a temas similares.

La última pregunta se enfocó en indagar acerca de las actividades extraescolares y su vida diaria: “¿Cuáles son las tres actividades de mi vida diaria que me hacen sentir bienestar?”. En la Tabla 2 se anotan los extractos representativos de cada una de las categorías.

Tabla 2. Actividades de la vida diaria (fuera de la Facultad) que generan bienestar en estudiantes de licenciatura

Categorías	Extractos representativos
Autoaceptación	- “Cuando llego a casa después de un día largo”.
Dominio del entorno	- “Crear materiales/proyectos que colaboren de algún modo a la sociedad”. - “Viajar”. - “Realizar arreglos musicales”.
Crecimiento personal	- “Estudiar mi instrumento o tocar”. - “Leer un libro que me interese”. - “Estudiar”. - “Escuchar música o un pódcast”. - “Mi ensayo de ensambles”.
Relaciones interpersonales positivas	- “Pasar tiempo con mis amigos o familia”. - “Convivir con la persona que aprecio”.
Propósito de vida	- “Tener una rutina”. - “Ir a la iglesia”.
Autonomía	- “Disfrutar mi tiempo a solas”. - “Que las cosas me salgan bien”.
Salud física	- “Nadar. Dormir bien. Comer bien”. - “Comer bien, hacer ejercicio”. - “Salir a caminar”. - “Correr. Descansar”.

Fuente: Elaboración propia.

De forma global puede observarse que la población estudiantil disfruta de la convivencia con amigos y familia fuera de la escuela, lo cual es una constante en cuanto a las respuestas de la pregunta anterior (actividades dentro de la Facultad). Destacan las acciones de beneficio para la salud física, como realizar ejercicio, comer bien, caminar, dormir, descansar. Esto puede ser un indicio de la búsqueda de un equilibrio o balance afectivo, así como de la salud integral.

Por otro lado, las personas encuestadas mostraron predilección por actividades encaminadas al dominio y exploración de su entorno, como crear proyectos de tipo social, viajar o realizar arreglos musicales. Dentro de las actividades que se identificaron como de crecimiento personal, destacan varias relacionadas con la música, la lectura o la música. En esta pregunta tampoco se encontraron elementos distintivos en las respuestas de los estudiantes de Música y de Educación Musical.

Conclusiones

El bienestar psicológico en los estudiantes de licenciatura que participaron en esta investigación está integrado por varios factores que van desde el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, en donde interviene el contexto familiar, amigos y compañeros, así como la interacción con profesores; otros factores mencionados son las condiciones de la escuela, el contenido de las clases, el estudio individual del instrumento y las actividades que les impulsan a crecer, ejercer su autonomía y hacia el dominio de su contexto.

En ese sentido, entre las actividades mencionadas por los estudiantes se encuentran las participaciones en orquesta, en coros y en grupos de música de cámara, la colaboración y asistencia a eventos académicos adicionales a los programas educativos, así como el interés en clases específicas que les motiva a estudiar y expandir su formación. Las clases específicas mencionadas son las de instrumento, historia de la música relacionada a la sociedad y las de teoría. En cuanto a las actividades extraescolares, destacan la práctica de actividades de esparcimiento, de fomento a la salud física y la dedicación a la práctica individual de su instrumento.

Esta investigación muestra que la diversidad de estímulos y condiciones que los estudiantes encuentran dentro y fuera de la escuela hace necesario

contar con mayores fuentes de evidencias. Por otro lado, el estudio arroja que hay ciertas actividades escolares que resultan pertinentes para el bienestar psicológico de la comunidad estudiantil, las cuales fueron mencionadas anteriormente, por lo que se sugiere mantenerlas y fortalecerlas.

En cuanto a las seis dimensiones de bienestar psicológico de Carol Ryff, el estudiantado en su conjunto mostró fortalezas en autoaceptación, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito de vida. En cuanto a las dos restantes, autonomía y relaciones interpersonales positivas, se aprecian como áreas de oportunidad debido las respuestas heterogéneas obtenidas, sobre todo para el estudiantado de la Licenciatura en Música. Por la misma razón, se requiere mayor información sobre ellas.

La población de estudiantes que participó en esta investigación es pequeña, veinte personas, por lo que los resultados no pueden tomarse como concluyentes; sin embargo, muestran indicios de las distintas dimensiones del bienestar en la población estudiada. Asimismo, se espera que esta investigación conduzca a prestar mayor atención al tema y permita prevenir problemas de salud integral en la población estudiantil de la institución.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Capistrán, R.W. (2019). *Educación musical y bienestar psicológico*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/educacion_musical_bienestar_psicologico.pdf
- Casullo, M. y Castro, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, XVIII(1), 35-68. <https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>
- Díaz-Morales, J.F., Nieto-Márquez, M. y Sánchez-Beleña, F. (2013). Dedicación a la música: estado de ánimo y satisfacción vital. *Revista de Psicología y Educación eduPsykhé*, 12(1), 57-75. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v12i1.3874>
- Gaxiola, J.C. y Palomar, J. (coords.). (2016). *El bienestar psicológico: Una mirada desde Latinoamérica*. Universidad de Sonora/Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.16.09>

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Rodríguez, Y.R., Sánchez, I. y Torres, M. (2016). Bienestar psicológico y salud física en estudiantes universitarios. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (coords.), *El bienestar psicológico. Una mirada desde Latinoamérica*, 115-138. Universidad de Sonora/Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.16.09>
- Ryff, C.D. y Keyes, C.L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Tarragona, M. (2016). El estudio científico del bienestar psicológico. En J.C. Gaxiola y J. Palomar (coords.), *El bienestar psicológico. Una mirada desde Latinoamérica*. 115-138. Universidad de Sonora/Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.16.09>
- Universidad Veracruzana. (2024a, 28 de junio). *Centro Centinelas CEnDHIU*. <https://www.uv.mx/artesplasticas/general/centro-centinelas-cendhiu/>
- Universidad Veracruzana. (2024b, 5 de julio). *Examen de Salud Integral*. <https://www.uv.mx/csalud/esi/>

Arte y resiliencia: la expresión artística en la resignificación del trauma

Diana Guadalupe Sifuentes Ramírez¹

Karla María Reynoso Vargas²

El arte: una experiencia humana

El arte tiene una conceptualización amplia y ha acompañado la evolución humana: desde dar forma a una piedra con fines utilitarios –cortar carne o procesar alimentos– hasta progresivamente tener un alcance cada vez más dirigido hacia una experiencia estética –ornamentación, simbolismo– con la intención de expresar y comunicar algo. Actualmente, todavía se genera polémica sobre dónde comienza y dónde termina el arte, pues para considerar algo como tal, se toman en cuenta diversos juicios de valor, la técnica empleada, la intención creadora, el concepto de belleza propio del contexto sociohistórico, entre otros aspectos.

Para fines de analizar el arte en los procesos psicoafectivos humanos, nos acotamos a la definición del arte como una experiencia estética holística que

1 Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, lambrusca3@gmail.com

2 Profesora-investigadora de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, kreynoso@ujed.mx

implica los procesos de concepción, creación y recepción. Retomamos la definición de Ernst Fischer (1967), quien concibió el arte como un medio a través del cual la persona puede alcanzar la plenitud, expandir su ser en una experiencia trascendental, lo que implica que el individuo se entregue a algo más allá de sí, apropiándose de las experiencias de otros para transformarlas. El arte, desde su concepción, “es el medio indispensable para esta fusión del individuo con el todo. Refleja su infinita capacidad de asociarse a los demás, de compartir las experiencias y las ideas” (Fischer, 1967, pp. 11-12); es también un medio de expresión ante las inconformidades de una época, se condiciona por el tiempo y el espacio donde sucede; representa la humanidad, las ideas y aspiraciones, las necesidades y esperanzas de un acontecimiento histórico particular.

El arte persiste a través del tiempo, su contenido persiste como un catalizador ante las injusticias y adversidades de la vida en un momento dado; se presenta como una provocación emotiva al público que lo aprecia. Muchas veces, la interpretación estética activa asuntos internos individuales, otras veces el arte representa asuntos colectivos. Gran parte del arte del pasado conmueve al ser no sólo por la empatía que surge dadas las injusticias plasmadas en aquellos tiempos, sino porque sigue siendo parte de la actualidad, porque ese pasado parece rebasar una época que en ocasiones se esperaría mejor. Así es como en esas obras vemos plasmada nuestra condición humana y, en ellas, vemos lo peor de la humanidad, pero gratamente también presenciamos su contrapeso, la parte más humanitaria: el amor a la vida, a la naturaleza, al prójimo.

Adversidades, traumas y salud mental

Actualmente hay una creciente cifra mundial en trastornos mentales (Rojas, 2023) que, en gran parte, han sido detonados por factores estructurales. Vivimos en una sociedad antropocéntrica, capitalista y patriarcal, en la que prevalecen muchos tipos de violencia. Las condiciones sociales y laborales dejan en la precariedad a la mayoría de la población mundial y en muchos lugares no hay un Estado de derecho real. Dado que los determinantes sociales de la salud son desfavorables, la salud física, mental y social de la población se merma. Tal como explica Rojas (2023), las personas viven intoxicadas de cortisol por miedo, estados de alerta, incertidumbre y un sentimiento de soledad que se

mantienen en el tiempo; la forma de gestionar nuestras emociones suele provocar deterioro y enfermedad, lo cual daña la salud mental.

En los últimos años hemos pasado de los trastornos psiquiátricos graves a tener síntomas psicológicos de estrés, ansiedad, obsesiones e insomnio de forma muy frecuente. Hoy en día se estima que hay casi un 10-15% de la población que tiene síntomas de ansiedad [...] Se cree que casi 800 mil personas mueren al año por suicidio en el mundo (Rojas, 2023).

Nos parece importante aclarar la diferencia entre las adversidades y los traumatismos. Las primeras se refieren a dificultades cotidianas como las carencias económicas, tensiones laborales, los conflictos familiares, tensiones con los hijos o con los amigos. Los segundos son acontecimientos severos ante los cuales la persona tiene muy pocas maneras de incidir: accidentes, muerte de familiares cercanos, violaciones, catástrofes naturales, guerras, entre otras. Ninguna persona escapa a las adversidades de la vida y la mayoría de las personas experimenta algún traumatismo. Antes de la pandemia de COVID-19, la Organización Mundial de la Salud (2019) estimaba que la mitad de la población general había vivido o viviría un grave traumatismo en sus vidas y que el 25% experimentaría al menos dos traumatismos graves; sin embargo, la pandemia misma fue definida como causa de trauma debido a todas las pérdidas y desestabilizaciones que provocó (económicas, sociales, psicológicas), por lo que se considera que actualmente la gran mayoría de la población ha vivido un trauma.

Los trastornos mentales son la primer causa de discapacidad y, quienes los padecen, mueren alrededor de 10 a 20 años antes que la población en general años (OMS, 2022). En el año 2019, a nivel mundial, casi el 14% de los adolescentes afrontaba un trastorno mental; los suicidios representaban 1 de cada 100 muertes y el 58% de éstos ocurrían antes de los 50 años (OMS, 2022). Durante el primer año de la pandemia, la depresión y la ansiedad aumentaron más de un 25% (OMS, 2022). En 2023, ya postpandemia, 280 millones de personas tenían depresión. Cada año se suicidan más de 700 000 personas (OMS, 2023). La realidad en México no es más favorable: se estima que 3 de cada 10 personas padece algún trastorno mental a lo largo de su vida y más del 60% que sufre alguno, no recibe tratamiento (IMSS, 2023).

Ante todas estas situaciones, el arte se presenta como un medio para procesar las adversidades y las vivencias traumáticas, por tanto, puede ayudar a lograr estabilidad anímica y coadyuvar a lograr la salud mental.

Trauma y resiliencia

El trauma es la experiencia tras la cual sucede una fractura psíquica o física que acaba por destrozar la personalidad del herido, dejando un sentimiento de vacío que hace sentir que se ha estado “muerto” (Cyrulnik, 2006). A nivel psicológico, el trauma se produce en dos golpes: el primero, que surge en lo real (carencias en las necesidades básicas, dolor, humillación, abandono) y el segundo, que surge en la representación de lo real, en el relato que la persona elabora tras la mirada de los otros (Anna Freud en Cyrulnik, 2006). Una vez producido, el trauma indica más que una patología o una psique herida. Su huella se representa en “una herida ansiosa por expresar una realidad que de otra forma no existiría” (Caruth en Bradley y Hess, 2022, p. 4).

El trauma se procesa de manera diferente que las experiencias placenteras porque la vivencia es invasiva. Nuestro sistema genera una excitación atosigante y angustiante. La sobrecarga de estímulos llega a la mente en fragmentos y no como una experiencia completa. La información fragmentada se almacena en las partes sensoriales del cerebro. El problema es que debemos procesar una gran cantidad de información. Para que tenga sentido, nuestro cerebro debe asociarla con sentimientos, recuerdos y emociones para luego poder enviar esta información al área cognitiva y poder relatarla como una historia. “Mientras los datos permanezcan atrapados en la parte sensorial del cerebro, permanecerán caóticos y sin sanarse” (Berceli, 2012, p. 27).

A nivel emocional, un trauma puede afectar seriamente el funcionamiento y desarrollo del cerebro (Cyrulnik, 2006), así como del comportamiento de la persona. Algunas de estas disfunciones descritas por Lenocini (en Berceli, 2012) son la desconfianza, el miedo al conflicto, falta de compromiso, la evasión de responsabilidades y falta de atención sobre los resultados.

El medio en que se desarrolla un individuo que ha pasado por trauma es de suma importancia, pues impacta en la capacidad de progreso y en la resignificación de las experiencias. Modificar el entorno puede influir en el comienzo de otro desarrollo (Cyrulnik, 2006), en la reelaboración del relato, en la recons-

trucción de la realidad. Por lo tanto, es necesario realizar un trabajo no sólo con el herido y el psicoterapeuta, sino también con la cultura (Anna Freud en Cyrulnik, 2006). Aquellas personas que logran sobreponerse y prosperar tras situaciones traumáticas o adversas, logrando adaptarse a las circunstancias, se les conoce como personas resilientes.

El término resiliencia surgió tras estudios que demostraron el gran poder que tiene el amor, la autoestima y el medio en que se encuentra una persona para resurgir a pesar de los traumas vividos. En psicología, el término se introdujo en 1982 y es atribuido a las psicólogas Emmy Werner y Ruth Smith, quienes realizaron un estudio durante 30 años, en el que dieron seguimiento a 201 niños que vivieron situaciones desfavorables; con la expectativa de que siendo adultos desarrollarían algún tipo de patología, los resultados fueron sorprendentes, pues arrojaron datos nuevos para la época, ya que el 30% del grupo pudo superarse y tener una vida relativamente normal. En un inicio les denominaron los “niños invencibles”, para luego llamarles niños resilientes (Uriarte Arciniega, 2005).

La resiliencia, al igual que otras experiencias profundas, como la verdad, el amor o la belleza, es una realidad humana difícil de definir. Vanistendael *et al.* (2009) brindan una conceptualización pragmática y sin pretensiones: “la capacidad de desarrollarse positivamente en presencia de grandes dificultades. Una capacidad que es variable, que de ninguna manera es absoluta y que se construye en un proceso con el entorno, a lo largo de toda la vida” (p. 96). Destacan la “presencia de grandes dificultades” porque ellas son el “choque” que hace que la persona movilice sus recursos; es una capacidad que en mayor o menor medida se encuentra en nosotros. Algunas personas necesitan de mayor apoyo y cuidado para resignificar y enriquecer los cimientos que construyen su identidad luego de haber vivido carencias y traumas o, por el contrario, para asimilarlas y salir adelante. Puede que la realidad sea a menudo una mezcla de “gracias a” y “a pesar de” (Vanistendael *et al.*, 2009).

La vida del herido “continúa” tras lograr de nuevo mentalizarse, recuperar su seguridad, tolerar lo que simboliza, lo que ha vivido, ponerlo en imágenes y palabras para comprender el trauma y acudir a alguien de confianza con quien hablar de ello y le haga sentir apoyado (Rimé en Cyrulnik y Anaut, 2016). El procesamiento de la experiencia traumática tiene la potencialidad de “enseñarnos lo que es el amor, y al mismo tiempo hacer brotar nuestra capacidad innata de cariño y amor profundo” (p. 124). En medio del sufrimiento pode-

mos descubrirnos como entes compasivos y, un descubrimiento como este, tiene el poder de cambiar el modo en que vemos nuestra vida (Berceli, 2012).

Desde los primeros estudios sobre resiliencia, han habido diversos aportes y se han elaborado modelos teóricos que identifican los factores determinantes para que una persona desarrolle una actitud más o menos resiliente, por ejemplo: el temperamento, entorno familiar, contexto social, edad de los individuos, redes de apoyo, situación económica, etcétera. Para este trabajo hemos retomado el modelo de Grotberg, documentado en 1955 (Coronado Hijón, 2022), el cual ayuda a visualizar y comprender cómo se relacionan los recursos y qué actitudes son necesarias para promover la resiliencia. Este modelo se centra en los aspectos individuales, pero no niega la influencia del contexto. La claridad y la sencillez de este modelo facilitan su uso con niños y jóvenes. El modelo original preveía trabajar sobre cuatro aspectos: “soy, siento, tengo y puedo”, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Elementos de la resiliencia planteados por Grotberg

Yo soy	Yo siento	Yo tengo	Yo puedo
Autoconcepto de: -Fortalezas y debilidades -Valores -Convicciones	-Reconocimiento y modulación de emociones	Papel de: -Familia -Amistades -Docentes -Otras redes de apoyo	-Habilidades, talentos, aptitudes -Recursos psicológicos

Fuente: Elaboración propia.

La secuenciación práctica del proceso de resiliencia, descrita por Grotberg (en Gil, 2010), consiste en identificar la adversidad y elegir la respuesta adecuada, comprometerse con un comportamiento resiliente para, posteriormente, valorar los resultados, es decir, cuánto se aprendió de la experiencia, cuándo incrementó el bienestar y la calidad de vida.

Vanistendael (2009) habla de tres dimensiones presentes en la resiliencia: a) la resistencia, b) la dimensión de construcción o reconstrucción de la vida y c) la sublimación. Esta última la manifiestan personas que han logrado transformar una adversidad en un triunfo o en un bien, como muchos artistas

y creadores, al momento de enfrentar una situación perjudicial en sus vidas, sobrellevando aquello como una experiencia enriquecedora, algo que conllevó un cambio la vida, un cambio que de otra forma no se hubiese producido.

Hablar expresamente de las vivencias traumáticas y adversidades puede ser complicado debido a la resistencia o temor de las víctimas de revivir aquellas situaciones, de ser juzgadas, de los estigmas sociales, de la incredulidad y reacciones negativas, por lo que una de las posibilidades de transformar el trauma o la experiencia es a través de la creatividad y la significación en una obra de arte, donde la experiencia puede convertirse en algo socialmente aceptable (Cyrulnik, 2009). El arte ofrece una oportunidad ideal, donde se da lugar a la utilización de los mecanismos creativos como medio sobrellevar las crisis. “Quien supera la crisis se supera a sí mismo. Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias, violenta su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones” (Einstein en Llanos, 2020).

El arte brinda la posibilidad de dar una nueva narrativa a las experiencias, de otorgar un significado y una visión a aquello que a veces parece estar más allá de la razón, y dada esta característica, tiene un gran poder terapéutico: “La fantasía artística es la mejor herramienta para enfrentar la adversidad” (Cyrulnik, 2009). Sin importar la edad que se tenga, la abstracción al estar ante una obra, un instrumento o con un lienzo en blanco y un pincel, abre infinitas posibilidades de creación, expande nuestros sentidos y ayuda a ingresar en un mundo abstracto, a una conexión profunda con la razón y las emociones. Tal como le escribió Vincent Van Gogh a su hermano Theo:

Todo el mundo tendrá quizá un día neurosis, histeria, el baile de San Vito u otra cosa. ¿Acaso no existe el antídoto? ¿En Delacroix, en Berlioz, en Wagner? Y es verdad nuestra locura artística en todos nosotros, yo no digo que sobre todo en mí, no me haya herido hasta la médula; pero digo y mantendré que nuestros antídotos y consuelos pueden con un poco de buena voluntad, ser considerados como completamente eficaces (Van Gogh, 2003, p. 317).

Hacer arte es encontrar la forma de expresar nuestro ser (emociones, identidad, espiritualidad, conciencia, historia, sueños), ya sea en un pedazo de papel a través de la escritura, en pinceladas de colores a través de un lienzo, con un conjunto de movimientos como en la danza, a través de agrupaciones de sonidos y silencios como en la música, entre otras, ayuda a liberarse o en-

contrarse en lo plasmado, a aceptar y reestructurar los recuerdos de nuestras vivencias y lo sentido, ya se muestre o no al mundo; es abrirse a una infinidad de formas de expresión; es ir al encuentro de ideas que se manifiestan en imágenes, palabras, colores, sonidos; es elaborar y compartir la visión de un mundo propio, un mundo que, ante los otros, terminará por enriquecerse e, incluso, por recrearse y metamorfosearse; es otorgar luz a lugares que otros desconocen o darles un nuevo color. Como una chispa que da paso a un gran incendio, el arte se engendra a sí mismo y subjetivamente está en continuidad enriqueciendo lo más profundo de nuestro ser (Sifuentes, 2024).

Conocer el fenómeno de la resiliencia a través de artistas, nos permite adentrarnos en el mundo de quienes vuelcan su mundo interno en simbólicas obras de arte y nos muestran, muchas veces, la tragedia que habita en ellos; a pesar de ello, dotan de colores a sus historias. Tal como dijera Kandinsky, el artista “quiere y debe expresar su mundo interior” (1996, p. 46).

Método: un estudio cualitativo sobre arte y resiliencia

La finalidad del presente estudio es identificar las contribuciones del arte en el proceso de resignificación del trauma, necesario para la construcción de resiliencia.³ Es un estudio cualitativo de carácter fenomenológico y con alcance exploratorio. Como tal, se abocó a fenómenos abstractos como los sentimientos, emociones y pensamientos, de cada una de las personas participantes y el significado que cada uno de ellos dio a su experiencia (Guerrero Bejarano, 2016). Primero identificamos las contribuciones del arte en el proceso de resignificación del trauma y luego realizamos un contraste teórico con otros estudios que han buscado aproximarse teóricamente al concepto de la resiliencia.

Participantes

La muestra fue no probabilística, de casos tipo y a conveniencia, es decir, personas que se dedicaban a hacer arte, quienes sabíamos que habían experimentado

3

La información presentada forma parte de la investigación titulada “Arte y resiliencia: La expresión artística en la resignificación del trauma” (Sifuentes, 2024).

algún periodo complicado en su vida y que, voluntariamente, quisieron participar en el estudio. Consideramos que esta población es un tanto especial, por la labor extraordinariamente creativa que realiza y sus implicaciones psicoemocionales. Estudios cualitativos han reflexionado sobre arte y emocionalidad. Por ejemplo, Reynoso (2018), ha cuestionado si aquellos que se interesan en desarrollar una carrera artística son personas con hipersensibilidad afectiva, o bien, si la ocupación artística promueve el desarrollo de la sensibilidad emocional o si la hipersensibilidad afectiva es el resultado de ambas situaciones. En cualquiera de los casos, la hipersensibilidad afectiva es una cualidad, a la vez que un estresor que, a largo plazo, puede volverse una condición de riesgo para el desarrollo de estados anímicos o rasgos de la personalidad desfavorables para la salud mental. La suma de diversas situaciones que suelen relacionarse con ser artista (tiempo de aislamiento en la elaboración de la obra, horarios irregulares de trabajo, poco reconocimiento externo y elevada autoexigencia, condiciones precarias del trabajo, etcétera) puede suponer una mayor susceptibilidad de poseer diversas aflicciones mentales como depresión, ansiedad o estrés.

Las personas artistas son primeramente seres humanos: tienen fortalezas, debilidades y particularidades que les hacen ser personas únicas. Como todos, deben afrontar las adversidades de la vida, también se cansan y se enferman. Además, su cotidianidad implica laborar con la expresión estética y la creación, que se vincula íntimamente con una alta sensibilidad emocional. Damos por sentado que todas las personas somos capaces de crear y tener pensamiento estético; que, de hecho, el arte forma parte de nuestras vidas, aunque no nos dediquemos a ello como una ocupación profesional. Por tanto, todas las personas tenemos la posibilidad de beneficiarnos de éste.

Los participantes fueron cinco hombres, quienes se desenvolvían en las áreas de música, artes visuales y plásticas y danza; y tres mujeres en las áreas de literatura y cine (Tabla 2). Algunos cursaban la licenciatura, mientras que otros ejercían ya como artistas profesionales. Su trayecto de vida implicó situaciones potencialmente traumáticas: diversos tipos de violencia, situaciones de pérdida, duelos, carencias, adicciones, entre otras.

Tabla 2. Descripción de las personas participantes

Pedro	Estudiante en formación en Licenciatura en Música.
Fernando	Músico profesional, maestro teórico musical.
Sergio	Estudiante en formación de la Licenciatura en Artes Visuales y Plásticas.
Ángel	Pintor profesional egresado de Licenciatura en Artes Visuales.
Jorge	Bailarín profesional, maestro de danza folclórica.
Lucía	Escritora independiente de literatura.
Sofía	Escritora independiente de literatura.
Susana	Creadora de cine, maestranda de cine.

Fuente: Elaboración propia.

Recolección de datos

Recabamos la información a través de entrevistas semiestructuradas a personas dedicadas al arte, de nacionalidad mexicana, mayores de 18 años. Cada una otorgó su consentimiento informado. Las preguntas generadoras (correspondientes a la información que aquí presentamos) fueron las siguientes:

- ¿Ha habido situaciones difíciles en que te ha costado seguir adelante?
- ¿El arte te ayudó a salir de esas situaciones difíciles? ¿De qué manera?
- ¿Has dejado de ejercer tu arte en momentos de adversidad?
- ¿Qué te ha ayudado a salir adelante además del arte?
- De las situaciones difíciles que viviste ¿qué piensas que es lo importante?, ¿qué has aprendido?

Las entrevistas se grabaron en audio con un dispositivo móvil para su posterior transcripción y análisis. Con el fin de mantener la confidencialidad, usamos pseudónimos y omitimos datos de identificación.

Análisis

Las entrevistas arrojaron información densa y abundante, por lo que debimos hacer un análisis de su contenido. Siendo un estudio exploratorio, realizamos una codificación abierta y encontramos unidades hermenéuticas, categorías y dimensiones de análisis. El análisis se realizó bajo una óptica interdisciplinaria –ya que una de las autoras es educadora musical y otra, psicóloga–, éstas fueron contrastadas con los elementos de la resiliencia descritos por la literatura consultada.

A continuación, exponemos las formas en que el arte ayudó a las personas artistas a superar las adversidades y situaciones traumáticas por las que pasaron.

El arte en la resignificación del trauma

Las personas informantes vivieron múltiples adversidades y traumas: violación sexual en la infancia, violencia de pareja, incomprensión de la familia por la dedicación a la actividad artística, aislamiento e incertidumbre por la pandemia, dificultades económicas, abortos, divorcios, muerte de personas queridas por enfermedad, accidentes, asesinatos y suicidios, discriminación por ser mujer o por tener una preferencia sexual homosexual o bisexual, violencia hacia la comunidad por crimen organizado. Cada participante informó al menos un periodo de crisis personal severa. Algunos de ellos pensaron en suicidio, algunos intentaron consumarlo. Identificamos también que después del “vacío” que implica vivir un evento traumático, de la desestructuración de sí, las y los artistas dejaron de producir arte, vivieron un alejamiento de la vida, un encierro que en algunos casos acentuó su crisis y en otros permitió la reelaboración de su perspectiva. La reconexión con el quehacer artístico fue un paso importante en su recuperación, en tanto que sirvió como elemento de resiliencia.

Arte, una forma de liberación

El arte resulta ser un medio con el que es posible expresar las sensaciones más intensas, aquello que duele, las emociones incómodas, los miedos, preocupaciones y también las esperanzas y nuevas perspectivas. Fue descrito en las entrevistas como “una forma de expresión”, una forma alternativa de comunicar, “un medio de liberación” de la ansiedad y la depresión, una manera de “sacar el estrés”, de “canalización”, de “desahogo”, de “regulación de emociones”. Una actividad que se siente como una “necesidad” en tanto que brinda alivio.

Por ejemplo, Pedro mencionó que hubo momentos en los que quiso abandonar su carrera de músico, pero algo dentro de él le decía: “yo quiero tocar, quiero expresar con mis manos lo que siento”.

[...] me acuerdo de Liszt que decía que se sentía impotente al no poder expresar con sus dedos todo lo que afligía a su espíritu, porque entendía que el arte era una forma de expresión del alma, o sea, donde no se utilizan palabras, sino otras formas de comunicar como los sonidos, o los colores, o las formas. [...] Yo diría que la música me ayudó en ese sentido; como una forma de liberación de toda esa ansiedad o depresión. Claro, hubo momentos en que sí, como que ni siquiera tenía tantas ganas de tocar, pero siempre estuvo ahí la música, de alguna u otra forma, tanto escuchándola, haciéndola, como enseñándola: me daba cierto impulso para seguir adelante (Pedro).

Sofía señaló haber “liberado” sus emociones de duelo a través de la escritura, llegando a ser, para ella, una necesidad.

[...] yo participaba con un texto para ella (amiga fallecida) [...] que justo surgió de eso ¿no?, como de... el proceso de cuando supe y como el duelo y así, como que necesité escribir mucho en ese tiempo (Sofía).

Igualmente, Lucía dijo haber canalizado sus emociones a través de la escritura y la pintura.

Yo escribo de todo lo que me duele [...]. Cuando sentía mucha ansiedad, me ponía a pintar en las paredes, hacía mis muralitos y demás... como que sí me ayuda

mucho a canalizar todo. Como que siento mucho. Soy muy sensible. Entonces, me ayuda mucho a desahogar todo (Lucía).

Las experiencias de Sofía y Lucía permiten entender el arte como un medio que permite plasmar el dolor, la ansiedad y la sobrecarga de emociones. Genera un espacio seguro, un tiempo que permite conectar con aquello que es difícil de procesar. La obra –la poesía, el mural– puede entenderse como un producto materializado, un depositario de aquello que duele.

Sergio señaló que su escultura siempre fue de la mano con sus emociones y sentimientos. De alguna manera, su arte siempre representó elementos de lo que hacía en su día a día. Narró una entrevista del artista plástico Germán Valles, quien comentaba que, si estaba aburrido, se ponía a dibujar; si estaba estresado, hacía escultura en cantera. Esto es, como un método para liberar y regular las emociones en el instante, para conseguir tolerancia a la frustración conforme se detalla la obra.

[...] Es más fácil sacar el estrés con la escultura, porque sólo le estás pegando y conforme te calmas tienes que tener mucho más cuidado. Por ejemplo, con la cantera o la madera, como está muy agrietada, lo debes hacer con más cuidado porque se puede partir (Sergio).

En este relato observamos cómo la atención focalizada en la creación artística, en la realización de la técnica, permite pasar a un segundo plano los pensamientos negativos; no resistencia hacia ellos, sino presentando algo que cobra más relevancia, haciendo posible que el cerebro recobre una actividad más equilibrada, lo que se traduce en una experiencia de “recuperar la calma”, lo que a su vez facilita la reelaboración cognitiva. Como indica Delannoy (2015), “la construcción es un acto que nos transforma” (p. 40).

El arte también resultó ser un medio de detección de situaciones problemáticas psicoemocionales de otros. Por ejemplo, Lucía describió que, en su labor docente, ha podido reconocer algunas emociones en sus estudiantes, ya sea a través de la escritura y las grafías (si marcan mucho la pluma o hacen la letra muy grande), de dibujos, etcétera.

Pude detectar en un cuento cosas que no me parecían normales en una niña de 11 años. Ella me hablaba de sexo, me hablaba de alcoholismo, me hablaba de mas-

turbaciones. Entonces, pude canalizarla con la psicóloga. Sí, siento que el arte ayuda mucho, siento que si no la hubiera puesto a escribir no hubiera podido rescatar o canalizarla (Lucía).

Diversos relatos describieron cómo el arte coadyuva a regular la vida interna de las personas artistas y también la regulación de la vida ayuda a la producción artística. Ángel comentó que luego de pensionarse se dedicó a trabajar disciplinadamente, a pintar, a estar muy activo y a cuidarse a sí mismo. Esto ayudó a regular sus emociones. Dice: “yo creo que el alimentarte, cuidarte y amarte también se refleja en la producción, te haces más activo, como más asertivo también, o sea, me salían unas ideas, así como que *ájale*” (Ángel). Menciona que después de ese año tenía alrededor de 50 cuadros, con los que pudo realizar una grata exposición.

Arte como refugio y medio de reafirmación

Observamos que la práctica artística ha sido, en algún momento de la vida de cada informante, una suerte de refugio y un medio de reafirmación descrito como “refugio”, “abrigo”, “cobijo”, como “un escape de la realidad” y “un lugar seguro”. La práctica creadora que sucede en este “lugar” posibilita la revaloración del sentido de autoeficacia, permite reencontrarse con la seguridad personal y reformular el sentido de lo que se vive, por ello lo consideramos un medio de reafirmación. Observamos que esta función psicoafectiva del arte se vincula con cada elemento del modelo de resiliencia planteado por Grotberg (1996), pues “ayuda a enfocarte en lo que eres bueno” (yo soy), a recuperar las sensaciones de empoderamiento (yo puedo), de “satisfacción”, de sentirse “útil” y de “tener un sentido” (yo siento), y de conectar con otros (yo tengo).

Jorge concibió a la danza como un refugio que le dio seguridad. Explica: “tal vez doloroso hasta cierto punto, pero a fin de cuentas seguía siendo un refugio, estuviera un poco destruido, un poco deshecho, pero a fin de cuentas esto es mío y esto (la danza) es mi lugar seguro”. La danza es un elemento fundamental en su vida. Ama danzar. Aquello que siente es parte de él. Además, le recuerda a su padre y quiere seguir haciéndolo. En muchos sentidos, el arte lo reafirma. Reconoce que además del dolor que pudo sentir, la danza

también le hizo sentir paz y lo motivó a continuar. Ha sido un detonante de estrés, pero también le brindó “refugio” y le ayudó a mantenerse “cuerdo”.

[...] Me ayudó bastante la danza en este caso [duelo], porque es como que concentrarte en lo que eres bueno, concentrarte en lo que sabes hacer. Llega un punto en que te desanimas y pierdes la motivación, pierdes la confianza, pierdes las ganas incluso; y durante todos esos procesos sí era un punto en el que dices “okay puedo con esto”, o “¿sabes qué? quiero escapar un poco de la realidad, me voy a refugiar en algo que es parte de mí y me mantiene un poco más este... cuerdo (Jorge).

Por su parte, Sofía explicó que se sintió muy sola después del aborto que tuvo, a pesar de haber sido por elección y estar acompañada. La lectura le brindó un espacio para procesar el duelo, un refugio en el cual se sintió comprendida:

En la lectura... encontré como el único espacio en el que podía, cuando yo estaba como atravesando este proceso justo en esos días en que sucedió el aborto, como que yo entré en no sé si como en un shock o en una crisis y no podía hacer muchas cosas, sólo lloraba y, no comía y así ¿no? [...] y, de las únicas cosas que pude hacer fue leer. Leí un libro que creo que es muy triste, pero no sé por qué yo encontraba como mucha belleza en esa lectura y como que me... me ayudaba un poco. También después encontré a una poeta, que hablaba sobre sus procesos de aborto, porque ella había tenido varios [...] y, fue la primera vez que yo leí algo y aparte en un poema ¿no?, como que se intensificó el significado o la fuerza de las palabras, a través del poema, porque hablaba justo de que, como de esta libertad de decir que había abortado pero que le dolía mucho haberlo hecho. Entonces, como que ella estaba aceptando que había un duelo, y como que yo estuve mucho tiempo negándolo, creo que por eso tampoco viví en el proceso del duelo, porque era como... si ya decidí, por qué me siento mal, ¿no? [...] Entonces, eh me acuerdo que en ese momento fue muy importante encontrar ese poema [...]. Encontré mucho amor en ese poema y como un refugio también, entonces creo que fue [...] sí, fue algo importante para poder continuar en esos días (Sofía).

Fernando señala la importancia de tener una sana relación con la música, pues aparte de ser compañera, también es un “abrigo” que “está contigo en los días de sol y en los días de lluvia es... es lo valioso” (Fernando).

Pedro habla del sentido de vida que ha adquirido gracias a la música:

Recuerdo esa frase de Beethoven que decía que no debería quitarse nadie la vida si todavía puede realizar un acto de virtud. O sea, yo lo entiendo por qué yo lo viví en el sentido de que, al sentirte deprimido, pero al hacer un bien hacia los demás, como que tú sentías como que esa satisfacción y esa lucecita ¿no? en la oscuridad, [...] y todo eso giraba en torno a la música, ya sea en hacer música, o enseñar música o aprender música, porque cuando tocaba, cuando aprendía un nuevo instrumento, me reconfortaba, me sentía útil, como que había un sentido (Pedro).

Asimismo, Susana mencionó que, si bien ella ha sido una facilitadora para que las personas se expresen en los talleres de cine a través de películas, esto también ha sido de ayuda en su propio proceso.

Simbolización y significación a través del arte

La sublimación (un elemento de resiliencia de las que se habla en Vanistendael *et al.*, 2009) es un mecanismo de defensa que transforma los impulsos inaceptables en expresiones socialmente aceptables. El acto de transformación está estrechamente vinculado a la creatividad, ésta tiene un enorme potencial para ayudarnos a convertir una emoción en símbolo y para resignificar la experiencia del trauma (Chávez en Aguilar, 2021). Así, la creación artística muestra el poder de reafirmar la identidad, brindando la oportunidad de resolver conflictos emocionales y recuerdos reprimidos a través de la simbolización (McClary, 2007). Las palabras e imágenes son simbólicas cuando representan algo más que su significado inmediato y obvio, cuando tienen un aspecto “inconsciente” que le ha implicado a la mente explorar el símbolo, generando “ideas que yacen más allá del alcance de la razón” (Jung, 2002, p. 18).

Para Sergio, el arte ha sido el medio para ser “conceptual” consigo mismo, una oportunidad de entender que cada palabra puede tener varios significados para hacer pensar a las personas; él suele buscar significados simbólicos,

a veces los crea involuntariamente, tal como aquellos que aparecieron en sus sueños. Parte de su proceso es dejarse guiar por ellos cuando hacen sentido con lo que está viviendo en esos momentos. Durante la creación disimula o disfraza el tema central con conceptos que signifiquen lo mismo, es decir, simbolizaciones.

Los símbolos como expresión del inconsciente no se someten a los “propósitos conscientes del ego”, se manifiestan por lo general en sueños, fantasías y en la propia creación artística, en una suerte de “irrupciones” del inconsciente durante la labor creadora:

[...] pueden surgir por sí mismos del inconsciente pensamientos nuevos e ideas creativas, pensamientos e ideas que anteriormente jamás fueron conscientes. Se desarrollan desde las oscuras profundidades de la mente al igual que un loto y forman una parte importantísima de la psique subliminal (Jung, 2002, p. 35).

Esto se puede observar en el relato de Sofía:

[...] A veces se pasa así ¿no? que dura mucho tiempo en mi cabeza la idea, pero ya cuando la plasmo como que también alcanzo a ver más cosas de lo que yo estaba sintiendo. O sea, como que en el texto encuentro más cosas que yo no tenía muy claras, pero ya cuando las leo las comprendo, o sea me comprendo más ¿no? (Sofía).

Así, la creación artística se puede entender como una especie de alquimia, en la que la persona condensa, explora y amplía el espíritu de su época mediante la obra de arte que, si es elaborada utilizando el impulso inconsciente, “rebasaría el alcance del entendimiento consciente en la misma medida en que la conciencia del autor se alejaría del desarrollo de su obra”. Así, lo simbólico es “la posibilidad e insinuación de un sentido más amplio y elevado, más allá de nuestra capacidad actual de comprensión” (Jung, 1999, p. 67).

El relato de Ángel puede ser ilustrativo sobre cómo los procesos simbólicos no se realizan de manera intencional. Él preparó una exposición de pintura relacionada a las varias pérdidas cercanas que tuvo en un periodo corto de tiempo, pero menciona que no lo hizo conscientemente. En retrospectiva, Ángel observa que algunas pinturas resultaron ser “autorretratos,

emocionalmente hablando”, pues simbólicamente representan las emociones o situaciones que vivía en aquella etapa: “Sales a flote y el inconsciente te ayuda y hasta te hace trabajar en algo para que salgas más rápido, o sea, dejas ahí todas las ‘grietas’ [...] entonces tu corazón se va así como aligerando” (Ángel).

En sus pinturas plasmó su duelo, en alguna, describe una pintura de una mujer vestida de negro, de espaldas y dejando un camino que no tiene fin. Dice haber creado varios cuadros dedicados a la pérdida, para él fue “ponerle punto final”, soltar la carga de esos duelos. También, menciona que las grietas pintadas fueron un símbolo que no usaba antes y empleó en esa exposición, luego, con el tiempo ha dejado de plasmarlas. En otra de las pinturas aparece el perfil de una mujer con una orquídea en la cabeza: considerada por él la flor más bonita. Menciona igualmente haber puesto a otra mujer de piel oscura, escondida, con una cara muy “velada” y diluida, para él era un cuadro equilibrado, donde resaltaba la composición, el color. Un día, lo analizó más allá de la técnica y se dio cuenta de que la silueta del cuadro, aquella que llevaba una flor, hacía referencia a su exesposa; además, la orquídea se había vuelto un símbolo de su relación. Él estaba reflejado como aquella figura de perfil, “medio quemado”, preguntándose si su orquídea sobrevivía, si su relación sobrevivía. Ángel reconoce que el arte, aunque sea realizado de forma inconsciente, ayuda a liberar emociones a través de aquellos símbolos, a superar las situaciones emocionales.

Por otro lado, el arte puede ayudar a crear símbolos en un proceso semiótico, es decir, la labor creadora permite otorgar significados a cosas, sonidos, imágenes o movimientos. Algunas veces esos significados son compartidos y otras veces son individuales. Tal como Jorge expresó: “Hay cosas que pueden ser insignificantes para algunas personas, pero para mí significan mucho”. Narró que, en el transcurso de un año, él perdió a su mejor amigo, a su padre y a su pareja. Lo describe como el momento más difícil de su vida. Explicó que algo que le ayudó a mantenerse fue observar una cabeza de venado que su padre usaba para realizar la danza del venado y pensar en que él también la usaría para el posterior aniversario del grupo de danza; tenía que hacerlo y lo haría bien. Aquella cabeza “se convirtió en un símbolo, ¿no?, ahora, pues eso representa mucho más que cualquier otra cosa” (Jorge).

El relato de Jorge muestra cómo la actividad artística ofrece la posibilidad de otorgar significados personales, así como a crear un sentido de lo que se hace, una proyección a futuro –necesaria en el proceso de rehabilitación de

la depresión-. La actividad artística abre la puerta a un mundo lleno de significados de interpretación amplia. Así, el arte tiene un significado diferente dependiendo de quién lo experimenta. Tal como explica Regelski, “es inútil explicar a otra persona el significado que se experimenta en una obra musical o una obra de arte, pues cada significado es el resultado de la afirmación del sujeto sobre su propia identidad” (en Gamboa, 2016, p. 214).

Resignificación, el dolor como motor para hacer arte

Fenili *et al.* (2006) explican que el dolor emocional posee un papel importante en la evolución del hombre, es un estimulante para realizar actividades, ser introspectivos, reflexivos, pacientes y más sensatos. El dolor puede ser “el aguijón que impulsa al hombre hacia adelante, en el camino del progreso” (p. 7). En esta metáfora, si el dolor es aguijón, el arte es el medio para moverse. Asimismo, observamos que las personas artistas usaron el dolor para crear arte, plasmarse en él, y seguir adelante. Sofía señaló que el dolor ha sido un motor para ella en el ámbito cinematográfico:

Creo que, cuando me he sentido muy mal, es como que salen más cosas... últimamente me ha costado porque siento que ya es como... como cosas muy difíciles, que no he podido como soltarme totalmente, pero ha habido momentos en los que logro sacar algo, que sé que viene como muy del dolor, de esa parte del dolor, entonces creo que también es como un motor o no sé (Sofía).

Para Jorge, la danza dirigió su orientación al logro en medio de un proceso de duelo, le ayudó a establecer objetivos y una proyección a mediano plazo: realizar la danza del venado en la conmemoración del aniversario del grupo de danza creado por su padre.

Me metí una friega física para tener un mejor cuerpo y una friega emocional para mantener, porque es una danza que, fuera de lo pesado físicamente, emocionalmente era más pesado el usar la indumentaria de mi papá [recién fallecido] [...] Entonces, fue un proceso desgastante; pero, fue como que amor-odio: ‘no quiero estar porque me duele, pero quiero estar porque quiero lograrlo’. Entonces fue completar esa etapa [...]. Llega un punto en el que se te

engloban todas las emociones y sé que eso lo conseguí gracias a la danza, gracias a estar ahí, a poder expresar todo a través de mi danza, de mi baile (Jorge).

Jorge comentó que, en el mundo del arte, el dolor suele ser una inspiración para crear y las emociones negativas son las más buscadas por algunos artistas, el dolor y cansancio son a veces necesarios para mejorar, tal como sucede en el ejercicio físico: “hay que sacrificarse, comer menos y seguirse ejercitando a pesar del dolor y agotamiento, y dices: ‘ya no quiero continuar’, pero a veces esas emociones negativas te ayudan a mantenerte enfocado, a continuar, y a hacer un mejor trabajo”. Después de haber pasado por un episodio de duelo, reconoció que llegó a normalizar “la cuestión de la tristeza, de estar cansado todo el tiempo”. Reflexionó que el arte ayuda a expresar las emociones, sean positivas o negativas: “Como artista tienes que aprovechar todas las emociones para poder dar un mejor trabajo o poder hacer un mejor sentir [...], no sólo lo triste o sólo lo feliz” (Jorge).

Para Fernando, el dolor emocional puede ser “un pilar” sobre el cual construir sus vivencias, pero, indica también que es importante que no se convierta en un “eje en el cual orbite todo”, pues justamente la resiliencia es esa “valiosa capacidad de construir algo positivo a pesar de las adversidades”. Sus palabras advirtieron el peligro de quedarse “estancado” en un proceso psicoemocional doloroso, tal como puede ser el duelo. Como explica Weintraub (2016), el trabajo emocional es “habitar la grieta, la falta, el hiato. Lo incomprensible, lo que nos excede. La vida. Y la única certeza de la vida: la muerte” (pp. 175-176). Esto sucede cuando el artista logra habitar esta compleja ausencia y, como indica Fernando, “no busca llenarla con el amor del público”; cuando se dedica humildemente a hacer lo suyo, “sin grandilocuencias, ni desmedidos objetivos”; rehaciendo una y otra vez la escena de un individuo que intenta expresarse a través de una obra que lo conmueve.

Arte para amarrarse más a Dios

Después de un trauma devastador “algunas personas pierden la fe, mientras que otras experimentan una transformación espiritual” (Berceli, 2012, p. 108). El arte puede llegar a ser el medio para cultivar la espiritualidad, en el sentido que explicaba Fischer (1967): alcanzar la plenitud al entregarse a algo más

allá de sí mismo. La experiencia de Lucía ilustra esto. Ella no se considera religiosa; sin embargo, cree en Dios, uno que se manifiesta a través del arte, que es el arte mismo:

El arte es este amor grandísimo que está en todos lados, y no un amor como el de “ah que bonito, qué romántico”, no, o sea, un amor, entendiendo el amor como un sentimiento inexplicable también, ¿no?, como que: “por amor hago esto”, o sea, entonces yo creo que he aprendido a amarrarme más de Dios, del arte, de la poesía, que para mí es lo mismo –es un todo– a confiar mucho en mí, a ser más independiente (Lucía).

Berceli (2012) advierte que quienes intentan forzar la aceptación del trauma dentro de un conjunto de creencias establecidas, “inevitablemente se tornan rígidas en su fe” (p. 107), intentan rezar con mayor intensidad, ser “mejores personas” y “seguir las reglas” con más fervor; sin embargo, esto no funciona. El trauma no sanado se enmascara en un individuo amargado, agresivo, resentido, cuya ira se expresa en doctrinas inflexibles o prácticas violentas. Solamente el compromiso sincero con el proceso de rehabilitación del trauma puede reformular el sistema de creencias, de tal manera que no sólo se restaura, sino que se profundiza.

El arte como generador de empatía y solidaridad

Tal como hemos descrito en el apartado anterior, procesar la experiencia traumática suele implicar una fase de alejamiento (físico o emocional), que en algunos casos puede llegar a la incomunicación. En dicha fase, el arte puede servir como refugio. Después, cuando la persona avanza en el proceso psicoafectivo, cuando ha asimilado, aceptado, resignificado; cuando ha formado nuevas perspectivas (aunque sea a corto plazo), entonces la persona comienza a acercarse a aquello que le resulta significativo, incluyendo los vínculos sociales. Poco a poco reactiva sus enlaces con el mundo. En esta fase, el arte, en tanto lenguaje, es un medio para movilizar y consolidar los lazos psicoafectivos.

Jorge aprendió a hacer las paces consigo mismo y con la tristeza que experimentaba la mayor parte del tiempo. Por recomendación de una tanatóloga comenzó a hacer videos en TikTok con el fin de demostrar sus sentimientos,

así la gente podría saber por lo que estaba pasando y generar empatía. En este proceso generó una nueva perspectiva hacia las personas depresivas, hacia la gente que se siente triste constantemente:

Son emociones fuertes, pero no quiere decir que sean malas. Llegué un tiempo a escribir unas frases de mi sentir, de mi forma de pensar y sí era, tal vez, o muy resiliente o era muy explícito, al decir: “me siento destrozado, me siento roto por dentro, pero eso no quiere decir que voy a estar mal” (Jorge).

Sofía usó la escritura para conectar con su padre y con sus amigas. En los primeros años que ella cursó la primaria, cuando su padre se recuperaba en el hospital, comenzó a mandarle cartas: “él me contestaba con notas y así teníamos como una minicorrespondencia. También usé mucho las cartas con mis amigas. Creo, ahí fue cuando empecé a escribir más”. Ella reconoce que el arte literario le generó sentido de compañía y la sensación de no estar sola, “[...] creo que nos acompañamos [cuando leemos], porque realmente alguien que lee no está nunca solo ¿no?”.

Susana mencionó que si bien en la comunidad de cine industrial no se ha sentido integrada, en el cine comunitario sí. Sabe que cada persona de este entorno está actuando y haciendo algo desde su lugar, desde distintas naciones y pueblos.

[...] en el cine, con las personas con las que yo trabajo, siento que hay una comunidad; que nos respaldamos entre nosotros, nos ayudamos, nos apoyamos desde una comunidad muy grande que es una red de personas que nos dedicamos a la exhibición, y por otro lado también toda la red de las personas que hacemos formación, y los realizadores y demás, siento que es muy [...] sí, o sea, creo que sí, ha sido un cobijo que nunca había tenido como en ninguno de los otros ámbitos en los que me había desenvuelto (Susana).

Al crear arte se activa la corteza prefrontal, “La corteza prefrontal tiene un papel fundamental en la atribución de estados mentales, afectos, creencias, deseos, intenciones que hacemos a los demás”; “la empatía es la estructuración y la construcción del otro y su respuesta”: las obras de arte, sus creadores y/o intérpretes (Delannoy, 2015, p. 41).

Observamos que el arte favorece la sensación de “estar conectado” con algo o con alguien, la impresión de “estar acompañado”. La producción artística, cuando se destina a otros, puede generar vínculos, fortalecerlos, profundizarlos. Los entornos artísticos pueden propiciar redes que dan sentido de pertenencia, al entender que formamos algo más grande que nosotros mismos. El arte puede dar un sentido psicosocial a lo que hacemos, favorecer el desarrollo de empatía y solidaridad.

Arte como estímulo de la creatividad

El arte promueve la creatividad, enriquece nuestras percepciones y fomenta la imaginación cuando tratamos de entender lo plasmado, de interiorizar la forma en que otros perciben el mundo.

La creatividad contribuye al bienestar, pues promueve la autorrealización (Conner *et al.*, 2016). Tiene un papel importante en la solución de problemas y en el desarrollo de la conducta adaptativa; ayuda a recuperar la vitalidad y, por tanto, es esencial para mejorar la calidad de vida. “La creatividad en sí misma es un movimiento hacia la salud, nos permite procesar, visualizar, sublimar y mucho más” (Chávez en Aguilar, 2021). Como explica Barradas (2021), “ayuda a vencer el miedo a descubrir nuevos caminos y a romper paradigmas con objeto de establecer las rutas de evolución cada día, con la resiliencia como efecto de cada disrupción”.

Me gusta mucho ir [a exposiciones artísticas] porque siento que también encuentro muchas posibilidades o muchas formas de ver el mundo y eso me llama mucho la atención, o los estilos y así. Como que veo que también tienes una variedad muy amplia y... la música [...] a mí la música me ayuda a detonar la escritura, porque, no sé por qué, ciertos sonidos me llevan mucho a imaginar. [...] Una vez hablaba con una persona del aburrimiento, de que yo no entiendo a las personas que se aburren, yo me puedo imaginar muchas cosas pues, entonces como que ese mundo de imaginación no se detiene, y con la música pues es bien fácil como, para mí, empezar a imaginar (Sofía).

Como vemos, el arte, en este caso la música, es un medio para la capacidad creativa e imaginativa, la cual puede dar paso a otras formas de expresión, y

como dice McClary (2007), también puede ser un catalizador para la curación, en tanto que aborda directamente la experiencia traumática. Gracias a su capacidad única para evadir las defensas psicoemocionales, la música aprovecha el mundo interior individual de conflictos no resueltos y recuerdos reprimidos, logrando representaciones simbólicas de lo inexpresable y proporcionando una vía directa a las emociones y el inconsciente (Bradley y Hess, 2022).

Cuando Sofía indica que apreciar el arte le ha ayudado a “encontrar muchas posibilidades o muchas formas de ver el mundo”, nos ayuda a entender que las bondades del arte no sólo se encuentran en el proceso de creación artística, sino también en funciones que podrían pensarse como pasivas. Tal como indica Delannoy: “Vivir obras de arte modifica los patrones sensoriales de nuestro sistema visual y perceptivo” (2015, p. 40).

La persona receptora del arte también tiene un papel activo, este depende del trabajo de interpretación que hace. Por ejemplo, podemos ver una película o una pintura sin que ello cambie absolutamente nada en nuestros esquemas; o bien, haber entendido una verdad profunda acerca de nuestra realidad, de tal manera que salimos del cine o la exposición con una revelación, con un entendimiento o una resolución anímica. Hasta cierto punto, el trabajo simbólico elaborado por el otro, el artista, ofrece un aprendizaje vicario, una resolución posible, una provocación de reflexión, un estímulo al inconsciente.

El arte como medio de dignificación y reivindicación

A lo largo de la historia, el arte ha sido un medio para preservar y transmitir mitos y leyendas populares, así como también ha servido para realizar críticas políticas a los sistemas imperantes y ha sido medio de denuncia de injusticias sociales. El arte ha servido para mantener viva la memoria de eventos significativos, tragedias colectivas, re-crear figuras de héroes, así como de tiranos. Hay una gran cantidad de obras artísticas que representan momentos históricos, guerras, revoluciones y movimientos sociales, incluso hechos y cotidianidades que documentos oficiales no contienen. Actualmente encontramos gran cantidad de piezas musicales, pinturas, obras de teatro, documentales y películas que portan aquellas voces marginadas u oprimidas: mujeres, minorías étnicas, comunidades LGBTQIA+, entre otras.

Para Susana, el cine ha sido una forma de reivindicar la imagen de su comunidad, una forma de narrar su cultura más allá de los estereotipos que ha impuesto la sociedad.

Yo soy o'dam y, para mí, la mayoría del cine... y no solo para mí pues, muchas personas que son de pueblos indígenas [considerados pueblos indígenas] opinan lo mismo; cómo en las películas, en los medios, en las telenovelas y demás, generalmente se nos pinta de una manera como muy caricaturesca, burlesca, con muchos estereotipos, además, pareciera además que somos personas que sólo sufrimos, ¿no? [...] entonces como que vino mucho a partir de esa incomformidad, y de pensar: “podemos narrarnos de otras maneras” como de “en serio, esta no es la única manera en que debería de ser” (Susana).

Ella en algún momento dejó la academia, pues sentía que la forma como se veían los problemas sociales era limitada: “Me sentí impotente y enojada, porque, pues todos teorizamos sobre eso, escribimos y hacemos *papers*, presentamos y decimos; pero, realmente eso no tiene ninguna repercusión en la realidad”. En su relato puede entenderse que el cine posibilitó el abordaje de temas complicados, como la violencia persistente que ha enmarcado al territorio o'dam durante años, una guerra no reconocida oficialmente. El arte permitió un acercamiento que de otro modo podría resultar peligroso, pues, como ella afirma, para ojos de los demás “sólo estamos haciendo arte”.

El haberme movido un poco hacia el cine y actuar desde ahí también a mí me ha dado la posibilidad de acercarme otra vez a la sierra de una manera distinta porque, con toda la violencia que había existido, pues yo, como que me alejé mucho por muchas cosas que pasaron familiarmente [...] este proyecto me dio la posibilidad de regresar y de empezar a hacer cosas con distintas personas y también como que yo acercarme a estos temas, que si lo haces de otra manera es más [...] peligroso, y sí, no es como tan fácil ¿no?, y que creo que desde el arte muchas veces se entiende como de “ah, pues eso no es nada ¿no?”, y pues qué bueno que se vea así ¿no? porque a final de cuenta eso nos da espacio de movernos y de hacer y demás [...] Hasta cierto punto, el arte también ha sido un espacio seguro para hablar y explorar estas cosas, que de otra manera no se podría (Susana).

El arte, una luz sobre las cosas que generalmente no se hablan

Algunos cortometrajes que ha realizado Susana se vieron enriquecidos por testimonios sobre tragedias ocurridas en la comunidad. Esto abrió nuevas perspectivas. Sus talleres cinematográficos generaron ventanas para la expresión y sublimación de experiencias complejas que “normalmente no se hablan”, que son difíciles de abordar y de comunicar a nivel social, especialmente para las infancias y adolescencias.

[...] Unos chavos del bachillerato hicieron como una docuficción de un momento muy violento que hubo, de un enfrentamiento entre dos comunidades y todo lo que implicó: las muertes y demás [...] Fue muy fuerte porque el día de la clausura mostramos los cortometrajes a la comunidad y, pues, estaba todo el pueblo. Como que enfrentarse a eso fue como de “ah, no sé qué van a decir”. Al final pues, parte de la labor es que esos cortometrajes no solamente se queden en “ah ya lo vimos, fin”, sino como las conversaciones que se generan a través de [ellos]. Entiendo que es un tema muy fuerte y que de otra manera no estaríamos hablando de esto, pero pues, si ellos lo traen a la mesa es porque es una cosa importante que tenemos que hablar ¿no?, que a todos nos involucra. Que si a ellos les preocupa pues a nosotros también nos tendría que preocupar, ¿no? [...] la violencia es un tema como que no se habla o que se habla muy en corto, solo a través de las situaciones que van pasando [...], pero no se complejiza como una situación que nos está afectando a las distintas comunidades [...] El cine, a través de estos talleres, ha sido también una forma lúdica de acercarnos a las situaciones complejas ¿no? [...]. [A los adultos nos] parece que los niños ni cuenta se dan de lo que está pasando; y, al contrario, pues justamente son conscientes de todo su entorno. Creo que estos talleres han ayudado un poco a poner, pues sí como que, ciertas luces sobre cosas que generalmente no se hablan ¿no? y creo que eso ha sido muy importante (Susana).

Vemos cómo el arte brinda un espacio para hacer valer el derecho del artista de ser reconocido dentro de la sociedad, donde no hay discriminación por las situaciones de las que se haya podido ser víctima; un espacio para conocerse y reconocerse a uno mismo, para reconocer también al otro, para validar la experiencia, para formar testimonios. Por tanto, la elaboración y la creatividad pueden considerarse como herramientas sociales. El arte genera autoestima y

empatía de los otros y hacia los otros, pues nos brinda un enriquecimiento perceptivo. En el relato de Susana observamos un proceso de sanación psicosocial. Como indica Berceli (2012), si el trauma proviene de la cultura, si proviene de un entorno social, es conveniente “una experiencia compartida que restaure los puntos de vista en común que tienen como seres humanos” (p. 93).

Como lo expresa Hernández (2022), “las manifestaciones artísticas no deben considerarse sólo como bellas”. Si bien, tiene esa cualidad de tranquilizarnos, “también ese carácter de confrontación y de reflexión sobre los eventos del mundo y personales” (Hernández, 2022).

Conclusiones

La vivencia traumática fractura la personalidad del herido. Además del estrés emocional intenso que implica, si el trauma no se resuelve, puede ser base para el desarrollo de trastornos mentales y anímicos, así como la causa de dolores crónicos y enfermedades. Afortunadamente, al corregir el estado traumatizado de una persona, sus síntomas físicos y mentales tienden a disminuir, entrar en remisión o desaparecer (Berceli, 2012).

En este trabajo hemos descrito mecanismos potenciales en los que el arte ayuda a resignificar un trauma y activa los procesos resilientes. Como vimos, el arte tiene un gran potencial para movilizar los recursos psicoafectivos y socioculturales. El arte, en tanto pensamiento estético, lenguaje, acto creativo, obra e interacción social, genera condiciones favorables para la resignificación del trauma. Aporta a cada uno de los elementos de resiliencia propuestos por Grotberg: yo soy, yo siento, yo tengo y yo puedo. A través de él, las personas pueden expresarse, encontrar una forma de conectarse con sus emociones y pensamientos, de desarrollar la creatividad, de profundizar hacia el subconsciente, de resignificar lo vivido y reconstruir(se). Coincidimos con Llanos (2020) en indicar que éste es uno de los mejores mecanismos para superar la realidad adversa; una de las mejores posibilidades para experimentar y crear; juega un rol determinante en la resiliencia, ya que impacta en la solución de conflictos; en el reforzamiento de la fuerza interna y en la potenciación de mecanismos que ayudan a afrontar crisis, incertidumbre y traumas.

El análisis que realizamos de las narraciones permitió observar que el arte es una forma de canalización y liberación; un medio para simbolizar, sig-

nificar y resignificar el trauma; una vía para cultivar la espiritualidad. Permite transformar el dolor en motivaciones; brinda un espacio seguro en el cual repensarse y reconstruirse. Cuando se hace con esa intención, genera empatía y solidaridad. Estimula la creatividad e imaginación, lo que a su vez moviliza más recursos personales. Puede ser un medio de confrontación social que permite exponer y dar luz a temas complejos, sobre todo ligados a injusticias sociales; reivindicar y dignificar a las comunidades.

Aclaramos que el arte no es la panacea de la salud. No puede por sí solo sostener la promesa de salud integral. Así como tampoco asegura el proceso resiliente ni garantiza que la persona encuentre allí la reafirmación de sus valores o el sentido de su vida; sin embargo, como apunta Delannoy (2015), “el arte proporciona aportes importantes para el desarrollo integral del individuo, permitiéndole potenciar diferentes competencias; puede contribuir a mejorar las condiciones necesarias para una vida mental y física equilibrada” (p. 43).

Si bien, hemos expuesto aportes del arte en los procesos resilientes de personas dedicadas al arte, resaltamos que no se requiere ser artista profesional para obtener sus beneficios. Toda actividad artística tiene el potencial de contribuir al desarrollo interno del individuo (Cameron, 2022; Cyrulnik, 2006; 2009; Bradley y Hess, 2022; Delannoy, 2015; Einstein, 1931; Fischer, 1967; Hernández, 2022; Jung, 1999, 2002; Llanos, 2020; Vanistendael *et al.*, 2009).

Es importante tener en cuenta lo que han indicado Vanistendael *et al.* (2009), la resiliencia no se da de manera espontánea, el proceso de superación de un trauma es lento, se vive a lo largo del tiempo. La observación de los cambios en las personas en un plazo corto induce a conclusiones erróneas. Debemos entender la resiliencia como una evolución fundamental y ascendente, que implica altibajos a corto plazo, como una senoide ascendente, una oscilación repetitiva que poco a poco alcanza otros planos. Por ello promovemos el entendimiento del arte como lo ha establecido la UNESCO: como un derecho humano.

Secundamos con Delannoy (2015) en que debemos “Transformar el conocimiento producido por la ciencia en sabiduría; preguntarnos lo que es valioso (y lo que podría ser valioso en un futuro cercano) para desarrollar propuestas sociales en la búsqueda del bienestar humano” (p. 46). Exhortamos a las personas, a los diversos agentes sociales y al Estado a considerar los beneficios del arte en la vida de las personas y los sistemas sociales. Como explica Cameron (2022), vivimos en una sociedad que muchas veces obstaculiza el

cultivo de formas de creatividad que no resultan útiles directamente a nuestras metas profesionales. Urge ampliar la noción de creatividad y ampliarla para que incluya lo que anteriormente llamábamos *hobbies* o pasatiempos, pues ellos son esenciales para una vida alegre, “Implican una forma de dar vueltas, con el cerebro artista a algo que conduce a grandes hallazgos creativos” (Cameron, 2022, p. 275), nos ofrecen la perspectiva que necesitamos para resolver los dilemas personales o creativos que nos preocupan.

Referencias

- Aguilar, J. (2021, 4 de junio). Creatividad, salud mental y resiliencia. *Gaceta de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2021/06/04/creatividad-salud-mental-y-resiliencia/>
- Barradas, A. (2021, 15 de diciembre). Creatividad y resiliencia. Un reto constante. *Forbes*, (34). <https://www.pressreader.com/mexico/forbes-mexico/20211215/281719797884816>
- Berceli, D. (2012). *Liberación del trauma. Perdón y temblor es el camino*. Editorial Cuatro Vientos.
- Bradley, D. y Hess J. (2022). *Trauma and resilience in Music Education*. Haunted Melodies. Taylor and Francis.
- Cameron, J. (2022). *El camino del artista*. Aguilar-Penguin Random House.
- Conner, T. S., DeYoung, C. G., & Silvia, P. J. (2016). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 181–189. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049>
- Coronado Hijón, D. A. (2022). Resiliencia psicosocial: Diseño y validación de un programa fundamentado en la psicología positiva. En D. Cobos Sanchiz, E. López meneses, L. Molina García, A. Jaén Martínez y A. H. Martín Padilla (eds.). *Innovagogía, VI Congreso Virtual internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas*. <https://drive.google.com/file/d/1JBfTwIZ4255Khs9qKWvUQDNBKGQSprFS/view>
- Cyrułnik B. (2006). *La resiliencia: Desvictimizar a la víctima*. Rafue.
- Cyrułnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42–47. https://annafores.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/11/entrevista-a-cyrułnik-cuadernos-de-pedagogc3ada_pdf.pdf

- Cyrulnik, B. y Anaut, M. (2016). *Porqué la resiliencia. Lo que nos permite reiniciar la vida*. Gedisa.
- Delannoy, L. (2015). *Neuroartes un laboratorio de ideas*. Ediciones Metales Pesados.
- Fenili, R. M., Takase Gonçalves, L. H. y Azevedo Dos Santos, S. M. (2006). El dolor y el sufrimiento. Una conexión entre el pensar filosófico y el espiritual. *Enfermería Global*, 5(2). <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/383>
- Figueroa, G. (2005). Virginia Woolf: enfermedad mental y creatividad artística. *Revista médica de Chile*, 133(11), 1381–1388. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872005001100015>
- Fischer, E. (1967). *La necesidad del arte*. Pengüin Books.
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *El Guiniguada*, (19) <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421/360>
- Grotberg, E. H. (1996). The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. Psychology and Education in the 21st Century. *Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. IC Press.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández, E. (2022, 18 de abril). La expresión artística. Un derecho humano fundamental. *Gaceta UNAM*. <https://www.gaceta.unam.mx/la-expresion-artistica-un-derecho-humano-fundamental/>
- Instituto Mexicano de Seguridad Social. (2023). La punta del iceberg. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/imss/articulos/la-punta-del-iceberg>
- Jung, C.G. (1999). *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Trotta.
- Jung, C.G. (2002). *El hombre y sus símbolos*. Luis de Caralt Editor.
- Kandinsky, V. (1996). *De lo espiritual en el arte*. Paidós.
- Llanos, Z. (2020). Arte, creatividad y resiliencia. Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191–204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>
- McClary, R. (2007). Healing the psyche through music, myth, and ritual. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(3), 155–159.

- Organización Mundial de la Salud. (2013). *La oms publica unas directrices sobre la atención de salud mental tras los eventos traumáticos. Comunicado de prensa*. <https://www.who.int/es/news/item/06-08-2013-who-releases-guidance-on-mental-health-care-after-trauma>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *La oms subraya la urgencia de transformar la salud mental y los cuidados conexos. Comunicado de prensa*. <https://www.who.int/es/news/item/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>
- Reynoso Vargas, K.M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en músicos estudiantes de nivel licenciatura* [tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. https://www.academia.edu/38322882/Caracterizaci%C3%B3n_del_s%C3%ADndrome_de_sobreentrenamiento_en_m%C3%Asicos_estudiantes_de_nivel_licenciatura_Tesis_doctoral
- Rojas, M. (2023, 10 de octubre). *En esta vida, todos enfrentamos batallas, algunas más grandes y otras más pequeñas*. Instagram. (@marianrojasestape). <https://www.instagram.com/p/CyNSV86NhNP/>
- Sifuentes Ramírez, D. G. (2024). *Arte y resiliencia: La expresión artística en la resignificación del trauma* [tesis de licenciatura inédita]. Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Uriarte Arciniega, J. D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), pp. 61–79. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Van Gogh, V. (2003). *Cartas a Theo* (Francisco de Oraa, trad.). Alianza.
- Vanistendael, S., Vilar Martín, J. y Pont, E. (2009). Reflexiones en torno a la resiliencia. Una conversación con Stefan Vanistendael. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, (43), 93–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3126444>
- Weintraub, M. (2016). *Música y emociones. Una mirada integral del intérprete de música*. Elapleph.



La música y la resiliencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: alemán para estudiantes universitarios

Gloria Josephine Hiroko Ito Sugiyama¹

La noción de que la música y el lenguaje son homólogos, similares y diferentes formas de comunicación específicas humanas, nos llevó a involucrarlos junto con la resiliencia y la educación para explotar las enormes posibilidades que tienen para el ser humano y, así, éste pueda superar lo que parecen sus límites. Realizamos un experimento en nuestros estudiantes de idioma alemán de la Universidad Autónoma Metropolitana, campus Azcapotzalco (UAM-A), con el fin de valorar si la música y la resiliencia eran capaces de mejorar el aprovechamiento de nuestro alumnado, no sólo con respecto a la lengua extranjera, sino que pudiera extrapolarse para su aprendizaje en otras áreas y, en general, en todas las actividades de la vida.

Como académico-investigadora de UAM-A, decidí realizar un estudio en la población de alumnos de nuestra casa de estudios, específicamente de aquellos que estudian alemán como lengua extranjera, para saber si la música y la

1 Profesora-investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Azcapotzalco), gis@azc.uam.mx

resiliencia, aunados al factor lúdico, facilitaban el aprendizaje de este idioma de algún modo. Tengo conocimiento de que ya existen estudios al respecto (Patel, 2003; Fonseca-Mora *et al.*, 2011; Fuentes, 2011), por lo que mi interés se centró en saber si con el perfil específico de nuestros estudiantes, sumando el factor resiliente, los resultados cambiaban.

El objetivo fue proporcionar un espacio para que los jóvenes se vincularan a la lengua de un modo más orgánico, se reunieran y compartieran ideas, desarrollaran estrategias para un mejor futuro. Incluimos en la educación de nuestros estudiantes el factor resiliencia, ya que éste muestra las enormes posibilidades que tiene el ser humano de superar sus límites ante circunstancias aparentemente insalvables. Además, sabemos que las personas resilientes son capaces de resurgir de la adversidad e incluso situarse en una posición superior a la de partida. De esta manera, no dejamos de lado el aspecto emocional al poner hincapié en el cognitivo, ya que todo ser humano es una unidad indivisible, únicamente se desmiembran ciertos aspectos con fines de esta investigación. Tenemos claro que la tarea por cubrir del alumno, aunada a la resiliencia y una actividad musical como refuerzo, se educa trabajando los pilares que la sostienen: el vínculo afectivo, la autoestima, el autocontrol, el optimismo y la “voluntad de sentido” (Kotliarenko *et al.*, 1997).

Como estamos convencidos de que es posible y necesario desarrollar estas competencias, nos abocamos a ello en este estudio.

Antecedentes

Debido a que la música y el lenguaje son funciones homólogas que evolucionaron a partir de un ancestro común que incorporaba sus características compartidas, algo que Calvin S. Brown (2000) denomina “sistema músico-lenguaje”, nos surgió la idea de observar qué efectos presenta el incorporar estos elementos y asociarlos con la resiliencia para lograr un aprendizaje más efectivo, activo y acorde a las necesidades de los estudiantes.

Según el modelo de Brown (2000, p. 273), las características compartidas entre la música y el lenguaje evolucionaron antes que sus características distintivas y específicas del dominio. Este paralelismo incluye el uso de un conjunto limitado de bloques de construcción discretos, ordenados combinatoriamente, para generar frases estructuradas, moduladas por mecanismos

de fraseo expresivo. Al pensar en la relación evolutiva entre la música y el lenguaje es útil hacer una distinción entre tres tipos de características y considerar modelos para sus respectivas localizaciones cerebrales. Las características compartidas son aquellas que son idénticas entre la música y el lenguaje, incluyendo los procesos generales de vocalización, así como la prosodia afectiva, es decir, la expresión de estados emocionales en la música o el lenguaje. Las características paralelas son aquellas que son análogas (pero no idénticas) entre la música y el lenguaje, e incluyen las características de discreción, combinatoria y fraseo, mencionadas anteriormente.

Finalmente, las peculiaridades distintivas mediadas por diversas áreas neuronales, cuyas disposiciones no son predecibles *a priori*, son aquellas que son específicas de cada dominio y, por lo tanto, no son compartidas ni paralelas, e incluirían el uso de ritmos isométricos y mezclas de tonos en la música y el uso de palabras, así como sintaxis proposicional en el lenguaje.

También hicimos uso de la resiliencia debido a que en el mundo en el que vivimos, pues nos enfrentamos a cambios cada vez más rápidos, agitados, subversivos y turbulentos. Este concepto se ha convertido en un área de investigación activa e importante, en parte, debido a ello. El estudio de este factor, si bien ya existía desde la década de 1980, aumentó a partir de este milenio (Fleming y Ledogar, 2008, p. 23).

Entendemos la resiliencia como la capacidad de hacer frente, superar y transformar las adversidades a oportunidades de vida. La palabra resiliencia proviene del latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, rebotar. El concepto surge de la física y se refiere a la capacidad de los metales para resistir el impacto de una presión deformadora y recobrar su estado o forma cuando ya no existe esa presión (Cyrulnik, 2010, p. 18). Dicho término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas (Amar *et al.*, 2003).

En la actualidad, diversos autores coinciden en definir la resiliencia como: “un proceso natural, dinámico, ligado al desarrollo y al crecimiento humano, en el que existe un entretejido de los medios ecológicos, afectivos y verbales que sirven de soporte para la superación de situaciones adversas” (Becoña-Iglesias, 2005, p. 76). Se considera, entonces, que la interacción no es un marco simplemente para la expresión del comportamiento humano, sino el proceso en el que éste se forma. La resiliencia es una fortaleza que el ser humano

desarrolla ante la adversidad, que le permite resistir el suceso estresante, rehacerse del mismo e, incluso, salir fortalecido de la experiencia (Bonanno, 2004). Numerosos estudios (véase Goldberg, 1990; Wolin y Wolin, 1993; Vanstandel, 2003), además de los referidos en otros de los capítulos de este libro, corroboran que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad. Adicionalmente, algunas investigaciones sugieren que las emociones positivas contrarrestan los efectos fisiológicos que provocan las emociones negativas; subrayan también el peso que las emociones positivas, como el optimismo, asertividad y la autoestima, entre otros aspectos, tienen en la construcción del proceso resiliente (McKergow y Korman, 2009).

Asimismo, recientes estudios aseveran que la resiliencia mejora o mantiene, entre otros factores, la eficacia profesional, pues las personas autoeficaces no suelen percibir las demandas ambientales como estresantes y, por otra, porque se esfuerzan más (Peñalva-Vélez *et al.*, 2017). En términos populares, resiliencia es tener la capacidad de persistir frente a las adversidades, para continuar desarrollándose con cambios constantes en el entorno. Se trata de mantener el equilibrio frente a la perturbación.

Cómo promover la resiliencia en el contexto educativo

Ante la sociedad, la institución tiene un doble compromiso: por un lado, debe permitir la realización individual de las y los estudiantes, por otro, se constituye en un medio de reproducción de la cultura. Existen limitaciones poderosas con respecto a la vulnerabilidad educativa que posee un impacto en la desmotivación, la deserción, el fracaso y la exclusión estudiantil, según Fabiola Lydie Rochin-Berumen (2021). Así, observamos cómo la deserción tiene que ver con las fallas latentes en los planes y programas de estudio, las deficiencias en la preparación y actualización del personal docente, las dificultades familiares que debe enfrentar el estudiante o la carencia de un objetivo o proyecto de vida de su parte.

Encontramos con frecuencia la negación del afecto como mediador de los procesos de aprendizaje, así como la utilización de métodos de corte instructivo y vertical en los que la paciencia, la sumisión y la memoria ocupan lugares importantes:

por su recurrencia, las diferentes formas de exclusión y pérdida del vínculo educativo comienzan a percibirse como naturales, volviendo relativo este derecho a la educación, coartación de la libertad y de los derechos de todo individuo a la libre educación (Rochin-Berumen, 2021, p. 11),

que se reflejan en el educando en la falta de seguridad y autovalía (Brunner, 1994, p. 85). De ahí que involucrar el tema de la resiliencia sirva como apoyo para mejorar esa falta de orientación que presentan ciertos estudiantes, es decir, motivarles, hacerles ver su valía y el esfuerzo que tienen que realizar si desean salir adelante en estos tiempos donde el rápido avance de la ciencia y de la tecnología han hecho que se pierdan un poco los valores tradicionales como el respeto, la paciencia y la fe, tomando en cuenta los desafíos para el profesorado.

Como reflejo de las investigaciones más recientes, este escrito proporciona una revisión crítica de las formas en que se puede mejorar el estudio, haciendo uso de la resiliencia, acompañados de la música, en su aprendizaje de la lengua extranjera.

Preámbulo

Modelos educativos que han dado importancia a la educación musical se han estudiado en los más diversos países, pero sobresalen, a mi parecer, Canadá, Inglaterra y Finlandia.

En Quebec, Canadá, se llevó a cabo un estudio, de los más grandes jamás realizados, con 180 000 alumnos durante tres años consecutivos, por la importancia que otorgan a la educación musical en las personas. En la Gran Bretaña, “según el ‘National Curriculum’, desde su instauración en 1992, se exige que todos los alumnos canten, interpreten, compongan, improvisen, evalúen y escuchen música en la escuela” (Green y Manzano, 2001, p. 141). En particular, un estudio publicado en 2019, en el portal de la Asociación Estadounidense de Psicología, examinó los efectos de la música en la resolución de problemas numéricos y verbales en estudiantes de secundaria. No en vano, los países que han sido considerados como poseedores de los mejores sistemas educativos del mundo han dado una prevalencia a la formación y aprendizaje musical. En Finlandia, por ejemplo, la educación musical inicia a partir de los siete años,

justo en el primer año de educación primaria. Estos estudios proporcionan evidencia adicional de que la instrucción musical puede ser una herramienta valiosa para mejorar el desarrollo cognitivo de los niños.

Como menciona David Lines: “la educación musical tiene dos grandes funciones que ante la estetización y la performatividad adquieren nueva relevancia: la mejora de la vida y el fomento de una actitud crítica” (2009, p. 165). En estos primeros años de vida escolar, el enfoque de la enseñanza se centra en el desarrollo de la expresión musical, utilizando juegos y canciones. El objetivo es que aprendan a conocer y utilizar su voz. En conclusión, la importancia de la educación musical como recurso neuroeducativo se sustenta en torno a dos grandes ejes: el aprendizaje musical de la música en sí misma, cuyos argumentos están basados en el valor intrínseco de la misma, y la adquisición de otros conocimientos a través de ésta, cuyos argumentos se basan en la transferencia de aprendizajes.

Una formación musical contribuye, en cualquier persona, a mejorar la memoria verbal, la precisión en la pronunciación de un segundo idioma, la capacidad de lectura y las funciones ejecutivas. En educandos de una institución de enseñanza superior, la música también proporciona beneficios, pero, sobre todo, se debería procurar implementar esta educación a través de la música desde los primeros años de la infancia, ya que la formación musical está asociada con el aumento de la sensibilidad al sonido, así como con el aumento de las habilidades verbales y generales de razonamiento. La formación musical se correlaciona con los cambios en la plasticidad en las áreas de integración auditiva, motora y sensomotora; sin embargo, el estado actual de la literatura científica no lleva a la conclusión de que los cambios observados sean causados exclusivamente por la formación musical (Merrett *et al.*, 2014; Zatorre, 2012), con quienes concuerdo. Hay también un factor genético, uno del medio ambiental, en que se desarrolla el individuo, aunado a los estímulos, las motivaciones, entre otros.

Si bien la educación musical temprana posee mayores efectos, también en el adulto puede cambiar la estructura y la función del cerebro durante su desarrollo.

El proceso de reconocimiento de la música requiere la selección y el acceso a predicciones potenciales dentro de un sistema de memoria perceptiva (Dalla-Bella *et al.*, 2001, p. 82). A diferencia del habla, la música no está asociada con un sistema semántico fijo, aunque puede transmitir significado a

través de sistemas como la apreciación emocional (Trost *et al.*, 2012) y memorias asociativas. Dada la participación de múltiples funciones cognitivas en las actividades musicales, parece natural, en personas que prestan particular atención a la música, que las redes cerebrales subyacentes a las funciones cerebrales muestren una mayor plasticidad. Prueba de ello son las evaluaciones analíticas acerca de los efectos de la formación musical sobre la plasticidad cerebral que han realizado varios investigadores y que han salido a la luz en artículos recientes, basados en la literatura de la neuroimagen acumulada hasta la fecha (Herholz y Zatorre, 2012; Moreno y Bidelman, 2013).

El efecto musical también provoca diferencias en la corteza auditiva y motora, propiciando una mayor densidad de tejido neuronal (Herholz y Zatorre, 2012); asimismo, las personas con cerebros estimulados musicalmente tienen mejor memoria auditiva, mayor habilidad para manipular información de memoria a corto y largo plazo, mayor capacidad de atención sostenida (Kasuya-Ueba *et al.*, 2020) y mayor habilidad en el aprendizaje de la lectura (Custodio y Cano-Campos, 2017).

Todas las artes interfieren favorablemente en una mejor adquisición de conocimientos del aprendiente, independientemente del nivel que tenga éste. Aquí nos abocaremos a la música, por ser tema central de nuestra disertación. La música es una melodía que tiene el poder de potenciar el aprendizaje en el aula. Está comprobado que el uso de ésta como herramienta pedagógica favorece el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes, aun cuando ésta no sea la protagonista del aprendizaje, estimula el cerebro y contribuye a mejorar la concentración, la memoria y la creatividad. Además, la música puede facilitar la expresión emocional y generar un ambiente de motivación y entusiasmo en el proceso de aprendizaje. Se ha demostrado que ésta ayuda a reforzar conceptos y facilita la adquisición de nuevos conocimientos al estudiar cualquier disciplina (Álvarez y Cáceres, 2010; Fredrickson, 2009). Por tanto, es importante incorporarla de forma regular en las actividades educativas; como fondo musical, es estimulante en el aprendizaje de cualquier asignatura, ya sea a través de canciones, ritmos o instrumentos musicales. De esta manera, se promueve un ambiente de aprendizaje divertido y enriquecedor para los estudiantes, potenciando su desarrollo integral.

La música y resiliencia como facilitadora de la adquisición de conocimientos del idioma alemán

Partiendo de la premisa de que la música puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento educativo, lo que muchas investigaciones han mostrado en la actualidad (Poch-Blasco, 2001; Aguilar, 2006; Vivas *et al.*, 2007), queremos que nuestro alumnado escuche música mientras estudia,² ya que ésta beneficia las habilidades cognitivas como la memoria, la concentración, la atención y el lenguaje gracias a la activación de algunas zonas en el cerebro.

La música puede ser una herramienta poderosa para expresar y canalizar emociones. Para los estudiantes, puede ser una forma de liberar y procesar sus sentimientos. La actividad musical puede ayudar a crear un ambiente emocionalmente seguro y propiciar la expresión de los sentimientos de manera saludable y constructiva. La música es capaz de estimular diferentes áreas cerebrales, especialmente aquellas relacionadas con la atención y la concentración. Cuando se estudia música, los neurotransmisores responsables de la concentración y el bienestar emocional aumentan, lo que permite que el cerebro se centre más en la tarea que se está realizando. Por esta razón, algunos estudios han demostrado (Lazarus y Folkman, 1986; Espinoza, 2016) que la música puede ser una herramienta efectiva para mejorar la atención y la concentración y reducir los niveles de estrés en el aula (Lazarus y Folkman, 1986; Espinoza, 2016).

El hemisferio izquierdo es el encargado del pensamiento concreto, razonamiento lógico, matemático y verbal, mientras que el hemisferio derecho es responsable del pensamiento emocional, creativo y del razonamiento espaciotemporal (en personas zurdas es al revés). La armonía y el timbre los procesa el lóbulo temporal derecho, mientras que la frecuencia y el ritmo los procesa el lóbulo temporal izquierdo (Custodio y Cano-Campos, 2017). Si tenemos en cuenta que la lateralidad no se define hasta los tres años, sería aconsejable estimular ambos hemisferios desde la primera infancia (Botella-Nicolás y Gimeno-Romero, 2016). Pero ¿qué sucede realmente en el cerebro?

2 Si bien sabemos que existen ciertas piezas musicales que activan las ondas alfa, específicas para memorizar, estudiar y relajarse (sonido binaural), u omega (asociadas con una actividad mental elevada o con un alto procesamiento cognitivo), como las melodías de Mozart, particularmente sonata K448 para dos pianos, nos decidimos por la que los estudiantes escojan, ya que algunos de ellos refirieron que la música clásica los aburre o los duerme.

Me parece que no es suficiente saber que hay diversas áreas que se activan, sería deseable saber qué pasa realmente en ellas. Claro es que para ello se necesitaría un tiempo más prolongado de investigación, pero sería hartamente interesante saber qué sucede. Según los resultados obtenidos hasta el momento, la práctica musical guiada contribuye a la estimulación de ambos hemisferios (Carbajal-Vaca, 2020).

La estimulación musical

La estimulación musical se puede definir como el proceso o actividad que desarrolla facultades musicales y no-musicales en las personas y que implica, en su conjunto o parcialmente, la activación sensorial, cognitiva, emocional, motora, expresiva y creativa. El sistema cognitivo involucra procedimientos como la codificación de información o percepciones recibidas, su almacenamiento y su recuperación en el momento que sea necesario para poder utilizarla en un contexto determinado. Estos procesos cognitivos constituyen nuestra capacidad de la memoria, como procesamiento expedito y razonado. Recibimos la información a través de estímulos sensoriales, verbales o semánticos y los percibimos dependiendo de la atención prestada y de la concentración empleada (Manzanero y Álvarez, 2015). El reconocimiento de los objetos y de las señales audiovisuales y, en general, todos los estímulos sensoriales, constituyen fuentes de conocimiento.

Según investigaciones recientes en la neurociencia cognitiva, la estimulación musical es importante para el desarrollo intelectual y cognitivo, pues contribuye a incrementar las conexiones neuronales y, con ello, también las capacidades y destrezas (Flohr y Hodges, 2002; Grün y Rauscher, 2002; Nozaradan *et al.*, 2012; Grinspun-Siguelnitzky y Poblete-Lagos, 2018). Por ello, el hecho de desarrollar la inteligencia musical repercute en otras áreas y otros tipos de inteligencia del ser humano. De este modo se abordan, además, las dimensiones afectivas y de relación interpersonal (Gardner, 1998).

Gardner, psicólogo educativo, afirma en su teoría de “las inteligencias múltiples” que la música estimula la totalidad de las inteligencias con las que las personas experimentamos y comprendemos el mundo. Introduce el concepto de inteligencia intrapersonal, entendida como el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo, el acceso a la vida emocional, a los propios sentimien-

tos, así como la capacidad de distinguir las emociones y ponerles un nombre. Por su parte, para Daniel Goleman, la inteligencia emocional no se opone al concepto intelectual, sino que ambos aspectos interactúan de forma activa: “todos nosotros representamos una combinación peculiar entre el intelecto y la emoción” (Goleman, 2012, p. 91). La interdependencia y sinergia entre las distintas inteligencias contribuyen al desarrollo integral del individuo y su socialización, ya que la educación limitada exclusivamente al intelecto se ha demostrado insuficiente (Cuervo, 2018, p. 35).

Si bien para los investigadores debería existir una correspondencia entre la audición musical de los sonidos *per se* y la aprehensión del oyente, para muchos de los escuchas puede convertirse en una especie de telón de fondo sobre el cual proyectar sensaciones personales muy subjetivas.

La aprehensión instantánea es una forma más sensual de percibir la música, de manera que permite disfrutar de su inmediatez, lo que podría ser el punto de partida de la mayoría de los oyentes. No obstante, Lewis Rowell argumenta que la audición ideal sería aquella que permitiera ambas de forma simultánea:

Si uno busca respuesta inmediata es obvio que se debe concentrar en la superficie estética. Pero la percepción de una obra musical como tal es otra cosa [...]. La audición ideal de una composición es la que goza de ambas formas simultáneamente, la que saborea más cada detalle por comprender su papel en la forma del todo [...]. Pocos de nosotros podemos lograr semejante experiencia de audición ideal, pero vale la pena intentarlo (1999, p. 132).

Método

Con la presente investigación se buscó ofrecer nuevas evidencias referidas a la influencia de la música en el desarrollo formativo estudiantil. La estimulación musical implementada permite fortalecer las habilidades cognitivas del alumnado y a su vez mejorar los procesos de aprendizaje. La práctica musical motiva el desarrollo cognitivo y también se sabe que el aprendizaje es capaz de moldear el cerebro (Herholz y Zatorre, 2012).

Se realizó con una muestra de población adulta de estudiantes de la UAM-Azcapotzalco, en la que este tipo de estudios son escasos. Para ello se contó

con sesenta sujetos, entre los 20 y 24 años, de los cuales treinta fueron del sexo masculino y treinta, del femenino. Si bien había diferencia en el estatus social, entre otros aspectos, no fue considerable para arrojar diferencias relevantes en el resultado; sin embargo, que el grupo muestra fuera de una edad determinada ayudó a que la variación de ésta no fuera significativa en la investigación.

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental (cuantitativo y cualitativo), concretamente pretest-posttest por tratarse de un grupo pequeño. Antes y después de la implementación del programa musical, se aplicaron las pruebas de “relaciones analógicas” y “memoria visual” de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Los datos se analizaron mediante estadística paramétrica.

Hicimos uso de un método mixto, nuestra situación y tiempo no nos permitió hacer uso de métodos más complejos por el momento, nos abocamos a lo conocido y de corto plazo, como fueron el uso bibliográfico, histórico-lógico, analítico, sintético y descriptivo. El proceso de revisión de la literatura permitió determinar y extraer la información más destacada de diferentes fuentes, que es la labor propia de un investigador, es decir, conocer el material ya elaborado para, partiendo de ahí, realizar un estudio más específico con respecto a la población donde trabaja, o bien, buscar nichos en los que no se han tenido resultados con el fin de lograr un avance.

Con respecto a la resiliencia, se impartió una introducción breve acerca de ésta en una sesión y, conforme se avanzó, se presentaron videos ilustrativos del tema; además se explicó a los estudiantes la importancia de este concepto para su formación.

En este estudio también la intención era un acercamiento a los estudiantes, los cuales no siempre lo hacen por distintos motivos entre los que se cuentan: la timidez, el miedo al castigo –que tendría un impacto negativo, por ejemplo–, el desconocimiento, entre otros, pero a medida que ven que la intención de uno es ayudarlos, muchos se acercan de forma individual, por lo general, a preguntar, a platicar o a recibir orientación.

Se partió de la premisa de que los jóvenes escuchan música a diario (Megías-Quirós y Rodríguez-San Julián, 2003) y en el gusto de los estudiantes por esta actividad, por lo que con esta investigación nos propusimos mostrar la influencia que tiene la inteligencia emocional, y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior a través de la música.

Procedimiento

Se trabajó con alumnos del segundo curso de alemán. Se les pidió compromiso para participar durante toda la investigación, a fin de que ésta se realizara con éxito. En primer lugar, se realizó el pretest: revisar cuál era el puntaje de los estudiantes en la pronunciación del alemán. Asimismo, se realizaron algunos ejercicios antes de la inmersión en las canciones y se observó su rendimiento.

Si bien el alumnado ya conocía la pronunciación alemana básica del alfabeto, se hizo un repaso de refuerzo, en especial para aquellos que habían tenido clase con otro profesor o que manifestaron no tener conocimiento al respecto; también se les mostró cuál era la pronunciación del abecedario alemán, haciendo énfasis en las letras no existentes en nuestro idioma o en las que mostraran alguna complicación particular.

Durante treinta días intercalados (lunes, miércoles y viernes) se trabajó con las canciones, debido a lo limitado del tiempo, incluyendo las variaciones, ya que se trató con adultos. Se laboró con ambos grupos (treinta mujeres y treinta hombres) en sesiones de noventa minutos a lo largo de tres meses, duración de un curso en nuestra institución, que funciona por trimestres, entre abril y junio de 2023. En la primera sesión se administró en ambos grupos el pretest, que incluye las escalas de medición de “relaciones analógicas” y de “memoria visual”. A continuación, se trabajó de forma específica implementando el programa diseñado para este proceso de estimulación utilizando los principios metodológicos anteriormente mencionados y que se pueden sintetizar en la asociación de la expresión verbal con la interpretación musical.

Además, una buena estrategia de enseñanza consistió en organizar los materiales de aprendizaje y darles seguimiento, junto con una motivación por parte del facilitador a cargo. El estudio realizado con estudiantes mostró una gran variedad de actitudes respecto a la música, en el que los propios alumnos se percibían desempeñando dos roles distintos: el desarrollado en el ambiente académico y el que se corresponde con un ambiente lúdico, constatando que el gusto musical está influenciado por las presiones del grupo, pero también que las preferencias musicales vienen definidas por la edad, la clase social, la formación escolar que tuvo cada uno y el compromiso particular, por ello, se prestó mucha atención a los recursos con los que se trabajó.

En esta investigación, se partió de la idea de que existen valores y prejuicios en los alumnos y de que la música origina afecto a través de la mediación

de la connotación consciente o de los procesos de imagen inconscientes. Un suspiro, un sonido o una fragancia evocan recuerdos semiolvidados de personas, lugares y experiencias, remueven los sueños mezclando el recuerdo con el deseo o despiertan connotaciones conscientes de objetos referenciales. Estas imágenes, sean conscientes o inconscientes, de acuerdo con Leonard Meyer (2005) son los estímulos a los que se da realmente una respuesta afectiva.

En total se utilizaron diez canciones pertenecientes al repertorio alemán de los “Schlager” (de la palabra alemana “Schlag” “hit”, en español: “golpe (de éxito)”), pieza musical, por lo general ligera y pegadiza, cuyo texto suele ser poco exigente, con acompañamiento instrumental de música pop (influencia de música de los años veinte), balada, *rock*, *new wave*, pop, un poco de rap y del *jazz*, de la preferencia de los jóvenes: “Über den Wolken”, “Major Tom”, “99 Luftballons”, “Der Kommissar”, “Ein bißchen Frieden”, “Durch den Monsun”, “Rock Me Amadeus”, “Marmor, Stein und Eisen bricht”, “Du Hast” y “Wiegenlied op. 49, núm. 4”.

La primera canción se intitula: “Über den Wolken”, de Reinhard Mey, en 1974. Invitación a desplegar las alas de la imaginación y a superar nuestros horizontes. Reinhard, con su voz suave y delicada melodía, nos da la sensación de estar flotando por encima de las preocupaciones diarias. Es un soplo de aire fresco en la música pop alemana. Anécdotas: escrita después de que Reinhard Mey obtuviera su licencia de piloto, evoca la libertad y la tranquilidad del vuelo.

La segunda: “Major Tom”, de Peter Schilling, viaje intergaláctico de 1983. Es un torbellino de sintetizadores, guitarras y emociones cósmicas: odisea musical de arreglos futuristas, un monumento de música pop alemana. Anécdotas: la canción es una respuesta a “Space Oddity” de David Bowie, donde el Major Tom también es el personaje principal. una crítica a la carrera armamentística nuclear.

La tercera: “99 Luftballons”, de Nena, es de 1983, vibrante melodía pop que esconde un conmovedor mensaje antibelicista. Se convirtió en un éxito internacional. Anécdotas: fue inspirada al soltar globos durante un concierto de los Rolling Stones en Berlín.

La cuarta: “Der Kommissar”, de Falco, fue un éxito rotundo lanzado en 1982 y nos sumerge en el oscuro mundo de la policía. El artista austriaco nos presenta una pieza de *new wave* con sonidos electrónicos aderezada con rap, una combinación explosiva para la época: la voz de Falco, el adictivo ritmo y

las misteriosas letras de “Der Kommissar” fueron una revelación para un amplio público. Su popularidad rápidamente trascendió las fronteras austriacas, convirtiendo a Falco en una estrella internacional. Anécdotas: existen versiones en diferentes idiomas. Falco es uno de los pocos artistas austriacos que han alcanzado tal fama mundial.

La quinta: “Ein bißchen Frieden”, de Nicole, es una canción que se siente como un abrazo, envolviendo al oyente en una manta de ternura y confort. Se lanzó en 1982 como el himno de paz que conmovió los corazones de todo el mundo, incluso ganó Eurovisión ese año. La dulzura de su voz, la letra sincera y la melodía tranquilizadora la hacen una canción inolvidable, un mensaje de amor universal.

La sexta: “Durch den Monsun”, de Tokio Hotel, es una verdadera inmersión en el océano del amor adolescente, una tormenta de sentimientos contrastantes. En 2005 fue un hit icónico del *rock* alemán que catapultó al grupo al estrellato. El timbre de Bill Kaulitz, el líder de estilo andrógino, se convirtió en la voz de una generación en busca de identidad, navegando entre rebeliones y sueños románticos. La pegadiza melodía, la energía cruda y las letras profundamente emotivas elevaron la canción al rango de himno para muchos jóvenes de todo el mundo. ¿Una alegoría del tumultuoso paso a la adultez, quizás?

La séptima: un roquero moderno se encuentra con un genio clásico, esto es “Rock Me Amadeus”, de Falco. Esta audaz fusión de *rock* y música clásica, lanzada en 1985, es una experiencia auditiva inolvidable. Imagina a Mozart con una guitarra eléctrica y a Beethoven en los teclados sintéticos. Este es el explosivo coctel que nos ofrece Falco. Cada latido es una sinfonía moderna, cada palabra es un homenaje al pasado. Logró un balance del pasado con el presente. Es un viaje en el tiempo deslumbrante, una escapada al *rock'n'roll* del siglo XVIII. Anécdotas: es un homenaje a Wolfgang Amadeus Mozart, uno de los más grandes compositores de la historia. Es el primer sencillo en lengua alemana en alcanzar el número uno en la lista Billboard Hot 100 en Estados Unidos.

La octava: “Marmor, Stein und Eisen bricht”, de Drafi Deutscher, da vida al pop alemán de los años sesenta. Es un auténtico fuego de artificio de alegría y optimismo. Esta joya melódica, lanzada en 1965, tiene el sabor de los primeros amores y las noches de baile. Es una bocanada de nostalgia con su melodía pegadiza, su estribillo a prueba del tiempo y su mensaje de amor inquebrantable.

Cuando Drafi canta, incluso el corazón más endurecido late al ritmo del pop. Es un refrescante coctel musical que deja una huella imborrable. Anécdotas: el título de la canción significa “El mármol, la piedra y el hierro se rompen”, simbolizando que incluso las cosas más sólidas pueden romperse, excepto el amor.

La novena: “Du Hast”, de Rammstein, es una canción de metal industrial lanzada en 1997 que hace temblar el suelo bajo tus pies. Con sus afilados *riffs* de guitarra y su pesado ritmo, es el tipo de canción que hace vibrar tu corazón y resonar tus huesos. Rammstein hizo del metal alemán una fuerza internacional. Anécdotas: “Du Hast” significa “Tienes”, pero en alemán, es un juego de palabras ya que también puede significar “Odias”, cuando se escribe con doble “s”. La canción se difundió ampliamente en los clubes de metal de todo el mundo, dando a Rammstein una reputación internacional.

La décima: “Wiegenlied op. 49, núm. 4”, de Brahms, es una canción de cuna de un compositor romántico (1868) y es la única pieza clásica utilizada.

Cada canción se trabajó a lo largo de tres sesiones en las que se incluyeron las actividades que han sido diseñadas para esta investigación a partir de la metodología mencionada y se exponen a continuación. Para practicar la canción se partió del aprovechamiento de la conexión existente entre el lenguaje del texto y el ritmo musical. Se practicaron aspectos relacionados con la pronunciación aprovechando el ritmo de las canciones, la capacidad de atención sostenida, la memoria visual y la auditiva mediante la realización de diferentes secuencias de movimientos para indicarles al inicio la pronunciación adecuada. Se suscitó interés en el alumnado por dichas secuencias, lo que intensificó su atención y memoria visual, aunados a videos acerca de a resiliencia.

Primero se practicó el ritmo y luego se puso mayor interés a pulir la pronunciación, la acentuación y la cadencia. Luego se ampliaron las secuencias con improvisaciones y polirritmias. El trabajo se realizó al inicio por imitación de la voz de la canción y luego se puso únicamente la melodía sin texto cantado; se tradujo el texto para la comprensión de los estudiantes y se hizo hincapié en los sonidos no existentes en el español y sí en alemán, esto conllevó a que los alumnos discriminaran mejor los sonidos y en posteriores lecturas mejoraron notablemente su pronunciación.

Posteriormente se fueron cambiando palabras en el texto original por otras del mismo número de sílabas para continuar con las acentuaciones rítmicas parecidas, lo que diversificó el contenido que, en ocasiones, resultó

chusco e hizo reír a los estudiantes. A través del juego, los estudiantes se divirtieron y mostraron mayor interés.

Las actividades para la práctica de la melodía se implementaron teniendo en cuenta aspectos relacionados con la memoria visual, las relaciones analógicas y la percepción auditiva. Asimismo, con el desarrollo del pensamiento, como la observación, la comparación, la imaginación y el análisis, entre otros, de la memoria visual, como se mencionó anteriormente, de las relaciones analógicas, ya citadas, entre la melodía y el acompañamiento, de la sensibilidad artística y de la interacción social. Se fomentó la memorización de secuencias y su reconocimiento.

Después se invitó a los estudiantes a gestionar otras estructuras armónicas similares que servían de base a la melodía y encajaban bien con ella, a la vez que suscitaban reacciones emocionales diferentes, fomentando la creatividad, el gozo por la creación propia y el juego.

Resultados

Con el grupo seleccionado se realizó un estudio experimental que consistió en evaluar si se modificaba el rendimiento en el aprendizaje del alemán como lengua extranjera al aplicar la música (canciones en la lengua meta) como herramienta de aprendizaje, así como un estímulo resiliente.

Los resultados de la presente investigación están estructurados de la siguiente forma: en primer lugar, se compararon los ejercicios realizados por los estudiantes con aquellos realizados después de haber participado en las sesiones de la inmersión en las canciones, con sus distintas modalidades y el refuerzo resiliente. Se revisó si había mejorado su pronunciación después de las treinta sesiones.

El postest fue muy favorable, ya que se vio un avance considerable con respecto al pretest; grandes diferencias se notaron al cantar al inicio y al final, prestando atención a todos los aspectos, no sólo a su entonación, sino sobre todo a la pronunciación del alemán. Se observó un amplio avance con participantes que tenían dificultad con algunas letras, pronunciaban más fluidamente y en algunos otros, la pronunciación llegó a ser muy cercana a la de un nativo hablante.

Se les aplicó dictado y los participantes realizaron variaciones con otros sustantivos que se les dificultaban al inicio y se constató que eran capaces de discriminar mejor los sonidos. No hubo diferencias apreciables entre el resultado obtenido por los estudiantes de sexo femenino o masculino. Todos estudiantes entre los 20 y 24 años.

Discusión de la investigación

El presente estudio examinó el efecto de la estimulación de la música, en el desarrollo formativo y cognitivo, para el aprendizaje del alemán. Se observó que la música ayudó con el estribillo y las rimas –muy frecuentes en las canciones modernas– a aumentar la capacidad de retención de información a largo plazo de la memoria auditiva. Las indicaciones iniciales que se les dio y el trabajo resiliente como preámbulo sirvieron para que los alumnos tuvieran una recepción más positiva.

Para ello se estimularon las habilidades verbales, motrices, perceptivo-manipulativas, creativas, sensitivas y memorísticas del estudiantado participante. Los resultados mostraron que el ejercicio realizado fue útil para la memorización de las palabras del texto, así como su pronunciación, que redundó en una extrapolación de una mejor discriminación auditiva posterior que se hizo notoria, en general, en los ejercicios de lectura y orales de los estudiantes. Además de que la estimulación musical aunada a la resiliencia favoreció la sinapsis (conexiones neuronales) para nuevos aprendizajes (Ariza-Hernández, 2017).

Los estudios de Zatorre (2012) demuestran que el uso de la música para el desarrollo de las habilidades fonéticas, receptivas e interculturales en el ámbito del alemán como lengua han constatado una mejora en el desarrollo emocional, ya que la música actúa directamente en el sistema límbico, donde se ejecutan y controlan las emociones. El presente estudio muestra que la estimulación musical ayudó también a mejorar el razonamiento analógico de los estudiantes; primero se profundizó con ellos en los atributos de lo análogo y se identificaron semejanzas entre conceptos distintos, para luego apoyar su extrapolación y así estimular respuestas en situaciones diversas.

En cuanto a la memoria a corto plazo u operativa, que es importante en los procesos cognitivos como la percepción, el lenguaje, comprensión verbal, cálculo mental y toma de decisiones, y que está condicionada por la atención

prestada, en este trabajo se intentó reducir la necesidad de atención mediante la automatización de determinadas actividades gracias a la práctica musical, lo que favoreció el poder procesar una mayor cantidad de información y acelerar el ritmo de actividades complejas. Chica y Checa-Fernández (2014, p. 412) aclaran que dicha memoria a corto plazo está efectivamente condicionada por la atención, ya que esta influye en la estimación del valor informativo de la señal que nos llega y su selección con arreglo a las metas que nos hemos propuesto. Estos autores añaden que es importante mantenerse alerta para explorar el medio, amoldarse y aprender de él, aunque la atención no puede sostenerse durante mucho tiempo sin un esfuerzo añadido, pero sí pueden existir estímulos externos que la sostengan de manera involuntaria.

Recuerdo que, en un curso de nuevas tecnologías, nos decía la instructora que actualmente los jóvenes no son capaces de mantener la atención más de tres minutos y que deberíamos de tomar en cuenta esto en nuestra docencia frente a grupo, realizando actividades de corta duración con ellos. Si bien es cierto que es un buen consejo, como todo, debemos tomarlo con cierta reserva. Mi experiencia en la práctica me ha demostrado que hay otros factores que tomar en cuenta, ya que, si realizamos una actividad interesante y significativa para los estudiantes, logramos que ellos se embeban de tal modo en lo que están haciendo que hasta pierden la noción del tiempo.

Por otro lado, también es necesario resaltar que se contribuyó a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje global, al apoyar la transferencia de conocimiento en la resolución de problemas. Actividades de estimulación musical, como las utilizadas en este estudio de índole fonético, musical, visual, motriz y semántico, demostraron ser adecuadas para ser transferidas a las respectivas situaciones o actividades extramusicales que implican un procesamiento similar. Para ello, se introdujeron propuestas musicales nuevas para el alumnado, se ahondó en ellas y luego se realizaron prácticas guiadas estimulando la realización de las nuevas tareas de forma autónoma. Que el conocimiento o destrezas adquiridas se transfieran a otras actividades o se generalicen depende de su semejanza con la codificación específica precedente (Brown y Craik, 2000), es decir, un elevado número del alumnado fue capaz de percibir las similitudes entre diferentes situaciones o planteamientos y fue capaz de aplicar lo aprendido a la resolución de nuevos problemas; sin embargo, las estrategias de estimulación musical no son la panacea, ya que intervienen otros

muchos factores entre los que están la herencia, la motivación, el interés personal. El mismo resultado se obtuvo en estudios precedentes (Ho *et al.*, 2003).

Como líneas de investigación futura me propongo repetir el estudio en estudiantes a los que previamente se realice un estudio de coeficiente intelectual, con el fin de evitar que sean otros parámetros los que influyan en el resultado. Además, que tenga un efecto para el fortalecimiento de otros procesos cognitivos, por ejemplo, memoria a corto plazo y, en fin, realizar un estudio más meticuloso y exhaustivo. Sería interesante estudiar si reduciendo el número de sesiones de trabajo empleadas para el programa de estimulación musical se obtienen los mismos frutos que con las treinta sesiones originalmente aplicadas o si, por el contrario, con un mayor tiempo de inducción se logran mejores resultados.

Consideraciones finales

La realidad es que, desde hace muchos años, la música ha sido considerada una herramienta poderosa para mejorar la concentración, el estado de ánimo y el rendimiento cognitivo en general. Las evidencias científicas recogidas muestran que la experimentación con el fenómeno musical modifica la estructura cerebral y que las áreas activas en el cerebro varían con las experiencias y el entrenamiento musical de cada individuo y si se realizara un estudio más fino se podría averiguar a qué factor o factores en particular se debe.

El análisis evaluativo, observado de una manera sistemática, pudo aportar elementos que sirvieron para una nueva etapa estratégica. De esta forma se establece un círculo interactivo entre las etapas. Evaluamos la evidencia que respalda estos principios, discutimos su aplicación práctica y describimos las necesidades de investigación adicionales. Se trata de cultivar el desarrollo frente al cambio, en relación con los diversos caminos, umbrales y puntos de inflexión entre ellos. La resiliencia puede verse como un fuerte enfoque adaptativo que hace que el individuo interactúe con sus semejantes en un mundo globalizado para crear dinámicas nuevas y complejas que se manifiesten de maneras novedosas, inciertas y sorprendentes, manteniendo, junto con la música, el gusto por aprender contribuyendo al bienestar humano.

Los resultados inmediatos demostraron una mejora en la pronunciación, la cual se puede ver de forma patente, aunque sólo hayamos monitoreado a los

alumnos durante tres meses; la mejora cognitiva y auditiva se extrapoló a otras actividades propias de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando existe un motivante, algo que los aprendientes consideran significativo en sus vidas, ponen mayor atención y por tanto lo adquieren el conocimiento de manera más fácil, resultando en un aprendizaje más duradero. Con la estimulación musical, acompañada por la resiliencia, se puede favorecer las sinapsis que luego posiblemente darán lugar a la adquisición de nuevos conocimientos.

Los estudiantes que participaron de este experimento a través de las canciones dijeron haberse divertido y tenido esparcimiento al aprender el idioma. Aunado a esto, sustantivamente se aligeró la carga y mejoró la ejecución global de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabemos que el grado de estos cambios va precedido por los matices individuales preexistentes en los alumnos, así como en el tiempo de entrenamiento, entre otros factores. La formación musical produce efectos positivos directos sobre la diferenciación neuroanatómica, habilidades cognitivas y, a su vez, un aumento del logro y rendimiento académico, lo que no podremos verificar, a menos que podamos en un futuro realizar un estudio de mayor duración, a largo plazo, con herramientas que surjan para facilitar el estudio.

Con respecto a las instituciones de educación superior, éstas deben involucrarse de forma más activa en la formación del educando, lo cual se puede lograr de la mano de actualizaciones a sus programas académicos, incluyendo estrategias didácticas, asesorías y seguimiento a los estudiantes mediante tutorías, que ya se realizan en nuestra institución, pero deberían involucrar más a los orientadores en un trabajo conjunto. Asimismo, se debe prestar mayor atención al aspecto emocional de los estudiantes, para lo cual se debe establecer empatía para facilitar la adaptación, en especial en el primer año universitario. En la UAM-A ya se implementa un programa, pero pienso que aún falta compromiso, mayor vinculación e integración entre el departamento de orientación, el profesorado que imparte las asignaturas y el alumnado. En esto, en la presente investigación, el conocimiento de la resiliencia actuó como un factor benéfico positivo en la formación integral del estudiante.

En conclusión, la música puede ser una herramienta valiosa para mejorar el aprendizaje y el rendimiento educativo al estimular diferentes áreas cerebrales. Incluso puede favorecer la atención y la concentración, la memoria, la creatividad y el estado de ánimo de los estudiantes, aspectos que se ven incrementados, junto con la resiliencia, actuando a la vez en una mejora de vida y

el fomento de una actitud crítica; sin embargo, estamos ciertos de que no es una panacea aislada.

Referencias

- Aguilar, F. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad,. *Nuevos horizontes*, 5(13). <https://www.medigraphic.com/pdfs/plasticidad/prn-2006/prn0611.pdf>
- Álvarez, L. Y. y Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46, <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133915921005.pdf>
- Amar, J. J., Kotliarenko, M. A. y Abello Llanos, R. (2003). *Investigación y desarrollo: revista del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano*, 11(1), 162–197.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). *Educación y educadores*, 20(2),193–210.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Becoña-Iglesias, E. (2005). *Resiliencia en el consumo de tabaco*. Universidad Complutense.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–8. <https://www.tc.columbia.edu/faculty/gab38/faculty-profile/files/americanPsychologist.pdf>
- Botella-Nicolás, A. M. y Gimeno-Romero, J. V. (2015). Psicología de la música y audición musical. Distintas aproximaciones. *El Artista*, 12, 74–98. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87442414006.pdf>
- Brown, S. C. (2000). The “musilanguage” model of music evolution, en N. L. Wallin, B. Merker y S. Brown, (eds.). *The Origins of Music*, 271–300. MIT Press.
- Brown, S. C. y Craik, F. I. M. (2000). Encoding and retrieval of information. En E. Tulving y F. I. M. Craik (eds.). *The Oxford handbook of memory*, 93–107. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1994). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

- Carbajal-Vaca, I. S. (2020). Intencionalidades y experiencias de aprendizaje en la propuesta pedagógica del pianista mexicano Manuel Delaflor, 197-232. En R.W. Capistrán-Gracia. (Coordinador). *Educación musical superior. Reflexiones, aportaciones y actualidades en investigación*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/catalogo/cac_rc_educacion_musical_superior.html
- Chica, A. B. y Checa-Fernández, P. (2014). Atención, procesamiento de la información sensorial y sistemas atencionales. En D. Redolar Ripoll, *Neurociencia cognitiva*, 389–409. Editorial Médica Panamericana.
- Cuervo, L. (2018). Study of an Interdisciplinary Didactic Model in a Secondary Music Class. *Music Education Research*, 20(4), 463–479.
- Custodio, N. y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Review Neuropsiquiatry*, 80(1), 60–69.
- Cyrulnik, B. (2010). *La resiliencia: estado de la cuestión. La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
- Dalla-Bella, S., Perets, I., Rousseau, L. y Gosselin, N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo mode in music. *Cognition*, 80(3), B1–B10. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00136-0)
- Espinoza, I. (2016). *La Música Instrumental y su relación con la Inteligencia Emocional en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática “Carlos Wiesse”, Comas, 2011*. [Tesis de maestría] Universidad nacional de educación. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3e45725b-d299-4779-b8fe-ae-0b7ed80975/content>
- Fleming, J. y Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *PMID*, 6(2), 7-23. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2956753/>
- Flohr, J. y Hodges, D. (2002). Music and Neuroscience. En R. Colwell y C. P. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 991–1009. Oxford University Press.
- Flohr, J. y Hodges, D. (2002). Music and Neuroscience. En R. Colwell y C. P. Richardson (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*, 991-1009. Oxford University Press.
- Fonseca-Mora, M. C.; Toscano-Fuentes, C. y Wermke, K. (2011). The relation between Language Aptitude and Musical Intelligence. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 101-11.

- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown Publishers/Random House.
- Fuentes, C. (2011). *Estudio Empírico de la Relación existente entre el Nivel de Adquisición de una Segunda Lengua, la Capacidad Auditiva y la Inteligencia Musical del alumnado*. Universidad de Huelva.
- Gardner, H. (1998). *Las inteligencias múltiples*. Paidós.
- Goldberg, L. R. (1990) An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. University of Oregon and Oregon Research Institute. https://projects.ori.org/lrg/pdfs_papers/goldberg.big-five-factorsstructure.jpssp.1990.pdf
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Green, L. y Manzano, P. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Grinspun-Siguelnitzky, N. y Poblete-Lagos, C. (2018). Aprendizaje musical y funciones cognitivas: Perspectivas desde la Neurociencia y la Cognición Corporizada. *Neuma: Revista de Música y Docencia Musical*, 2(11), 114-131. <https://neuma.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/37>
- Grün, W. y Rauscher, F. (2002) The Neurobiology of Music Cognition. En R. Colwell y C. P. Richardson (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*, 991-1009. Oxford University Press.
- Herholz, S. C. y Zatorre, R. J. (2012). Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure. *Neuron*, 76(3), 486–502. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.10.011>
- Ho, Y. C., Cheung, M. C. y Chang, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 3(17), 439–450. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Kasuya-Ueba, Y., Zhao, S. y Toichi, M. (2020). The Effect of Music Intervention on Attention in Children: Experimental Evidence. *Neuroscience*, 747(14). <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00757>
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Morata.
- Manzanero, A. L. y Álvarez, M. A. (2015). *La memoria humana. Aportaciones desde la neurociencia cognitiva*. Pirámide.
- McKergow, M. y Korman, H. (2009). Inbetween—Neither Inside nor Outside: The Radical Simplicity of Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Systemic Therapies*, 28(2), 34-49 <https://doi.org/10.1521/jsyt.2009.28.2.34>
- McKergow, M., Faulkner, J. y Nakada, T. (1998). “Musical brain” functional MRI. *Neuroreport*, 9, 3853–3856. <http://doi.org/10.1097/00001756-199812101-00016>
- Megías-Quirós, I. y Rodríguez-San Julián, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos, hábitos, gustos y referentes musicales*. Instituto Nacional de la Juventud (INJUVE). <http://doi.org/10.5281/zenodo.3677113>
- Merrett, D. L., Peretz, I. y Wilson, S. J. (2014). Neurobiological, Cognitive, and Emotional Mechanisms in Melodic Intonation Therapy. *Human neuroscience*, 2. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00401>
- Meyer, L. B. (2005). *Emoción y significado en la música*. Alianza Editorial.
- Moreno, S. y Bidelman, G. M. (2013). Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hear Research*, 308, 84–97. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.09.012>
- Nozaradan, S. A., Mouraux, J. J., Colnat-Coulbois, S., Rossion, B. y Maillard, L. (2017). Intracerebral evidence of rhythm transform in the human auditory cortex. *Brain Structural Function*, 222(5), 2389-2404. <https://doi.org/10.1007/s00429-016-1348-0>
- Nozaradan, S. Peretz, I. y Mouraux, A. (2012). Selective neuronal entrainment to the beat and meter embedded in a musical rhythm. *Journal of Neuroscience*, 32(49), 17572–17581. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3203-12.2012>
- Patel, A. D. (2003). Rhythm in Language and Music: Parallels and Differences. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 140-143.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J.J. y Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos*, (20), 201–215. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835203>
- Peretz, I. (2019). *Aprender música*. Redbook.

- Poch-Blasco, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 42, 91-113. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404208.pdf>
- Rochin-Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 11(22), 7-16. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821>
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música*. Gedisa.
- Trost, W., Ethofer, T., Zentner, M. y Vuilleumier, P. (2012). Mapping Aesthetic Musical Emotions in the Brain. *Cerebral Cortex*, 22, 2769-2783. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr353>
- Vanstandel, S. (2003). *Resiliencia y espiritualidad. El realismo de la fe*. Bureau International Catholique de l'Enfance.
- Vivas, M., Gallego, D. y Belkis, G. (2007). *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C. A.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise above Adversity*. Villard Books.
- Zatorre, R. J. (2012). Beyond auditory cortex: working with musical thoughts. *Annals Nueva York Academic Science*, 1252(1), 222-228. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06437.x>



El papel de las emociones en la experiencia musical: la relación de sintonía mutua

José Marcos Partida Valdivia¹

Introducción

Como seres humanos es muy probable que hayamos vivenciado la música de múltiples maneras a lo largo de nuestra vida, por ejemplo, en la infancia forma una parte importante de nuestro desarrollo integral (Flohr y Trevarthen, 2008; Malloch y Trevarthen, 2009; Español *et al.*, 2022). Quienes tuvimos la oportunidad de haber desarrollado una habilidad instrumental o adquirido algunos conocimientos musicales, somos pruebas vivientes de que la música tiene un impacto positivo, sabemos que algunas de nuestras experiencias musicales son una serie de memorias entrañables. Contemos con una educación musical formal o no, la situación es similar como diletantes, sabemos que la música nos conmueve, nos relaja, nos comunica más allá de lo que deseamos expresar con palabras.

1 Profesor-investigador del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, marcos.maj7@gmail.com

En este trabajo me propongo discutir algunos aspectos emocionales de la música, tomando en cuenta diferentes roles en los que podemos vivenciarla: como oyentes, como intérpretes o como compositores. Este tema resulta de alta relevancia al enfrentarnos a enormes desafíos que repercuten significativamente en nuestra vida emocional y en lo que se denomina bienestar (Leal-Filho *et al.*, 2020).

Con base en la fenomenología del mundo social de Alfred Schutz (1976), propuesta en la década de los 50, expongo cómo la vida de conciencia humana opera en la experiencia musical y cómo se constituyen complejos procesos comunicativos entre las personas. Aunque los hallazgos científicos recientes han corroborado de forma empírica las reflexiones filosóficas propuestas por este autor austriaco, el legado de Schutz es valioso como una forma de reflexión teórica sobre el papel de la música en nuestras vidas (Denora, 2010) y sigue teniendo vigencia, como una perspectiva de estudio, basada en el análisis en primera persona, acerca de cómo nos involucramos musicalmente con nuestros semejantes. Al mismo tiempo, esta revisión que propongo sobre la fenomenología del mundo social de Schutz y la música, mantiene una faceta crítica, ya que considero que este autor deja de lado un aspecto importante e inherente a la vivencia de la música: las emociones.

A continuación, comienzo describiendo los aportes de Alfred Schutz acerca de la *noción de relación de sintonía mutua* en la experiencia musical, no sin antes haber descrito algunos planteamientos fenomenológicos elementales inspirados en Edmund Husserl que conforman la noción de relación de sintonía mutua. Continúo el análisis exponiendo algunos aspectos referentes a lo que trabajos recientes han descrito sobre la relación entre bienestar y música, y el papel que tienen las emociones en ambos temas.

Posteriormente, describo algunos vínculos que permiten pensar, desde la fenomenología, cómo la vivencia de la música contribuye al bienestar humano. Expongo cómo el tema explorado sirve para reconocer una fértil discusión fenomenológica y la necesidad de efectuar acercamientos de carácter multidisciplinario ante fenómenos complejos como la música y las emociones.

Lebenswelt e intersubjetividad

Alfred Schutz, sociólogo y filósofo austriaco, desarrolló una posición fenomenológica basada en la línea de estudio trazada previamente por Edmund Husserl, definida como “fenomenología constitutiva de la actitud natural” (Husserl, 1949, p. 392). Schutz sostenía que los humanos viven en un *Lebenswelt* o *mundo de vida*: el mundo al cual nos incorporamos al nacer.

La teoría fenomenológica sostiene que el mundo está predeterminado, es decir, que es un entorno previamente organizado. La lengua, las costumbres, las tradiciones, las leyes y otros innumerables elementos socioculturales son ejemplos de ese carácter ordenado del *Lebenswelt*; predeterminaciones efectuadas por las generaciones previas. No elegimos el entorno en el que nacemos, como nuestra familia o país, sino que sólo llegamos a escenarios sociales que componen una realidad eminente y en la que nos desempeñamos hasta nuestra eventual muerte.

Nuestra conciencia no es la única que se encuentra operando en el *Lebenswelt*. En este *mundo de vida* me encuentro con otros sujetos con conciencias propias, de tal manera, que presupongo que ellos experimentan los fenómenos que se me donan a la conciencia de la misma manera en que yo los vivo (Schutz, 1967). El *Lebenswelt* tiene un profundo carácter intersubjetivo, ya que los significados que constituyo en la conciencia sobre el mundo de la vida se enlazan con los significados que mis semejantes otorgan a lo que ellos mismos experimentan en carne propia.

Schutz menciona lo siguiente sobre el *Lebenswelt*: “Nací en él y presumo que existió antes de mí. Es el fundamento incuestionado de todo lo dado a mi experiencia” (Schutz y Luckmann, 2003, p. 25); por lo tanto, es vivenciado por el individuo en una *actitud natural*, es decir, sin cuestionar la evidencia de lo que asumo como realidad. En actitud natural, damos por sentado el mundo que nos rodea, sin una actitud crítica o reflexiva sobre lo inmediatamente dado en la experiencia. Es un terreno habitual, que ampliamente ya conocemos y dominamos hasta cierto punto.

Las actividades musicales como pianista llevaron a que Schutz realizara sus propios análisis fenomenológicos sobre la música en diversos trabajos (Schutz, 1976a; 1996). Por los propósitos trazados para este trabajo, prestaré especial atención a *Making music together: a study in social relationship*

(Schutz, 1976), donde el autor analiza las relaciones sociales promovidas por la música con base en la noción de relación de sintonía mutua.

La relación de sintonía mutua

El ensayo *Making music together* (Schutz, 1976), pretende aclarar cómo se estructura la relación de sintonía mutua durante una vivencia musical, poniendo especial énfasis en el papel de los flujos de conciencia en diferentes roles: como espectadores, como intérpretes y como autores de obra musical.

La relación de sintonía mutua plantea que los individuos que operan en el *Lebenswelt* viven la música a partir de relaciones sociales, en donde las conciencias de los individuos se encuentran ligadas intersubjetivamente. Schutz señala que:

Es precisamente esta relación de sintonización mutua por la cual el “yo” y el “tú” son experimentados por ambos participantes como un “nosotros” en presencia vívida [...] puede ser permisible referirse a una serie de fenómenos bien conocidos en el mundo social en los que esta relación social precomunicativa toma primer plano [...] Es típico de un conjunto de actividades similares interrelacionadas, como la relación entre el pitcher y el catcher, los tenistas, los tiradores, etc.; encontramos las mismas características al marchar juntos, bailar juntos, hacer el amor juntos o hacer música juntos (Schutz, 1976, pp. 161-162).

Schutz explora tres maneras de relación de sintonía mutua: compositor-intérprete, intérprete oyente y hacer música juntos. La relación compositor-intérprete se encuentra determinada por las condiciones históricas de quienes experimentan la música. En este caso, el compositor es el creador de una obra. Señala que dicha creación puede haber sido compuesta en un momento distinto al tiempo en que el intérprete ejecuta la obra.

Como podrá observarse, el compositor quizás está distante del intérprete en términos espaciales y temporales. El creador de la obra –el compositor– vive una experiencia subjetiva en el *Lebenswelt*, en la que se proyectan algunos de sus pensamientos, motivos o intenciones. Puede haber creado una pieza musical inspirado por la nostalgia que experimenta al encontrarse lejos de su

país de origen, al tratar de encontrar mejores condiciones laborales o al encontrarse en una situación de exilio. El intérprete es quien ejecuta la pieza musical en un espacio y tiempo posterior, en el que puede asumir el reto de recrear esos elementos expresados en la obra por el compositor.

[...] el ejecutante que se acerca a una llamada pieza musical desconocida lo hace desde una situación históricamente determinada, en su caso autobiográfica, determinada por su acervo de experiencias musicales disponibles en la medida en que son típicamente relevantes para la anticipada experiencia novedosa ante él. Este conjunto de experiencias se refiere indirectamente a todos sus semejantes pasados y presentes cuyos actos o pensamientos han contribuido a la construcción de su conocimiento (Schutz, 1976, p. 168).

En este vínculo entre creador e intérprete de una obra, es igualmente interesante cuando añadimos a un *oyente*, a quien se dirige la pieza musical, como es el caso de la relación intérprete-oyente, en donde ambos pueden compartir un mismo espacio-tiempo o no. Es muy probable que nosotros mismos hayamos vivenciado esta relación dentro de un espectáculo musical en vivo; en un concierto podemos experimentar el rol de espectadores y por lo tanto de oyentes, aunque también podemos fungir como intérpretes de una obra de un compositor ante una multitud.

La misma relación intérprete-oyente se cumple al escuchar una producción musical de otras maneras: al reproducir una canción en el coche o escuchar una pieza musical de manera espontánea, como puede ocurrir en el transporte público. En esta relación, el músico que interpreta la obra musical de otra persona funge como un mediador entre el creador y quien escucha la pieza musical. Así es como las conciencias del compositor y el oyente se enlazan a través del intérprete.

Aunque separado por cientos de años [por ejemplo, de Johann Sebastian Bach], [el oyente o espectador] participa con casi simultaneidad en la corriente de conciencia del primero al realizar con él paso a paso la articulación continua de su pensamiento musical (Schutz, 1976, p. 171).

A partir de la cita anterior podemos pensar en la obra *La pasión según San Mateo* (*Matthäus-Passion*) de J. B. Bach, con la que el compositor trató

de expresar diferentes ideas o pensamientos de manera musical acerca de la muerte de Jesús. Si nos situamos en la posición como cantantes o instrumentistas de esta obra, cumpliríamos el papel como mediadores entre Bach y la audiencia, a quien estaríamos dirigiendo la interpretación musical. De esta forma se establece una sintonía que va más allá de nuestro presente y que se retrotrae a la vida de conciencia de una persona extinta.

Otra relación descrita por Alfred Schutz es el hacer música juntos. En esta relación, enfatiza que la música conserva una dimensión comunicativa que no se agota en términos lingüísticos, es decir, la música no es explicable en términos conceptuales, como sí lo es el fenómeno del lenguaje. La relación hacer música juntos está determinada fundamentalmente por experimentar un tiempo presente e inmediato entre una o más personas quienes cantan o tocan una obra musical; consiste en la interpretación o creación musical de manera simultánea, se comparte un lugar y un tiempo con otros.

Sabemos que la música no se puede circunscribir únicamente a sistemas de escritura musical tradicional. En la relación hacer música juntos se ponen en juego muchos elementos que comunican más allá de las palabras cuando los músicos tocan. Elementos como las miradas, los gestos faciales y las posturas corporales toman un papel comunicativo en el acto musical.

Cualquiera de los dos tiene que prever escuchando al Otro, con pretensiones y anticipaciones, cualquier giro que pueda tomar la interpretación del Otro y debe estar preparado en cualquier momento para ser líder o seguidor. Ambos comparten no solo la *durée* [duración] interna en la que se actualiza el contenido de la música; cada uno, simultáneamente, comparte en vivo presente el flujo de conciencia del Otro en la inmediatez. Esto es posible porque hacer música juntos ocurre en una verdadera relación cara a cara, ya que los participantes comparten no solo una sección de tiempo sino también un sector de espacio. Las expresiones faciales del Otro, sus gestos al manipular su instrumento, en resumen, todas las actividades de ejecución, se adaptan al mundo exterior y el compañero puede captarlas de inmediato. Incluso si se realiza sin intención comunicativa, estas actividades son interpretadas por él como indicaciones de lo que el Otro va a hacer (Schutz, 1976, p. 176).

Al mismo tiempo, nos permite observar que en el *hacer música juntos* también intervienen las experiencias anteriores de cada ejecutante. Se trata

de personas con experiencias previas que pueden llegar a filtrarse en el acto; como ocurre con los músicos de *jazz*, en donde cada músico, en su segmento de improvisación, recurre a sus propios conocimientos musicales previamente adquiridos para realizar su ejecución. A esto podemos añadir que, como personas dentro de un mundo de la vida, podemos presuponer que los músicos de *jazz* del ejemplo anterior tienen particularmente sus propios anhelos, ansiedades, propósitos de vida, aficiones, fobias, al igual que nosotros.

La temporalidad en la experimentación de música en la relación de sintonía mutua

Dentro de la relación de sintonía mutua, la temporalidad es un tema de discusión importante, esto es un rasgo notable de la influencia husserliana de la “conciencia del tiempo” (Husserl, 1949, p. 191) y la *durée* de Henri Bergson (1889) en el pensamiento de Schutz. Concibió que el individuo percibe la canción dentro de lo que se denomina un tiempo interno, es decir, capta la pieza musical dentro de sus propias dimensiones de temporalidad. Esto le permite de manera implícita asumir diferentes fases (como el inicio, pre-coro, coro y final), que componen el tiempo interno de la obra. Esto sugiere que la canción es experimentada de manera politética, es decir, se vive no como un elemento desorganizado o disperso, sino como un suceso constituido en la conciencia por segmentos o partes dentro de su propia estructura temporal.

Lo anterior sugiere que, en actitud natural, al escuchar una pieza de música, de manera tácita en la conciencia asumimos que ésta se encuentra compuesta por diferentes partes. En la relación de compositor-intérprete, los participantes conservan sus propios flujos de conciencia determinados por el tiempo interno de la obra musical. De la misma manera, la temporalidad interna se experimenta intersubjetivamente dentro de la relación intérprete oyente.

El compositor, [a través del intérprete] por los medios específicos de su arte, lo ha dispuesto de tal manera que la conciencia del espectador se vea obligada a referir lo que realmente escucha a lo que anticipa que seguirá y también a lo que acaba de escuchar y lo que él ha escuchado desde que comenzó esta pieza musical. El oyente, por lo tanto, escucha el flujo continuo de música, por así

decirlo, no solo en la dirección de la primera a la última barra, sino simultáneamente en dirección inversa a la primera (Schutz, 1976, p. 170).

En la creación musical conjunta, es decir, en el hacer música juntos, los participantes no sólo relacionan conforme el fluir de conciencia del compositor de la obra y de quien escucha, también se vinculan en el presente vivido que consiste en compartir la ejecución colectiva de la obra musical.

Al experimentar el *tiempo interno* al momento en que dos o más individuos hacen música o la exponen a oyentes, Schutz reconoce un tiempo externo que se encuentra transcurriendo en el *Lebenswelt*. Se trata de una temporalidad alterna a la propia temporalidad de la pieza musical. El *tiempo externo* es aquel tiempo objetivo que el ser humano cuantifica a partir de instrumentos como un reloj o un calendario y corresponde al transcurrir de los días, los meses y los años, el mismo que experimentamos con evidencias en la naturaleza al ver amanecer o anochecer. Los planteamientos de Alfred Schutz sobre el tiempo sugieren que en el *Lebenswelt* las obras musicales se experimentan en su propio tiempo interno y, simultáneamente, en el transcurrir de un tiempo externo.

En todas las relaciones anteriormente descritas: compositor-intérprete, intérprete-oyente y hacer música juntos, los individuos adquieren sintonía entre sus flujos de conciencia e intercambian diferente tipo de información, dentro de la cual es posible percibir un carácter desafortunadamente omitido por Schutz en su ensayo *Making music together*: el componente emocional de la relación de sintonía mutua.

Aunque no es claro el motivo por el cual Schutz no analiza el papel de las emociones en el ensayo, podemos pensar que esto responde a motivos sistemáticos para la delimitación de su estudio. Aunque el tema de la música y las emociones ya estaba en el interés de filósofos clásicos de la antigüedad como Platón (Spahn *et al.*, 2024), desde las primeras líneas del ensayo en cuestión, Schutz señala enfáticamente que su propósito es estudiar las relaciones sociales y el proceso comunicativo que se involucra en la creación musical.

Una de las razones por las cuales considero es importante atender este vacío en la obra de Schutz es porque las emociones juegan un papel fundamental en la comunicación humana (Kreutz *et al.*, 2012); al mismo tiempo, a partir de la óptica fenomenológica podemos obtener una visión diferente y más ampliada. Otro motivo es porque investigaciones científicas recientes han logrado do-

cumentar hallazgos sobre el papel de las emociones en la experiencia musical (Correa, 2020). Conviene destacar el trabajo de Juslin y Sloboda (2010), donde se compilaron una serie de trabajos académicos desde diferentes disciplinas. Estos autores identificaron algunas direcciones futuras de investigación, con base en una breve encuesta, tales como el papel de la música y las emociones en los contextos sociales (North y Hargreaves, 2008; Sloboda, 2010), la importancia de comprender el papel que tiene la música en la salud humana (Thaut y Wheeler, 2010), la viabilidad de un enfoque fenomenológico para esclarecer los mecanismos que operan dentro de la experiencia musical y las emociones (Gabrielsson, 2010) y, por último, el análisis de la dimensión temporal en la vivencia de emociones y la música (Schubert, 2010). Esto abre una oportunidad para reconocer el valor del legado schutziano sobre la música y, al mismo tiempo, cuestionarlo y enriquecerlo con otros aportes recientes sobre el tema de las emociones.

Música, emociones y bienestar

En la declaratoria de los derechos humanos realizada por la Organización Mundial de la Salud, (ONU, 1948) se considera el bienestar como un aspecto imprescindible para una vida digna. Esta idea textualmente se describe de la siguiente manera en el artículo 25: “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud, el bienestar y, en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sanitarios” (ONU, 1948, p. 7).

La ONU ha definido la salud como un “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (WHO, 2024). De acuerdo, o no, con la labor de estas organizaciones, los estatutos marcan un referente importante en la consideración del bienestar en la calidad de vida humana en la actualidad; tema que ya ha sido de interés para nuestros antepasados. El trabajo de Yadeun-Antuñano (2019) muestra cómo el tema del bienestar ya se encontraba entre las preocupaciones de culturas antiguas alrededor del mundo. Existe toda una pluralidad de formas de concebir el bienestar según la sociedad y el periodo histórico de estos pueblos; sin embargo, coinciden en los estados emocionales de plenitud y satisfacción que están estrechamente relacionados con su cosmovisión.

Actualmente el término “bienestar” sigue siendo difícil de explicar en términos sencillos y dista de tener hasta hoy una definición unívoca para todas las ramas del conocimiento (Jarden y Roache, 2023). En la vida cotidiana o el *Lebenswelt*, del cual nos habla Schutz, podemos experimentar un cierto grado de bienestar o malestar, según las condiciones mentales o físicas en las que nos encontremos viviendo en un tiempo determinado. Puedo asumir yo mismo que siento un estado de bienestar de acuerdo con factores subjetivos: si he logrado una meta profesional o laboral, si mis necesidades económicas están cubiertas, o si en un momento dado me siento feliz por encontrarme realizado en esa actividad que disfruto mucho, tal como puede ocurrir al escuchar o al entonar una pieza musical en solitario o con amigos. Al trasladar la discusión del término bienestar y el papel del arte, la tarea no se vuelve nada sencilla y siguen existiendo diversas opiniones al respecto.

En la obra *Arts, Health and Well-Being*, Daykin (2019) señala que el bienestar abarca diferentes facetas de la vida humana, relacionadas con el placer, la comodidad, la salud y experiencias que favorecen mantener un estado emocional que permitan enfrentar situaciones de la vida. Dayink sostiene que vivenciar el arte es una alternativa valiosa para expresar emociones, sentimientos y experiencias de forma creativa.

Cuando hablamos de bienestar, implícitamente nos referimos al ámbito emocional. Las emociones son un aspecto multifacético que corresponde a una pluralidad de opiniones pero que convergen generalmente en procesos mentales asociados a la cognición, la conducta y la respuesta fisiológica de nuestro organismo.

El biólogo y filósofo Humberto Maturana (1990; 1992; 2014) propuso que la emoción es un elemento fundante de lo que denominamos sentimiento y de toda acción. Al mismo tiempo, sostenía que no podemos prescindir de la emoción en toda acción social porque la emoción es un elemento que constituye todo hacer en la vida: “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto [...] no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 1990, pp. 20-21).

Zaccagnini (2004) define las emociones como

[...] una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga

duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. (Zaccagnini, 2004, p. 61).

Gallardo-Vázquez (2009) ha sostenido que existe un consenso entre los estudiosos sobre el fenómeno de las emociones al tomar en cuenta que se trata de procesos psíquicos complejos que tienen que ver con respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales. Por su parte, Lorenzo de Reizábal (2023) ha destacado que la música y las emociones son un binomio que abarca enormes retos metodológicos para su estudio. Esta autora describe que existe un debate vigente sobre el potencial de la música para evocar emociones. Aunado a los cuestionamientos en boga en torno a la autenticidad de las emociones que la música genera en los humanos, señala un aspecto que añade mayor complejidad a esta discusión que consiste en la falta de consenso sobre la definición de lo que constituye una emoción; de cada uno de los enfoques de investigación se derivan diferentes interpretaciones sobre el tema.

De la misma manera, Lorenzo de Reizábal considera que existe una interrogante sobre cómo las respuestas emocionales a la música son experimentadas subjetivamente por los oyentes. Describe que investigadores han reportado que no todas las personas reaccionan emocionalmente a la música, lo que sugiere que las respuestas pueden variar de manera significativa. Otro aspecto importante que destaca es la ausencia de un consenso en lo que en diferentes idiomas o culturas se asume como emoción, lo que en términos científicos dificulta la replicación de estudios y la comparación de resultados. Ese último dato resulta semejante a la situación problemática hacia la cual ha apuntado Kreutz (2015) previamente, al sostener que en ocasiones se ha utilizado el concepto de música para referirse a un sinnúmero de actividades definidas de manera incorrecta como acción musical.

Existen fundamentos científicos sólidos que nos indican que escuchar o practicar música resulta benéfico para el bienestar del ser humano, ya que las emociones se encuentran involucradas (Viola *et al.*, 2023). Este tipo de consideraciones ha dado lugar a la implementación de la música para el tratamiento de problemas de salud de alta relevancia para nuestra sociedad actual. Un ejemplo reciente es el trabajo de Harper *et al.* (2023), quienes estudian el papel de la música durante el tratamiento de quimioterapia en pacientes con cáncer.

Hillecke *et al.* (2005) han sostenido en su trabajo que la música promueve mejores relaciones interpersonales, ya que favorece una mejor regulación y expresión de las emociones. Kreutz (2008) recuperó algunas evidencias empíricas sobre cómo las personas percibían la música a partir del baile como un factor importante en su bienestar emocional.

Raglio y Oasi (2015) sostienen desde un enfoque psicológico y médico que la música se encuentra asociada a la disminución de estrés y ansiedad, lo que contribuye a un sistema inmunológico más eficiente. Sheppard y Broughton (2020) han sostenido que la participación musical es una pieza fundamental en la promoción de la salud. De la misma manera, han señalado la necesidad de efectuar abordajes interdisciplinarios que favorezcan el sustento de iniciativas a nivel político, para promover una vida saludable entre la población.

Las fuentes consultadas de diferentes disciplinas que discuten la relación entre las emociones y la música muestran avances científicos importantes (Juslin y Sloboda, 2010), constatan que el bienestar se encuentra asociado a la faceta emocional, ya que forma parte de la salud mental de las personas. Indican que tanto la experimentación de la música como la vivencia de estados emocionales están vinculadas a experiencias subjetivas asociadas a rasgos psicológicos, fisiológicos y sociales.

Relación de sintonía mutua y emociones en la experiencia musical

A pesar de la fecundidad que he intentado describir hasta aquí sobre la teoría de Alfred Schutz acerca de las relaciones sociales que implica la música a partir de la relación de sintonía mutua, considero necesario mencionar algunas implicaciones en términos generales, con base en lo que hoy sabemos acerca del binomio música-emociones (Lorenzo de Reizába, 2023). De forma inicial puedo deducir que, en todas las formas de relación de sintonía mutua expuestas por Schutz, hay una dimensión emocional que se involucra dentro del proceso comunicativo.

Los compositores y los artistas en general efectúan un énfasis especial en las emociones que pretenden evocar con sus obras. Los compositores pueden sumergirse en un proceso que puede implicar la selección de elementos musicales intersubjetivamente asociados con diferentes estados emocionales.

La elección de una determinada tonalidad por parte de un compositor puede estar referida a un sentido de felicidad, solemnidad, enojo o euforia que pretende expresar en la pieza musical.

El intérprete puede tener diferentes grados de cercanía o proximidad con el compositor de la obra, por ejemplo, no tenemos el mismo grado de inmediatez con un colega compositor al cual conozco desde hace tiempo y con el que interpreto música frecuentemente en una agrupación, en comparación con un autor barroco. Podemos conocer en mayor o menor medida el factor emocional por el cual fue compuesta la obra. A medida que el intérprete carezca de información respecto de los motivos emocionales de la creación del compositor, el intérprete otorgará un significado emocional a las estructuras musicales a las que accede. Quien interpreta una composición de una persona desconocida y tampoco conoce la carga emocional con la cual fue realizada la obra, le dará un sentido de alegría, nostalgia o tristeza según su propia experiencia, independientemente de la intencionalidad del compositor.

En este sentido, el intérprete está en posibilidad no sólo de leer en partitura la obra del compositor, sino también de escuchar una obra que pretende ejecutar, lo que lo convierte en oyente de lo que él mismo interpretará. A partir de su interpretación durante la escucha, proyectará en la ejecución sus propios estados emocionales. La experiencia de acercamiento a una obra de una tercera persona es someterla a nuestras propias condiciones emocionales o experiencias previas.

El caso del oyente y el papel emocional también se puede ejemplificar al imaginarnos dentro de una audiencia mientras escuchamos un concierto. Si miramos a nuestro alrededor, podemos obtener datos que nos brindan rasgos del estado emocional de las personas con las cuales simultáneamente experimentamos el recital. Quizás haya personas que lloran, personas que gritan, personas que cierran sus ojos y mueven en silencio sus manos en el aire al ritmo de lo que escuchan musicalmente. Estos son algunos rasgos comunicativos de los cuales Alfred Schutz nos habla en la relación de sintonía mutua; sin embargo, no destaca algún componente emocional en ellos.

En la relación de hacer música juntos, podemos identificar innumerables elementos de la experimentación de emociones mientras se realiza una interpretación. Los músicos que arriban a una sala de ensayo llevan consigo una carga emocional diversa, según el momento por el cual pasan en sus respectivas vidas. La ejecución musical conjunta puede implicar un estado emocional

agradable a pesar de que los intérpretes puedan estar pasando por diferentes situaciones sociales problemáticas. Aunque carecemos de evidencias respecto del grupo de músicos de la orquesta que viajaba en el Titanic, cuenta la leyenda que ellos interpretaron piezas musicales mientras se presentaba el inminente hundimiento del transatlántico. Si aceptamos que esto ocurrió, podemos inferir que, necesariamente, habrían tenido que experimentar una relación de hacer música juntos; podemos suponer que en esa participación musical se involucraron emociones diversas dentro de la interpretación, sobre todo por la trágica situación vivenciada.

El estado emocional dentro de la práctica musical puede tener repercusiones en la interpretación efectiva o ineficaz con los demás. Por ejemplo: puedo olvidar partes que requiero tocar si me encuentro en situación extremadamente estresante, encontrarme altamente concentrado o incluso podría sentirme conmovido hasta llegar a las lágrimas. Al mismo tiempo, los músicos con los cuales interpreto una pieza musical están en condiciones de notar distintos rasgos emocionales en mí, mientras simultáneamente yo percibo los de ellos, lo que es claramente una relación intersubjetiva.

Existen emociones positivas que podemos asociar con un estado de bienestar y que pueden experimentarse en un acto de interpretación musical, como los momentos en que los músicos dentro de un escenario sonríen, bailan, cantan y ejecutan improvisaciones musicales producto de la algarabía y el entusiasmo que se puede llegar a experimentar durante la práctica. Las interpretaciones en vivo de agrupaciones de son huasteco de México pueden ser un ejemplo de estos aspectos emocionales en donde los músicos (intérpretes) se sumergen, disfrutan y viven intensamente el hacer música; así como transmiten y comunican a la audiencia (oyentes) estados emocionales que los pueden conducir a una experiencia memorable.

Reflexiones finales

La música es un elemento cotidiano del que difícilmente podemos prescindir al vivir nuestra realidad social. Situaciones de la época contemporánea relacionadas con estrés laboral, incertidumbre económica, desigualdades o fenómenos como la violencia, le imponen al ser humano –sea cual sea su papel en el mundo de la vida– nuevos retos que afrontar. De acuerdo con Schutz y

Luckermann, son asuntos “que debe[n] ser dominado[s] de acuerdo con mis intereses particulares” (2003, p. 35); ese dominio involucra la vivencia de la música con una profunda carga emotiva, significa una manera diferente de sobrellevar las cuestiones que se pueden valorar como positivas o negativas en la vida.

En este trabajo he tratado de mostrar cómo la *relación de sintonía mutua* se puede vincular a una faceta emocional al percibir que este autor no considera el aspecto emotivo de la experiencia musical en las relaciones sociales que plantea. Este déficit, que deja de lado las emociones como una faceta plausible dentro la experiencia con la música, parece ser solventado por los hallazgos científicos que han favorecido la estrecha relación entre la música y la respuesta musical humana; sin embargo, considero que el valor de la relación de sintonía mutua es una de las aristas que he descrito en torno a la vida de conciencia y la temporalidad, que conlleva la experimentación intersubjetiva de la música.

De la misma manera, encuentro necesario seguir estudiando el legado schutziano a la luz de las discusiones filosóficas recientes acerca de las emociones dentro del propio campo fenomenológico (Szanto y Landweer, 2020) y en diálogo con los nuevos avances científicos. La obra de Schutz sirve como base para el análisis sistemático del rol que jugamos en un momento determinado dentro de la experiencia musical; permite reconocer la complejidad del mundo en el que vivimos, un fenómeno que se inserta como una forma de experimentarnos a nosotros mismos y a los otros a partir de rasgos emocionales que implican vivenciar la intersubjetividad del *Lebenswelt*. Schutz Favorece el reconocimiento de la temporalidad interna dentro de la obra musical, en la que se incluyen emociones expresadas a través de estructuras mientras experimentamos la temporalidad externa; aquella que dentro del *Lebenswelt* implica simultáneamente distinguir adversidades y retos –de todo tipo–, que todo ser humano experimenta hasta su muerte. Esto nos invita a continuar reflexionando acerca de la experimentación temporal asociada a las emociones y a otros elementos de la vida afectiva como los sentimientos o las sensaciones, los recuerdos, los cuales no he explorado en este trabajo.

La música puede evocarnos emociones que sean en la vida de conciencia asumidos como agradables, satisfactorios o placenteros, lo cual conduce al sentido contemporáneo de lo que se define como bienestar. Tomando distancia de un punto de vista filosófico y científico, en actitud natural, como personas que

habitamos y vivimos un lugar en el universo, sabemos que la música nos gusta, la disfrutamos, nos cuestiona, nos comunica, provoca mover nuestros cuerpos y generar lazos únicos con nuestros semejantes; en pocas palabras, nos hace más amena la vida y por ello contribuye al bienestar. Por lo tanto, sea cual sea nuestro papel, como *oyentes*, como *intérpretes*, como *compositores*, sabemos en actitud natural de su valor e importancia para nuestro mundo.

Este trabajo nos remite a considerar la necesidad de abordar los temas referentes a la música de manera interdisciplinaria, de tal manera que, entre los conocimientos y hallazgos que se gesten en los entornos de investigación médica, biológica, psicológica, bioética, entre otros, exista una mayor colaboración con los del conocimiento desarrollado desde la musicología. Sería valioso contar con mayor comunicación y colaboración entre comunidades que provengan de diferentes tradiciones científicas y filosóficas para comprender con mayor profundidad la relación entre el bienestar, las emociones y la música; también propiciar iniciativas que permitan afrontar los enormes desafíos en nuestro *Lebenswelt*, el cual se compone por entornos sociales diversos, constantemente cambiantes y dilemáticos. El bienestar y las emociones requieren ser estudiados y la música parece ser una alternativa para este propósito.

Referencias

- Bergson, H. (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. <https://archive.org/details/essaisurlesdonn00berguoft/mode/2up>
- Correa, J. P. (2020). *El análisis del contenido emocional de la música y cómo usarlo para una ejecución expresiva*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://editorial.uaa.mx/docs/analisis_contenido_emocional.pdf
- Daykin, N. (2019). *Arts, Health and Well-Being: A Critical Perspective on Research, Policy and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429356049>
- Denora, T. (2010). Emotion as Social Emergence: Perspectives from Music Sociology. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 159–183. Oxford University Press.
- Español, S., Shifres, F., Martínez, I. y Pérez, D. (2022). The Infant-Directed Improvised Performances: What they Are and What Happens Through Them. En S. Español, M. Martínez y F. G. Rodríguez (eds.). *Moving and Inte-*

- racting in Infancy and Early Childhood: An Embodied, Intersubjective, and Multimodal Approach to the Interpersonal World*, 21–56. Springer Nature.
- Flohr, J. y Trevarthen, C. (2008). Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. En W. Gruhn y F. Rauscher (eds.), *Neurosciences in music pedagogy*, 53–99. Nova Biomedical Books.
- Gabrielsson, A. (2010). Strong Experiences with Music. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 547–574. Oxford University Press.
- Harper, F. W. K., Heath, A. S., Moore, T. F., Kim, S. y Heath, E. I. (2023). Using Music as a Tool for Distress Reduction During Cancer Chemotherapy Treatment. *JCO oncology practice*, 19(12), 1133–1142. <https://doi.org/10.1200/OP.22.00814>
- Hillecke, T., Nickel, A. y Bolay, H. V. (2005). Scientific perspectives on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 271–282. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.020>
- Husserl, E. (1949.) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Jarden, A. y Roache, A. (2023). What Is Wellbeing? *International journal of environmental research and public health*, 20(6), 5006. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>
- Juslin, P. N. y J. A. Sloboda. (2010). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford University Press.
- Kreutz G. (2008). Does partnered dance promote health? The case of tango Argentino. *The journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 128(2), 79–84. <https://doi.org/10.1177/1466424007087805>
- Kreutz G. (2015). The value of music for public health. En S. Clift y P. Camic (Eds). *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International Perspectives On Practice, Policy and Research*, 211–218. Oxford University Press.
- Kreutz, G., Quiroga, C. y Bongard, S. (2012). Psychoneuroendocrine research on music and health: An overview. En R. A. R. MacDonald, G. Kreutz, y L. Mitchell (eds.). *Music, health, and wellbeing*, 457–476. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:Oso/9780199586974.003.0030>
- Leal-Filho, W., Wall, T., Azul, A., Brandli, L. y Özuyar, P. (2020). Good Health and Well-Being. *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69627-0_118-1

- Lorenzo de Reizábal, M. (2023). El binomio emociones-música: Conceptualización, taxonomías, evidencias científicas y problemas metodológicos. *Epistemos. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 11(1), 053. <https://doi.org/10.24215/18530494e053>
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (eds.). (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Hachette.
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Granica.
- North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Elaborada%20por%20representantes%20de%20todas,todos%20los%20pueblos%20y%20naciones>.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *The top 10 causes of death*. <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>
- Raglio, A., y Oasi, O. (2015). Music and health: what interventions for what results?. *Frontiers in psychology*, 6, 230. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00230>
- Schubert, E. (2010). Continuous Self-Report Methods. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 222–253. Oxford University Press.
- Schutz, A. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Martinus Nijhoff.
- Schutz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Northwestern University Press.
- Schutz, A. (1976). Making music together: A study in social relationship. En A. Brodersen (Ed.). *Collected papers II: Phaenomenologica*, 159–178. Nijhoff.
- Schutz, A. (1976a). Mozart and the Philosophers. En A. Brodersen (ed.). *Collected papers II: Studies in social theory*, 179–200. Nijhoff.
- Schutz, A. (1996). Fragments toward a phenomenology of music. En H. Wagner y G. Psathas (eds.). *Collected papers IV*, 243–275. Nijhoff.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu.

- Sheppard, A. y Broughton, M. C. (2020). Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 15(1), 1732526. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1732526>
- Sloboda, J. A. (2010). Music in Everyday Life: The Role of Emotions. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 493–514. Oxford University Press.
- Spahn, C., Bernatzky, G. y Kreutz, G. (2024). Musik und Medizin – ein Überblick. En G. Bernatzky y G. Kreutz (eds). *Musik und Medizin*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67506-9_3
- Szanto, T. y Landweer, H. (eds.) (2020). *The routledge handbook of phenomenology of emotion*. Routledge.
- Thaut, M. H. y Wheeler, B. L. (2010). Music Therapy. En P. N. Juslin y J. A. Sloboda (eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 819–848. Oxford University Press.
- Viola, E., Martorana, M., Airoidi, C., Meini, C., Ceriotti, D., De Vito, M., De Ambrosi, D. y Faggiano, F. (2023). The role of music in promoting health and wellbeing: a systematic review and meta-analysis. *European journal of public health*, 33(4), 738–745. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad063>
- World Health Organization. (2024, agosto). *Health and Well-Being*. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>
- Yadeun-Antuñano, M. (2019). Indigenous Perspectives of Wellbeing: Living a Good Life. En W. Leal-Filho, T. Wall, U. Azeiteiro, A. Azul, L. Brandli y P. Özuyar (eds), *Good Health and Well-Being*, 436–448. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69627-0_59-1
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Inteligencia emocional: la relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.



La aplicación de modelos complejos dinámicos como apoyo para el desarrollo de proyectos artísticos con trascendencia ecológica y social

Fuensanta Fernández de Velazco¹

Introducción

La necesidad de entender nuestro entorno nos ha llevado a plantear nuevas estrategias en la solución, el análisis y el estudio de los problemas. Cada día descubrimos la complejidad que implica plantearnos de alguna forma la realidad que percibimos. Especialmente en las ciencias sociales y en el arte, descubrimos que en las acciones de vida están involucrados un sinnúmero de factores, que hacen de cada momento vivido una experiencia compleja.

Las ciencias de la complejidad han abierto nuevas perspectivas para abordar problemas sociales, humanísticos y artísticos, ya que su enfoque, marco conceptual y metodologías novedosas permiten nuevos caminos hacia la identificación, comprensión, prevención y solución de problemas.

1

Docente e investigadora de tiempo completo, directora de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fuensanta.fernandez@correo.buap.mx

Hemos realizado algunos proyectos artísticos con trascendencia en lo ecológico y social, donde fue necesario recurrir al marco metodológico de las ciencias de la complejidad para poder promover cambios verdaderamente significativos. Los beneficios que obtuvimos fueron enormes, tanto por la perspectiva que ofrecieron como por el uso de sus herramientas. En este texto haremos una descripción de algunos de los conceptos básicos y las fases o pasos para la realización de un proyecto con el enfoque sistémico como paradigma metodológico. A manera de ejemplo, se expondrán los planteamientos sistémicos y modelos conceptuales de dos proyectos realizados por alumnos de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. El primero, llamado Bee Plant, es de corte educativo y procura la preservación del medioambiente y la ecoformación de los niños, a través de las artes plásticas; el segundo, La intervención del arte en la restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla, promueve la preservación de las áreas boscosas y la salud de los ecosistemas de la región, incluye el trabajo participativo y artístico con niños, jóvenes y la gente de esta zona, en busca de un proceso de concientización de la emergencia del cuidado ambiental y el inicio de un proceso de ecoformación.

Como veremos, la integración de las ciencias de la complejidad en proyectos artísticos con trascendencia ecológica y social no sólo enriquece el proceso creativo, sino que también potencia el impacto y la relevancia de los resultados al abordar problemas complejos de manera holística y colaborativa. Esta forma de emprender los problemas complejos proporciona nuevas formas de pensar, lleva a soluciones innovadoras y contribuye de manera significativa a concientizar y solucionar los desafíos más urgentes de nuestro tiempo.

El enfoque sistémico como paradigma metodológico

La teoría general de los sistemas la introdujo Ludwig von Bertalanffy en 1945 como oposición al paradigma analítico-reduccionista de la ciencia clásica. Esta teoría tiene tres aspectos principales que no son separables en cuanto a contenido, pero sí distinguibles en cuanto a su intención:

a) El marco metodológico

Proporciona un conjunto de técnicas y procedimientos interpretativos a diversas ciencias (física, biología, psicología, ciencias sociales) como totalidades complejas, es decir, es aplicable en todos los sistemas. Von Bertalanffy (1968) menciona lo siguiente:

[...] la ciencia clásica procuraba aislar los elementos del universo observado –compuestos químicos, enzimas, células, sensaciones elementales, individuos en libre competencia y tantas cosas más–, con la esperanza de que volviéndolos a juntar, conceptual o experimentalmente, resultaría el sistema o totalidad –célula, mente, sociedad– y sería inteligible. Ahora hemos aprendido que para comprender no se requieren sólo los elementos sino las relaciones entre ellos –digamos, la interacción enzimática en una célula, el juego de muchos procesos mentales conscientes e inconscientes, la estructura y dinámica de los sistemas sociales, etc.– [...] la teoría general de los sistemas es la exploración científica de “todos” y “totalidades” que no hace tanto se consideraban nociones metafísicas que salían de las lindes de la ciencia (pp. XIII-XIV).

b) La tecnología de los sistemas

Von Bertalanffy afirma en su teoría que la tecnología y la sociedad modernas se han vuelto tan complejas que los caminos y medios tradicionales no son ya suficientes y se imponen actitudes de naturaleza holista o de sistemas, y generalista o interdisciplinaria (p. XIV).

c) La filosofía de los sistemas

Crea una reordenación del pensamiento y visión del mundo al introducirse al sistema como paradigma científico (en contraste con el paradigma analítico, mecanicista, unidireccionalmente causal, de la ciencia clásica). El concepto sistema constituye un nuevo paradigma, el cual confronta la visión mecanicista del mundo (de las ciencias clásicas) con una visión nueva: “el mundo como una gran organización” (Von Bertalanffy, 1968, p. XV).

El propósito de la teoría general de sistemas es la elaboración de procesos que permitan alcanzar nuevos resultados en la investigación, dando un soporte adecuado a nuevas explicaciones que no podrían ser obtenidas mediante un enfoque disciplinar. A través de este enfoque, una porción de realidad bajo estudio se conceptualiza como un sistema, en tanto que el resto pasa a ser el entorno o ambiente del sistema. A partir de estas categorías se desarrolla un proceso de interpretación de la realidad en el que porciones de ésta se van estructurando funcionalmente como un modelo explicativo de la misma (Lara-Rosano, 1990, p. 19).

Este sistema complejo, estructurado jerárquicamente, está compuesto por entidades que a su vez están integradas por subsistemas interrelacionados en varios niveles. Cada uno de los subsistemas está también compuesto por subsistemas interconectados de nivel inferior, y éstos por otros de un nivel inferior. Las interrelaciones que se dan en todos los niveles del sistema son no-lineales y dinámicas. Un *sistema* es, por lo tanto, una totalidad compleja con múltiples y diferentes relaciones de retroalimentación entre todos sus elementos (Fernández de Velazco, 2013, p. 39).

Lara-Rosano *et al.* (2021) sostienen que el enfoque sistémico tiene tres características principales:

- a) Holístico: porque considera el problema de una forma global, tomando en cuenta todos los aspectos relevantes.
- b) Transdisciplinario: ya que para poder considerar los aspectos del problema necesita apoyarse en diferentes disciplinas.
- c) Dinámico: puesto que no sólo estudia el origen del problema, sino que propone soluciones con procesos dinámicos, con evaluaciones y adaptaciones continuas, en vez de una solución estática y fija (Fernández de Velazco, 2013, p. 19).

Para la solución de un problema complejo siempre es necesario hacer un planteamiento sistémico por medio del cual podamos entender cómo se relacionan los diferentes integrantes, o partes del sistema, y cómo estas interacciones afectan el comportamiento del sistema en su totalidad.

Planteamiento sistémico

El planteamiento sistémico es una herramienta que nos sirve para entender y gestionar la complejidad en un mundo cada vez más interconectado. Como se mencionó en el apartado anterior, para abordar problemas complejos es importante realizar un planteamiento sistémico, el cual nos ayudará en las siguientes cuestiones:

- a) Identificar problemas de raíz: entender las interconexiones y retroalimentaciones permite identificar las causas fundamentales de los problemas.
- b) Mejorar la toma de decisiones: proporciona una visión más completa y profunda en torno a las consecuencias de las decisiones, promoviendo una mejor planificación y gestión.
- c) Promover la sostenibilidad: comprender cómo las acciones en una parte del sistema pueden afectar otras partes, propicia enfoques más sostenibles y equilibrados.

Antes de pasar al planteamiento sistémico, es necesario conocer algunas de las características de la realidad compleja en donde surge el problema, que necesariamente hay que tomar en cuenta para resolverlo. Entre las características que presenta una realidad compleja, Lara-Rosano *et al.* (2021, pp. 25-29) mencionan las siguientes:

- a) *La realidad es dialéctica y está constituida por la superposición de elementos y procesos contradictorios.* Así es como coexisten, por ejemplo, procesos deterministas con procesos estocásticos o aleatorios.
- b) *Historicidad y dependencia de una realidad de su trayectoria evolutiva.* El estado en que se encuentra la realidad no surge espontáneamente en forma descontextualizada, sino que éste depende de su historia; por lo que el contexto histórico es esencial para su análisis y explicación. Para el análisis de un problema debe contemplarse siempre la naturaleza del proceso histórico que le dio origen.
- c) *Contexto del problema.* La realidad se manifiesta con toda su complejidad en el entorno de la génesis del problema, es decir, un problema no puede aislarse descontextualizándolo del entorno natural y social en el

que surgió, sino que los diferentes aspectos de dicho entorno forman parte inseparable del problema.

- d) *Diversidad, interacción y autoorganización de agentes como elementos activos constitutivos de la realidad.* En una realidad actúan un gran número y diversidad de agentes biológicos, humanos y sociales en diferentes niveles y escalas, éstos interactúan unos con otros en el mismo nivel, pero pueden también interactuar con otros agentes de distinto nivel.
- e) *Aparición de propiedades y fenómenos emergentes.* Las interacciones entre agentes dan como resultado propiedades y fenómenos emergentes que ninguno de sus integrantes aislados tiene.
- f) *Procesos y funciones emergentes por autoorganización y coevolución.* Las interacciones entre agentes dan como resultado, por autoorganización y coevolución, el desempeño de funciones emergentes complejas.
- g) *Presencia de factores teleológicos e intencionales en los agentes.* En la realidad actúan agentes animales, humanos y sociales que tienen motivos intencionales u objetivos que son complejos, dinámicos e incluso pueden ser contradictorios.
- h) *Los procesos en la realidad son no-lineales.* No hay proporcionalidad entre estímulos y respuestas. Pequeñas acciones pueden tener grandes efectos (efecto mariposa). Asimismo, grandes eventos pueden tener resultados mínimos.
- i) *Prioridad de las interrelaciones sobre las partes.* Las propiedades emergentes de una entidad compleja no surgen de sus elementos, sino de las interrelaciones entre sus elementos. No se puede comprender una entidad compleja descomponiéndola en partes, pues, al hacerlo, se destruyen las interrelaciones que dan sentido al todo.
- j) *Dinamismo de las partes y de sus interrelaciones.* Tanto las relaciones entre las partes de una entidad compleja como las relaciones entre éstas y el todo son dinámicas y cambian con el tiempo. La realidad compleja no puede comprenderse en forma sincrónica haciendo un corte en el tiempo, sino en forma diacrónica, estudiando las transiciones entre sus fases.
- k) *Necesidad de un enfoque transdisciplinario.* La realidad se manifiesta en toda su complejidad en la génesis del problema, es necesario tomar en cuenta todos los aspectos que lo afectan relevantemente, por lo que

el proceso de solución de problemas es un proceso complejo donde, generalmente, deben intervenir varias áreas del conocimiento de forma transdisciplinaria.

- l) *Características dinámicas de la realidad.* En los agentes y sus colectivos, así como en sus interrelaciones, puede haber plasticidad, aprendizaje, adaptación y evolución.

Para la construcción de un planteamiento sistémico, necesitamos tener muy claro el problema, es decir, identificar el conflicto que se da entre lo que percibimos en esta realidad, lo real y lo que se desea que exista. A veces, este conflicto o problema no es fácil de determinar, por la misma naturaleza compleja de la realidad, y lo único que percibimos es una situación negativa, aunque no tengamos claro en qué radica.

Por otro lado, la esencia de la realidad debe ser explorada mediante la investigación científica o filosófica, ya que percibimos únicamente fenómenos, tanto de la naturaleza como del entorno, que son sólo sus manifestaciones externas.

Ackoff (1971) señala que un sistema es un conjunto de individuos, llamados integrantes, los cuales cumplen tres condiciones:

- a) Los integrantes están interrelacionados.
- b) El comportamiento de cada integrante afecta el comportamiento del todo.
- c) La forma en que el comportamiento de cada integrante afecta el comportamiento del todo depende de, al menos, uno de los demás integrantes (p. 2).

Lara-Rosano *et al.* (2021) exponen que todo sistema es parte de uno mayor que lo comprende y que se denomina suprasistema, a su vez, comprende como elementos a sistemas menores que constituyen sus subsistemas (p. 34), es decir, existe una jerarquía sistémica. Los sistemas se encuentran dentro de una porción de realidad denominada entorno o ambiente del sistema, al cual pueden afectar (entorno activo) o ser perjudicados por éste (entorno pasivo). El entorno activo del sistema influye sobre éste por medio de las variables de entrada, mientras que el sistema actúa sobre el entorno pasivo mediante las variables de salida del sistema. Por otra parte, los elementos del entorno

no pueden pertenecer simultáneamente al entorno activo y al pasivo (Lara-Rosano *et al.*, 2021, p. 35).

Cada sistema es diferente y sus propiedades dependen del marco del problema. Estas propiedades se desprenden del mismo sistema o dependen del tipo de interrelaciones que se llegan a formar con otros integrantes o con el entorno. A estas propiedades se les denominan variables sistémicas porque presentan valores que varían con el tiempo y caracterizan al sistema. Las propiedades de los sistemas pueden ser resultantes o emergentes. Una propiedad es resultante si presenta cualidades similares a las propiedades de los integrantes del sistema; es emergente si no se muestra en ninguno de los integrantes por separado, sino que deriva de alguna interrelación específica entre integrantes en un contexto específico (Lara-Rosano *et al.*, 2021, pp. 35-36).

Por lo general, realizamos el planteamiento sistémico de la realidad que deseamos tener, esa realidad óptima, con los elementos necesarios y bajo los principios de la investigación realizada, pero, hay ocasiones, en las que también es necesario hacer el planteamiento sistémico de la realidad que queremos cambiar, la real, para confrontarlas una con otra.

Kosik (1967) menciona que una investigación debe iniciar con la construcción de un modelo conceptual. Éste debe realizarse con base en los hallazgos científicos y rompiendo con el conocimiento de sentido común, es decir, tiene que haber una ruptura epistemológica para comprender verdaderamente las relaciones que existen entre sus elementos (p. 43). Para poder explicar ese proceso epistemológico que nos permita realizar una interpretación de la realidad, necesitamos la mediación de uno o varios paradigmas (Kuhn, 1971, p. 35). A partir de éstos podremos construir un modelo conceptual e identificar los problemas concretamente.

Construcción del modelo conceptual

El proceso epistemológico al que se refiere Kuhn (1971) se basa en la construcción de un modelo conceptual que requiere la intervención de paradigmas teóricos o enfoques científicos que servirán de guía para realizarla (p. 86).

Un paradigma es una teoría que vamos a aplicar a la fracción de realidad que nos interesa. Esta fracción de realidad está constituida por un conjunto de conceptos primordiales, o categorías, que se encuentran enlazados por

principios básicos que delimitan relaciones entre ellos y constituyen correspondencias teóricas del paradigma (Bravo, 1980, p. 43).

El modelo conceptual de la realidad, que es producto de una construcción teórica a través del paradigma o los paradigmas elegidos, constituye el objeto de estudio o constructo teórico, por medio del cual ya se pueden definir los problemas específicos (Bravo, 1980, p. 41).

Existen algunos conceptos sistémicos fundamentales para la construcción de un modelo conceptual. El primero de ellos es el concepto de *individuo*: “la unidad de análisis básica que, para efectos del problema a resolver, no se puede dividir sin perder las propiedades características que tiene en el problema” (Lara-Rosano *et al.*, 2021, p. 33). En este sentido, un individuo puede, por ejemplo, ser una célula en un ser humano, una persona en una familia o una colonia en una ciudad. Un individuo presenta una serie de propiedades y cada una de éstas asume un valor de tipo cualitativo o cuantitativo. Así, al conjunto de propiedades que identifican a un individuo, en un momento dado y en un contexto determinado, establecen su estado, y a las propiedades respectivas de ese estado se denominan variables de estado (Lara-Rosano *et al.*, 2021, p. 34).

La elección del número y el tipo de variables sistémicas para la construcción de un modelo conceptual son muy importantes porque de esto depende el éxito de las siguientes etapas, así como su utilidad y confiabilidad.

Por medio de la descripción de la problemática, de los datos estadísticos obtenidos, a través de reportes y de estudios realizados, o mediante un taller participativo con los involucrados en el problema, podemos identificar las variables sistémicas y registrarlas en una base de datos relacional. Las variables sistémicas pueden ser de estado, de entrada y de salida del sistema (Lara-Rosano *et al.*, 2021). Las variables de estado son las que determinan el estado interno del sistema y las que integran la historia del sistema. A las variables de estado también se les denominan *stocks* o variables de nivel, porque si el sistema se detuviera en un instante, éstas mantendrían su valor y mostrarían el estado del sistema en ese momento. “Por ello, las variables de estado constituyen la memoria del sistema, y cuando el sistema es expresable matemáticamente, el número de variables de estado determina el orden del sistema, o sea, el número de ecuaciones que describen el sistema” (Lara-Rosano *et al.*, 2021, p. 36).

Las variables de estado que coloquemos en el modelo deben ser sólo las necesarias y suficientes para realizar una macrodescripción del sistema y de su

comportamiento, además de que respondan a nuestro problema. Para realizar un análisis de la dinámica de un sistema, es necesario observar en el comportamiento de sus variables de estado relevantes.

Una vez que hayamos identificado las variables de estado más importantes para nuestro sistema, se debe hacer una evaluación de los efectos que se tendrían si realizamos una intervención en la dinámica del sistema. Según Lara-Rosano *et al.* (2021), son necesarios tres pasos:

1. Determinar los valores iniciales de las variables de estado relevantes al problema antes de comenzar la intervención.
2. Definir los valores futuros deseables de las variables de estado cuando finalice el proceso de intervención.
3. Medir los valores reales de dichas variables en el momento presente en que se hace la evaluación para valorar los cambios alcanzados con la intervención respecto a los objetivos (p. 37).

Las variables de entrada son estímulos que le llegan al sistema desde su entorno activo o también desde su suprasistema. Estas variables pueden ser insumos, elementos materiales, energéticos o de información, que serán transformados en productos por el sistema. Otro tipo de variables de entrada son las entradas contingentes exógenas, que provienen del entorno en forma aleatoria y actúan sobre el sistema afectando sus variables de estado en alguna forma sin que se pueda intervenir directamente sobre ellas. También están las amenazas y las oportunidades. Las amenazas del entorno son factores provenientes de éste, que pueden dañar al sistema o al menos obstaculizarlo en el logro de sus fines; mientras que las oportunidades del entorno son acciones o propiedades de éste, que pueden favorecer al sistema (Lara-Rosano *et al.*, 2021, pp. 37-38).

Las variables de control, otro ejemplo de variables de entrada, son susceptibles de ser manipuladas directamente, de manera deliberada, con el fin de llevar al sistema a un estado predeterminado. Las salidas o variables de respuesta son aquellas generadas en el sistema, que son proyectadas al entorno como resultado de la interacción entre las variables de entrada y el estado del sistema. La característica fundamental de las variables de salida es que se pueden observar y sirven de base para la evaluación del desempeño del sistema.

Un sistema dinámico es aquel que cambia de comportamiento con el tiempo y al que se le puede aplicar un estímulo o entrada y observar una res-

puesta. Lara-Rosano *et al.* (2021) mencionan lo siguiente en relación con los sistemas dinámicos:

La relación entre las entradas y salidas en un tiempo $t \geq t_0$, donde t_0 es el tiempo inicial, depende del estado del sistema en el tiempo t . El proceso dinámico de un sistema a partir de un tiempo inicial t_0 está constituido por el conjunto de entradas que ha recibido, el conjunto de respuestas que ha dado y el conjunto de estados que ha determinado las relaciones entre entradas y salidas. Por lo tanto, el estado de un sistema contiene toda la información relevante a la dinámica del sistema (p. 40).

El estado del sistema se describe por medio de una o más variables de estado. El número mínimo de variables de estado activas para enfocar un problema dado es la dimensionalidad del sistema para ese problema. Al realizar un análisis de la dinámica del sistema, examinamos la evolución del sistema en el pasado a partir de un tiempo inicial t_0 , con el fin de conocer los determinantes de su evolución temporal, de esa manera podemos estimar sus posibilidades de comportamiento futuro, considerando diversos escenarios de su entorno (Lara-Rosano *et al.*, 2021, p. 40).

Actualmente existen algunas herramientas computacionales que nos ayudan con el proceso de modelado y simulación de sistemas. Estos *softwares* ofrecen diferentes herramientas para el modelado, editan y crean diagramas causales, diagramas de flujo-nivel y utilizan funciones matemáticas. Los más utilizados en el ámbito académico son Vensim, Simile, Powersim, Stella y Evolution.

Para la creación de nuestros modelos conceptuales hemos utilizado Stella, que nos permitió crear simulaciones con las que hemos podido explicar la dinámica del sistema creado, explorado diferentes hipótesis y observado los resultados a lo largo del tiempo de forma inmediata. A manera de ejemplo, se presentan a continuación los planteamientos sistémicos y sus respectivos modelos conceptuales de dos proyectos realizados por alumnos de la Maestría en Artes: Inter y Transdisciplinariedad de la Facultad de Artes de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Proyecto Bee Plant

El objetivo de este proyecto educativo interdisciplinario fue crear conciencia en los niños en torno a la importancia de la polinización y del cuidado del medio ambiente, así como promover la ecoformación en ellos. Las artes plásticas pueden jugar un papel fundamental en el proceso de ecoformación de los niños, es decir, en el desarrollo de una conciencia ecológica, profunda y duradera a través de la experiencia.

Para ello fue necesario recurrir al enfoque sistémico como paradigma metodológico e iniciar la propuesta del proyecto mediante la construcción de un planteamiento sistémico y un modelo conceptual.

A continuación, se mencionan las diferentes fases del proyecto:

- a) Se realizó una investigación, para conocer los paradigmas pedagógicos del siglo XXI enfocados en la ecoformación.
- b) Para crear el planteamiento sistémico fue necesario identificar a los integrantes que conforman el sistema denominado “ecoformación desde las artes”.
- c) Se creó un equipo colaborativo para plantear el proyecto Bee Plant conformado por dos artistas plásticos y visuales, un maestro en biología, una maestra en literatura, una arquitecta, un doctor físico-matemático y siete estudiantes de artes de distintas universidades de Puebla.
- d) Con este equipo colaborativo se llevaron a cabo talleres TKJ² para obtener propuestas y estrategias para el proyecto educativo y finalmente crear el modelo conceptual a partir del planteamiento sistémico realizado.
- e) Se capacitó a los docentes, al equipo de investigación del espacio creativo denominado Colorum y a los invitados para poder llevar a cabo las diferentes sesiones con los niños y tomar en cuenta sus propuestas.
- f) Los docentes y los alumnos asistieron a los jardines más importantes de la ciudad para realizar trabajo de campo y adquirir conocimiento de sitio.

2 La técnica Team Tawakita Jiro (TKJ) estimula la colaboración y conciliación de intereses de un grupo, los motiva a involucrarse y crear compromiso para llevar a cabo ciertas acciones para la solución de un problema.

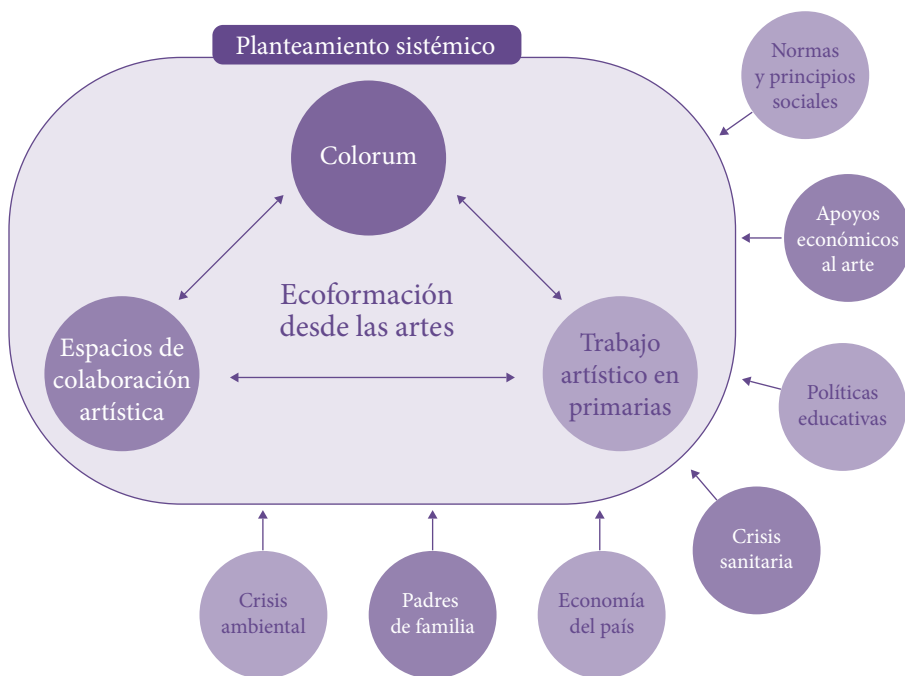
- g) Se llevó a cabo el montaje y la exposición de Bee Plantse, luego se evaluó la experiencia del público.

Planteamiento sistémico del proyecto Bee Plant

Para el proyecto Bee Plant se creó el sistema “ecoformación desde las artes”, compuesto, a su vez, por tres subsistemas: espacios de colaboración artística, Colorum y trabajo artístico en primarias.

Este sistema se encuentra dentro de un entorno en donde hallamos varios elementos que lo afectan positiva o negativamente, como las normas y principios sociales, los apoyos económicos al arte, las políticas educativas, la crisis sanitaria, la economía del país, los padres de familia y la crisis ambiental.

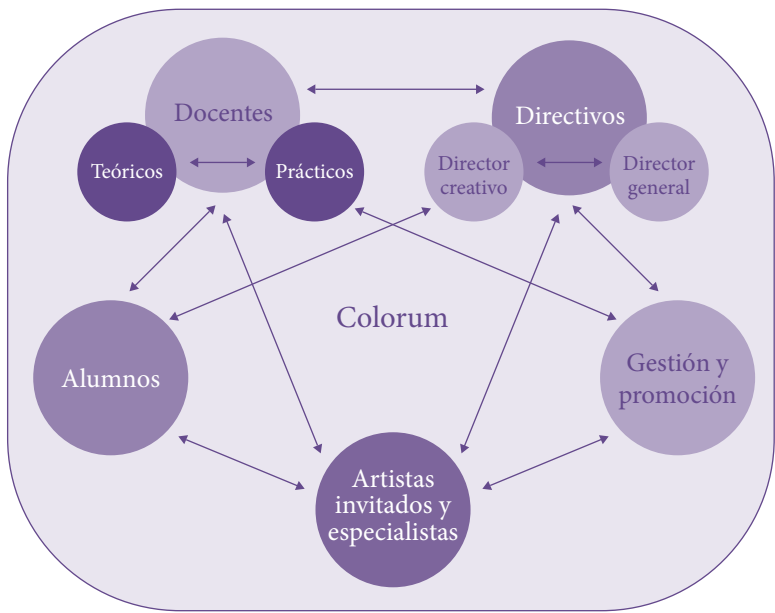
Figura 1. Planteamiento sistémico para Bee Plant



Nota. En la imagen podemos observar al sistema “ecoformación desde las artes” conformado por tres subsistemas: espacios de colaboración artística, Colorum y trabajo artístico en primarias. También se encuentran los elementos del entorno de este sistema (Porrás-Pérez-Guerrero, 2024).

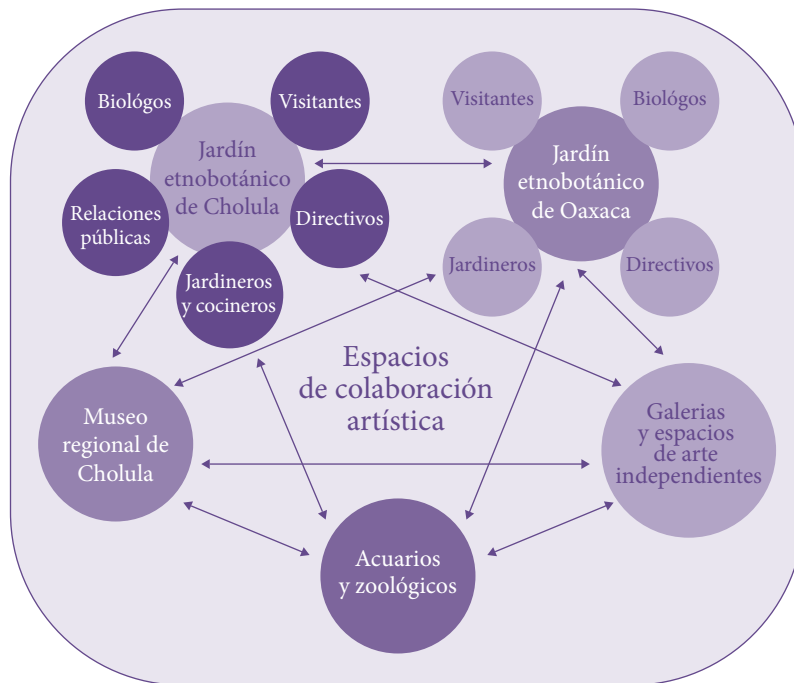
Asimismo, los subsistemas del sistema ecoformación desde las artes están compuestos por sub-subsistemas, que se muestran y explican en las siguientes imágenes.

Figura 2. Sub-subsistemas del subsistema Colorum



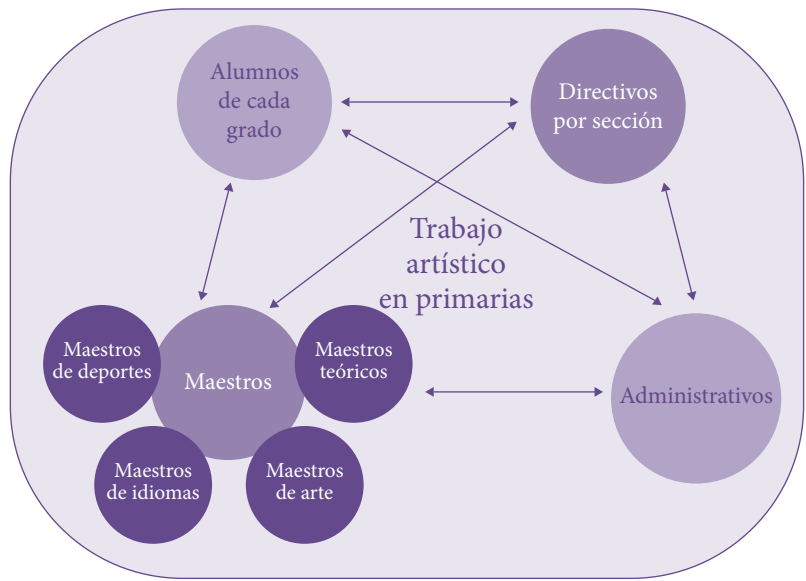
Nota. En esta figura se pueden observar los sub-subsistemas del subsistema Colorum y su relación en el subsistema (Porrás-Pérez, 2024, p. 44).

Figura 3. Integrantes del Subsistema Espacios de colaboración artística



Nota. En esta imagen se observan las interrelaciones entre los integrantes del subsistema espacios de colaboración artística (Porrás-Pérez, 2024, p. 44).

Figura 4. Integrantes del subsistema trabajo artístico en primarias



Nota. En esta figura se observan las interrelaciones entre los integrantes del subsistema trabajo artístico en primarias (Porras-Pérez, 2024, p. 48).

Modelo conceptual

El modelo está construido por tres módulos que corresponden a los tres integrantes del sistema ecoformación desde las artes: Colorum, Espacios de colaboración artística y Trabajo artístico en las primarias.

En el módulo denominado Colorum se encuentra un flujo de Propuestas activas de docentes de artes e invitados y uno de Estrategias metodológicas en técnicas y expresión artística, que se acumulan en el repositorio Proyectos artísticos de impacto en ecoformación; ésta, a su vez, retroalimenta sus propios flujos, formando bucles de retroalimentación que mejoran en su dinámica la variable dependiente *ecoconciencia*, por medio de su flujo de alimentación. La *ecoconciencia* también retroalimenta a su flujo, enfatizando de esta manera la urgencia de la problemática ambiental.

En este mismo módulo, dos flujos abastecen la variable Divulgación de proyectos artísticos en ecoformación, estos son las Publicaciones a través del uso de las TIC y la Promoción de proyectos de alumnos, maestros y directivos. Existen dos conectores en este módulo, las Conferencias de expertos y los Fundamentos teóricos para docentes en pedagogía y ecoformación con las artes, que están acoplados con algunos flujos y son fundamentales en el proceso de ecoformación.

En el módulo Espacios de colaboración artística se encuentran dos variables de estado, Adaptabilidad y respeto a las normas y reglas del espacio, que es alimentada por un flujo de Procesos de montaje creativos y la variable Experiencias significativas a través del espacio, que se nutre a través de un flujo de Recursos multisensoriales. Tanto los Recursos internos del espacio como los Apoyos de artistas y colaboradores de distintas disciplinas juegan un papel importante en los flujos antes descritos.

En el módulo Trabajo artístico en primarias, se encuentran dos variables de estado: Desarrollo de la sensibilidad hacia la bioeducación y Desarrollo de proyectos en ecoformación. La primera se alimenta por tres flujos: Creación artística por edades de los niños, Propuestas transversales entre disciplinas y Colaboraciones artísticas intercolegiales. Esta variable de estado retroalimenta también a sus tres flujos, creando nuevos bucles de retroacción en la dinámica de estados del sistema. De la variable de estado Desarrollo de la sensibilidad hacia la bioeducación, brota un flujo que alimenta la variable Desarrollo de proyectos en ecoformación.

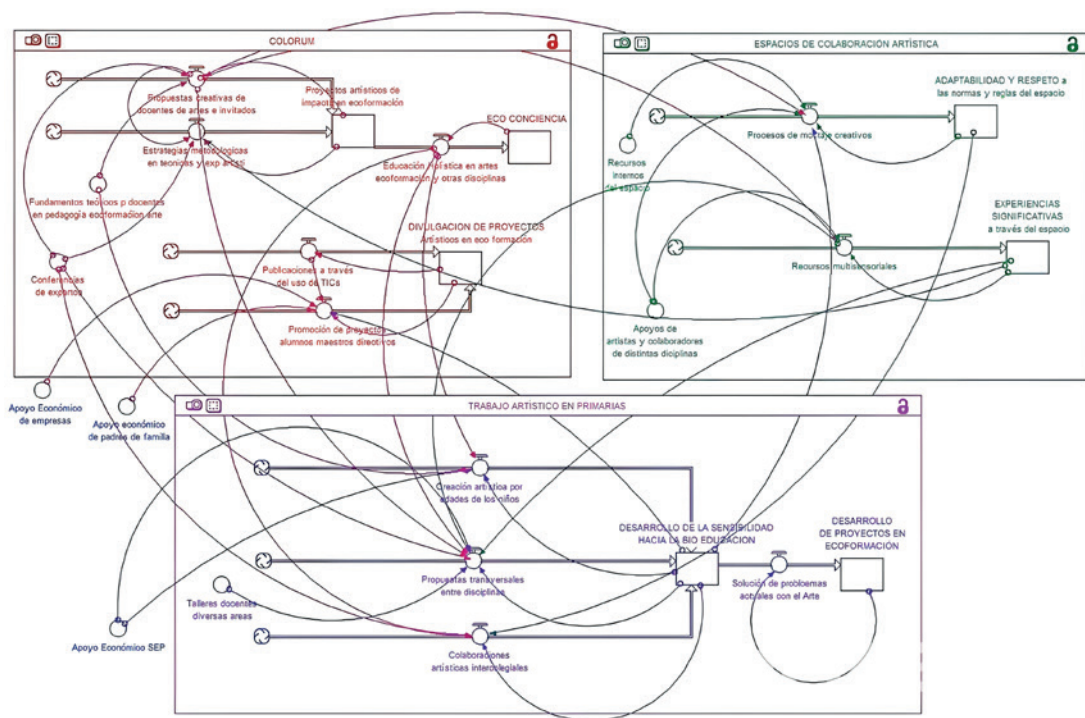
En las primarias, los Talleres de docentes de diversas áreas influyen las Propuestas transversales entre las disciplinas, por ello se encuentran conectados a este flujo. En el entorno encontramos: apoyos económicos, tanto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como de los padres de familia y de algunas de las empresas que contribuyeron al desarrollo del proyecto. Estos se encuentran relacionados con varios flujos en los diferentes módulos.

Cabe mencionar que el impacto de este proyecto ha sido significativo. Inició con una exposición en la galería del Jardín Etnobotánico de San Andrés, Cholula, que incluía una instalación arquitectónica en forma de un panel colectivo y pinturas en acuarela, creadas con el propósito de rescatar el cuidado de las plantas medicinales endémicas y reflexionar sobre el impacto de la labor de los polinizadores para el planeta. Posteriormente, se trasladó el proyecto al Acuario Michin de Puebla. Enseguida, se hizo una adaptación para

un Proyecto de la Facultad de Físico-Matemáticas de la BUAP en colaboración con la SEP, para la implementación de Bee Plant dentro de sus programas de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial de la SEP, y finalmente se colaboró con el Museo Internacional del Barroco, de Puebla, para la exposición “Mural cromático”, la cual se compuso por 326 piezas, sobre temas del cuidado del medio ambiente, la contemporaneidad de los paisajes, las matemáticas y la vida y la muerte. Este proyecto fue creado y gestionado con la misma dirección interdisciplinaria que la de Bee Plant.

A continuación, se presenta el modelo conceptual de este proyecto.

Figura 5. Modelo conceptual del proyecto Bee Plant



Nota. En esta imagen podemos observar el modelo conceptual del proyecto Bee Plant que se conforma de tres módulos: Columum, Espacios de colaboración artística y Trabajo artístico en primarias (Porrás-Pérez-Guerrero, 2024, p. 51).

La intervención del arte en la restauración del bosque de Ocoyucan, Puebla

Este proyecto, que actualmente sigue en proceso, tiene como objetivo promover acciones en pro de la preservación de las áreas boscosas, la diversidad de plantas y la salud de los ecosistemas en la región del Bosque de Ocoyucan, Puebla. Se trata de un trabajo participativo en el que intervinieron niños, jóvenes y gente de esta región, en busca de concientizar sobre la emergencia del cuidado ambiental y el inicio de un proceso de ecoformación en ellos. Para lograr esto fue necesario interactuar con las especies que localmente ya se están extinguiendo, reproducirlas y usarlas como material para la elaboración de arte a favor de la conservación de una identidad biocultural.

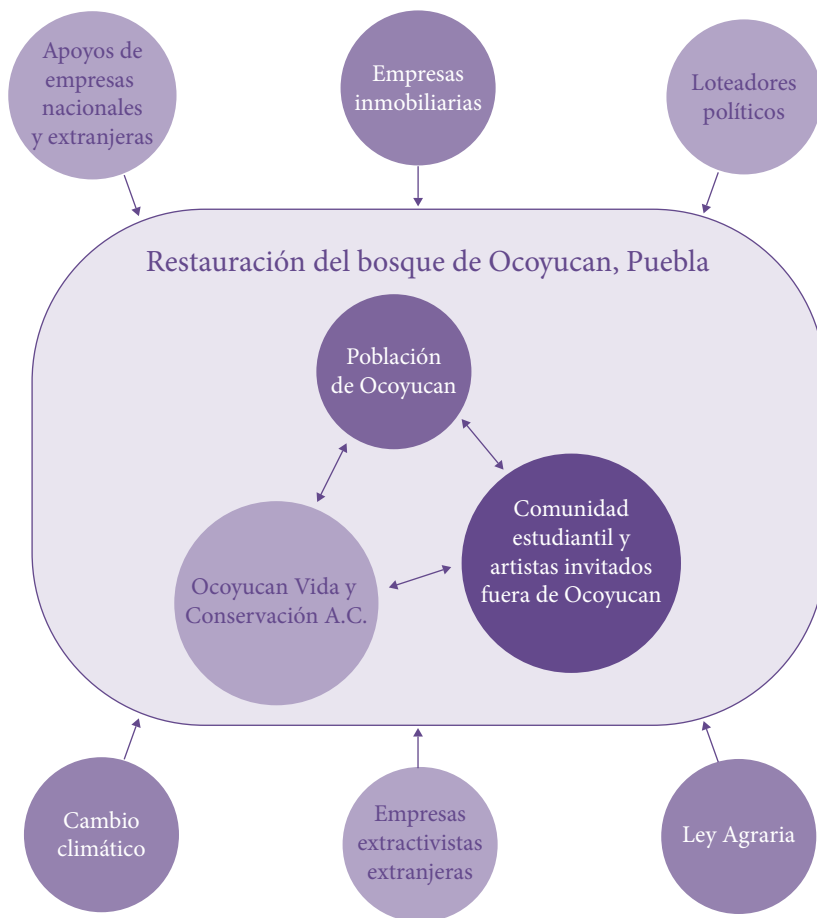
Se han tomado varias estrategias y realizado algunas acciones de las diferentes fases del proyecto, entre ellas se encuentran:

- a) Realizar una investigación profunda en torno a los antecedentes que ocasionaron el estado actual del Bosque de Ocoyucan.
- b) Estudiar la agroecología como propuesta para la restauración de los bosques de Ocoyucan.
- c) Detener la pérdida de especies nativas, la erosión de la tierra y la desertificación del bosque, utilizando tecnologías de conservación del suelo e incluyendo al arte como recurso de interacción con las plantas.
- d) Concientizar a las personas en torno a la emergencia del cuidado ambiental con capacitaciones en temas de reforestación.
- e) Evitar el ecocidio y la tasa de muerte de árboles, sustituyendo especies exóticas por especies de la región.
- f) Incrementar la información de la imagen visual biocultural, por medio de diversos medios de comunicación. Crear una noción del cuidado del medio ambiente con actividades para la población local y cercana de conocer el bosque para identificar las especies.
- g) Invitar a las autoridades a formar parte de la restauración ecológica activa.
- h) Proyectar a futuro actividades de aprovechamiento ambiental sustentable, para recuperar las poblaciones de especies nativas en el territorio, e incrementar la presencia de fauna y flora.

Planteamiento sistémico del proyecto

Se creó un sistema denominado Restauración del bosque de Ocoyucan, Puebla, el cual está compuesto por tres integrantes: Población de Ocoyucan, la ONG Ocoyucan vida y conservación A.C. y la Comunidad estudiantil y artistas invitados fuera de Ocoyucan. Estos tres elementos que integran el sistema se encuentran relacionados con el propósito de crear planes de acción y proyectos interdisciplinarios para concientizar a la población de Ocoyucan en torno de la emergencia del cuidado ambiental.

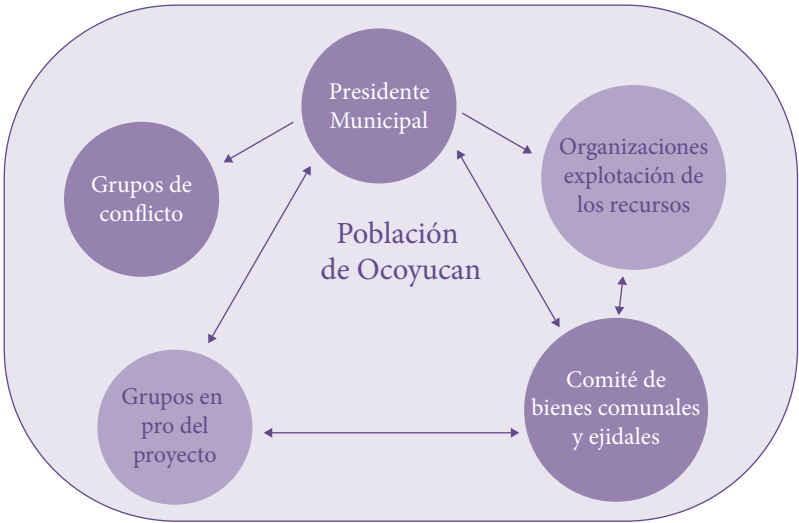
Figura 6. Planteamiento sistémico denominado restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla



Nota. En la imagen podemos observar el sistema Restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla, conformado por tres subsistemas: Población de ocoyucan, Comunidad estudiantil y Artistas invitados fuera de Ocoyucan y Ocoyucan Vida y Conservación A.C.; también se encuentran los elementos del entorno de este sistema. Elaboración propia con base en la propuesta del proyecto.

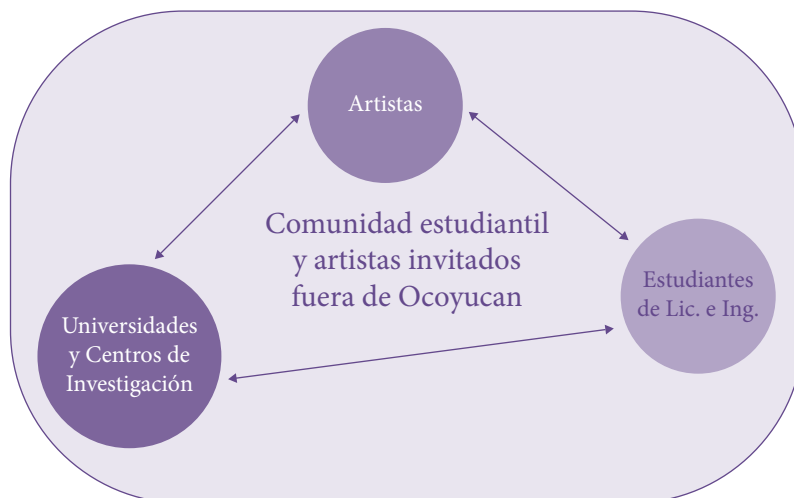
Los subsistemas del sistema Restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla también están compuestos por sub-subsistemas, que se muestran y explican en las siguientes imágenes.

Figura 7. Subsistema población de Ocoyucan



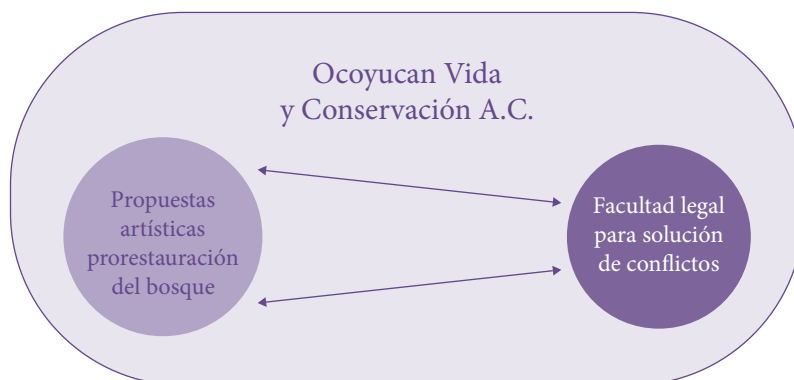
Nota. En esta figura se pueden observar los sub-subsistemas del subsistema Población de Ocoyucan y su interrelación entre los sub-subsistemas. Elaboración propia con base en la propuesta del proyecto.

Figura 8. Subsistema Comunidad estudiantil y artistas invitados fuera de Ocoyucan



Nota. En esta imagen se observan los sub-subsistemas del subsistema Comunidad Estudiantil y Artistas invitados fuera de Ocoyucan y su interrelación entre sub-subsistemas. Elaboración propia con base en la propuesta del proyecto.

Figura 9. Subsistema Ocoyucan Vida y Conservación A.C.



Nota. En esta imagen se observan los sub-subsistemas del subsistema Ocoyucan Vida y conservación A.C. y su interrelación entre sub-subsistemas. Elaboración propia con base en la propuesta del proyecto.

Modelo conceptual

El modelo está construido por tres módulos que corresponden a los tres integrantes del sistema Restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla: Ocoyucan Vida y Conservación A.C., Población de Ocoyucan y Comunidad estudiantil y artistas invitados fuera de Ocoyucan.

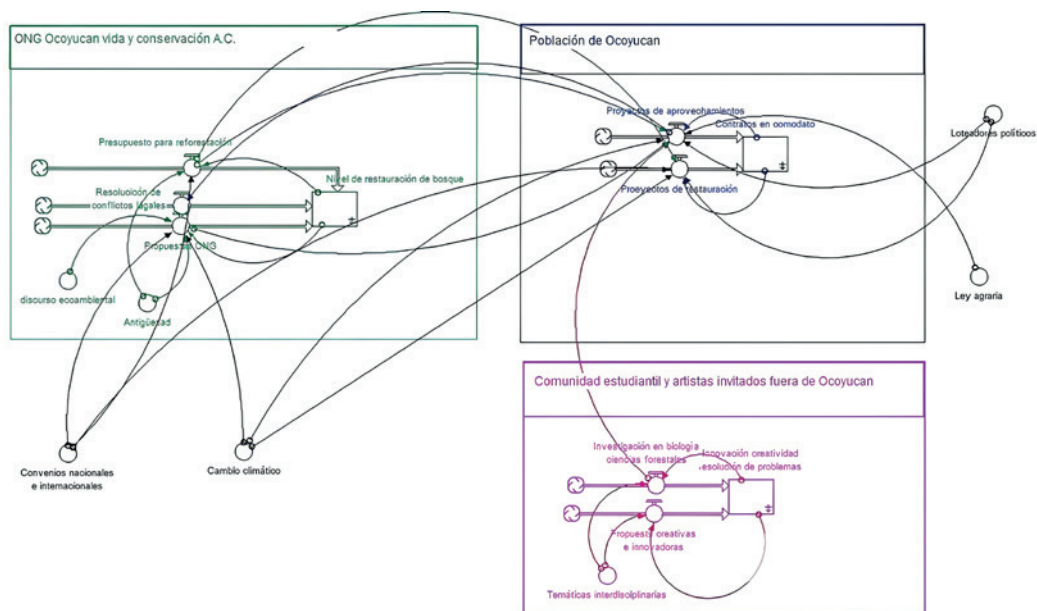
En el módulo Ocoyucan Vida y Conservación A.C., se encuentran tres flujos que alimentan la variable de estado denominada Nivel de restauración del Bosque. Estos flujos son el Presupuesto para reforestación, Resolución de conflictos legales y Propuestas de la ONG que apoyarán a detener la pérdida de especies nativas. Asimismo, la variable de estado, Nivel de restauración del Bosque de Ocoyucan retroalimenta los flujos Presupuesto para la reforestación y Propuestas de la ONG, creando bucles recursivos dentro de la dinámica del sistema. Los cursos ecoambientales, así como la antigüedad de la ONG inciden en las Propuestas de la ONG y en el Presupuesto para la reforestación.

Dentro del módulo Población de Ocoyucan encontramos la variable de estado Contratos en comodato, que se alimenta por dos flujos, Proyectos de aprovechamiento y Proyectos de restauración. También aquí se da una retroalimentación entre la variable de nivel y sus flujos. Tanto los Loteadores políticos como la Ley Agraria influyen directamente en estos flujos.

En el módulo Comunidad estudiantil y artistas invitados fuera de Ocoyucan se encuentra una variable de estado denominada Innovación y creatividad para la resolución de problemas que se incrementa a través de la Investigación en biología y ciencias forestales y las Propuestas Creativas e Innovadoras. Esta variable de estado retroalimenta a sus dos flujos, los cuales se ven influidos por las Temáticas interdisciplinarias. Tanto el cambio climático, como los convenios nacionales e internacionales influyen decisivamente en los proyectos de investigación y restauración, así como en las propuestas de la ONG.

Cabe mencionar que este proyecto se encuentra en proceso, pero ya se han alcanzado algunos de los principales objetivos. También quisiera mencionar que, dentro de las actividades artísticas propuestas, se busca involucrar a la población en proyectos de intervención-acción con tendencias artísticas como el *landart* y el arte ecológico.

Figura 10. Modelo conceptual Restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla



Nota. En esta imagen se aprecia el modelo conceptual Restauración del Bosque de Ocoyucan, Puebla constituido por tres módulos: la ONG Ocoyucan Vida y Conservación A.C., Población de Ocoyucan y Comunidad estudiantil y artistas invitados fuera de Ocoyucan. Elaboración propia con base en la propuesta del proyecto.

Conclusiones

Abordar los problemas ecológicos y sociales mediante el enfoque de las ciencias de la complejidad permite una comprensión profunda y eficaz en torno de los sistemas que se encuentran interconectados. Este enfoque holístico es esencial para desarrollar soluciones sostenibles que promuevan el bienestar ambiental y social.

Las herramientas de visualización, el modelado y la simulación permiten comunicar de manera efectiva datos complejos, sensibilizando al público y a los responsables sobre la toma de decisiones y la gravedad y urgencia de los problemas.

Los proyectos artísticos y educativos realizados con el enfoque de las ciencias de la complejidad pueden aumentar la conciencia y el compromiso de la sociedad con la sustentabilidad y la justicia social. El análisis de modelos dinámicos y sistémicos genera puentes de entendimiento con la lógica y funcionamiento de la inteligencia artificial.

La integración de las ciencias de la complejidad en proyectos artísticos con trascendencia ecológica y social no sólo enriquecen el proceso creativo, sino que también potencia el impacto y la relevancia de los resultados, al abordar problemas complejos de manera holística y colaborativa. Esta forma de emprender los problemas complejos proporciona nuevas formas de pensar, soluciones innovadoras y a contribuir de manera significativa para concientizar y solucionar los desafíos más urgentes de nuestro tiempo.

Referencias

- Ackoff, R. L. (1971). Towards a System of Systems Concepts. *Management Science*, 17(11), 661–671. <http://www.jstor.org/stable/2629308>
- Bravo, V., Díaz-Polanco, E. y Michel, M. A. (1997). *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. Juan Pablos.
- Fernández de Velazco, F. (2013). *La expresión en la interpretación musical como performance compleja multimodal* [Tesis doctoral. Posgrado en Música.] Universidad Nacional Autónoma de México. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000701832>
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lara-Rosano, F. J. (1990). *Metodología para la planeación de sistemas: un enfoque prospectivo*. Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lara-Rosano, F. J., Gallardo-Cano A. y Almanza-Márquez, S. (2021). *Teorías, métodos y modelos para la complejidad social: un enfoque de sistemas complejos adaptativos*. Ediciones Comunicación Científica.
- Porras-Pérez-Guerrero, D. (2024). *Bee Plant. Proyecto educativo interdisciplinario que procura la preservación del medio ambiente y la ecoformación de los niños, a través de las artes plásticas* [Tesina, Maestría en Artes: Inter y

Transdisciplinariedad, Facultad de Artes]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.



Edusemiótica musical: campo sinérgico de cambio social para la sustentabilidad ambiental

Irma Susana Carbajal Vaca¹

Introducción

Han transcurrido veinte años desde que Moacir Gadotti (2003) exhortó a la humanidad para que, en menos de 50 años, adoptáramos un nuevo paradigma fundamentado en la Tierra para solucionar simultáneamente los problemas ambientales y los sociales: “una pedagogía de la Tierra, que comprenda la eco-pedagogía y la educación sustentable” (p. 63). ¿Qué hemos propuesto desde la educación artística para atender esta urgencia planetaria?

El estudio de la relación música-ecología en el contexto de las problemáticas de sustentabilidad ambiental requiere una atención interdisciplinaria y colectiva. Durante la investigación “Así cantan los árboles de mi región, voces de esperanza para México”, concluida en diciembre de 2023 (Carbajal-Vaca, 2023), abrimos un intenso diálogo entre músicos y ambientalistas para dise-

1 Profesora-investigadora del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Cuerpo Académico UAA-CA-117, “Educación y Conocimiento de la Música”, susana.carbajal@edu.uaa.mx

ñar propuestas ecomusicopedagógicas que actualmente se encuentran en la etapa de implementación en espacios de educación básica de nuestro país. Las propuestas artístico-musicales han integrado temáticas relacionadas con el cuidado de los árboles de distintas regiones de México y su implementación está siendo documentada para ser evaluada en una nueva investigación titulada “Ecomusicopedagogía: experiencias de investigación-acción emancipadora” (PIE25-1). El interés de investigación es conocer, desde la perspectiva edusemiótica que delineamos en este texto, de qué manera las propuestas ecomusicopedagógicas pueden incidir en la conciencia ambiental de los sujetos implicados y, con ello, contribuir al cambio social que requiere nuestro planeta. Esta perspectiva es compatible con la visión de ciencia de incidencia propuesta por los Programas Nacionales Estratégicos delineados por el CONAHCYT (Pronaces, 2021).

Paralelamente, mediante la investigación “Música y ecología: el mundo sonoro de Volker Staub” (PIE24-1), nos hemos propuesto explorar el mundo sonoro de compositores que han optado por revolucionar las prácticas academicistas de culturas cerradas para dar paso a prácticas de intercambio cultural, como es el caso del director de la One Earth Orchestra de Frankfurt, Volker Staub, quien estará en México en 2025 para musicar con distintas comunidades de nuestro país en el marco de su proyecto “Along the Spine” (Staub, 2023).

Sostenemos que la edusemiótica, al ser puesta en relación con el binomio música-ecología, se sinergiza con el conocimiento emanado de la biosemiótica que, a su vez, ha sustentado la ecosemiótica, la ecomusicología y la ecopedagogía. Entendemos la *edusemiótica musical* como una posibilidad para estudiar los complejos procesos de semiosis –transformación sígnica continua– desencadenados en los sujetos involucrados en actividades de enseñanza y aprendizaje de la música en cualquier nivel educativo, así como los detonados en el mismo acto de musicar.

Asumimos que la edusemiótica es un campo sinérgico posible porque integra, de manera interdisciplinaria, los conocimientos emanados de la ecosemiótica, la ecomusicología y la ecopedagogía. En ambos proyectos de investigación, estos campos, a su vez interdisciplinarios, aparecen integrados ecológicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, conformando un espacio propicio para reflexionar sobre problemáticas sociales urgentes a través de distintas expresiones artísticas. En otras palabras: se propone la edusemiótica musical como una perspectiva que integra conoci-

mientos ecosemióticos, ecomusicológicos y ecopedagógicos en el diseño de intervenciones didácticas, cuya sinergia es susceptible de ser puesta en valor a través de un modelo que permita reconocer los distintos signos que entran en juego durante una intervención ecomusicopedagógica.

Destacamos que este acercamiento supera la visión antropocéntrica positivista del aprendizaje porque incorpora el carácter activo y capacidad comunicativa de otras especies animadas e inanimadas de nuestro planeta que conforman los *Umwelten*² de los organismos, por lo que estudiar la sinergia de los procesos de semiosis que hacen posible los actos de conciencia en todos los seres vivientes, en distintos *Umwelten musicales*, podrá arrojar luz a los docentes de música en el diseño de estrategias didácticas. En este capítulo se exponen los encuadres biosemiótico, ecosemiótico, ecomusicológico, ecopedagógico y neofenomenológico, que sustentan un modelo edusemiótico musical diseñado para analizar el potencial sinérgico de los elementos implicados en *Umwelten* musicales que podrían incidir positivamente en el cambio social que requieren actualmente nuestras comunidades para contribuir con los retos de sustentabilidad ambiental.

Encuadre biosemiótico

El naturalista estonio Jakob von Uexküll (1864-1944) es considerado el padre de la biosemiótica y fue quien propuso reflexionar sobre el concepto de *Umwelt* para desarrollar la teoría biológica basada en el estudio de los signos –partiendo del supuesto de que la persona promedio sólo es consciente de una visión subjetiva del mundo–. Actualmente, el biosemiólogo estonio Kalevi Kull (2011), profesor de ecofisiología en la Universidad de Tartu, señala que las ciencias han ofrecido respuestas desde realidades distintas, asumiendo la tarea de diseñar herramientas para demostrar “lo invisible” en cada campo de dominio. Un tipo de respuestas a este fenómeno, por ejemplo, han sido las leyes de causalidad, que explican lo que la física considera *ilusiones subjetivas*. La biología, por su parte, ha utilizado los métodos de la física y la biofísica para estudiar los sistemas y procesos de vida. La biosemiótica utiliza los métodos

2 Plural en alemán de *Umwelt* que, en el terreno de la biosemiótica, alude al ambiente, el entorno o conjunto de elementos que rodean el mundo de un organismo. En el presente texto se utiliza el término en alemán como concepto teórico.

de la semiótica para mostrar que el mundo real consiste en una diversidad de mundos subjetivos a los que podemos tener acceso mediante la exploración de los *Umwelten* de los organismos (Favareau, 2010).

Kalevi Kull (2011) señala que es indispensable identificar que existe una realidad fenoménica de la vida cotidiana, una realidad física del universo y una realidad semiótica que es multiversa. Para este autor, estos tipos de realidades sólo son accesibles a quienes aplican las herramientas que provee el mundo académico, en forma de teorías, experimentos, modelos o diálogos, haciendo visibles elementos implicados en los fenómenos físicos, biológicos o sociales que no son explicables únicamente desde la percepción en la vida cotidiana.

Kull explica que la realidad física no es lo que vemos o sentimos, sino que ésta se conforma por un mundo cuantitativo que no puede ser visto o tocado directamente por los organismos; de ahí que únicamente algunos humanos educados en las ciencias naturales puedan acceder a ella mediante los métodos y los modelos matemáticos que la representan. De la misma manera, la realidad semiótica no es aquello que se ve, toca o reconoce en el comportamiento cotidiano, sino que únicamente algunos humanos educados en las disciplinas semióticas son capaces de acceder al multiverso cualitativo de los organismos posibles, aplicando métodos semióticos, en el entendido de que “la semiosis se puede definir como todo aquello que multiplica la realidad” (Kull, 2011, p. 117).³

Asimismo, Kull documenta que el enfoque de la investigación del *Umwelt* pretende reconstruir el “proceso de creación” y éste puede entenderse como “observación participativa” si se define con claridad qué significa “observar” y qué significa “participar”. Para Uexküll (ver Kull, 2011, p. 24) observar es determinar cuáles de los signos registrados por el observador también son recibidos por el organismo observado, por lo que en este tipo de acercamientos resulta indispensable analizar cuidadosamente cuáles son los órganos sensoriales que actúan como receptores y cómo proceden los sujetos para decodificar las señales recibidas. Por su parte, “participar” denota comprender el *Umwelt* de otro organismo a partir del reconocimiento de los signos que recibe y los códigos de interpretación. Este proceso requiere precisar qué aspectos deben ser observados para posibilitar su sistematización y análisis.

3 Original en inglés: “semiosis can be defined as anything that multiplies reality”.

La Sociedad Internacional de Estudios Biosemióticos (ISBS,⁴ 2024) concibe la biosemiótica como una agenda de investigación interdisciplinaria que reivindica el diálogo entre las ciencias de la vida y las humanidades. La comunidad que la integra investiga las formas de comunicación entre los seres vivos y los significados biológicos que van desde la generación de códigos genéticos, las señales intercelulares y la exhibición animal hasta los artefactos culturales que posibilitan el pensamiento simbólico de los seres humanos. Esta asociación promueve el intercambio interdisciplinario entre investigadores y pone a disposición los textos más recientes de esta disciplina, con los cuales es posible acercarse al campo e ir delineando perspectivas teórico-metodológicas más precisas para los proyectos de investigación que cultivamos.

En uno de los textos más recientes compartidos por esta asociación, John Pickering (2024) destaca una distinción entre la fenomenología de Merleau-Ponty y la teoría del *Umwelt* de Jakob von Uexküll, lo cual arroja luz a nuestros estudios sobre la interacción de sujetos con instrumentos musicales, las sonoridades y sus formas de producción; fenómenos que son susceptibles de ser estudiados desde la semiótica cultural (Lotman, 1996), como artefactos culturales, y, al mismo tiempo, como expresiones complejas que involucran signos biológicos –normalmente no considerados en los estudios cualitativos sobre el acto de musicar–.

Pickering enfatiza que la fenomenología de Merleau-Ponty estudia la percepción del *Lebenswelt* del ser humano, en cambio, la teoría biosemiótica se encarga de estudiar la vida animal y la evolución de la percepción humana hasta diferenciarse de la de los animales. Sobre esta base, Pickering se propone conocer cómo afrontar la crisis ecológica de nuestro *Umwelt*, conformado principalmente por artefactos culturales que han condicionado la manera en que nos relacionamos con el mundo natural. Es en este sentido que, las músicas, si se comprenden como artefactos culturales, intervienen en el proceso de significación de un posible *Umwelt musical* que está íntimamente relacionado tanto con signos corporales –como lo propone el enfoque de cognición enactiva (ver Reybrouck, 2012)– como con las señales físicas del entorno reconocidas en elementos animados e inanimados que lo conforman.

En un modelo de investigación-acción, esta perspectiva reta a los pedagogos a poner especial atención en actitudes y acciones que, durante una

4 International Society for Biosemiotic Studies.

práctica educativa tradicional habrían aparecido como rasgos tangenciales a la experiencia musical. Desde la perspectiva ecológica, se reconoce que el *Umwelt* puede ser significado de diversas maneras, por tanto, el reconocimiento consciente del proceso de semiosis derivará en una comprensión ecológica del *Lebenswelt*.

Encuadre ecosemiótico

Como se expuso anteriormente, la biosemiótica ha contribuido a estudiar la comunicación entre todos los seres vivos (Biosemiotics, 2022) y en esta misma lógica es que se ha configurado la ecosemiótica. De acuerdo con Timo Maran (2020), la ecosemiótica es una rama de la semiótica que surgió a mediados de 1990 con el propósito de escudriñar aspectos ecológicos en el proceso de semiosis o mediación signica, incluidas las relaciones entre la cultura humana y los ecosistemas. Una de las posturas más recientes en las investigaciones ecosemióticas es el estudio de los signos como responsables de los fenómenos ecológicos. De acuerdo con Nöth (2000, p. 150), en la ecosemiótica se encuentran implicadas la semiótica cultural y la biosemiótica, incluyendo la fitosemiótica y la incipiente fisiosemiótica. Por una parte, la semiótica cultural proporciona modelos semióticos para la interpretación de la naturaleza. A su vez, la biosemiótica está implicada porque la ecosemiótica estudia las interacciones entre los organismos y sus *Umwelten*; también la fisiosemiótica aparece implicada, porque los procesos de semiosis ambiental incorporan los *Umwelten* no biológicos, físicos y químicos.

Mark Reybrouk, profesor emérito de la Universidad Katholieke Universiteit Leuven (Lovania, Bélgica), ha ofrecido en distintos textos (Reybrouk, 2005a, 2005b, 2012, 2015, 2017, 2020) su comprensión sobre el concepto de ecosemiótica. Su formación interdisciplinaria en educación física, fisioterapia y musicología lo han conducido a estudiar la relación entre la música, la biología y la semiótica. Las investigaciones de Reybrouk han estado dirigidas hacia la educación musical, la semiótica de la música, la psicología musical, las estrategias de escucha y la epistemología musical; su vinculación con la psicología cognitiva y la neurociencia, evidenciada por su anexión a distintas

asociaciones,⁵ lo han conducido por un entramado interdisciplinario desde el que estudia la compleja relación música-ecología. Su trabajo se sustenta en una propuesta epistemológica que vincula las raíces biológicas y el enfoque encarnado y enactivo sobre la cognición, la percepción y el sentido de la música, emanado de las perspectivas pragmáticas de Charles Sanders Peirce, John Dewey, William James; en las afirmaciones biosemióticas de Von Uexküll y, en especial, en el enfoque ecológico de la percepción de James J. Gibson (Reybrouck, 2012, 2023). En 1979, Gibson abrió paso a un campo específico de conocimiento denominado psicología ecológica (Gibson, 2015; Chong y Proctor, 2020) a partir de su texto *The Ecological Approach to Visual Perception*.

Con el concepto de *cognición encarnada* –también enunciado como *enacción*–, estudiado desde hace varias décadas por autores como George Lakoff y Francisco Varela (Varela *et al.*, 2016), se ha aseverado que, al igual que todos los animales, los seres humanos somos esencialmente agentes encarnados, cuya capacidad para enfrentar el mundo depende de la habilidad para movernos y de una dinámica entre cerebros que interactúan en el mundo social y cultural (Anderson, 2003). Reybrouck (2012) considera que el concepto de ecología hace frente a un mundo sonoro que abarca todo tipo de músicas y sonidos susceptibles de ser estructurados por la experiencia corporal y experiencial para darles sentido a través de mecanismos de retroalimentación de imágenes motoras que implican la acción biológica de habilidades cognitivas. Es en este sentido que el enfoque ecológico no se restringe al estudio de las interpretaciones de músicos expertos que invierten años en su entrenamiento –y de quienes se han encargado diversos estudios neurofisiológicos y de neuroimagen para explicar las habilidades auditivas, memoria, sensoriomotrices, entre otras–, sino que aspira a una ampliación experiencial de usuarios de música en general, que disponen de sus propias herramientas de observación y de recogida de información del entorno sonoro, para comprender la escucha, la interpretación, la improvisación, la composición, percepción y otros comportamientos que trascienden los estudios centrados en la llamada música culta o el análisis de partituras.

5 “Cooperative for Systematic and Comparative Musicology, The International Project on Musical Signification, The International Project on Biosemiotic Studies, The Semiotic Society of America, the Flemish Division of the International Society for Music Education, and the Society for Interdisciplinary Musicology”. (Reybrouck, 2023).

Reybrouck, al reflexionar sobre la cognición experiencial y enactiva aplicada a la música, asevera que el concepto ecológico de *affordance*, cuya traducción nos acerca a nociones imprecisas en castellano como la de “asequibilidad” u “ofrecimiento”, es el que ha vuelto interdisciplinario su trabajo. Para Gibson, el concepto de *affordance* abraza las oportunidades del ambiente que, en el contexto de los trabajos de Reybrouck, equivalen a la enacción o enactivación, que se desencadena por la asequibilidad de un objeto, es decir, por las posibilidades que ofrece un objeto para actuar a través de él.

El concepto de *affordance* ha sido utilizado principalmente en la cibernética para explicar el vínculo entre la percepción y la acción en el proceso de construcción de sentido haciendo frente al entorno hasta lograr un “significado funcional”. En el ámbito de la música, Reybrouck (2012) se ha preguntado si la música puede ser considerada un artefacto con oportunidades en el ambiente sonoro –*Umwelt sonoro*– que hacen posible que el sujeto, al hacerle frente, pueda consumir un comportamiento musical. En este sentido, su concepción de música es la de una colección de fenómenos sonido-tiempo con el potencial de ser estructurados por el sujeto en su rol de oyente durante la experiencia musical. Desde el enfoque enactivo, o encarnado, involucra la cognición corporal y las emociones, entre otros comportamientos en los que está implicada la biología del sujeto y sus habilidades cognitivas.

Esta perspectiva, asevera Reybrouck (2005b), desafía y trasciende los paradigmas de la musicología que ha estudiado los sucesos históricos, los problemas teóricos y los comportamientos musicales tradicionales de escuchar, interpretar, improvisar y componer, porque integra también otras categorías como la percepción, la interacción y la transacción con el mundo sonoro de todos los usuarios de la música, no sólo de los iniciados. De este modo, la investigación musical ya no sólo se centra en el análisis de partituras como sistemas de signos cerrados, sino que se apoya en una perspectiva ecológica que abre nuevas oportunidades para estudiar la música como fenómeno temporal y experiencial. Asimismo, este enfoque permite desarrollar nuevas técnicas de registro musical y de reacciones para que las afirmaciones científicas sean respaldadas con exactitud, integridad y repetibilidad.

En síntesis, el enfoque ecológico estudia el proceso de semiosis del mundo sonoro en el campo específico de la ecosemiótica. Desde esta perspectiva, el reto al estudiar las intervenciones ecomusicopedagógicas de nuestros proyectos de investigación (PIE24-1 y PIE25-1) es describir detalladamente los

distintos *Umwelten* de los organismos involucrados para evidenciar qué signos están siendo activados en el proceso en cada uno de ellos.

Encuadre ecomusicológico

Lo anterior nos dirige hacia una rama de la musicología llamada ecomusicología, comprendida como una disciplina que se desarrolla en la intersección de la música, el sonido, la cultura, la sociedad, la naturaleza y el medio ambiente (Welch *et al.*, 2023). Estas relaciones, vislumbradas por la ecología cultural, en el ámbito musical se han afiliado disciplinariamente a una antropología del sonido que dio vida a una nueva etnomusicología, la cual se arraiga en el campo específico de la ecología acústica (Chamorro-Escalante, 2020).

Nuestros trabajos no han seguido la lógica de la ecología acústica únicamente, sino que se han orientado por una perspectiva interdisciplinaria de educación musical socioecológica, con el objetivo de comprender cómo nos relacionamos y comunicamos con los elementos de nuestro *Umwelt* durante las prácticas ecomusicopedagógicas y durante las experiencias de intercambio cultural que se desprenden del acto de musicar entre sujetos cuyos *Umwelten* son multiversos, como lo delineamos en el proyecto PIE24-1.

En el proyecto PIE22-1, se focalizó la atención en los árboles de distintas regiones de México y motivamos a compositores, desde una perspectiva fenomenológica, a dirigir su conciencia –*intencionalidad expresa*– hacia los árboles, enfatizando su existencia como un elemento del entorno natural que requiere una atención especial para lograr su sustentabilidad y, de ese modo, animar o dirigir el proceso creativo. Asimismo, al someter a prueba las creaciones en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares del país, se asume que existe una intencionalidad educativa de socializar conocimiento relacionado con la sustentabilidad ambiental; sin embargo, desde la teoría biosemiótica, cada *Umwelt* se constituye por una amplia gama de subjetividades que no son perceptibles al otro en la vida cotidiana, por lo que, para comprender el proceso de semiosis, se requiere la aplicación de un modelo semiótico que permita la sistematización de los signos activados para su análisis y valoración.

En el caso del análisis de experiencias de intercambio cultural entre músicos europeos y de pueblos originarios –interés central de Volker Staub–, a pesar de que los *Umwelten* son aún más diversos, identificamos que Staub ha

evidenciado fehacientemente en las etapas previas de su proyecto una relación de *sintonía mutua*, noción central de Alfred Schütz para explicar el acto de musicar de manera conjunta (Sebald y Stasheit, 2016). En esta lógica, un acto performático musical es una experiencia intersubjetiva que depende del acervo de conocimiento compartido –sentido común– entre los actores involucrados. Esta noción se respalda, desde la perspectiva semiótica, en el dominio de un sistema musical altamente socializado en una comunidad, como es el caso de lo que comúnmente se conoce como sistema musical tonal occidental. Siguiendo a Lotman (1996), entendemos que se comparten signos de una *semiosfera cultural* con estructuras cerradas. El mundo sonoro de Volker Staub se distancia de esta perspectiva porque el acto de musicar lo desarrolla con instrumentos creados por él mismo y con comunidades de músicos que pertenecen a culturas distintas a la suya, por lo que no se presupone la existencia de este acervo de conocimiento común entre los participantes. A pesar de ello, su trabajo evidencia que es posible musicar en la relación de sintonía mutua. En este tenor, nos interesa conocer cómo significan los músicos participantes los elementos del mundo sonoro propuesto por Volker Staub durante experiencias de intercambio cultural que dependen de actos de conciencia creadora de cada uno de los participantes para comprender a un “otro” que codifica de manera distinta el mundo (Lotman, 1996).

Encuadre ecopedagógico

A nivel internacional, se ha documentado la existencia de una amplia gama de acciones ecopedagógicas que promueven la educación para el desarrollo sostenible (Ruiz-Peñalver *et al.*, 2021; Zimmerman, 2005). A Paulo Freire se le reconoce como el precursor de la ecopedagogía y fue una consecuencia de los avances de la pedagogía crítica, representada principalmente por el mismo Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren (Sabo, 2012). De acuerdo con la descripción de Misiaszek (2023), Freire produjo marcos teóricos para comprender cómo era posible educar ciudadanos globales que aportaran a la construcción de una comunidad cimentada sobre el respeto mutuo; se interesó por la creación de responsabilidad social, la apreciación de la diversidad y las alfabetizaciones múltiples; Paulo Freire se posicionó desde un enfoque de resolución de conflictos concibiendo una educación para la justicia social. El

mundo de Freire se centra en el placer de respirar aire puro, en la alegría que se experimenta al entrar en un río que no está contaminado, al pisar la hierba o la arena de la playa. Asumió una postura crítica hacia la lógica capitalista que valora la ganancia económica sobre los placeres gratuitos y colocó la ecopedagogía como eje central para la implementación de políticas públicas que promuevan la ciudadanía global y la sostenibilidad.

Actualmente, la ecopedagogía es considerada un movimiento social indispensable para afrontar de manera solidaria y fraterna los problemas de sustentabilidad. Se trata de una reforma educativa que requiere el desarrollo de una mirada sensible y compasiva para reconocer en la vida cotidiana las necesidades de las personas (Vilches-Norat *et al.*, 2020). Moacir Gadotti (2003) señala que este movimiento comenzó a tener fuerza en 1999 con el Primer Encuentro Internacional de la Carta de la Tierra impulsado por el Instituto Paulo Freire y la UNESCO, momento en el que se plantearon los once principios del movimiento, mediante los cuales se proponía ver al planeta como una única comunidad; considerar la Tierra como madre y organismo vivo en evolución; desarrollar una nueva conciencia que sabe lo que es sustentable, apropiado, o hace sentido para nuestra existencia; despertar la ternura para nuestra casa, nuestro domicilio que es la Tierra; procurar la justicia socio-cósmica: la Tierra es el más grande de todos los pobres; practicar una pedagogía biófila, que promueva la vida; admitir que el conocimiento es integral sólo si es compartido; caminar con sentido en la vida cotidiana; ejercitar una racionalidad intuitiva y comunicativa que sea afectiva y no instrumental; mostrar nuevas actitudes para reeducar la mirada y el corazón; adoptar una cultura de sustentabilidad, mediante la ecoformación y la ampliación de nuestro punto de vista (Gadotti, 2003, p. 72).

Encuadre neofenomenológico

Reconocemos que las características ecosemióticas, ecomusicológicas y ecopedagógicas anteriormente expuestas se insertan en el terreno de la *nueva fenomenología* propuesta por el filósofo alemán Hermann Schmitz (1928-2021). El fenómeno en el terreno de la nueva fenomenología (Schmitz, 2014, pp. 12-13) es aquello que se presenta para un individuo, en un momento determinado, y éste lo percibe como un hecho. En comparación con la feno-

menología de Husserl, quien reconocía como fenómenos las cosas que podrían ser observadas sin prejuicios, el fenómeno en la nueva fenomenología posee una doble relativización: primeramente, hacia alguien y, posteriormente, hacia el momento de la revisión fenomenológica. Esta relativización no pretende ser irrefutable o necesariamente válida para siempre y para todos –como condición de certeza apodíctica–, sino que se considera un principio regulador que guía la confianza y, sin renunciar a ella, permite comparar las propias creencias con las de los demás para establecer acuerdos en la selección de los fenómenos y, con ello, ampliar la visión.

De este modo, sostiene Schmitz (2014), que la nueva fenomenología se convierte en una ciencia empírica que requiere ser sometida a prueba una y otra vez para verificar si “una cosa” sigue siendo un fenómeno. Aquí habrá que tomar en consideración que “una cosa” sólo se nos presenta en una perspectiva que se comprende desde el lenguaje utilizado y desde los puntos de vista configurados históricamente. Esto resulta ambiguo porque puede relacionarse, a su vez, con una diversidad de perspectivas; de ahí que la revisión neofenomenológica sirva para abordar la experiencia de vida involuntaria. Esto quiere decir que al aplicar un método de investigación edusemiótico, se observará y se dialogará sobre todo aquello que les suceda a las personas, sin que ellas lo hayan planeado a partir de una *intencionalidad*, concepto central en la fenomenología de Husserl.

Para Schmitz (2014, p. 14), la experiencia de vida involuntaria no es un lugar al que se pueda llegar directamente. Se requiere un filtro de perspectivas abstractas predeterminadas para acercarse paulatinamente con mayor profundidad y comprender las experiencias en su plenitud y originalidad. En este sentido, la fenomenología es un proceso de aprendizaje que refina la atención y amplía el horizonte de posibles supuestos, y es sólo invitando a la gente a participar en este proceso, que el fenomenólogo puede descubrir un nuevo matiz en un “hecho” que dé lugar a conclusiones que quizá serán incompatibles con algunas creencias. Esto abre el camino a la conversación argumentativa y a clarificaciones necesariamente intersubjetivas.

Es importante destacar que en la perspectiva de la nueva fenomenología, la corporalidad juega un papel cardinal. Hermann Schmitz, en *Der Leib* (Schmitz, 2011, p. 5), destaca que en idioma alemán existen dos términos para referirse de manera diferenciada la corporalidad. En español disponemos únicamente del concepto *cuerpo*; en alemán, en cambio, el concepto *Leib* hace

referencia al “cuerpo sensible” y *Körper* al “cuerpo visible”. Estos conceptos permiten diferenciar entre “lo que siente” el ser humano de manera subjetiva, difusa y difícil de describir, y “lo que percibe” a nivel sensorial en un contorno más definido a través de los sentidos (Soentgen, 2016; Schmitz, 2011). Esta perspectiva impone retos muy concretos para el educador investigador en su papel de observador participante. La descripción detallada de los elementos que componen los distintos *Umwelten* para ponerlos en relación con la documentación de los diálogos y las acciones acaecidas durante las intervenciones musicopedagógicas, serán determinantes para la comprensión ecosemiótica del fenómeno ecopedagógico.

Edusemiótica musical: un modelo sinérgico para el cambio social

La semiótica educacional, enunciada como edusemiótica, se sustenta en la semiótica perfilada por Charles Sanders Peirce, quien concibió la semiosis como un proceso de transformación sígnica continua que está presente tanto en la naturaleza como en la cultura, por lo que existen implicaciones teóricas, pragmáticas y, en consecuencia, en las políticas educativas (Deely y Semetsky, 2017). En la introducción de este capítulo destacamos que la perspectiva edusemiótica supera la visión antropocéntrica positivista del aprendizaje, ya que incorpora el carácter activo y la capacidad comunicativa de otras especies animadas e inanimadas de nuestro planeta en el proceso semiótico que hace posible el acto de conocer en todos los seres vivientes. Cristina Cárdenas-Castillo (2002) lo explica de la siguiente manera:

La mirada semiótica permite cuestionar nuestro antropocentrismo. Los estudios bio-y zoosemióticos tienden a demostrar que, aunque existe la especificidad humana, ésta debe ser abordada a la luz de otras formas de vida. En efecto, otras especies comparten con la nuestra el carácter activo y, aun más, actúan e interactúan intercambiando informaciones (p. 28).

A partir de lo anterior, asumimos que, desde la perspectiva edusemiótica, un organismo no sólo se adapta a su entorno físico, sino que interactúa

desde su propio *Umwelt*⁶ con el de otras especies humanas y no humanas; de modo que, al coincidir los *Umwelten* de distintos organismos, éstos evolucionan ecológicamente (Tønnessen, 2022). Los elementos que entran en juego en el multiverso semiótico no serán accesibles en la cotidianidad, por lo que la aplicación de métodos semióticos permitirá explorar distintas realidades semióticas de los organismos involucrados, es decir, será posible acceder, al menos parcialmente, a los multiversos de los organismos que interactúan sinérgicamente con otros durante la estrategia ecomusicopedagógica. ¿A qué nos referimos con *sinérgicamente*?

Mark L. Latash (2008) documentó en su libro *Synergy* que el concepto de sinergia se refiere, en su acepción inicial, a la tarea de *trabajar juntos*; sin embargo, no en todas las tareas emprendidas en conjunto ocurre sinergia. Para identificar cuándo se puede considerar que una tarea es sinérgica, es necesario identificar qué se entiende por *trabajo* y cuáles serían los *elementos* de cada tarea. De acuerdo con este autor, desde la perspectiva cualitativa, una tarea debe cumplir con tres condiciones fundamentales:

1. que los elementos identificados en una tarea determinada contribuyan a su realización en un momento específico, de modo que sea posible la suma de fuerzas durante la acción, sobre la base de un *patrón de distribución*;
2. que se experimente un momento de *flexibilidad-estabilidad*, también conceptualizado como momento de *error-compensación* que emerge cuando alguno de los elementos produce mayores o menores resultados que los esperados. Cuando esto ocurre, los otros elementos efectúan cambios en su contribución para que las acciones implicadas en la tarea sean distribuidas adecuadamente o, por lo menos, para que el resultado sea mejor de lo que podrían haber realizado cada uno de los elementos de manera independiente;
3. que haya una *dependencia de la tarea*; esto implica que los elementos tengan la capacidad para cambiar su funcionamiento para cada tarea particular, es decir, que el mismo conjunto de elementos sea capaz de formar una sinergia diferente para cada propósito diferente.

6 Concepto desarrollado desde la biosemiótica por Jakob von Uexküll.

Siguiendo estas *tres condiciones del campo sinérgico*, asumimos:

- a) que una estrategia ecomusicopedagógica es una tarea determinada en la que están involucrados elementos que conforman un *Umwelt musical*, susceptible de ser analizado a través de las perspectivas ecosemiótica y ecomusicológica porque actúan sinérgicamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con un *patrón de distribución*;
- b) que durante la tarea se presentarán momentos de *flexibiilidad/estabilidad* en los que podrán reconocerse elementos de los distintos *Umwelten* involucrados, los cuales modificarán su contribución para *compensar* los resultados esperados;
- c) que existe una *dependencia de la tarea* porque la estrategia se implementará en distintos contextos educativos; de modo que los mismos elementos actuarán sinérgicamente en tareas educativas distintas, es decir: las acciones de los sujetos, detonadas por los procesos de significación *in situ*, dependerán de la tarea asignada de acuerdo con cada experiencia educativa.

A partir de estas condiciones del campo sinérgico, la perspectiva biosemiótica nos exige identificar los elementos –signos– involucrados en la tarea ecomusicopedagógica y caracterizar cada uno de los *Umwelten* de los organismos animados e inanimados que interactúan en la tarea, de modo que sea posible reconocer qué significados motivan cada una de las acciones que posibilitan la realización de ésta.

Desde el punto de vista de la nueva fenomenología, los colaboradores investigadores habrán de dialogar para determinar los fenómenos y las maneras posibles para reconocer los patrones de distribución que ocurran durante la implementación de la estrategia o la experiencia musical. Asimismo, será indispensable dialogar sobre las distintas posibilidades para reconocer signos y señales que conforman los distintos *Umwelten* y cómo ocurre el proceso de significación durante una estrategia ecomusicopedagógica. Por último, habrá que determinar de qué manera los mismos elementos de los *Umwelten* actúan sinérgicamente en tareas distintas.

Conclusiones

Mediante el modelo edusemiótico musical desglosado en este capítulo, hemos propuesto articular ecológicamente distintas perspectivas teóricas derivadas de la biosemiótica, desde las cuales se asumen algunas certezas que nos permitirán reconocer elementos de los multiversos *Umwelten musicales* de los sujetos implicados en una intervención ecomusicopedagógica. Estamos ciertos de que, desde una perspectiva fenomenológica husserleana, los distintos *Umwelten* podrán ser puestos en relación con los propósitos de sustentabilidad ambiental intencionales y explícitos de las prácticas ecomusicopedagógicas; sin embargo, es indispensable tomar en consideración que la nueva fenomenología nos exige flexibilidad, apertura y un fuerte entrenamiento del pensamiento crítico para no emitir juicios de valor que nos lleven a conclusiones prematuras o circunscritas a significaciones estandarizadas.

Si bien es urgente que en nuestras sociedades transformemos nuestras actitudes ante el mundo que nos rodea para alcanzar la añorada sustentabilidad ambiental, ésta no ocurrirá de manera inmediata por la simple aplicación de estrategias ecopedagógicas eventuales. Requerimos del esfuerzo colectivo y de una amplia gama de estrategias e intervenciones educativas que involucren ecológicamente artes diversas para que los sujetos involucrados en las intervenciones tengan la posibilidad de reconocer, de manera consciente, la mayor cantidad de elementos posibles que conforman sus propios *Umwelten* y los que se constituyen en relación con los de otras especies animadas e inanimadas, frecuentemente ignoradas, de nuestro planeta.

Referencias

- Anderson, M. L. (2003). Embodied Cognition: A field guide. *Artificial Intelligence* 149, 91–130. [https://doi.org/10.1016/S0004-3702\(03\)00054-7](https://doi.org/10.1016/S0004-3702(03)00054-7)
- Biosemiotics. (2022). Biosemiotics Achievement Award. *International Society for Biosemiotic Studies*. <https://www.biosemiotics.org/achievement-award/>
- Carbajal-Vaca, I. S. (coord.). (2023). *Así cantan los árboles de mi región, voces de esperanza para México: Una propuesta ecomusicopedagógica*. Universidad

- Autónoma de Aguascalientes. <https://doi.org/10.33064/UAA/978-607-8909-72-8>
- Cárdenas, C. (2002). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica* 19, 28–38. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/360>
- Chamorro-Escalante, J. A. (2020). Ecología acústica, etología y nueva etnomusicología: el sonido de las aves en la vida humana. En G. Pareyón (ed.), *Investigación musical desde Jalisco: Crítica, paralaje y memoria... ¿local, regional, universal?* Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Jalisco. https://sc.jalisco.gob.mx/sites/sc.jalisco.gob.mx/files/investigacion_musical_desde_jalisco_0.pdf
- Chong, I., y Proctor, R. W. (2020). On the evolution of a radical concept: Affordances according to Gibson and their subsequent use and development. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 117–132. <https://doi.org/10.1177/1745691619868207>
- Deely, J., y Semetsky, I. (2017). Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1190265>
- Favareau, D. (2010). *Essential Readings in Biosemiotics*. Springer.
- Gadotti, M. (2003). Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica* 2(2), 61–76. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.519>
- International Society for Biosemiotic Studies. (2024). International Society for Biosemiotic Studies. <https://www.biosemiotics.org>
- Kull, K. (2011). Life is Many, and Sign is Essentially Plural: On the Methodology of Biosemiotics, 113–129. En C. Emmeche y Kull, K. *Towards a Semiotic Biology. Life is the Action of Signs*. Imperial College Press. https://doi.org/10.1142/9781848166882_0006
- Latash, M. L. (2008). *Synergy*. Oxford University Press.
- Lotman, I. M. (1996). *Semiótica de la cultura I*. Cátedra.
- Maran, T. (2020). *Ecosemiotics: The Study of Signs in Changing Ecologies (Elements in Environmental Humanities)*. Cambridge University Press.
- Misiaszek, G. W. (2023). *Freire and Environmentalism*. Bloomsbury.
- Nöth, W. (2000). *Handbuch der Semiotik*. Metzler.
- Pickering, J. (2024). Umwelt Theory, Biosemiotics and Damage Limitation. *Biosemiotics*. <https://doi.org/10.1007/s12304-024-09577-8>

- Programas Nacionales Estratégicos Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad (2021). *Glosario. Programas Nacionales Estratégicos. Sistemas Socioecológicos y Sustentabilidad*. https://conacyt.mx/wp-content/uploads/pronaces/sistemas_socioecologicos/Sistemas_Socioecologicos_y_Sustentabilidad_-_Glosario.pdf
- Reybrouck, M. (2005a). A biosemiotic and ecological approach to music cognition: event perception between auditory listening and cognitive economy. *Axiomathes*, 15, 229–266. <https://doi.org/10.1007/s10516-004-6679-4>
- Reybrouck, M. (2005b). Body, mind and music: musical semantics between experiential cognition and cognitive economy. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 9. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/180/body-mind-and-music-musical-semantics-between-experiential-cognition-and-cognitive-economy>
- Reybrouck, M. (2012). Musical Sense-Making and the Concept of Affordance: An Ecossemiotic and Experiential Approach. *Biosemiotics*, 5, 391–409. <https://doi.org/10.1007/s12304-012-9144-6>
- Reybrouck, M. (2015). Real-Time listening and the Act of Mental Pointing: Deictic and Indexical Claims. En *Mind, Music, and Language*, 2, 1–17.
- Reybrouck, M. (2017). Music and Semiotics: An Experiential Approach to Musical Sense-Making. En A. L. Azcarate (ed.), *Interdisciplinary Approaches to Semiotics*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/67860>
- Reybrouck, M. (2020). Music listening as adaptive behaviour: Enaction meets neuroscience. *Journal of interdisciplinary music studies* 10, 33–58. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/5756656.pdf>
- Reybrouck, M. (2023). *KU Leuven*. <https://www.arts.kuleuven.be/musicology/emeriti/00005273>
- Ruiz-Peñalver, S. M., Porcel-Rodríguez, L. y Ruiz-Peñalver, A. I. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. *Contextos Educativos. Revista De Educación* (28), 183–201. <https://doi.org/10.18172/con.4489>
- Sabo, H. M. (2012). Environmental Education and Eco-pedagogy. *Educatia* 21, 55–59. https://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/index_html_files/Sabo_2_10_2012.pdf
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. Walter de Gruyter.
- Schmitz, H. (2014). *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*. Karl Alber.

- Sebald, G. y Stascheit, A. G. (eds.). (2016). *Alfred Schütz Werkausgabe Band VII. Schriften zur Musik*. UKV.
- Soentgen, J. (2016). Subjetividad del cuerpo: la obra de Hermann Schmitz. *Revista Ciencia y Cultura*, 20(36), 215–228. <https://cienciaycultura.ucb.edu.bo/a/article/view/278>
- Staub, V. (2023). *Along the Spine*. One Earth Orchestra. <https://one-earth-orchestra.de/es/proyectos/along-the-spine/>
- Tønnessen, M. (2022). The Evolutionary Origin(s) of the Umwelt. *Biosemiotics* 15, 451–455. <https://doi.org/10.1007/s12304-022-09506-7>
- Varela, F. J., Thompson, E. y Reosch, E. (2016). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press.
- Vilches-Norat, M. A., Fernández-Herrería, A. y Martínez-Rodríguez, F. M. (2020). La Ecopedagogía: Referente necesario para el tránsito a la sostenibilidad, 109–118. En A. Y. Suliveres y A. P. Morán (eds.), *Descolonizar la paz. Entramado de saberes, resistencias y posibilidades. Volumen conmemorativo del 25 aniversario*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/Antologia25final/EcopedagogiaReferenteSostenibilidad.pdf>
- Welch, D., Reybrouck, M. y Podlipniak, P. (2023). Meaning in Music Is Intentional, but in Soundscape It Is Not –A Naturalistic Approach to the Qualia of Sounds. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(1), 269. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010269>
- Zimmermann, M. (2005). *Ecopedagogía: el planeta en emergencia*. Ecoe.



Contra-pedagogías de la crueldad y la construcción de lo común: batucadas feministas en América Latina

*Raquel Mercado Salas
María Isabel Cabrera Manuel
Luis Álvarez Azcárraga¹*

Introducción

El siguiente capítulo se centra en lo que Rita Segato (2018) ha denominado el “proyecto de los vínculos”, que encontramos más explícitamente en las *Contra-pedagogías de la crueldad*, a través del ejemplo concreto de las batucadas feministas en América Latina y su relación con lo común. Dichas contra-pedagogías las entendemos como aquellas prácticas y acciones que devuelven la vitalidad a los procesos colectivos, tanto en los que los aprendizajes y acciones benefician a las comunidades como en la forma en la que se protesta y resignifica la conciencia política de las participantes. La comprensión de las estructuras de la violencia y su relación con el mandato de masculinidad son puntos de partida que necesariamente debemos transitar para construir otras derivas.

¹ Profesores investigadores del Centro de las Artes y la Cultura, raquel.mercado@edu.uaa.mx, isabel.cabrera@edu.uaa.mx, luis.alvarez@edu.uaa.mx

Con respecto a la “música como común”, se muestran aquellos cerca-
mientos, impuestos desde el “proyecto histórico de las cosas”, desde cosificar
los cuerpos, discriminar personas y tipos de música hasta el *copyright* y el
dominio autoral del sonido que limita o impide un “proyecto de los vínculos”,
especialmente para las mujeres, que han sido relegadas históricamente en el
ámbito de la música. En este sentido, se proponen las estrategias feministas,
como generar un repertorio musical común (llamado aquí “arenga sonora”),
que no es sino una forma del uso de los cantos populares –cuyo origen data de
la diáspora africana en Abya Yala–, los ritmos, el baile y el tambor, para resistir
en colectivo.

Contra-pedagogías de la crueldad para las prácticas artísticas

En 2016, Rita Segato realizó tres clases en la Facultad Libre del Rosario, las
cuales fueron transcritas, revisadas y editadas para construir un texto escrito
de carácter narrativo que conservó sus características de oralidad. Estas sesio-
nes se publicaron como *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018), una síntesis
exhaustiva del desarrollo de sus postulados a lo largo de su trayectoria que, de
una manera didáctica y clara, logran tejer fino las relaciones de su obra.

En el texto, Segato logra realizar un mapeo de sus trabajos previos con
relación a la violencia, desde una mirada descolonial, que pregunta sobre los
procesos de racialización mostrados de forma explícita en la crueldad, los cua-
les son particularmente más efectivos a la hora de dar muerte. Segato, pues,
nos muestra cómo es que las contra-pedagogías de la crueldad se oponen a
la instauración del mandato de masculinidad, en el que se inicia y renueva la
economía simbólica de la crueldad y de qué manera el proyecto de los víncu-
los comunitarios críticos, en los que el papel de las mujeres y las disidencias
sexo-genéricas, –sin ser las únicas posiciones plurales–, pueden priorizar y
aumentar la empatía, la sensibilidad, la cercanía, el arraigo, entre otras apues-
tas necesarias para una existencia y una historia no patriarcal en nuestras
vidas colectivas.

Para Segato, en cuatro textos fundamentales,² la crueldad está directamente relacionada con aquellas prácticas que se derivan del complejo entramado de la violencia expresiva, que no solamente instrumental, del mandato de masculinidad. Este mandato se inicia y renueva de manera cíclica en la economía simbólica de los territorios localizados. Segato comenzó su trabajo antropológico con lo que denominó “antropología por demanda”, es decir, la solicitud específica de comunidades para dar respuesta a las preguntas y necesidades sociales imperantes. Ese fue el caso de la pregunta sobre el alto índice de violaciones en la penitenciaría de Brasilia en los años noventa. A partir de ese momento, y hasta la fecha, podemos reconocer algunas de las tesis más importantes de sus aportaciones antropológicas a la construcción de género en términos del pluralismo cultural. En primer lugar, la violencia implica relaciones intersubjetivas disímiles y jerárquicas a la vez que complementarias: no es posible entender el fenómeno de la violencia solamente a través de la relación dialéctica agresor-víctima, sino que es importante ampliar el enfoque a la relación agresor-pares. Después de la serie de entrevistas realizadas a presos del centro penitenciario en Brasilia, Segato observó a través de los testimonios, la presencia de un interlocutor “a la sombra”, pero siempre presente en la narrativa de la violación. En segundo lugar, la presencia de los “pares” se construye en una gramática expresiva de demostración que inicia y renueva “la masculinidad” a través de mandatos que no son instrumentales en una economía del deseo sexual, sino de una economía simbólica del poder. Por lo anterior, Segato (2003) dismanteló, en *Las estructuras*, el mito fundado en la soledad, aislamiento y necesidad libidinal sexual del violador. Los hombres entrevistados tenían parejas sexuales y relaciones contractuales, es decir, formas establecidas de intercambio sexo-afectivo. Para ella,

El mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal (Segato, 2018, p. 42).

2 *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género, entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos* (2003); *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez* (2013); *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (2016); *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018).

En tercer lugar, las formas expresivas de la violencia implican, en su renovación, una gramática, una firma reconocible por la condición corporativa de los pares, realizándose a través de prácticas que interiorizan de manera muy efectiva la condición de una crueldad cotidiana y omnipresente.

Después de las *Estructuras elementales de la violencia*, pasando por *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez* y *Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres*, se hace necesario, tanto para Segato como para las teóricas feministas, antipatriarcales, descoloniales y antirracistas, sobre todo en América Latina, pensar en otras formas de resistencia frente a este mandato de masculinidad en contextos violentos. De ahí que, en las *Contra-pedagogías*, Segato afirme que existen dos proyectos históricos en curso donde se juega la posibilidad de resistencia o expansionismo de la necropolítica más radical: “el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles” (Segato, 2018, p. 18).

Como ocurre con las propuestas críticas desde los feminismos descoloniales, las segundas no son enteramente claras en sus formas y estrategias políticas, en tanto que las primeras son muy explícitas para las subjetividades cuya condición estructural son mayormente beneficiadas y, por lo tanto, profundamente desiguales. A partir de esto, de la mano de Segato, nos preguntamos a través de ejemplos concretos y reales, ¿qué problemáticas y experiencias de reflexión y prácticas situadas nos pueden proveer los proyectos vinculares en distintos territorios de Latinoamérica, centrándonos en los movimientos de mujeres y disidencias que integren lo sonoro en el espacio público?, pues, como lo indica la antropóloga,

la experiencia histórica de las mujeres podrá sentar un ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente. Una politicidad en clave femenina es –no por esencia sino por experiencia histórica acumulada–, en primer lugar, una política de arraigo espacial y comunitario (Segato, 2018, p. 17).

Pensando en las formas, metodologías y alcances de la construcción de proyectos vinculares, al preguntar cuáles son las estrategias y ejemplos con los que contamos para proyectar un trabajo colectivo desde las prácticas compartidas, hemos realizado una búsqueda de casos concretos, aunada a la

experiencia directa, que nos ofrece un panorama de reformulaciones significativas frente a los procesos que nos atraviesan.

Para Balloni Aguilar y Magnoli (2023), los beneficios de trabajar con los denominados “dispositivos grupales” son diversos, pero la colaboración funcional no es evidente de inicio y requiere de elementos base y elementos flexibles; los primeros son la postura política a la que se adscribe la colectividad, los segundos las dinámicas que se van modificando conforme se establecen los acuerdos grupales. Existen algunas características que tomar en cuenta: “Los encuadres de trabajo en grupos deben contemplar la posibilidad de modificación y ser flexibles” (Balloni Aguilar y Magnoli, p. 194); también la circulación de la palabra y las actividades, además de construir redes intergrupales, las cuales se benefician en buena parte de la intergeneracionalidad.

Por otro lado, Ybelice Briceño Linares (2023), en *Pedagogías políticas y prácticas artísticas en el movimiento feminista de Guayaquil*, llama a las acciones vinculares “repertorios de acción colectiva”, siguiendo los conceptos de Tarrow (2012) y Tilly (2002); no obstante, aunque el concepto pueda cambiar de acuerdo con la perspectiva teórico-metodológica a la que se suscriba cada ejemplo de los proyectos que mencionamos, resulta importante identificar cuáles son las estrategias que comparten, pues apuntan al desmantelamiento del mandato de masculinidad presente en los procesos de subjetivación a los que todas y todos estamos expuestos en la actualidad.

La conciencia militante es uno de los elementos base indispensables, como es el caso de Guayaquil, identificándose en su localización y parcialidad. En este sentido, nombrar el tipo de organización es indispensable, pues es en esa “base política” desde donde se actúa en consecuencia:

La noción de feminismo popular no partidista ha funcionado como definición que posiciona el movimiento y que lo distingue de otras perspectivas más “burguesas”, cercanas a un feminismo liberal, por un lado, o de fracciones feministas (y de mujeres) de partidos políticos o instituciones del Estado, por el otro (Briceño Linares, 2023, p. 7).

Esta enunciación facilita los acuerdos internos de las agrupaciones, ya que asume el radio organizacional y afectivo que le circunda. Las mismas autoras enfatizan, a partir de Laclau, que los sujetos políticos “no son preexistentes a su discurso o demanda” (Briceño Linares, 2023, p. 7). En este sentido,

podemos observar que dentro del mismo movimiento social de los feminismos latinoamericanos han existido estas discusiones bien identificadas en el periodo de los años ochenta a los noventa. Un ejemplo de ello han sido los Encuentros Feministas Latinoamericanos y del Caribe, que permiten identificar líneas de acción frente a los dilemas de la práctica feminista. Una de estas derivaciones la encontramos en 1996, en Chile, cuando la discusión se centró en los objetivos y diferencias de los feminismos institucionales y los autónomos, también en cuáles eran las organizaciones nacionales e internacionales de las que sí se recibirían donaciones y apoyos para la organización, agenda y logística de dichos encuentros. Una de las advertencias en las articulaciones autónomas de los feminismos urbanos, por parte de Briceño, es que la posición antipartidista también corre el riesgo de las lógicas capitalistas de organizaciones internacionales, pues se puede tomar postura crítica con el Estado, pero obviar las corporativas.

El significante “feminismo popular” tiene la función de establecer el punto de partida, cuya extensión en términos prácticos se puede ampliar, por ejemplo, a “feminismo popular antirracista de ciudad-territorio”, y en ese sentido se logra observar el tipo de intercambios simbólicos, económicos y sociales implícitos de las organizaciones. La articulación, en este caso, se encuentra más cercana a las luchas sociales situadas con una reconfiguración de la práctica política, como lo fue en América Latina, conformándose en “dos modelos de acción y de organización: el modelo del Partido Comunista y el movimiento insurgente o de lucha armada” (Briceño Linares, 2023, p. 10).

Sin embargo, aunque el movimiento de mujeres en Abya Yala retome, en algunos casos, las herramientas derivadas de la izquierda y la lucha armada en la protección de territorios en disputa también proveen de otras estrategias derivadas de los proyectos populares como la organización de comedores, denuncias multitudinarias, apropiación del espacio público, campañas de información sobre el acceso seguro al aborto, la generación de dispositivos para casas de acogida, entre otras más. Prácticas políticas todas ellas que integran dos importantes ejes en los movimientos feministas, de mujeres, populares o anti-patriarcales: un eje de prácticas de cuidado y, por otro lado, la integración del goce en la vinculación del cuerpo. En este sentido, nos centraremos en dibujar a través de los siguientes apartados la apropiación del espacio público a través de prácticas contra-pedagógicas de la crueldad, que están íntimamente relacionadas con el ámbito sonoro de las batucadas feministas y la organiza-

ción de saberes situados como bien común, de la protesta frente a la violencia imperante en nuestros territorios compartidos con otras vidas.

El sonido desde la descolonialidad del saber

A partir de la denominada conquista del Nuevo Mundo comienza el régimen colonial. Mayra Estévez señala que incluso antes de una domesticación sonora, a partir de la música escrita al servicio del evangelio, comenzó un “régimen colonial de la sonoridad” generado por la violencia de las armas y las demás tecnologías de guerra. Esto bajo el enfoque ideológico masculino-patriarcal, orientado en “el dominio, control y explotación de hombre/naturaleza, hombre/mujer, hombre/hombre” (Estévez Trujillo, 2016, p. 84).

¿Quién hace música?, ¿quién tiene la autoridad de hacer música? En uno de sus planteamientos, Blacking (2006) señala que el ser humano es un ser musical, es decir, tiene capacidades de hacer música que le son innatas; sin embargo, a lo largo del tiempo, se han marcado diferencias entre las músicas que practican los distintos grupos humanos, incluso dentro de la misma comunidad. Si bien desde el mundo helénico clásico existe la categoría de música –no como práctica, sino como estudio teórico de lo sonoro– dentro de las “artes liberales”, en la Edad Media, la práctica musical se clasifica como “arte vulgar” o “artesanía” y, posteriormente, en el siglo XVIII, comienza una separación entre la música culta y la música popular. Esto fue creando formas distintas de enseñanza de la música: la “culta” en la academia o conservatorio, la “popular” en el ámbito de la informalidad y la tradición oral. Asimismo, la separación de las labores por cuestión de género en Occidente relegó a la mujer a las tareas del hogar y al ámbito de la interpretación musical de ciertos instrumentos (como el piano), pero sólo en el ámbito privado. Pilar Ramos López (2003) señala que la mujer compositora está presente en los siglos XVIII y XIX, pero sobre todo para hacer música para ellas mismas o en la recepción de pequeñas tertulias o reuniones del ámbito doméstico.

Así como se creó, artificialmente, una diferencia entre “arte” y “artesanía”, también se hizo una diferenciación entre el “músico” (creador, compositor, genio) con el “músico popular” (artesano, imitador). Esta diferencia no sólo tiene que ver con la “calidad” del producto musical, sino que es un diferenciador de raza, clase y género. Ewell (2020) ha refutado la idea de que la

educación formal de la música académica está exenta de discriminación; en cambio, ha mostrado que hay un marco racial blanco implícito en la teoría de musical occidental, el cual ha cimentado la idea de la superioridad musical de Occidente sobre las “otras músicas”. En el “marco racial blanco”, además, no hay cabida para compositoras, mucho menos para mujeres racializadas o personas de la disidencia sexo-genérica.

En este sentido, la colonialidad del saber opera de tal forma que, además de dominar el discurso de la comprensión racional y “objetiva” del mundo, construye una clasificación de lo sensible, a través de las normas culturales occidentales, que generan una estratificación sobre las maneras de representar y experimentar, lo que da como resultado una “colonialidad estética de los sentidos”, a partir de un “saber hacer” eurocéntrico:

[...] estos repertorios, técnicas compositivas, interpretativas, visiones y corporeidades, modelan y naturalizan una colonialidad estética de los sentidos, en la cual el arte opera como un dispositivo de disciplinamiento mental (el arte como recreación y divertimento) y corporal (ocupación sana del tiempo libre) (Lambuley Alférez, 2011, p. 61)

Se podría decir, siguiendo los términos de Segato (2018), que este sistema de sometimiento de lo sonoro se inscribe en un “proyecto histórico de las cosas” en el que el sonido, las personas que lo producen y sus cuerpos son dominados por dicho dispositivo de desplazamiento de lo común y colectivo para propósitos meramente individuales, de control económico y político, así como para la discriminación de los “otros” sonidos.

El salir de este disciplinamiento mental llamado “colonialidad estética de los sentidos” es asumir que la creación musical o artística puede ser también descolonial, antirracista y antipatriarcal. Así lo han asumido, por ejemplo, las integrantes de La Tremenda Revoltosa, batucada feminista de Bogotá, Colombia, como lo señalaron en el pódcast de Marea Sónica:

Quizá en sus inicios no nos decíamos: “somos artistas decoloniales”. No, eso fue una discusión que llegó, yo no me acuerdo si ahí ya Cori y Fer creo que ya estaban, y era como: bueno, ¿y por qué no decirnos artistas decoloniales?, ¿cuál es la vaina de no nombrarnos así?, porque ninguna ha pasado por la academia musical; sí por la academia del arte, de pronto, pero no musical ne-

cesariamente. Entonces, bueno, creo que entender La Tremenda en sus inicios implica entenderla como un proceso súper diverso, polifónico, desde distintos lugares, no solo el feminismo y reconociendo que el arte y la apuesta musical y el tambor tiene todo un sentido de connotación histórico-político-ancestral, que tiene que ver con mucho más [...] allá de la lógica instrumental de la música (Marea Sónica, 2024).

Para superar un régimen musical, que coloniza las sensibilidades y los cuerpos, y alcanzar una práctica artística descolonial, se puede pensar desde la socialización de las prácticas, los saberes y las pedagogías, es decir, desde una contra-pedagogía de la crueldad en los sonidos que le dé prioridad a lo comunal, generando una vía organizada fuera de los marcos institucionales, tanto del Estado como del capital “[...] las esperanzas de transformación social y política no pueden ser depositadas exclusivamente en el Estado, por lo cual va a proponer un camino ‘anfíbio’, es decir, ‘dentro y fuera del campo estatal, con políticas intra y extraestatales’” (Segato, 2018b, p. 25), reconociendo y valorando especialmente la politicidad de los espacios extraestatales, de la vida comunal y de la propia gente organizada (Manzini y Szeinfeld, 2022, p. 4).

La destrucción de lo común, operado por el proyecto histórico de las cosas, ha puesto, sobre todo en las mujeres, una barrera que las somete. Segato encontró, a partir del pueblo baruya de Nueva Guinea, que a las mujeres se les quitó un saber común, la flauta y la capacidad de tener autonomía a partir de este instrumento.

Para los baruya de Nueva Guinea las mujeres habían sido las inventoras de la flauta y sus primeras dueñas; eran ellas quienes tocaban ese instrumento hoy sagrado de la Casa de los Hombres, pero como eran indisciplinadas, no cuidaban del rebaño, se permitían holgazanear más de la cuenta y hasta dejaban la flauta junto a la sangre menstrual, los hombres conspiraron y les robaron el instrumento hoy emblema de la fratria masculina (Segato, 2018, p. 43).

Será, quizás, en la arenga de la flauta, el tambor, la voz y el baile, donde se encuentre esa vuelta a lo común, al menos como estrategia de lucha.

La arenga: la música como bien común

Los sonidos son libres, no tienen dueño. La música es un régimen de los sonidos sometidos, tanto por unas reglas de organización, “sonido humanamente organizado” (Blacking, 2006), como por un sistema que establece cómo se reproducen dichos sonidos y bajo qué circunstancias dentro de un régimen de poder que organiza y les da coherencia a los ruidos (Attali, 1995), es decir, un “régimen colonial de la sonoridad” (Estévez Trujillo, 2016). El sonido musical, pues, requiere organización, saberes, coordinación y, sobre todo, una voluntad, un “para qué”, el cual está sustentado por un valor de uso que es social.

¿Cuándo se comienza a pensar en el “sonido humanamente organizado” como un objeto con valor de cambio? Cuando ese sonido, bajo reglas y códigos, comenzó a almacenarse en diversos dispositivos: papel, rollos de cera, discos de acetato, plástico, silicio, etc., pero no sólo bastaba con acumular esos sonidos codificados y venderlos como mercancía, había que garantizar su rentabilidad a futuro, había que crear un código legal para generar el monopolio de la propiedad del sonido humanamente organizado a unos cuantos humanos: el *copyright*. Porque, si bien cualquiera puede poseer y compartir una copia del código sonoro, no cualquiera puede beneficiarse económicamente de éste. Estas reglas de intercambio comercial no sólo aplican para la música, pues esto pasa exactamente con cualquier saber humano que sea susceptible de registrarse bajo el paradigma del “derecho autorral”.

La autoría, el código legal del *copyright* y el valor de cambio de la música como mercancía son mecanismos para convertir un saber humano, un saber comunitario y común, en un monopolio, aquello que Federici (2020) y Bollier (2016) llaman “cercamiento de los comunes”. O como dice Vivian Abenshushan (2019): “uno de los mitos [...] que se han instaurado desde el patriarcado, es decir, desde el capital, es el mito de la propiedad y su primogénito intelectual: el autor” (p. 24).

Entonces, ¿alguna vez el “sonido humanamente organizado” fue un “bien común”? Desde el paradigma de los comunes o bienes comunes, sí. Elinor Ostrom (2000) ha analizado la gestión de los bienes comunes, partiendo de aquellos que están en la naturaleza: agua, tierra, mar, alimentos, etcétera. Desde otros paradigmas, aquello que Ostrom estudia como “comunes”, es visto como territorio, comunalidad o buen vivir. Lia Pinheiro Barbosa (2021) ela-

bora una interpretación de los “comunes”, desde el territorio y la sociabilidad de las comunidades:

El concepto de los comunes prefigura otra concepción del territorio y sus sociabilidades, que se contraponen radicalmente a la lógica de la propiedad privada y la propia concepción del desarrollo sostenido por el capital, en una perspectiva político-ideológica y de regulación del Estado. Por lo tanto, los comunes son la base de una economía no capitalista, prefigurando formas de coexistencia y posicionamiento en los territorios en clave comunitaria, comunal, para atender a los intereses del colectivo, en equilibrio con la naturaleza (p. 42).

Los comunes, pues, no se restringen a una cosa, a un objeto o a un espacio, sino a aquellas personas, relaciones, tradiciones, cultura, que se han imbricado alrededor de las comunidades. Es por esto que también se habla de “comunes de conocimiento” (Hess y Ostrom, 2016), aquellos saberes comunitarios que, por tradición, pasan de generación en generación y que en otros paradigmas se les asume como “autoría comunitaria”. Un “común de conocimiento” en el ámbito de la creatividad humana, particularmente de lo sonoro, se conecta entre los contextos de la naturaleza (sonidos situados), las prácticas de socialización (vínculos) y en el compartir saberes.

Es aquí donde la arenga sonora, o el sonido humanamente organizado, adquiere un rol como un saber que no solamente tiene funciones que apelan al goce, sino que también interpelan a los roles, a las tradiciones y a la relación con el territorio como sustento de vida. Para ello, se requiere que dichos sonidos no estén sometidos a las lógicas burocráticas y de control que ha implementado el capitalismo, es decir, no hay restricción para reutilizar códigos tradicionales, ritmos, melodías, armonías, ruidos, entre otros.

¿Por qué la reutilización de antiguos ritmos y melodías, por parte de grupos de batucadas feministas, es diferente al que hacen las empresas discográficas de repertorios similares? Desde el punto de vista de los comunes, un grupo de batucada feminista no tiene interés en generar un cercamiento (a través del *copyright*) de dicha arenga o sonoridad, o beneficiarse económicamente en una lógica neoliberal. Por otro lado, bajo la premisa de la comunalidad, la arenga sonora funciona para generar un vínculo con el grupo y, como valor de uso, lleva consigo las consignas, los mensajes y la lucha colectiva que reclama un cambio social.

Las batucadas feministas, como una forma asamblearia que genera un proyecto de los vínculos, apelan a construir a partir de un repertorio común que es ancestral y es plural, mientras que el cercamiento de los comunes (*copyright*) y la comercialización de los sonidos apela a la uniformidad y la homogeneización. Las arengas de las batucadas, las voces, tambores y consignas, tratan de reconstruir el pluralismo. Siguiendo a Segato (2018): “los atentados contra el pluralismo tienen consecuencias para toda la humanidad como especie, es decir, consecuencias con relación a un nosotros en nuestra calidad de *homo sapiens*” (p. 36).

¿De quiénes son los sonidos? Para lograr una arenga común, un sonido descolonial, se tiene que “desmontar el mandato de masculinidad”, que es sinónimo de “desmontar el mandato de dueñidad” (Segato, 2018, p. 47) tanto de los cuerpos como de los sonidos que emanan de esos cuerpos.

Movimientos y batucadas feministas en Abya Yala

Como hemos visto, los movimientos feministas de América Latina que se asumen como descoloniales y se identifican con los principios teóricos de las contra-pedagogías de la crueldad han desarrollado diferentes estrategias y metodologías que les permiten asumir posturas críticas al eje colonial. Sus prácticas políticas se han distanciado notablemente de los modelos organizativos, de producción de la subjetividad y de las pedagogías características de las dinámicas de muerte propias de la lógica colonialista, a la que denuncian como parte de su lucha. Muestra de ello es la manera notable en que han construido dinámicas de organización comunitaria, procesos de comprensión y construcción subjetiva basada en los vínculos y pedagogías participativas que apuntan a la construcción de lo común.

Un ejemplo concreto de la puesta en práctica de las contra-pedagogías de la crueldad en el feminismo descolonial en Abya Yala son las batucadas feministas, que podemos distinguir como derivas de la lucha feminista y que, en palabras de las mujeres que las integran, han representado para ellas una alternativa a los activismos más tradicionales (frecuentemente patriarcales, jerárquicos y clasirracistas), pues lo que la batucada reúne está más en con-

sonancia con su deseo, gustos, necesidades y piso político.³ Estas batucadas, integradas por mujeres y personas de la disidencia sexo-genérica, además de emplazar cuestiones relativas a la lucha de las mujeres y la diversidad en sus contextos, han incardinado tópicos centrales de las luchas feministas de manera situada, pues:

- a) abordan y encarnan el derecho de las mujeres a ocupar los espacios de la calle sin ser castigadas por ello, emplazan de manera práctica el debate entre lo público y lo privado, lo doméstico y lo comunitario como territorio de tensión en las vidas concretas de las mujeres y en la idea más abstracta de lo que le corresponde a lo “femenino” dentro del proyecto de las cosas. En la medida en la que las batucadas feministas reclaman las calles y hacen de ellas lugares de enunciación donde (entre otras luchas) se lleva a cabo la exigencia de las mujeres a ocupar y actuar en el espacio público, sin ser por ello objeto de violencias, las batucadas cambian el eje al proyecto de los vínculos, pues, al mismo tiempo, hacen del ámbito público un espacio para mostrar la potencia de la unión entre ellas;
- b) incorporan la crítica a ideas asimiladas al interior de otros feminismos que no se cuestionan la raíz colonial del discurso acerca del lugar de las mujeres en los grupos sociales a los que pertenecen, circunstancia que lleva a las formas de organización tradicionales a reiterar el proyecto de las cosas, en vez de pensarse como parte de una comunidad que requiere reconocer y resistir a las dinámicas coloniales, para construir un proyecto de los vínculos. Las batucadas feministas no son reiteraciones de ejercicios políticos ni musicales impostados por los varones o la academia musical, pero tampoco lo son de las estrategias de organización, activación y lucha de los feminismos del norte global. Buscan, en cambio, estrategias concretas para no repetir las pe-

3 Es una constante en los testimonios de las integrantes de diferentes batucadas como La Tremenda Revoltosa, Yemayá o Marea Sónica, que la necesidad y entusiasmo por reunirse y gestar una batucada fue producto en parte de la insatisfacción por las limitaciones que encontraron en otras formas de la organización feminista y otros movimientos sociales de los que ya formaban parte, pero también de que en la idea de una batucada no sólo veían la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio político más cercano a sus ideales y propósitos, si no también que las entusiasma y deseaban más. Para ampliar esta idea, revisar: <https://www.youtube.com/@MareaSonica>

dagogías de la crueldad, ni en las formas explícitas de las enseñanzas y aprendizajes de sus proyectos sonoros ni en las formas de construcción de las comunidades políticas que también son las batucadas.

A la cocina regresamos... pero por las cazuelas

La lucha por el espacio público ha sido un tema medular para los feminismos. Y es que la cultura patriarcal, en la amplitud de sus contextos geográficos y temporales, ha reservado tradicionalmente para los varones el derecho sobre lo público, en sentido literal, metafórico y legal. En oposición y como parte de la reiteración de los binarismos jerárquicos del pensamiento en Occidente, que se ha impuesto mediante la violencia de la colonización a la mayor parte del orbe, las mujeres como grupo han sido relegadas al espacio de lo doméstico, su ámbito es el de la vida privada, de aquello que no es tema público.

Las mujeres que ocupan el espacio público, al no pertenecer ahí de forma naturalizada o, mejor dicho, culturalmente impuesta, son tratadas como cosa del ámbito público, pero no en tanto que personas como los varones, sino en tanto que objeto que puede ser usado. Para nadie es desconocido el mote de “mujer de la calle” o “mujer pública” para referirse a las prostitutas. Padecen violencias similares las personas precarizadas que no tienen un techo y que buscan albergarse en el espacio público, que sobreviven en las calles y que en esa calidad son sometidas a vejaciones.

Como muestran Lola Venegas, Isabel M. Reverte y Margó Venegas (2019) en su análisis respecto a la violencia física y sexual contra las mujeres, tanto en el pasado como en el presente y en casi todos los territorios, persiste la violencia que las mujeres viven en los espacios públicos. Lo mismo da si las mujeres ocupan el espacio para desplazarse de su casa a su trabajo, si lo usan como una plataforma de socialización o de denuncia, si se encuentran ahí porque lo requieren o lo disfrutan. Una niña o una mujer en la calle está expuesta a diferentes violencias, principalmente sexuales o vinculadas a la vulnerabilidad que resulta de ser considerada una subalternidad, situación que también padecen las personas racializadas y precarizadas.

Los feminismos han tratado de forma muy profunda, consciente y desde diferentes perspectivas críticas y autocríticas, los problemas de la idea de mujer como un ser confinado a lo doméstico, a las tareas del hogar y al servicio

de otros respecto a los que son subalternas (también en el caso de mujeres subalternas de otras mujeres, como muestra la crítica descolonial). En un claro ejercicio de contravenir esa lógica, uno de los movimientos más notables a ese respecto han sido las convocatorias desde los feminismos a la manifestación callejera y a los ejercicios de “tomar la noche”, que buscan quitar el estigma de las mujeres que ocupan el espacio público y difunden la importancia de que sus voces sean escuchadas y reconocidas como parte fundamental de la sociedad.

Entendemos que tomar las calles no es ni puede ser la única estrategia dentro de los movimientos de mujeres organizadas, pues sabemos que hay lugares en los que hacerlo sigue siendo un riesgo que puede implicar hasta la muerte, o que, incluso en contextos menos violentos, no necesariamente es lo más propicio para muchas mujeres; sin embargo, tampoco podemos dejar de reconocer que es una estrategia particularmente significativa. En recientes años hemos visto hasta dónde han llegado las mujeres en la lucha por sus derechos gracias en parte a las manifestaciones multitudinarias que han tenido lugar en diferentes partes del mundo, con un nivel de convocatoria que difícilmente alcanzan otros movimientos sociales; desde la popularización del movimiento #MeToo en 2017 se han ido reuniendo cada vez más mujeres y personas alrededor de fechas y demandas históricas simbólicamente fundamentales, como el Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras (ocho de marzo) y el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres (veinticinco de noviembre).

Quisiéramos, además, resaltar la particularidad de algunas de las formas de manifestación callejera frecuentemente liderada por mujeres como los llamados “cacerolazos”, que son formas de reclamo popular en los que las personas manifestantes utilizan las cacerolas que sacan de sus cocinas, lugar tradicionalmente vinculado con lo femenino y lo privado, para hacer escuchar sus demandas en el espacio “masculino” de lo público, que transgrede el orden colonial no sólo en lo relativo a la posición de las mujeres, sino también a la clase, pues, el sencillo instrumento que arde en el hogar para cocinar los alimentos, se convierte en un amplificador de la voz tan potente como el de cualquiera.

Asimismo, el ejercicio de tomar las calles o de tomar la noche va de la mano con una de las formas en la que las batucadas activan sus arengas sonoras: son una “llamada”. La figura con la que se convoca a las integrantes de la batucada a escuchar, atender y comenzar con sus canciones es conocida como

“llamada” (en femenino, en contraposición a la forma académica de aludirla), tal como lo es el ejercicio activo de tomar el espacio público, una llamada a escucharse, organizarse, acompañarse en la vida y la lucha por los derechos.

Que suene la arenga: batucadas feministas en América Latina

Aunque no es la única vía, tomar las calles es una parte fundamental de las luchas feministas en diferentes partes del mundo; sin embargo, incluso en los contextos geopolíticos en los que el reclamo por el espacio público y las manifestaciones en las calles han tenido una resonancia y valor estratégico fundamental, existen diferencias de fondo en las formas en que las mujeres y disidencias, en sus grupos organizados, se han hecho eco. Así lo expresa en una entrevista para *Desinformémonos* Lucila, de Batuka Batumbá, desde Quito:

Hay luchas históricas a través de la música, no solo en el Ecuador, sino en toda Latinoamérica. Muchas culturas, ancestralmente, se han logrado expresar a través de la música. Para mí, principalmente, es súper poderoso el retumbar del tambor. Todas las desigualdades, todos los femicidios, toda la violencia, que todas vivimos todos los días, para mí es demasiado fuerte y tocar súper fuerte el tambor, aunque me duela el brazo y casi se me parta por el dolor, es como una catarsis de tanta indignación que llevo adentro. Entonces, es realmente una forma de desahogo súper importante. Yo creo que es importante la música. La música es una forma de protesta. Como está en nuestras camisetas: “Batuquear es otra forma de luchar” (Desinformémonos, 2022).

Forma es fondo y eso aplica lo mismo a la protesta social que a las formas de organización y acción estratégicas. Cuando la lucha es feminista, no puede reiterar esquemas patriarcales; cuando los feminismos son además antirracistas, no pueden reiterar esquemas colonialistas. Los feminismos en América Latina, sobre todo los que asumen políticamente un enfoque descolonial, se esfuerzan cotidianamente por construir un piso político que cuestione los principios esencialistas, binarios y reduccionistas del patriarcado de alta intensidad, sin dejar de observar las formas patriarcales de baja intensidad precoloniales que fácilmente se pueden romantizar en el discurso, en detrimento no sólo de las mujeres, sino de todas las personas.

Lo modelos organizativos de las agrupaciones y asambleas feministas apuntan a la horizontalidad, pero, si no se asumen desde una práctica descolonial, es difícil romper con las estructuras jerárquicas aprendidas con anterioridad y exigidas por las dinámicas sociales de las instituciones, las empresas y el colonialismo patriarcal. Por otro lado, estas agrupaciones frecuentemente tienen entre sus integrantes a mujeres que han formado parte de otros frentes de lucha no feministas en los que se han dado cuenta de la facilidad con la que se siguen repitiendo violencias machistas a pesar de los discursos de igualdad que se proclaman.

Cuando las formas organizativas de lucha de izquierda, anticapitalista, antirracista, caen en el sexismo y las luchas feministas reiteran violencias coloniales al perder de vista la forma en la que funciona el patriarcado de alta intensidad, las feministas descoloniales se han visto en la necesidad de continuar la lucha de las mujeres y, al mismo tiempo, evitar y subvertir las formas de violencia y discriminación racial que muchas veces sobrevivían en los modelos organizativos de los feminismos.

Ante esas formas de anquilosamiento de la lucha, la feminista descolonial Ochy Curiel distingue un problema y, con ello, su solución. Así lo refiere María T., una de sus compañeras de La Tremenda Revoltosa, cuando señala que Curiel expresó respecto a las luchas feministas previas: “a esto le falta calle, a esto le falta tambor, a esto le falta ruido, a esto le falta arenga” (Marea Sónica, 2024), por lo cual decide convocar a otras mujeres para conformar la batucada en 2012.

Para entender el sentido y propósito que tiene una batucada feminista y cómo surgen como alternativa a procesos de lucha y organización preexistentes en los que encuentran limitaciones respecto al deseo de lo que el movimiento feminista representa para ellas, podemos complementar con la forma en la que Marea Sónica, batucada feminista de Aguascalientes, México, refiere a su quehacer en las siguientes palabras: “las mujeres y disidencias en América Latina armonizamos la lucha feminista con la música y llevamos el tambor y la cuerpa a los espacios públicos comunitarios en acciones políticas” (Marea Sónica, 2024).

Notamos que, de esta manera, las batucadas feministas logran integrar de manera orgánica en su composición lo que Ochy Curiel distingue como “metodologías feministas desde el feminismo descolonial” (Curiel en Antivilo, 2023, p. 141), pues parten de “reconocer los puntos de vista surgidos desde

la experiencia que aportan a la propuesta de otros mundos más justos y humanos fuera de la matriz liberal/colonial” (p. 161), cuestión que realizan al recoger sus experiencias imbricadas como mujeres y disidencias sexo-genéricas en un mundo patriarcal de alta intensidad. Son activistas ocupadas en la lucha feminista, antirracista y descolonial, que luchan también contra la cultura capitalista, que han reclamado para sí las producciones simbólicas de los pueblos reservándolas al uso instrumental de la academia y el mercado. Señala Fernanda, de La Tremenda Revoltosa:

Esa relación de tambores, feminismo, espacio público, para la mayoría de las chicas de la *batu*, es una relación consciente de una apuesta política, de una apuesta feminista y también es una apuesta sensorial, también es una apuesta espiritual, pasa también por nuestros sentidos, pasa también por las ganas que el tambor nos despierta, la fuerza que el tambor nos da, la energía que el tambor nos da (Marea Sónica, 2024).

De esa manera las batucadas feministas cumplen con una función fundamental de la descolonialidad: que la lucha sea una lucha popular, de calle, de todas y para todas las personas de las comunidades que luchan contra las violencias y que apuesten por dinámicas comunitarias.

Una característica de ello es la forma sonora que toma la arenga feminista en las batucadas, en las que se reconoce e integra la riqueza popular de las producciones simbólicas de los pueblos de Abya Yala y, por otro, se transgrede la prohibición de usar la música para un beneficio que no es el del mercado y la propiedad privada. Ejemplo de esas dos alternativas es la estrategia de re-apropiación de canciones en el trabajo de Marea Sónica. Por un lado, se puede ver en su repertorio una arenga sonora que retoma la canción “El pescador”, de Totó la Momposina (1993), a la que cambian la letra para enfocarla en sus propósitos, pero de la que se conservan los ritmos y potencia de la cumbia caribeña, compuesta por una mujer que con su música resistió a la alienación del racismo colonial. Otro caso es la transformación de “Ella me levantó” (2007), popular canción del reguetonero Daddy Yankee, que la batucada transgrede para cambiar su mensaje sexista al de una arenga que habla de respaldo entre mujeres, al tiempo que conserva la melodía que la vuelve accesible a cualquiera que pueda escuchar a la batucada en sus intervenciones en el espacio público.

Aunque no hay soluciones preestablecidas ni contra las formas de violencia patriarcal ni las de la colonialidad, podemos constatar cómo las batucadas se han ido abriendo un espacio, haciendo brecha en Abya Yala. Además de las ya mencionadas Marea Sónica y La Tremenda Revoltosa, podemos referir a Yemayá, de Lima, Perú; a Batuka Batumbá, de Quito, Ecuador; a La Cubeta, batucada feminista de Guayaquil, Ecuador, entre muchas otras que resuenan y se movilizan de forma constante. Sus estrategias suelen ser autogestivas y trabajan primeramente con sus corporalidades, hacen de la calle su lugar y de cualquier cosa un tambor, para llevar sus arengas sonoras hasta donde tengan que escucharse.

Otra cuestión que quisiéramos señalar es que las batucadas suelen durar más tiempo “vivas” que otras formas de organización feminista que se extinguen por el complejo esfuerzo de mantener la salud y el cuidado del grupo y la de sus integrantes, o que bien terminan siendo cooptadas por el esquema liberal/colonial cuando el movimiento se haya institucionalizado y su vitalidad dependa más de objetivos externos a los que terminan respondiendo de forma prioritaria, desapegándose de sus deseos políticos de origen. La diferencia que refieren las mujeres es que en las batucadas mantienen vivos los vínculos y los cultivan. Más allá de la “función” que se le pudiera conferir a una activista dentro de la organización a la que pertenece, la batuquera forma parte del sonido mismo de la agrupación, donde cada persona es parte vital de la arenga. De esta manera, la convicción no es sólo política, sino que se presta a una forma de participación que además está motivada por el gusto y el deseo de vivir en carne propia lo que los feminismos descoloniales buscan para las mujeres y todas las personas, que podríamos comprender también en las palabras de Yuderkis Espinosa, cuando señala: “Nuestra fortaleza está en el lazo que nos sostiene como cuerpo comunitario” (Espinosa en Antivilo, 2022, p. 194). Asimismo, en uno de los aspectos centrales que Verónica Gago reconoce como parte de la “potencia feminista”:

El activismo feminista se ha convertido en una fuerza disponible que se pone en juego en diferentes espacios de lucha y de vida [...] la transversalidad no es solo una forma de coordinación, sino también una capacidad de hacer del feminismo una fuerza propia en cada lugar y de no limitarse a una lógica de demandas puntuales. Sostenerla no es fácil porque implica un trabajo cotidiano de tejido, de conversación, de traducciones y ampliación de discusiones,

de ensayos y de errores. Pero lo más potente es que hoy esa transversalidad se siente como necesidad y como deseo para abrir una temporalidad aquí y ahora de la revolución (Gago, 2019, p. 239).

Las batucadas feministas descoloniales en Abya Yala permiten:

Volver a casa, volver a la comunidad para trabajar desde allí una memoria de felicidad que ponga en riesgo ciertos relatos y tradiciones, mostrando su porosidad a formas contemporáneas de dominio y de injusticia. Volver a casa, escuchar, entablar el diálogo, estar dispuestas a (re)construir (Espinosa en Antivilo, 2022, p. 194).

En ese diálogo y construcción sonora de arengas, que son la apuesta de las batucadas feministas, se mantiene la construcción de lo común. Las mujeres y disidencias que las integran pueden ir y venir dependiendo de sus circunstancias personales, pero los tambores, los cantos y el baile las mantienen unidas; les dan voz e importancia a lo más íntimo de sus experiencias de vida, para hacerlo llegar a lo público, al espacio que las reúne en la lucha, en su apuesta popular de hacer retumbar las calles.

Conclusiones

Tal como lo ha hecho ver Rita Segato, el “proyecto de los vínculos” no es una propuesta impostada o artificial. Las contra-pedagogías de la crueldad son una respuesta a las estructuras complejas en las que la violencia se ha instaurado en nuestras vidas para aislar y controlar. Los proyectos vinculares, como las acciones colectivas de las batucadas en el movimiento de mujeres en América Latina, son un claro ejemplo de la organización en distintos niveles: los saberes creados colectivamente que proveen de justicia epistémica a las comunidades y tienden redes de afectos entre ellas; los proyectos vitales que establecen transformaciones sociales en un plano cotidiano a través de lo sonoro y la apropiación de sus voces y cuerpos en un espacio político desde el que se enuncian.

Referencias

- Abenshushan, V. (2019). Disolutas (a ante cabe con contra) las pedagogías de la crueldad. En Gabriela Jáuregui (ed.), *Tsunami*. Sexto Piso.
- Antivilo, J. (ed.). (2022). *Trayectorias del pensamiento feminista en América Latina*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Attali, J. (1995). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música*. Siglo XXI.
- Balloni Aguilar, M. y Magnoli, M. (2023). Pensar(nos) en lo grupal: Potencias de los Dispositivos Grupales y aportes desde la intervención del Trabajo Social. Propuestas desde una contra pedagogía de la crueldad. *Plaza Pública. Revista de Trabajo Social*, 28.
- Beard, M. (2017). *Mujeres y poder: Un manifiesto*. Crítica.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Alianza Editorial.
- Bollier, D. (2016). El ascenso del paradigma de los bienes comunes. *Los bienes comunes del conocimiento*, 51–65. Traficantes de Sueños.
- Briceño Linares, Y. (2023). Pedagogías políticas y prácticas artísticas en el movimiento feminista de Guayaquil. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavael18-2.pmf>
- Estévez Trujillo, M. P. (2016). *Estudios sonoros en y desde Latinoamérica: Del régimen colonial de la sonoridad a las sonoridades de la sanación* [Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/4956>
- Ewell, P. A. (2020). Music Theory and the White Racial Frame. *Music Theory Online*, 26(2). <https://mtosmt.org/issues/mto.20.26.2/mto.20.26.2.ewell.html>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón.
- Hess, C. y Ostrom, E. (eds.). (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Los%20bienes%20comunes%20del%20conocimiento_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

- Lambuley Alférez, R. (2011). Genios, músicas y músicos: Colonialidad de los sentidos o evangelización estética. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 5(6), 56–65.
- Mancini, F. C. y Szeinfeld, L. (2022). Música, cárcel y género: Una lectura de Rita Segato para pensar la decolonialidad en las prácticas musicales. *ECOS-Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*. <https://doi.org/10.24215/27186199e023>
- Marea Sónica (productoras). (2024). *Marea Sónica Podcast. Episodio 2 «Con la tremenda Revoltosa desde Colombia»* [Grabación de audio]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oohOkrCo7ok>
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Peralta, G. (2022). “Batuquear es otra forma de luchar” en *Desinformémonos*. <https://desinformemonos.org/batuquear-es-otra-forma-de-luchar/>
- Pinheiro Barbosa, L. (2021). De las mujeres como energía vital y las reverberaciones de la lucha en defensa de los territorios y de los comunes en América Latina, 23–55. En *Territorios para la vida. Mujeres en defensa de sus bienes naturales y por la sostenibilidad de la vida*. CESMECA-UNICACH
- Ramos López, P. (2003). *Feminismo y música: Introducción crítica*. Narcea.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Tarrow, S. (2012). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Alianza Editorial.
- Tilly, C. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758–1834. *Protesta social. Repertorios y ciclos de la acción colectiva*, 17–48.
- Venegas, L., Reverte, I. M. y Venegas, M. (2019). *La guerra más larga de la Historia: 4.000 años de violencia contra las mujeres*. Espasa.

Utopías para la danza escénica mexicana. Bienestar y armonía para vivir con plenitud el arte del movimiento

Sarahí Lay Trigo¹

Introducción

En el marco de un libro que gira en torno a la salud, el bienestar y las artes, este capítulo se propone imaginar un futuro distinto para la danza escénica mexicana, un futuro que permita vivir la danza en armonía, plenitud y con ello influir de manera favorable en todos los que participan en ella (coreógrafos, bailarines y espectadores). Si el mundo de la danza no tiene la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, difícilmente podrá repercutir de manera positiva en quienes viven o se acercan a su entorno para vivirla y disfrutarla. Frente a un panorama de precarización en el que se experimentan falta de recursos económicos, de oportunidades laborales, de inversión pública o privada, de espacios de formación, escenificación, creación y práctica, es momento de hacer uso del derecho a la utopía para imaginar un mundo distinto

1

Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS Occidente) sarahilaytrigo@gmail.com

que pueda proveer bienestar y armonía a los artistas del movimiento.² De ahí nace el propósito de este trabajo: crear –a través de la palabra– utopías que le otorguen al mundo de la danza el permiso de ser y de brillar con todo su esplendor.

Fundamentado principalmente en la filosofía de Peter Sloterdijk, en trabajos académicos y periodísticos, en la propia experiencia de la autora en el mundo de la danza y en la idea metafórica del espacio dancístico como jardín e invernadero –lugar de surgimiento de vida–, se reflexiona sobre el complejo espacio-mundo de la danza profesional y se desarrollan tres propuestas utópicas. A saber, 1) que el coreógrafo cuente con el espacio necesario para crear danzas y compartirlas; 2) que el bailarín tenga espacios de calidad, salud y bienestar para formarse y trabajar en México y 3) que la comunidad dancística como espacio de convivencia logre trabajar como hermandad para velar por el futuro de la danza mexicana. Con esto se busca llamar a la acción a todos los seres que forman parte del mundo de la danza para que imaginen y siembren utopías para gestar un espacio de bienestar que les permita vivir la danza en plenitud.

Obertura: ¿por qué una utopía para la danza?

“La danza es el lugar por excelencia que muestra los huracanes a los que se enfrentan las fuerzas de la evolución cultural” (Godard, 2007, p. 335).

La poeta y novelista Margaret Atwood, misma que sorprendió con su visionaria obra literaria *Oryx & Crake* (2003) por su similitud con la situación pandémica vivida, señala la necesidad de “descubrir de qué manera organizarnos para que el planeta siga siendo habitable. Las utopías van a volver porque tenemos que imaginar cómo salvar el mundo” (Atwood en Fernández, 2021). Tal parece que, como señala el filósofo esloveno Slavoj Žižek (2020), era necesaria una catástrofe para ponernos a repensar la realidad en la que estamos inmersos. De ahí surge el propósito de este trabajo, mismo que busca imaginar

2 En este trabajo se habla de artistas del movimiento para englobar a todas las personas que forman parte del mundo de la danza, sean coreógrafos, bailarines o la propia comunidad dancística.

una coreografía utópica para una realidad moviente que busca reconstruir no sólo su futuro, sino su presente mediato: la danza escénica en México.³

Después de tantos años de sobrevivir en un país con problemas de infraestructura artística y cultural, en términos de formación, creación, producción y escenificación; con fuertes problemas de precarización laboral para los artistas (Solís-Pérez y Brijandez-Delgado, 2018; González, 2019; Álvarez-García, 2020; Palapa-Quijas, 2020; Rojas, 2020; Sánchez-Daza *et al.*, 2020; García-López, 2022; Solís-Pérez y Garduño *et al.*, 2024); con un paisaje complejo en materia de política cultural (Bastien, 2010) y de experimentar el maremoto pandémico que modificó y deslocalizó los modos de consumo, creación y representación del arte,⁴ aún existen pocas compañías, agrupaciones o artistas que puedan seguir adelante,⁵ lo que los convierte en “sujetos vulnerables y fáciles de explotar laboralmente” (Álvarez-García, 2020, p. 4). En suma, el mundo de la danza ha tenido que reinventarse –una y otra vez– para asegurar su supervivencia, lo que muestra su poder de resistencia y adaptación al cambio. Todo parece indicar que las crisis son parte de su estado natural, algo que la pandemia del COVID-19 sólo vino a recrudecer, pues bajo la mirada de la periodista Palapa-Quijas (2020), los hacedores de la danza en México viven siempre al filo de la navaja. Por si fuera poco, como señala Solange Lebourges,

en el terreno laboral, el bailarín carece de una conciencia similar a la de los demás trabajadores, y por consiguiente, no piensa siquiera en que tiene derechos que defender. [...] mientras otro tipo de profesionistas piensan en el futuro bajo la forma de una jubilación o de un ascenso económico o social, el bailarín simplemente no quiere saber que envejecerá, que dejará de bailar y se prohíbe

3 La danza escénica se crea, organiza, planea y proyecta para ser mostrada a un público en un espacio-tiempo determinado y requiere de ascesis, secesión, constancia, disciplina, voluntad y formación. Para profundizar más en esto se sugiere consultar López-Río (2019, pp. 21-24).

4 Pienso, por ejemplo, en México, en el programa de la Secretaría de Cultura del Gobierno de México, “Contigo en la distancia. Cultura desde casa” en la categoría de danza, <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/lista/categoria/danza>. O en el famoso caso de *Swan Lake performed in 27 bathtubs!*, del coreógrafo Corey Baker, ver, <https://www.youtube.com/watch?v=T8PLkd2VAnc>.

5 “Según el estudio exploratorio *Para conocer el impacto del COVID-19 en las personas que trabajan en el sector cultural de México*, creado por la Dirección de Difusión Cultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en mayo pasado [2021], casi 7 de cada 10 artistas tuvieron pérdida o disminución de productividad creativa. En tanto casi 2 de cada 10 señalaron que se incrementó su producción” (Martínez-Torrijos, 2021).

incluso pensar en ello. vive un presente de vigor, energía y salud que se proyecta eterno. se desgasta sin medir horarios, cansancio o lastimaduras y jamás se queja de abuso por parte de nadie, todo con tal de bailar (2009, p. 35).

Además, hay que subrayar que quien consagra su vida a la danza profesional tiene pocas posibilidades de destinar su vida a otra cosa, pues su vida gira siempre en torno a esa realidad: un mundo aislado de su exterior para entrenarse, ensayar y escenificar. Los textos como *Bailando sobre mi tumba. Autobiografía* (Kirkland, 2014); *Dancing through it: My journey in the ballet* (Ringer, 2014); *La vida y la danza. Memorias de un bailarín* (Ullate y Guaita, 2013); *Lo bailado... Nadie me lo quita. Memorias de una bailarina* (Lebourges, 2009) y *Un instante en la vida ajena* (Béjart, 1982) son muestra de cómo una vida en la danza exige completa dedicación, disciplina y voluntad. Así pues, el mundo de los artistas del movimiento cohabita siempre entre salones de danza y escenarios. El único tiempo que existe es el de la danza. En cambio, “cuando investigadores de renombre, directivos estrella, pilotos de fórmula 1, y grandes empresarios se pasan a otro campo, hacen algo a lo que tienen pleno derecho y que, por lo demás, se espera de ellos” (Sloterdijk, 2020, p. 188). A eso hay que añadir que éstos cuentan con los medios necesarios para realizar ese tránsito. Bailarines y coreógrafos –a menos que sean la excepción– pasan penurias para trasladarse a otro campo de acción.

Por ejemplo, durante la pandemia sólo algunos lograron mantenerse a flote, para ello tuvieron que imaginar y diseñar caminos distintos para seguir adelante –ver los casos señalados en Romero *et al.*, (2021)–. De los que sobrevivieron, la mayoría lo hizo gracias a los privilegios que gozaban al formar parte de una institución o al tener un contrato con una compañía; otros lo lograron a través de plataformas virtuales, mismas que se convirtieron en espacios alternativos de trabajo en busca de “estrategias de interacción con la alteridad a la distancia” (Fernandes, 2021, p. 43). De las experiencias alternativas de interacción creadas y vividas durante tiempos pandémicos –como el acceso a clases *online*, la publicación de temporadas y espectáculos virtuales, la creación de acervos documentales digitales de arte dancístico⁶–, hay que

6 Como el acervo titulado “Décadas de movimiento y resistencia” de la compañía El Cuerpo Mutable, Teatro de Movimiento. Esta serie de videos se pueden consultar en el siguiente enlace <https://www.facebook.com/watch/cuerpomutable/>

subrayar que tuvieron tal éxito que forman parte ya de los modos de hacer y compartir la danza en este momento.

Aguirre-Lora y Alfonso (2022, p. 13) afirman que esta adaptación del arte a los medios digitales ofreció grandes aprendizajes, entre ellos “el trabajo conjunto y mancomunado de una diversidad de actores, disciplinas y la conjunción de una multiplicidad de saberes y metodologías”. De modo que, de ese episodio “negativo” pandémico, en el arte y en la danza se han comenzado a cosechar grandes frutos y aprendizajes; sin embargo, a pesar de las ganancias, la población en general y el sector artístico en particular sufrió de grandes fracturas sociales y pérdidas económicas (Medel-Palma *et al.*, 2020 y Guardado-López *et al.*, 2020); así como de graves problemas en la arena de lo psicológico y lo emocional, derivados principalmente de las metáforas de la enfermedad (Moscoso, 2020), el confinamiento y los procesos de duelo (Álvarez-Bermudez *et al.*, 2022; Teruel-Belismelis *et al.*, 2021).

Durante la etapa más crítica de la pandemia “los gobiernos en Latinoamérica, y particularmente en México, no han sido capaces de implementar programas eficaces de rescate ciudadano para apoyar a los diversos sectores de la población, y de forma particular, al sector artístico y cultural” (Sotelo, 2021, p. 17). En el sector de la danza, las personas más desprotegidas fueron los independientes –que son mayoría⁷ al ser abandonados a la nostalgia, es decir, los románticos de la presencialidad, los bailarines por “evento”, los coreógrafos que se mantienen a través de la creación de sus propias producciones y que perdieron la posibilidad de habitar y hacer suyo un espacio escénico para su actividad. Desde la mirada de Evoé Sotelo, esto coloca a México en una situación en la que se avistan,

Una serie de inconsistencias y temas pendientes que venimos arrastrando históricamente en asuntos de legislación y derechos humanos en lo que toca a las y los profesionales del arte y la cultura. La pandemia por COVID-19 hizo emerger con mayor potencia todos los malestares, las injusticias, las irregularidades, desigualdades y paradojas de un sistema cultural y de un gobierno históricamente desvinculado ética y moralmente de sus responsabilidades ha-

7 Según la plataforma Data México (2022), el 92% de bailarines y coreógrafos son trabajadores informales, trabajan en promedio 30.9 horas semanales, con un salario promedio mensual de 2 600 pesos mexicanos. <https://datamexico.org/es/profile/occupation/bailarines-y-coreografos>

cia la ciudadanía y quienes integran el campo profesional del arte y la cultura (Sotelo, 2021, p. 18).

Así, las paradojas, las frustraciones, las contradicciones y las desigualdades que forman parte de la vida de los artistas del gremio de la danza ponen de manifiesto la necesidad de hacer uso vivo del derecho a la utopía para imaginar otras formas de salvar la danza escénica mexicana. Con esto se contesta a la pregunta inicial del porqué una utopía para la danza. Hay que tener presente que desde tiempos inmemorables, el pensamiento utópico ha sido parte de la historia, por lo que no es de extrañarse que, aún en este momento, se recurra a la utopía para la construcción y creación de un futuro mejor. El instinto y el impulso utópico recuerda la búsqueda del Estado ideal de Platón, las acciones de Alejandro Magno, la caracterización del mundo en equilibrio perfecto de Tomás Moro, el sueño idealista de don Quijote o las revoluciones que se emprendieron con la esperanza de alcanzar un estado de libertad y de igualdad. Abrirse a esta posibilidad es aprender de la historia. Hay que tener presente que la utopía ha de estar fundamentada en un imaginario posible y no en un pensamiento fantástico, un ir y venir que permita no sólo imaginar una posibilidad, sino cuestionar y criticar lo imaginado desde el contexto histórico vivido. Esto permite no sólo plantear nuevas posibilidades de vida sino reflexionar sobre las condiciones actuales, que es lo que se busca con este trabajo para la danza mexicana.

En realidad, dada la fragilidad y la incertidumbre del panorama actual, esta posibilidad ofrece, por lo menos desde la reflexión, un horizonte distinto para resolver, disolver y minimizar las distintas problemáticas que forman parte de este complejo mundo de la danza. No queda más que reinventarse y volver a soñar. No vale la pena cruzarse de brazos y esperar a que el mundo cambie. Es precisamente por ese motivo que se hace tan inminente ingresar al llamado mundo de la resiliencia y alimentarse del poder de la utopía para tratar de crear, de re-crear, un nuevo espacio-tiempo de existencia que impulse el bienestar para la danza escénica en México.

El poder de la utopía para el futuro de la danza

El sueño utópico precisaba dos condiciones para nacer. Primera: una abrumadora (aunque general e inarticulada) sensación de que el mundo no estaba funcionando como debía y que difícilmente podría arreglarse sin una revisión total. Segunda: la confianza en la energía humana para llevar a cabo la tarea, la creencia de que «nosotros, humanos, podemos hacerlo», armados como estamos con la razón, capaces de analizar qué es lo que no funciona en el mundo y encontrar qué usar para reemplazar las partes insanas, así como con una habilidad para construir los instrumentos y los útiles precisos para injertar tales proyectos en la realidad humana. En resumen, se necesitaba confiar en que, bajo la dirección humana, el mundo pudiese ser moldeado de un modo más adecuado para satisfacer las necesidades humanas, al margen de las que fueran o pudieran llegar a ser (Bauman, 2016, p. 166).

La utopía, en este trabajo, se considera una herramienta de inspiración del imaginario humano que permite, si se llevase a la acción, no sólo describir, explicar y cuestionar, sino también transformar la realidad. El poder de lo utópico radica en la conformación de tres elementos que actúan como una especie de compleja dialéctica en el que aparecen, por un lado, un elemento de profundo análisis, por otro, un elemento de potencia de creación/imaginación y, por último, un elemento de acción. Aquí se pretende desarrollar los dos primeros elementos, análisis e imaginación, ya que, entrar en la compleja arena de la acción, implicaría una aceptación previa del gremio responsable del mundo de la danza y eso sólo podría darse después de la exposición de estas ideas. Por eso, crear un futuro distinto para el espacio de acción de la danza escénica en el panorama mexicano no es nada fácil, pues requiere de la conjunción de muchas voluntades y del acuerdo de muchas partes. Esto se recrudece más si se piensa que –como se expuso en el apartado anterior– la danza escénica forma parte de un paisaje complejo y conflictivo tanto a nivel de política cultural como a nivel de formación, producción y creación artística.

No debe olvidarse que, “el ser mismo del artista es concebido como inesencial para la sociedad” (Alvarado-Hernández-Rojas 2021, p. 27), lo que sentencia, en muchas maneras, su actividad y desarrollo, subsumiéndolo en un estado problemático de constante carencia. Para profundizar más en el problema, se puede señalar la precarización de la escena laboral; la desapari-

ción de agrupaciones dancísticas –como la Compañía de Danza de Acapulco (ver Bucio, 2022)–; la poca presencia de espacios formativos de calidad para la profesionalización de la danza;⁸ el poco interés del público por asistir a espectáculos escénicos presenciales;⁹ la ausencia de reconocimiento y visibilidad del trabajo artístico;¹⁰ la falta de infraestructura teatral;¹¹ la centralización del presupuesto; el diseño desarticulado de políticas públicas; los problemas de implementación y la falta de evaluación de la política cultural; la fuga de talentos; así como la poca atención en la danza profesional y sus implicaciones en la salud de los involucrados, por señalar las principales.

Entonces, no se trata sólo de pensar un futuro distinto para la danza, sino de imaginar uno que no se parezca al pasado y que sea capaz de sortear los problemas que deambulan no sólo en la vida artística, sino en la vida humana en general; en definitiva, imaginar un futuro que se atreva a romper el velo entre lo posible y lo imposible para que pueda sustituir la realidad que se vive. Para ello, hay que tener en cuenta que “cuando se trata de sustituir algo, es preciso entenderlo mejor de lo que lo entendería el mero usuario” (Sloterdijk, 2020, p. 201), por eso, a continuación, se reflexiona sobre los actores que forman parte de la danza escénica: coreógrafos, bailarines y la propia comunidad dancística. El propósito: engarzar, de a poco, imaginarios utópicos y metafóricos que en su conjunto permitan vislumbrar –aunque sea un pequeño atisbo de luz– que ayude a construir un futuro distinto, lleno de bienestar y armonía, para el espacio de acción de la danza escénica en México.

8 “En México, hace al menos medio siglo que la profesionalización de la danza oscila entre el abandono y el estancamiento. [...] Si bien las universidades e instituciones de educación superior mexicanas suelen –en su mayoría– difundir, promover y divulgar la danza mediante su función de extensión, pocas son las que han formalizado su enseñanza, propiciando así la formación de recursos humanos y la investigación en materia dancística” (Caballero-Álvarez, 2018).

9 Según datos del INEGI, 2020, “en cuanto al interés de la población de 18 y más años de edad por los diferentes eventos culturales, independientemente de su condición de asistencia, se identifica que *espectáculo de danza* tiene la menor atracción para la población, ya que 76% indicó tener *poco o nada* de interés en él; mientras en situación contraria se encuentra *proyección de películas o cine*, con un 58.3% de esta población que señala tener *mucho o regular* interés”. Cursivas nuestras.

10 Sobre la visibilidad, el recién galardonado Raul Taméz afirma que “una de las cosas que le haría mucho bien a la danza contemporánea sería que gente de medios masivos se interesara en ella y le dieran la visibilidad adecuada” (Taméz en Herrera-Montejano, 2022).

11 Para profundizar más en esto, consultar Juárez-Castillo (2021, pp. 56-73).

Coreografía utópica para mover la danza en México

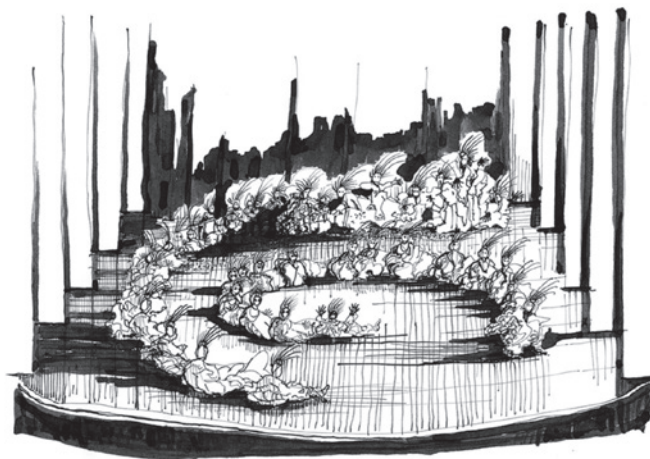


Ilustración 1. Adrian Lay Ruiz. *El jardín utópico para la danza*. Archivo personal de la autora, 2024.

No es de extrañar que soñemos una y otra vez con un mundo previsible, y no con un mundo indescifrable [...]. Por decirlo en pocas palabras: soñamos con un mundo fiable, un mundo del que podamos fiarnos, un mundo seguro. «Utopía» es el nombre que, por cortesía de Tomás Moro, se ha dado a sueños similares desde el siglo xvi. [...]. Los más entusiastas y expertos (uno está tentado a decir: profesionales) creadores de utopías son los jardineros. Es algo que está en la idea misma que los jardineros tienen de la armonía ideal y que desde el comienzo llevan trazada en sus mapas mentales, que «los jardines siempre están a su alcance», un prototipo del modo en que la humanidad, parafraseando el postulado de Oscar Wilde, tiende a arribar en el país llamado «utopía» (Sloterdijk, 2020, pp. 160-161).

En esta parte se compara, de manera metafórica, a los coreógrafos, los bailarines y la propia comunidad dancística con los creadores de utopías que propone la mirada sloterdijkeana: los jardineros. Primero, se equipara la actividad propia del coreógrafo con la de un jardinero, que –en este caso– planifica, crea y diseña jardines –interiores y exteriores– para dar vida a la danza. Luego, se analiza la forma en que el bailarín, a través de su práctica dancística, se convierte en creador de su propio jardín, entendido éste como

el fruto que construye al danzar, es decir, los modos en los que el propio ser crece y se da forma¹² a través de su práctica dancística en la que participan el dominio de la técnica, el arte de la proyección escénica y las vivencias que acumula a través de su trayectoria. En tercer lugar, el análisis se detiene en la propia comunidad dancística, misma que puede ser comprendida como un gran jardín colectivo, un invernadero en el que se disputan intereses, espacios de práctica y de escenificación. A partir de esto se desarrollan tres propuestas utópicas para la danza. A saber, 1) que el coreógrafo cuente con el espacio necesario para crear danzas y compartirlas; 2) que el bailarín tenga espacios de calidad, salud y bienestar para formarse y trabajar en México y 3) que la comunidad dancística como espacio de convivencia logre trabajar como hermandad para velar por el futuro de la danza mexicana. Con esto se busca imaginar un jardín utópico para la danza escénica mexicana.

De jardineros y coreógrafos: primera utopía

El coreógrafo cuenta con el espacio necesario para crear danzas y compartirlas.

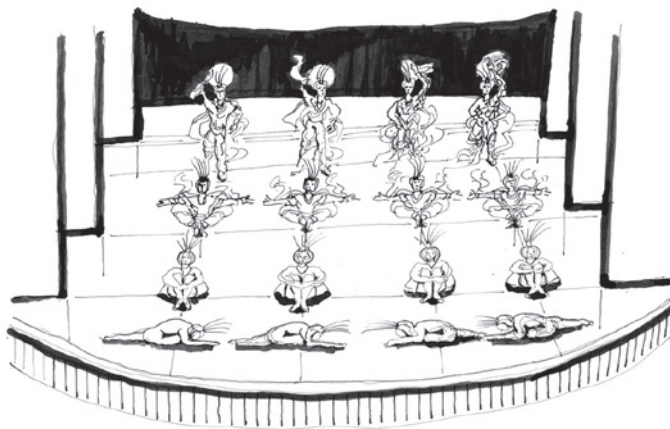


Ilustración 2. Adrian Lay Ruiz. *El jardín coreográfico*. Archivo personal de la autora, 2024.

¹² Ese *darse forma* tiene una doble comprensión, por un lado, se refiere a la formación del bailarín, a los años de práctica de un estilo y/o estilos determinados y, por otro lado, a los modos en los que su propio ser (estructura esquelética, articulaciones, cadenas musculares, por señalar las principales) van adquiriendo forma a través del tiempo de entrenamiento y práctica escénica.

Algo que hace que la coreografía sea fascinante de contemplar por sí misma, además de los méritos de los intérpretes específicos que la puedan estar escenificando, es la forma en que los coreógrafos hacen uso del tiempo, el espacio y el movimiento para que cada danza se convierta en un pequeño mundo en sí mismo (Anderson, 1987, p. 5).¹³

Si se sigue la figura metafórica propuesta, los seres que crean coreografías no sólo son los jardineros utópicos por excelencia, sino los arquitectos del movimiento, los proyectistas del aire, pues son ellos quienes crean, diseñan, construyen y modelan los jardines –interiores y exteriores– y las atmósferas de convivencia de la danza. Escénicamente hablando, los seres hacedores de la coreografía crean jardines y generan climas interiores de coexistencia para el acto dancístico que se lleva a cabo dentro de infraestructuras teatrales; por el contrario, cuando la danza escénica tiene lugar en el espacio público, estos seres han de ser entendidos como creadores de jardines exteriores, arquitectos de lo impensable, pues, ahí donde hay tierra, agua, cemento, madera o cualquier otra estructura, también se danza. Ahí el movimiento se expande, las atmósferas se comparten sin mediaciones de muros, techos y se convive con los escenarios de la vida. El acto escénico en el exterior se abre hacia donde las energías alcancen e impacta en la salud emocional (Reason *et al.*, 2016), el bienestar y la motivación de la audiencia, lo cual genera una empatía kinésica (Reason y Reynolds, 2010), como señalan los estudios realizados por la Universidad de Granada y Zen del Zur¹⁴ (ver De Rueda-Villén *et al.*, 2018). Por eso es tan importante la preparación y la planificación coreográfica en la que el jardinero de la danza tiene la oportunidad de crear un espacio de interacción que –en mayor o menor medida– impactará en las emociones de la audiencia.

El ser que coreografía es, pues, artista de arquitecturas móviles –jardines vivientes si se quiere– que se convierten en un acontecimiento escénico para compartir. Los arquitectos de la danza diseñan el movimiento con relación al espacio creando formas de existencia humana de alta complejidad. En esa complejidad tiene lugar el pacto arquitectónico-coreográfico que, por su naturaleza efímera, sólo habita, en todo su esplendor, en el acto espacio-temporal de su representación. Sobre esto, hay que tener presente que, en el espacio de

13 Traducción propia.

14 Ver <https://www.zendelsur.com/investigacion/> y SINC (2015) <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Espectaculos-de-danza-y-musica-para-mejorar-la-salud-fisica-y-emocional>

lo digital, las energías imantadas que acontecen en la atmósfera, en esa “climatización simbólica” (Sloterdijk, 2003, p. 52), sensible, emotiva y “significativa existencialmente” (Seel, 2010, p. 143) no están presentes, debido a que ni el acto escénico ni la presencialidad de la audiencia forman parte del mismo espacio-tiempo, de la misma atmósfera de convivencia¹⁵ y no permiten a las personas involucradas resonar de manera conjunta (Vukadinović y Marković, 2017). Ahí, no hay manera de imaginar un suceso como el vivido en la Ópera de Viena el 15 de octubre de 1964, esa ovación “casi eterna” para la versión de *El lago de los Cisnes* que Rudolf Nurýev acababa de estrenar en la que “hubo 89 levantamientos de cortinas, un record Guinness” (AFP, 2023).

De modo que la intervención del espacio y la creación de atmósferas de convivencia y bienestar en este arte es indispensable, pues para llevar a cabo un jardín coreográfico, los seres que coreografían generan planos de composición, forman trazos movientes y generan aires de coexistencia, resonancia (Joufflineau *et al.*, 2018), que no sólo buscan la construcción de un espacio-tiempo de vida para los intérpretes y la audiencia, sino un lugar en el que se comuniquen emociones, energías, situaciones, ideas, historias y procesos de intercambio simbólico (Ollora-Triana, 2023). Ahí, al formar parte del acto escénico, se genera una comunicación sincrónica entre los presentes (coreógrafo, director, bailarines, espectadores y equipo de producción, por señalar los principales). Este acto es la construcción de un espacio-tiempo íntimo comunitario y dinámico que se abre a la audiencia a través de una instalación altamente compleja integrada de movimiento de música, iluminación, escenografía, vestuario, maquillaje y todo aquello que es necesario para dar vida al jardín moviente que el coreógrafo ha querido imaginar. Así, la creación coreográfica es, a pesar de su efímera duración escénica, una tarea arquitectónica moviente de alta complejidad e importancia (por su impacto en los espectadores y en la salud pública).

Aquí surge uno de los problemas a los que se enfrenta el acto coreográfico, contar con un espacio-tiempo de representación escénica. Algo que, aún después del “regreso a la normalidad”, sigue siendo todo un reto, pues los espacios de escenificación en México para el arte escénico¹⁶ se caracterizan por ser pocos y muchas veces imposibles de acceder por los altos costos que implica

15 Para profundizar más sobre la atmósfera de lo presencial, ver Lay-Trigo (2022).

16 Ver para el caso del teatro Tejeda Villarreal (2023).

su uso –renta de espacio, producción, iluminación, escenografía, personal de tramoya, entre otros gastos–. Además, hay que tener en cuenta que muchos coreógrafos, después de la emergencia sanitaria, perdieron financiamientos, sus ingresos disminuyeron y las pocas becas a las que podían acceder fueron claramente insuficientes. De suerte que, el simple hecho de pensar en la producción de un espectáculo –en la mayoría de los casos– queda fuera del alcance de cualquier arquitecto de la danza. Todo parece indicar que en México queda poco espacio para pensar o crear danzas.

Así pues, después de hablar de manera muy general y breve de los arquitectos de la danza, nace el siguiente planteamiento utópico, el deseo de que todo coreógrafo cuente con el espacio necesario para crear su propia arquitectura moviente, su propio jardín fantástico y compartirlo.

En un mundo ideal, el ser que hace coreografía, como cualquier otro profesionalista, tiene los espacios y medios necesarios –artísticos, económicos, humanos, entre otros– para asegurar su presencia activa en el mundo laboral. Dada la naturaleza del trabajo coreográfico, no basta con la voluntad del individuo, o con el fuerte deseo de las compañías de danza y sus integrantes para reorganizar la actividad coreográfica mexicana, se necesita que toda la infraestructura artística, cultural y social que ayuda a dar vida a la danza se alinee a su favor y que todos los involucrados colaboren armoniosamente para forjar un futuro más prometedor. Es de vital importancia que se faciliten –a bajo costo– o se presten los espacios existentes para que el trabajo coreográfico tenga un espacio-tiempo para ser y, en caso necesario, adecuar espacios con el equipo requerido para que las puestas en escena que no puedan llevarse a cabo de manera presencial puedan ser transmitidas de manera digital.

Crear, diseñar y abrir nuevos espacios para la danza escénica es trascendental –tanto para su práctica como para su escenificación–. También lo es favorecer una comunicación activa y participativa entre coreógrafo y organizaciones financiadoras del arte y la cultura; diseñar nuevas formas de creación coreográfica que se adecúen a las posibilidades financieras, sociales, artísticas y culturales (Ohlberg, 2020); elaborar estrategias innovadoras (Yúdice, 2018) que ayuden a visibilizar el trabajo artístico y a promover la asistencia a espectáculos de danza –presenciales o digitales– como actividad esencial para promover el bienestar y las relaciones intergeneracionales de niños, jóvenes y adultos (O'Reilly *et al.*, 2024), ya que estos pueden promover actitudes positivas y ayudar a la comprensión intergeneracional gracias a las experiencias y

los valores compartidos a través del arte de la danza (Sheppard y Broughton, 2020; Canning *et al.*, 2020; Douse, 2020).

Además es importante incrementar el presupuesto artístico y cultural para contrarrestar la precarización (Garduño *et al.*, 2024) y experimentar nuevas maneras de gestionar el mundo de la danza. La lista puede seguir; sin embargo, en este momento es importante detenerse aquí para poder reflexionar sobre la realidad del bailarín que, a fin de cuentas, es quien da vida a los jardines utópicos de los arquitectos de la danza.

El bailarín como arquitecto de su propio ser: segunda utopía



Ilustración 3. Adrian Lay Ruiz. *El bailarín como un jardín*. Archivo personal de la autora, 2024.

El bailarín tiene espacios de calidad, salud y bienestar para formarse y trabajar en México.

Los bailarines dan vida al espacio, transformándolo en algo dotado de significado y expresión. El éxito de esta empresa depende del bailarín (Sampedro-Molinuevo y Botana-Martin, 2010, p. 102).

Los seres que danzan, como los jardineros, están acostumbrados a vivir de sueños utópicos. Al entrenarse, ensayan cada movimiento para llegar a la armonía total del arte de la danza en el espacio-tiempo. Cuando bailan, buscan el equilibrio máximo de su ser frente a la audiencia, el balance del dominio de la técnica en conjunción con las fuerzas interpretativas (proyección escénica), en pocas palabras, anhelan la perfección. Su jardín es su propio ser, por eso, a diferencia del coreógrafo, el bailarín no crea ni diseña jardines para danzar, “cambia su vida”¹⁷ para convertirse en un jardín flexible y maleable capaz de formar parte de cualquier arquitectura coreográfica, de cualquier estilo dancístico.

El mundo utópico del artista del movimiento, como el del jardinero, depende del tiempo, del propio tiempo que la naturaleza de su ser construye día a día, de los modos en los que busca incorporar la armonía universal a través de la apropiación y el aprendizaje del movimiento de la danza. El ser que danza al crear su propio jardín moviente se convierte en arquitecto de su ser edificando a través del movimiento y de las fuerzas interpretativas su propia estructura (física, mental y emocional). Para ello, el bailarín requiere de espacios de formación de calidad que le permitan, a través de un largo tiempo de entrenamiento, convertirse en la mejor versión de sí mismo, así como mantener un buen estado de salud y bienestar frente a las demandas que le exige su práctica (esto incluye la salud física, psicológica, emocional y social) (Su, 2024; Dwarika y Haraldsen, 2023; Outevsky y Bert, 2022; Hooper, *et al.*, 2020), con esto podrán no sólo ingresar, sino competir en el mundo de la danza profesional para llegar a los niveles más altos de la jerarquía dancística. La meta más grande de un bailarín es seguir haciendo lo que ama: la danza.

Aquel que se prepara en el mundo de la danza desea llegar a formar parte de una compañía, de un grupo o de una agrupación en la que pueda construir, junto con sus compañeros, coreógrafo y director un bello jardín moviente. El ser que danza busca enraizar su vida en un espacio en el que pueda sobrevivir –con cierto decoro y bienestar– a pesar de que muchas veces tendrá que buscar otras alternativas laborales que le den los recursos económicos necesarios para permitirse el lujo de seguir bailando (Hopper, 2020; Throsby y Jeffri, 2006).

17 Peter Sloterdijk (2012) afirma que todo ser ejercitante *ha de cambiar su vida* para poder alcanzar su meta/ causa final.

La danza es enemiga de la austeridad en todo sentido. Y aunque cada estilo dancístico tiene sus propias reglas y sus propias formas de competencia, en todas se requiere de un alto dominio de la técnica y de las fuerzas interpretativas para llegar a la esfera profesional, así como de largos años de práctica que le costarán al bailarín largas etapas de aislamiento social –secesión–, sufrimiento, dolor físico, costos altos en su salud física (Mendes-Cunha *et al.*, 2022; Verulava *et al.*, 2021), en su salud mental (Gregory e Interiano-Shiverdecker, 2021; Ducci, 2019) y en su estabilidad y salud emocional (Zhou, 2023; Moola y Krahn, 2017); además de una gran inversión monetaria que muchas veces es difícil de costear. Sólo así, una persona que se dedica al arte de la danza tiene la oportunidad de vivir –en mayor o menor medida– de ella. La única fórmula para el éxito es la voluntad, la disciplina, el esfuerzo, la permanencia y la ascesis aplicada –antropotécnica e interpretativa– para seguir adelante a pesar de todos los obstáculos y sufrimientos.

Debido a lo grandes sacrificios que se deben hacer, son pocas las personas que llegan a las grandes ligas de la danza –sea el estilo dancístico que sea–. Por eso se dice que, “igual que los atletas de alto rendimiento, los grandes bailarines mexicanos sobresalen por su propio esfuerzo” (Manzanos, 2021) y –si es el caso– también por el apoyo de sus familias. En su mayoría, los bailarines que se quedan en el intento no logran abrirse camino en el mundo de la danza no por falta de talento, sino por falta de espacios formativos, de medios económicos (para pagar matrículas y maestros) y de apoyo en su salud mental, emocional, física y social. Sobre lo último hay que decir que en México existe aún poca investigación sobre el impacto y los riesgos latentes que puede provocar el arte del movimiento en la salud y el bienestar de los bailarines, esto es algo que se tiene que tener en cuenta, pues es un área esencial para que los bailarines puedan mantenerse activos en el mundo de la danza.

Económicamente hablando, en un país como México no hay ninguna beca que alcance para pagar la formación de un bailarín que aspire a formar parte de una compañía internacional. Entre los muchos gastos, se pueden señalar los honorarios de clases magistrales, las matrículas en cursos con maestros de renombre, colegiaturas en escuelas especiales, veranos en el extranjero, participación en concursos y festivales, compra de vestuario, zapatos y ropa especial para bailar, por nombrar algunos. Los gastos ascienden a tales sumas que, llega un momento en el que el gusto por la danza termina por convertirse en una cruel encrucijada en la que hay que decidir entre “comer

y vivir” o bailar. Tampoco existen espacios profesionales que permitan a un bailarín formado tener la seguridad y la solvencia económica para no querer buscar un trabajo fuera de la realidad mexicana. Por eso, la vida del ser que danza, es más que otra cosa, un arte de la oscilación. Oscilación que es mayor cuando se es independiente. El artista del movimiento está siempre entre un lugar y otro, entre una función y un ensayo, entre un concurso y una clase, siempre buscando un espacio para danzar. La siguiente cita ayuda a entender mejor cómo vive un bailarín profesional en México.

Como un electrón libre, el bailarín independiente corre detrás de un contrato o de una función. Pasa de un grupo a otro, recorre las audiciones en busca de trabajo, a duras penas paga sus clases y acepta trabajar sin retribución por una magra compensación el día del estreno, prueba de todo dentro y fuera de su oficio (mesero, edecán) para sobrevivir, pensando siempre: es por mientras, mientras encuentro el contrato que anhelo, el coreógrafo que me descubra, la fama que me espera. Pero de mientras en mientras, pasan los años, se desgasta la energía y nunca llega el famoso contrato (Lebourges, 2009, p. 101).

Así, los sobrevivientes de la danza mexicana –formados tanto en el extranjero como en el país–, aquellos seres que han logrado destacar por su habilidad técnica y escénica no se quedan en México, se van. Se puede pensar, por ejemplo, sólo refiriéndose a la danza clásica, en Braulio Álvarez, Edwin Said González, Esteban Hernández, Elisa Carrillo, Isaac Hernández, María Mayela Marcos y Rocío Alemán. A estos nombres se pueden sumar muchos otros en otros momentos de la historia y en otras disciplinas dancísticas, como Raúl Tamez (danza contemporánea) y Karen Lugo (flamenco); sin embargo, con esto es suficiente para demostrar que, a pesar de todo lo que se cree que se ha hecho en beneficio de la danza, nuestro país no cuenta con la infraestructura laboral ni formativa para mantener y retener su propio talento dancístico.

Por lo expuesto, el pensamiento utópico que inspira este apartado se refiere a la apremiante necesidad de que todo bailarín tenga espacios de calidad, salud y bienestar para formarse y trabajar en el país. Hay que tener presente que si se quiere transformar la realidad, es indispensable facilitar los espacios necesarios para la formación dancística, tener escuelas y escenarios de calidad, contar con maestros capacitados, con becas y financiamientos, con un equipo de médicos y profesionales de la salud (física, mental y emocional), que apoye

de manera competente a los bailarines profesionales y en formación, y con la infraestructura laboral necesaria (contratos adecuados que aseguren cierta permanencia, prestaciones laborales, seguro médico y derecho a jubilación).¹⁸

En lo que respecta a las mujeres en la danza profesional, es importante destacar que numerosas bailarinas se ven obligadas a abandonar sus carreras debido a la dificultad de conciliar su actividad artística con la maternidad. Esta situación pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar servicios de guardería que permitan a estas profesionales continuar con su desarrollo artístico sin tener que renunciar a la formación de una familia. La provisión de tales servicios no sólo beneficiaría a las bailarinas, sino que también contribuiría a la retención del talento en el campo de la danza y promovería la igualdad de oportunidades en el sector artístico (Phan y Pham, 2023).

No obstante, si no se abordan estas cuestiones, el talento dancístico continuará abandonando el país por el sueño de una vida mejor. Tras esta perspectiva, la necesidad de migrar no debe ni puede ser nombrada como una simple aspiración a una existencia mejor, un ser que danza no se va sólo porque quiere vivir mejor o porque desea probar otros espacios formativos y laborales, sino por una necesidad auténtica de vida. Dicho de otra forma, un bailarín no se va ni por capricho ni por vanidad, sino por instinto de supervivencia. Porque sólo a partir de esa huida le es posible aspirar a tener, no una vida mejor, sino simplemente una vida en la danza.

En un México utópico, el mundo de la danza florece como nunca antes. Los bailarines disfrutan de un entorno ideal para su desarrollo profesional y personal. Espacios de formación de vanguardia, equipados con la más alta tecnología y diseñados específicamente para las necesidades de la danza, se encuentran disponibles en cada rincón del país. Los centros de trabajo para los artistas del movimiento son verdaderos santuarios de creatividad: ofrecen instalaciones de calidad excepcional que inspiran y potencian su arte. La salud y el bienestar de los bailarines son prioridades nacionales, con acceso garantizado a atención médica especializada, terapias de recuperación, programas de nutrición adaptados, guarderías para bailarines que han optado por la paternidad y desean seguir adelante con sus carreras artísticas, derecho a jubilación

18 Sobre esto hay que decir que, en México, en noviembre de 2002 se aprobó un dictamen que permitirá a los trabajadores independientes acceder a la seguridad social y a aspirar a una jubilación. Ver, Cámara de Diputados LXV Legislatura (2022). <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/comision-aprobo-dictamenes-en-materia-de-jubilacion-y-acceso-a-la-seguridad-social>

y otras prestaciones sociales. Este ecosistema integral nutre el talento local y también atrae a artistas internacionales, convirtiendo a México en un epicentro global de la danza, donde la expresión corporal alcanza nuevas alturas de excelencia y reconocimiento.

Ahora es momento de hablar de otro problema que afecta la realidad de la danza y que es necesario atender para asegurar un futuro mejor.

El gran invernadero de la comunidad dancística: tercera utopía

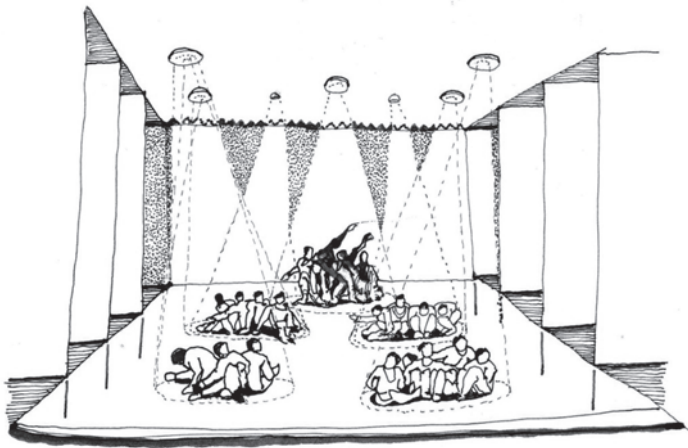


Ilustración 4. Adrian Lay Ruiz. *El invernadero de la danza como hermandad*. Archivo personal de la autora, 2024.

La comunidad dancística como espacio de convivencia trabaja como hermandad para velar por el futuro de la danza mexicana.

La industria del arte es un sistema de celos. En él, el deseo de obras acaba señalando objetos de deseo. Si una obra ha atraído el deseo, aparecen a su lado las rivales queriendo apropiarse del anhelo de que la primera es objeto (Sloterdijk, 2020, p. 337).

La naturaleza del invernadero¹⁹ del arte es un “un complejo espacio donde luchas de poder simbólico y fáctico se detentan desde múltiples derroteros” (Sotelo, 2021, p. 18), lo que se refleja en varios estudios sobre el mundo del arte. Por ejemplo, el estudio sobre la *Art Association of the Philippines* (AAP) describe cómo estas instituciones artísticas son sitios de producción de poder a través de actos ritualizados de legitimación e intercambio con otros miembros empoderados (MacKay, 2022). Este fenómeno no se limita a las artes visuales; el ámbito de la danza también presenta dinámicas similares. Al formar parte del mundo de la danza es posible apreciar cómo en ese espacio de convivencia se producen climas de coexistencia y competencia (Kyriakakis *et al.*, 2022; Peters, 2018) que coquetea muchas veces con el egocentrismo, la vanidad, la envidia y los celos. Desde la filosofía sloterdijkeana, a esto se le llama la conformación del erototopo humano,²⁰ mismo que se refiere al “campo o dominio de deseos” (Sloterdijk, 2006, p. 311) en donde se ponen en juego distintas tensiones erototópicas que tienden a organizar las prácticas afectivas de quienes viven o conviven juntos y que, por ese roce constante en la convivencia, producen irritación y diferencias entre ellos. Esta es una cuestión a la que hay que prestar atención, pues podría ayudar –mucho más de lo que se imagina– a transformar el futuro de la danza escénica mexicana en particular y el espacio de convivencia y bienestar del gremio artístico en general. Para hacerlo, hay que abrirse a la idea de que la danza no solamente es ese espacio etéreo, armónico y romántico que busca permanentemente la perfección y la belleza. La danza, como cualquier otra realidad humana, al ser presa de las emociones, también vive en constante tensión de competencia. Y, aunque este rasgo particular es algo que quizás muchos podrían incluso llegar a negar, cuando se experimenta o se vive en el invernadero de la danza ineludiblemente sale a la luz.

Basta con estar presente en un concurso, en una clase de compañía, en una audición o en un escenario para darse cuenta cómo emerge cual atmósfera efervescente entre los presentes, la rivalidad, los celos y el deseo. Naturaleza humana o naturaleza del artista, ahí se logra desenmascarar hasta al más

19 La figura del invernadero humano se retoma del pensamiento de Peter Sloterdijk, presente en su obra *Esferas III* (2006). Esto permite entender que las asociaciones humanas son espacios de relación que producen climas de convivencia, producto de sus propias prácticas y actividades humanas.

20 Para profundizar y conocer algo de lo que se vive en el erototopo de la danza, se sugiere ver el video de Read y Franchetti (2015), *Bolshoi Babylon*.

inofensivo de los contendientes. De manera que, “a pesar de que la competitividad en el mundo de la danza no siempre se ha reconocido, ésta constituye uno de sus rasgos más definitorios” (Sanahuja-Maymó, 2008, p. 53). Ignorar esta realidad puede entorpecer cualquier esfuerzo para mejorar el mundo de la danza.

Es por eso que el invernadero de la danza, contrario a lo que podría esperarse, se caracteriza por ser una especie de sistema rivalizador que se aglutina en comunidades específicas fuertemente unidas (como compañías, grupos, asociaciones, entre otras formas).²¹ Sistema que, en lugar de mantenerse comunicado y solidario, tiende más al aislamiento y a mantener una especie de extraña cercanía “crítica” que no es necesariamente constructiva. Hasta el momento, no se cuenta con un mecanismo claro ni una forma preestablecida de encuentro –fuera de festivales, concursos y presentaciones colectivas– que permita mantener en contacto al invernadero complejísimo del gremio de la danza en nuestro país. A pesar de la existencia del Consejo Nacional de Danza México y de la reciente creación de la Red Nacional de Investigadores de la Danza en 2023 (ver ADN, 2023), aún existen pocos momentos de reunión que tiendan a convertirse, por su naturaleza, en verdaderos espacios de diálogo y de convivencia.

Otro rasgo característico de esta fuerza erototópica en la danza puede observarse también en la creación coreográfica. Ahí el objeto del deseo es la obra. Cuando una coreografía sale a la luz, es muy común que ocasione que otras agrupaciones y compañías comiencen a exudar tensiones de atracción o repulsión, de aspiración o de celos. Por eso, es habitual que en ciertas compañías profesionales de danza se solicite a sus integrantes que se mantengan fieles y exclusivos a la agrupación, además de que manejen con absoluta discreción lo que se está haciendo. Con este estricto control pretenden salvaguardar la creación dancística de cada agrupación.

Junto a este tipo de mecanismos de control también se suele exigir fidelidad a los jóvenes estudiantes de danza. Los maestros, por lo general, suelen evitar que sus pupilos se formen en otros espacios o que se desarrollen con otros profesionales de la danza fuera de su supervisión. Cualquier decisión sin consultar puede considerarse un acto de alta traición. Vivir en la danza es

21 En el caso de las compañías profesionales de danza, por ejemplo, sus comunidades llegan a formar lazos realmente fuertes entre sus integrantes, casi como una especie de segunda familia.

experimentar tensiones erototópicas que no favorecen el diálogo y que pueden generar –entre otras cosas– estrés y ansiedad en los bailarines, lo que afecta su salud mental y emocional (Sanahuja-Maymó, 2009). Por ello, si se quiere iniciar un verdadero movimiento de cambio que augure mejores condiciones para la creación, la producción, la convivencia y la formación dancística, es necesario voltear la mirada a esta realidad.

Por lo anterior, el anhelo utópico que se sugiere aquí es buscar que la comunidad dancística como espacio de convivencia logre trabajar como hermandad para velar por el futuro de la danza, donde artistas unidos por lazos inquebrantables trabajan incansablemente para asegurar un futuro radiante y próspero para la danza. En este espacio sagrado, bailarines, coreógrafos, maestros y entusiastas convergen para crear una atmósfera de convivencia vibrante de creatividad, armonía y pasión. Esta comunidad no sólo se dedica a perfeccionar el arte en sí, sino que también se esfuerza por nutrir el espíritu colectivo que la sustenta. La comunidad promueve prácticas saludables que facilitan el florecimiento de los artistas del movimiento sin sacrificar su salud. En este escenario ideal, la danza trasciende las barreras del lenguaje, la cultura y se convierte en un poderoso medio de expresión universal que une a las personas y fomenta la comprensión mutua. La comunidad dancística, con su dedicación inquebrantable y su visión compartida, no sólo preserva el legado de este arte, sino que lo impulsa hacia nuevos horizontes para que la llama de la danza brille para las generaciones venideras. Sólo así será posible usar la fuerza proveniente de los propios creadores de la danza para organizar una verdadera potencia de transformación danzante.

Consideraciones finales

Una invitación a seguir en la búsqueda de la utopía necesaria para la danza.

El mundo se ha convertido en un ensayo; quien no haya ensayado, no habrá venido al mundo. Sólo hay un error, y es el de permanecer latente (Sloterdijk, 2020, p. 333).

La duda está siempre en el aire, ¿es posible crear un mundo mejor para la danza escénica en México? Este texto buscó dar cuerpo a la aspiración y la

ambición, a la utopía. Ensayar estas ideas utópicas es ya un gran paso para la transformación. Hay que tener presente que el arte supone siempre una acción de cambio, y ¡ahí vamos!, en el camino hacia la transformación, la transmutación. Aunque aquí sólo se han desarrollado tres sueños utópicos, el reto es continuar con la generación de espacios de reflexión, de diálogo y de imaginación para la creación de un futuro mejor para la danza escénica mexicana en la que se tenga siempre presente su salud y bienestar. Esta es y será una necesidad que hay que mantener viva y conservarse activa para bien del arte del movimiento y de todos aquellos que trabajan en ella y se acercan a ella para apreciarla. Por eso, este trabajo hace una invitación a la comunidad dancística para que se sume a esta búsqueda del sueño utópico necesario para transformar el mundo de la danza.

Llevar la utopía a la acción es el propósito. La danza es también una acción política que puede modificar la realidad. Así, para lograr transformar la realidad del arte del movimiento, es necesario conjuntar los tres elementos de la utopía señalados anteriormente, a saber, análisis, imaginación y acción. Sólo apoyados en ellos y en el compromiso de hacer surgir una esperanza que se alimente del poder de la resiliencia, la voluntad y la utopía, se podrá aspirar a proyectar un modo de existencia distinto para la danza escénica mexicana. Si bien un espacio de vida “mejor” o diferente para la danza es la meta, sólo se sabrá cómo se configurará con el paso del tiempo y de nuestra lucha. De cualquier manera, el tiempo para actuar es ahora. El llamado a la acción es para todos los seres que forman parte del gran invernadero de la danza y que desean transformarlo. Si no lo hacen quienes aman y comprenden profundamente la danza, no lo hará nadie. Es momento de imaginar y sembrar utopías para gestar un verdadero cambio.

La mayor utopía es que todas las personas que forman parte de esta realidad puedan vivir la danza siempre a plenitud.

Referencias

ADN Cultura. (2023, 27 de enero). *Nace la Red Nacional de Investigadores de Danza*. ADN Cultura. <https://adncultura.org/nace-la-red-nacional-de-investigadores-de-danza>

- Agence France-Presse. (2023, 7 de enero). Hace 30 años falleció Rudolf Núrýev, genio de la danza. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2023/01/07/cultura/a05n2cul>
- Aguirre-Lora, M. E. y Alfonso, M. (2022). Arte y subjetividad. Los días en que hemos sido pandemia. *Mitologías hoy, Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos* 25, 6–20. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.813>
- Alvarado-Hernández-Rojas, V. (2021). Cartografía de las artes escénicas contemporáneas en México: política de los espacios emancipados, 15–32. *La necesidad de una pausa. Ensayos sobre el estado actual de las artes escénicas y la música en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Álvarez-Bermúdez, J., Meza-Peña, C. y el Grupo de Investigación Internacional PSYCOVID Nodo México. (2022). Ansiedad y adaptación a la pandemia en México: Un estudio transversal. *Interacciones* [online] 8, 1–10. <http://dx.doi.org/10.24016/2022.v8.242>
- Álvarez-García, K. M. (2020). *Grupos de danza contemporánea independiente en México. Prácticas y estéticas de la precariedad* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/11443>
- Anderson, J. (1987). *Choreography Observed*. University of Iowa.
- Atwood, M. (2003). *Oryx and Crake*. Anchor Books.
- Bastien, K. (2010). *Tras bambalinas. 25 años de políticas culturales y salud en la danza profesional oficial mexicana*. Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Bauman, Z. (2016). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- BBC. (2020, 20 de noviembre). *Swan Lake performed in 27 bathtubs!* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=T8PLkd2VAnc>
- Béjart, M. (1982). *Un instante en la vida ajena*. Gedisa y Emecé.
- Bucio, P. E. (2022, 28 de noviembre). Sepulta Gobierno de Guerrero compañía de danza. *Reforma*. https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?__rval=1&urlredirect=/sepulta-gobierno-de-guerrero-compania-de-danza/ar2512234
- Caballero-Álvarez, R. (2018). La danza en la educación superior mexicana: entre el olvido y la indiferencia. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-danza-en-la-educacion-superior-mexicana-entre-el-olvido-y-la-indiferencia/>

- Cámara de diputados. (2022, 16 de noviembre). Comisión aprobó dictámenes en materia de jubilación y acceso a la seguridad social. *Boletín no. 3117*. <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/comision-aprobo-dictamenes-en-materia-de-jubilacion-y-acceso-a-la-seguridad-social>
- Canning, S., Gaetz, M. y Blakeborough, D. (2020). It takes time: Building relationships and understanding through an intergenerational ballet programme. *Dementia*, 19, 270–284. <https://doi.org/10.1177/1471301218772895>
- Data México. (2022). *Bailarines y coreógrafos*. <https://datamexico.org/es/profile/occupation/bailarines-y-coreografos>
- De Rueda-Villén, B., López-Aragón, C. y Gutiérrez, C. A. (2018). Efectos de un programa de intervención artístico sobre la salud físico-emocional: Proyecto Saludarte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 18(1), 209–222. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/275001>
- Douse, L., Farrer, R. y Aujla, I. (2020). The Impact of an Intergenerational Dance Project on Older Adults' Social and Emotional Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561126>
- Ducci, J. (2019). Mental Health in Dance—It's Time to Break the Silence. *Dance major journal*, 7(1). <https://doi.org/10.5070/D571045149>
- Dwarika, M. y Haraldsen, H. (2023). Mental health in dance: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090645>
- El Cuerpo Mutable. (2022). *Décadas de movimiento y resistencia*. [Acervo digital]. <https://www.facebook.com/watch/cuerpomutable/>
- Fernandes, C. (2021). DanzaS y Des-Crisis: Extinción, exclusión, extensión, extenuación y expansión en *espaciotiempos* de pandemia. En Lachino H. y Matos L. (eds.), *La danza en tiempos de crisis y de re(ex)istencia*, pp. 33-62. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, L. (2021, 30 de mayo). Margaret Atwood: Las utopías van a volver porque tenemos que imaginar cómo salvar al mundo. *El País*.
- García-López, T. 2022. Bailar ballet escénico: derechos laborales, precariedad y placer. Apuntes sobre el campo del ballet escénico en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 6(13), 1–23.
- Garduño, B., Molina, A., y Pertierra, A. (2024). Public cultural institutions in Mexico and precarisation of creative labour. *International Journal of Cultural Studies*. <https://doi.org/10.1177/13678779241245728>

- Godard, H. (2007). El gesto y su percepción. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 32, 335–343. <https://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/253945>
- González, J. (2019, 27 de junio). Precariedad laboral, escenario constante para bailarines mexicanos. *Contralínea*. <https://contralineacom.mx/investigacion/precariedad-laboral-escenario-constante-para-bailarines-mexicanos/>
- Gregory, J. C. e Interiano-Shiverdecker, C. G. (2021). Behind the Curtain: Ballet Dancers' Mental Health. *Professional Counselor*, 11(4), 423–439. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1327371>
- Guardado-López, S. C., Martínez-Flores, J. y Tapia-Torres, D. E. (2020). COVID-19 en México: repercusiones y retos del factor humano, financiero y fiscal. *Ciencia, Economía y Negocios*, 4(2), 5–32. <https://doi.org/10.22206/ceyn.2020.v4i2.pp5-32>
- Herrera-Montejano, E. (2022, 30 de diciembre). Raúl Tamez: No se invierte en la danza contemporánea porque no tenemos visibilidad. *Crónica*. https://www.cronica.com.mx/cultura/raul-tamez-invierte-danza-contemporanea-visibilidad.html#google_vignette
- Hopper, L., Blevins, P., Erskine, S., Hendry, D., Hill, R. y Longbottom, R. (2020). Sustaining dancer wellbeing through independent professional dance careers. *Theatre, Dance and Performance Training*, 11, 470–486. <https://doi.org/10.1080/19443927.2020.1740312>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Módulo de Eventos Culturales Seleccionados MODECULT, Principales resultados*, septiembre, 2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/modecult/doc/resultados_modecult_sep2020.pdf
- Joufflineau, C., Vincent, C. y Bachrach, A. (2018). Synchronization, Attention and Transformation: Multidimensional Exploration of the Aesthetic Experience of Contemporary Dance Spectators. *Behavioral Sciences*, 8. <https://doi.org/10.3390/bs8020024>
- Juárez-Castillo, D. (2021). Infraestructura teatral y desigualdad social: la necesidad de fomentar el teatro en las comunidades pobres y marginadas del país. *La necesidad de una pausa. Ensayos sobre el estado actual de las artes escénicas y la música en México*, pp. 56-73. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kirkland, G. (2014). *Bailando sobre mi tumba. Autobiografía*. CONACULTA-INBA.
- Kyriakakis, G., Chodhry, R. y Labson, T. (2022). Full Issue. *The Journal of the Lepidopterists' Society*, 76. <https://doi.org/10.2345/0899-8205-51.s6.i>
- Lachino, H. y Matos, L. (eds.). (2021). *La danza en tiempos de crisis y de re(ex)istencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lay-Trigo, S. (2022). La atmósfera sonora en la danza clásica. Una reflexión filosófica sobre el lazo inseparable entre tempo-musical y arte dancístico antes y durante la pandemia del Covid-19. *Arte, Imagen y Sonido* 2(4), 74–92. <https://doi.org/10.33064/4ais4039>
- Lebourges, S. (2009). *Lo bailado... nadie me lo quita. Memorias de una bailarina*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- López-Río, Agnès. 2019. *Creando con el cuerpo: Descubrir la danza*. Fundación Juan March.
- MacKay, J. (2022). Art World Fields and Global Hegemonies. *International Studies Quarterly*. <https://doi.org/10.1093/isq/sqac029>
- Manzanos, R. (2021, 30 de junio). Jóvenes de la carrera de interpretación balletística, los héroes solitarios. *Excelsior*. https://www.excelsior.com.mx/expresiones/jovenes-de-la-carrera-de-interpretacion-balletistica-los-heroes-solitarios/1457472?amp&__twitter_impression=true
- Martínez-Torrijos, R. (2021, 2 de enero). La respuesta de artistas a la pandemia va de la parálisis a la intensidad creativa. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/01/02/cultura/la-respuesta-de-artistas-a-la-pandemia-va-de-la-paralisis-a-la-intensidad-creativa/>
- Medel-Palma, C., Rodríguez-Nava, A., Jiménez-Bustos, R. G. y Martínez-Rojas-Rustrián, R. (coords.). (2021). *México ante el COVID-19: Acciones y Retos*. Cámara de Diputados LXIV Legislatura, Consejo Editorial H. Cámara de Diputados, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mendes-Cunha, S., Moita, J. P., Xarez, L. y Torres, J. (2022). Dance-related musculoskeletal injury leading to forced time-loss in elite pre professional dancers—a retrospective study. *The Physician and Sportsmedicine*, 51(5), 449–457. <https://doi.org/10.1080/00913847.2022.2129503>
- Moola, F. y Krahn, A. (2017). A dance with many secrets: The experience of emotional harm from the perspective of past professional female ballet dancers in Canada. *Journal of aggression, maltreatment & trauma*, 27(3), 256–274. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1410747>

- Moscoso, J. (2020, 24 de marzo). Contagio emocional. *ABC*. https://www.abc.es/opinion/abci-javier-moscoso-contagio-emocional-202003232325_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- O'Reilly, S., Bhriain, N., Dillon, S. y Clifford, A. (2024). 85 A synthesis of the qualitative evidence exploring participants' experiences of intergenerational dance programmes. *The European Journal of Public Health*, 34. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae114.145>
- Ohlberg, J. (2020). Choreography as "Seeing". *Journal of Dance Education*, 20, 104–99. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1642478>
- Ollora-Triana, N., Santamaría, M., Jiménez-Eguizábal, A. y García-Zabaleta, E. (2023). Semiologic process in the performance of a dance performance: a critical review. *Arte, Individuo y Sociedad*. <https://doi.org/10.5209/aris.90332>
- Outevsky, D. y Berg, T. (2022). Dancer Education Beyond the Conservatory: The Health Education Benefits of Pre-season Screens for a Professional Ballet Company. *Research in Dance Education*, 23, 37–59. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1993174>
- Palapa-Quijas, F. (2020, 27 de diciembre). La pandemia evidenció que la danza en México siempre ha estado en crisis. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/27/cultura/la-pandemia-evidencio-que-la-danza-en-mexico-siempre-ha-estado-en-crisis/>
- Peters, P. (2018). The Oxford Handbook of Dance and Competition. *Journal of Dance Education*, 21, 56–57. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780190639082.001.0001>
- Phan, A. y Pham, L. (2023). Dancing into maternity: the lived experiences of Vietnamese professional dancers. *Research in Dance Education*, 24, 72–89. <https://doi.org/10.1080/14647893.2023.2172559>
- Read, N. (dir.) y Franchetti, M. (prod.). (2015). *Bolshoi Babylon* [película]. Altitude.
- Reason, M. y Reynolds, D. (2010). Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance. *Dance Research Journal*, 42, 49–75. <https://doi.org/10.1017/S0149767700001030>
- Reason, M., Jola, C., Kay, R., Reynolds, D., Kauppi, J., Grobras, M., Tohka, J. y Pollick, F. (2016). Spectators' Aesthetic Experience of Sound and Movement in Dance Performance: A Transdisciplinary Investigation.

- Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10, 42–55. <https://doi.org/10.1037/A0040032>
- Ringer, J. (2014). *Dancing through it. My journey in the ballet*. Viking-Penguin.
- Rojas, A. (2022, 29 de abril). Visibilizan precarización laboral en Día Internacional de la Danza. *IMER Noticias*. <https://noticias.imer.mx/blog/visibilizan-precarizacion-laboral-en-dia-internacional-de-la-danza/>
- Romero, L., Pérez-Salas, T., Hernández-Fernández, I., Gutiérrez, T. y Alvarado, L., Lavista, C. (2021). La danza y su resistencia durante la peandemia. *Revista de la Universidad Iberoamericana*, XIII, (74), 18–25. <https://revistas.iberomx.mx/iberomx/uploads/volumenes/60/pdf/REVISTA-IBERO-Vol-74.pdf>
- Sampedro-Molinuevo, J. y Botana-Martín, M. (2010). Danza, arquitectura del movimiento. *Apunts Educación Física y Deportes*, 101, 99–107. <https://revista-apunts.com/danza-arquitectura-del-movimiento/>
- Sanahuja-Maymó, M. (2008) *Bailarines lesionados: respuestas emocionales y estrategias de afrontamiento* [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Ramon Llull de Barcelona.
- Sanahuja-Maymó, M. (2009). Algunos aspectos psicológicos en los profesionales de la danza. *Estudis escènics: quanderns de l'Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona*, 36, 436–447. <https://www.raco.cat/index.php/EstudisEscenics/article/view/253361>
- Sánchez-Daza, G., Romero-Amado, J. y Reyes-Álvarez, J. (2020). Los artistas y sus condiciones de trabajo. Una aproximación a su situación en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 7(21), 69–89. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2019.21.69464>
- Secretaría de Cultura. (s.f.) *Contigo en la distancia. Categoría danza*. Gobierno de México. <https://contigoenladistancia.cultura.gob.mx/lista/categoria/danza>
- Seel, M. (2010). *Estética del aparecer*. Katz.
- Sheppard, A. y Broughton, M. (2020). Promoting wellbeing and health through active participation in music and dance: a systematic review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1732526>
- SINC. (2015, 10 de noviembre). Espectáculos de danza y música para mejorar la salud física y emocional. <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Espectaculos-de-danza-y-musica-para-mejorar-la-salud-fisica-y-emocional>

- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2006). *Esferas III*. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2020). *El imperativo estético*. Akal.
- Solís-Pérez, M. y Brijandez-Delgado, S. J. (2018). Danza y vida económica: experiencias del trabajo creativo en México. Apuntes sobre el campo del ballet escénico en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 2(4), 1–21. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/430>
- Sotelo, E. (2021). Presentación, pp. 15-20. En Lachino H., y Matos L. (eds.), *La danza en tiempos de crisis y de re(ex)istencia*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Su, K. (2024). The Impact of Dance on Mental Health: Exploring Cognitive, Emotional, Self-Esteem, and Social Interaction Aspects. *International Journal of Education and Humanities*. <https://doi.org/10.54097/03gc7e93>
- Tejeda Villarreal, G. (2023). Challenges and strategies for theatrical mobility in Mexico. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural* 14, (8). <https://doi.org/10.32870/cor.a8n14.7421>
- Teruel Belismelis, G., Gaitán-Tossi, P., Leyva-Parra, G. y Pérez-Hernández, H. (2021). Depresión en México en tiempos de pandemia. *Coyuntura Demográfica*, (19), 63–69. <https://cieg.unam.mx/covid-genero/pdf/reflexiones/academia/62-depresion-en-mexico-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Throsby, D. y Jeffri, J. (2006). Life after dance: career transition of professional dancers. *International Journal of Arts Management* 8, 54–63. <https://www.jstor.org/stable/41064887>
- Ullate, V. y Guaita, C. (2013). *La vida y la danza. Memorias de un bailarín*. La esfera de los libros.
- Verulava, T., Tvalavadze, K. y Jorbenadze, R. (2021). Health problems of professional ballet dance. *Acta facultatis medicae Naissensis* 38(1), 77–84. DOI: 10.5937/afmnai38-27680.
- Vukadinović, M. y Marković, S. (2017). The relationship between the dancers and the audience's aesthetic experience. *Psihologija*, 50, 465–481. <https://doi.org/10.2298/PSI160222009V>
- Yúdice, G. (2018). Innovations in cultural policy and development in Latin America. *International Journal of Cultural Policy*, 24, 647–663. <https://doi.org/10.1080/10286632.2018.1514034>

- Zhou, M. (2023). The Effects of Negative Emotions on Professional Dancers. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, 6(6), 83–88. <https://francis-press.com/uploads/papers/WgifxWolyBqaP8YuAM1xe-Ripdl64gkRnHzMyWjSl.pdf>
- Žižek, S. (2021). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill y podría conducir a la reinención del comunismo, 21-28. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.



La práctica reflexiva en una escuela de cine estatal en México: caso del PTI de la LACAV en la UAA

Armando Andrade Zamarripa¹

Salvador Plancarte Hernández²

Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez³

Introducción

En nuestros días, la profesionalización de los estudios de arte a nivel superior nos ayudó a discutir la práctica reflexiva del cine en la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) a partir de la actividad docente desde donde se ejercen deseos, perspectivas y saberes situados a los estudiantes. Esta posibilidad de trazar una escuela de cine pública en México, bajo la reflexión constante sobre el fenómeno cinematográfico, la descentralización económica y cultural, la brecha educativa, las demandas institucionales y los procesos académicos y

1 Profesor-investigador del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, armando.andrade@edu.uaa.mx

2 Profesor-investigador del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, salvador.plancarte@edu.uaa.mx

3 Profesora-investigadora del Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, antonieta.rodriguez@edu.uaa.mx

creativos en las aulas, la enfrentamos considerando las exigencias de la propia innovación educativa, el bienestar común, las demandas laborales y las vanguardias artísticas y culturales.

La reflexión en sus diferentes momentos (antes, durante y después) de la práctica cinematográfica desde nuestro contexto propició cuestionarnos el lugar del cineasta en formación y de los docentes-creadores frente a la noción de cine, a ver, desear, aprender, pensar, crear, distribuir y exhibir. Por tanto, la reformulación aún sigue y se retroalimenta permanentemente. ¿Qué cine estudiar en una escuela de cine pública mexicana? ¿Cómo potenciar el contexto académico para formar cineastas? ¿Desde dónde participa el docente-creador en la formación de cineastas? ¿Cómo lograr una formación integral? ¿Para qué formar desde la práctica reflexiva?

Cartografía de la LACAV ante la profesionalización de las escuelas de cine en México

A once años de la creación de la LACAV en la UAA, y ya con ocho generaciones egresadas, la práctica académica ha pasado por distintos procesos reflexivos que han conllevado a una revisión profunda y constante del fenómeno cinematográfico, propiciado tanto por las demandas institucionales como por la mejora de los procesos internos, académicos y creativos, así como por las exigencias de innovación, vanguardia pedagógica, de la cultura y la industria cinematográfica y audiovisual.

La licenciatura surge en un contexto donde prevalecen el Centro de Estudios Universitarios (CUEC), ahora Escuela Nacional de Artes Cinematográficas (ENAC) de la Universidad Nacional Autónoma de México, y el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) adscrito al Centro Nacional de las Artes como las principales escuelas de cine, ambas ubicadas en la Ciudad de México. Con la creación de LACAV en la UAA, se atiende a un gran sector de personas con interés en estudiar cine, pues, al ubicarse en el centro del país diversifica el acceso a la formación en esta disciplina, principalmente, en universidades públicas.

Para 2013, año de inicio de la licenciatura, la democratización tecnológica audiovisual ya está avanzada, factor que posibilita el funcionamiento de las carreras audiovisuales. Para ese entonces, también, la industria cinematográfica experimenta un periodo de recuperación. Tomamos como definición de

industria la de la Ley Federal de Cinematografía (LFC) de 1992, capítulo I, art. 4: “La industria cinematográfica nacional por su sentido social es un vehículo de expresión artística y educativa, y constituye una actividad cultural primordial, sin menoscabo del aspecto comercial que le es característico” (LFC, 2021). Como se observa, esta definición de la LFC contempla tanto al cine en sus aspectos comerciales como culturales y artísticos; sin embargo, hablar de una industria cinematográfica en México, es reconocer que, más allá de la definición de la LFC, existe una falta de consenso en una definición más apegada a la realidad y que sea específica en cuanto a los elementos que la componen y si éstos se cumplen en la cinematografía mexicana. Por otro lado, los acuerdos del entonces Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre Estados Unidos, México y Canadá trajeron consigo cambios incluso antes de que entrara en vigor en 1994: caída en la producción, concentración en la distribución y exhibición, disminución en la asistencia y consumo en la taquilla (Hinojosa Córdova y Padrón Machorro, 2018).

En cuanto a la producción, podemos comentar que para 2023, según el Anuario del Instituto Mexicano de Cinematografía⁴ (IMCINE, 2024) se realizaron 234 largometrajes, de los cuales 103 recibieron apoyo de los distintos fondos estatales y 131 se realizaron con recursos propios. El costo promedio de las películas osciló en 19.4 millones de pesos. De estas producciones, sólo el 40% llegó a salas. México ocupa, además, el cuarto lugar mundial en consumo de cine y es la exhibición, precisamente, una de las grandes problemáticas que enfrenta el cine mexicano, al no llegar las producciones nacionales a las pantallas. Otra problemática para considerar es la de la centralización de las actividades en torno a la cinematografía; si bien, desde el IMCINE se han impulsado estrategias de descentralización,⁵ se siguen concentrando en pocas ciudades como la Ciudad de México o Guadalajara. En el caso de Aguascalientes, se contabilizan apenas alrededor de 40 largometrajes en toda la historia y muchos de ellos fueron producidos en años recientes por iniciativas independientes. Los espacios de exhibición son pocos, por iniciativa independiente y con vulnerabilidad para sostenerse y tener continuidad. La paradoja del cine, desde la filosofía de Alain Badiou, tiene la “capacidad de ser un arte de masas,

4 El anuario se puede consultar en el enlace <https://anuariocinemx.imcine.gob.mx/>

5 Para conocer las estrategias de descentralización, véase <https://www.gob.mx/cultura/prensa/descentralizacion-promocion-y-apoyos-para-el-cine-y-el-audiovisual-mexicanos-la-apuesta-del-imcine>

los filmes pueden ser amados por millones de personas” (2004, pp. 29-30) y esto hace que sea de gran interés comercial.

Aunado a lo anterior, el cine ha expandido su lenguaje al audiovisual, por lo que, la licenciatura se diseñó para centrarse en el arte cinematográfico y el lenguaje audiovisual considerando los valores artísticos y las herramientas de desarrollo profesional en el ámbito comercial. LACAV⁶ y las escuelas de cine del país y la producción fílmica independiente se han convertido en nichos de creación alternativa y profesionalización de personas para que puedan incorporarse laboralmente a la industria cinematográfica-audiovisual. Primordialmente, las escuelas de cine se destacan como un punto de encuentro de alto valor entre académicos, cineastas profesionales, cineastas en formación y estudiosos multidisciplinarios, principalmente del arte y del cine; por tanto, son espacios de reflexión, de diálogo, de experimentación y práctica teórico-técnica, al tratarse de un proceso creativo-artístico, en el que se da una retroalimentación constante entre profesores multidisciplinarios y estudiantes. Así que, desde el diseño de la creación de la licenciatura, el rediseño y la revisión continua de los planes de estudio, así como en los procesos creativos y de realización, se piensa al cine como fenómeno amplio y complejo, se abre la reflexión y se encaminan las prácticas y acompañamientos pedagógicos a otras formas de construcción fílmica, otros lenguajes y modos de participación, de desarrollo y expresión creativa individual y colectiva, con el intercambio de conocimientos, saberes y herramientas en las distintas áreas de un proceso de producción-creación que atienda a la innovación y vanguardia pedagógica requeridas y acorde a la institución.

La creación de una licenciatura en artes cinematográficas en una estructura universitaria es un avance significativo en la formación de cine en el país, pues se cumplen los requisitos institucionales y de profesiones, se otorga un título universitario, lo que permite profundizar en la preparación académica de profesionales de la cinematografía con posgrado; sin embargo, lo anterior conlleva también que la LACAV, como parte de la UAA, tiene que ajustarse al marco institucional, como el resto de las licenciaturas, mientras se llevan y acompañan los complejos procesos creativos y de producción.

6 En el caso de producción de cortometrajes, en 10 años de la licenciatura el número ya llega a los 140.

Las instituciones definen sus modelos educativos, en este caso la UAA sigue el denominado Modelo Educativo Institucional (MEI),⁷ enmarcado en la normativa universitaria que cuenta con estatutos y procesos operativos básicos, fundamenta, justifica y orienta la filosofía educativa que se desarrolla en la Institución. La estructura de la UAA es departamental y está conformada por nueve centros académicos, en el que se encuentra el Centro de las Artes y la Cultura, integrado por las licenciaturas de Letras Hispánicas; Estudios de Arte y Gestión Cultural; Música; Actuación y Artes Cinematográficas y Audiovisuales; asimismo los posgrados Maestría en Arte y Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura.

El diseño inicial del primer plan de estudios (PE) de la LACAV se delineó considerando la estructura institucional y conjuntando los procesos formativos propios de las artes, a decir de Pablo Parga,

[las artes] deben ajustarse a las reglas de convivencia académica impuestas por las áreas o disciplinas con mayor arraigo, prestigio o poder. A veces por conveniencia forzada, otras ‘en defensa propia’ han debido enmascarar sus prácticas y portar trajes equivocados para ser incluidas en los actos académicos de mayor reconocimiento (Parga-Parga, 2018, p. 3).

En un contexto de proceso formativo reconocemos que, en las artes, “uno trata de enseñar algo que, en rigor, se puede aprender, pero no se puede enseñar. La clase no consiste tanto en fijar una serie de conocimientos, sino en construir un cauce por el cual pueda desarrollarse cierto impulso creativo” (Filippelli *et al.*, 2017, p. 4) y se pueden diseñar formas de trabajo, compartir y dialogar conocimientos que acompañen los procesos.

Lo más interesante del cine es justamente tener que enfrentar, en cada *film*, problemas nuevos [...] Lo mejor que tiene el cine es que cada nueva película circula todo el tiempo al borde del naufragio. A veces, y solo a veces, la película logra salir a flote. Pero por eso tiene sentido hacer cine (Filippelli *et al.*, 2017, p. 5).

7 Para conocer a detalle el MEI consulte <https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2018/10/modelo-educativo.pdf>

En el curso de la licenciatura se siguieron dinámicas institucionales de revisión regular de los procesos formativos, como el rediseño de los planes de estudios y las certificaciones, así como las derivadas de la práctica reflexiva al interior de la licenciatura. Al egresar la primera generación se siguió un proceso de rediseño del plan de estudios, lo que ha significado un espacio de reflexión, investigación, análisis y retroalimentación colectiva entre cineastas egresados, cineastas en formación, profesorado y empleadores. En este espacio de escucha y análisis, se permite, desde una perspectiva más sistematizada, conocer la experiencia del estudiantado y de los cineastas titulados en su transitar la carrera y el ámbito laboral para identificar los aspectos de mejora, equilibrio y ajuste en la licenciatura. Las certificaciones de igual manera se han aprovechado para generar discusiones profundas entre distintas áreas universitarias sobre el estado, necesidades, ventajas, cualidades, entre otras, para su atención institucional. Esto permite también tener distintas perspectivas y valoraciones sobre los procesos formativos y tener un panorama externo más amplio. La capacitación y actualización docente es otro de los intereses y requisitos institucionales, que además de su aprovechamiento individual, se ha convertido en un espacio de reflexión, retroalimentación y trabajo de mejora continua. El profesorado ha pasado del ejercicio de la profesión a capacitarse y profundizar en los conocimientos y herramientas pedagógicas y disciplinares, y a compaginar roles de docencia-investigación⁸-creación. Uno de los resultados de estas estrategias es el denominado Plan de Trabajo Integral.

Plan de Trabajo Integral de la LACAV: prototipo para la práctica reflexiva del cine

El Plan de Trabajo Integral (PTI) surge en 2018 para establecer un proceso de aprendizaje basado en el estudiante imbricado con el desarrollo de proyectos cinematográficos, es decir, los docentes-creadores durante las primeras diez semanas de los semestres cuarto a noveno se dedican a abordar los contenidos de las materias del área de producción, realización y postproducción

8 En el caso de todos los profesores-investigadores de la LACAV integran el Cuerpo Académico de Estudios y Producción de Arte “Imagen y Sonido” (UAA-CA-120), lo que ha permitido explorar una epistemología y metodología desde la Investigación Artística y vincularla a los procesos reflexivos y creativos de los estudiantes.

que conforman el PTI, con ejercicios teóricos-prácticos demostrativos y, paralelamente, los aprendices desarrollan la preproducción de cortometrajes en colectivo por equipos de trabajo (*crews*) con cinco o seis integrantes. En las seis semanas restantes sucede el proceso de realización y postproducción de las películas por medio de asesorías profesionalizantes entre colegas (cineastas profesionales y cineastas en formación).

Con este proceso de formación integral, cada una de las materias consuman la aplicación de los conocimientos por medio de la realización cinematográfica en colectivo con cortometrajes de diferentes formas filmicas, según lo establece el mapa curricular. Este PTI se ensayó con varias adversidades respecto a la dosificación y especificidad de las asesorías entre los docentes. Entre docentes tuvimos diferentes enfoques metodológicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y retroalimentación del desempeño de los estudiantes. Estas diferencias, sin duda, se redujeron con reuniones de academias y diseñando un cronograma de trabajo que nos permitiera, según la disponibilidad horaria de cada docente-creador, coincidir en asesorías colectivas, principalmente durante el proceso de montaje⁹ de los cortometrajes. En estos visionados efectuamos una retroalimentación colectiva con los estudiantes de cada *crew*, así, paulatinamente, se han establecido las variables para reflexionar en los diversos cortes de montaje.

El primer corte nos ha permitido especular sobre la película que se plasmó en el material audiovisual para cavilar la posible estructura narrativa o argumental, ya sea que se trate de historias de ficción, no-ficción e híbridos. Asimismo, desde cada materia se valoran los resultados obtenidos de la producción, puesta en cámara, registro sonoro, diseño de producción, actuación y dirección. De este primer visionado se deriva la evaluación de los *rushes*¹⁰ y *rough cut*¹¹ en la lista de cotejo del PTI. Para el segundo corte hemos establecido la evaluación de la estructura del relato. En el corte final evaluamos el ritmo del relato y la efectiva comunicación del mensaje audiovisual deseado. Aunque parezca sencillo, sistematizar este momento de asesoramiento en colectivo nos ha arrojado diversos desafíos, como la erradicación violenta y hegemónica en

9 Este montaje incluye la edición de imagen y sonido. Proceso que hemos valorado junto a los aprendices como una última reescritura del relato cinematográfica, por tanto, como el último momento del proceso creativo.

10 Es todo el material visual en crudo obtenido en un rodaje.

11 Es el denominado corte en bruto, es decir, el primer ensamblaje del material crudo de un rodaje.

nuestro discurso docente y de la que hemos intentado transformarla en un arropo profesionalizante y de escucha mediante una “práctica reflexiva” para saber enfrentarse a problemas de naturaleza práctica (Schön, 1992).

La noción de práctica reflexiva nos ha permitido reconocer que el proceso de profesionalización deriva de los docentes-creadores, pues somos quienes establecemos la metodología de creación basada en las exigencias artísticas y competencias profesionales de los creadores audiovisuales, desde la complejidad y la incertidumbre de la práctica artística profesional. Esto nos establece, a los docentes-creadores, como el dispositivo fundamental para dar herramientas integrales y sortear los desafíos durante el proceso creativo audiovisual.

Desde esta particular perspectiva pedagógica nos hemos encargado de deconstruir la noción del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la idea de cine en cuanto a las prácticas de representación y en los modos de producción. Para lo anterior, todas las propuestas de evaluación y autoevaluación han sido bienvenidas y, en la medida de lo posible, atendidas por el cuerpo docente.

Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar que hemos procurado establecer mecanismos de empatía y cuidados en el aula, partiendo de nombrar a los estudiantes “cineastas en formación” o “colegas” olvidándonos del uso del vocablo “alumno” por su excluyente significado en su etimología griega *a-lumen*, los “sin luz”. Se ha creado y actualizado un protocolo de set que sea inclusivo y fuera de prácticas de acoso; aunado a ello, se ha procurado integrar a los procesos creativos todos los conocimientos previos de los estudiantes, lo que nos ha permitido ensayar con el “currículo oculto” (Acaso, 2012), es decir, se han integrado conocimientos tanto formales e informales no enunciados en los programas de materia ni en el perfil del estudiante que complementan su desarrollo integral. Si los estudiantes antes tuvieron formación en otras áreas del conocimiento o en otras disciplinas artísticas como la música, la danza, las artes plásticas o el teatro, se integra a su práctica cinematográfica para enriquecer su posición como creador y desarrollar sus habilidades anteriores y nuevas. De esta manera tenemos egresados y estudiantes vigentes que exploran la composición de música para cine, decoración de sets, la animación *stop motion*, la animación e ilustración digital, el diseño de *puppets*, la aplicación de maquillaje y la actuación a cuadro, con lo que han ido extendiendo su formación como cineastas multidisciplinarios.

Asimismo, hemos considerado, en el ejercicio deconstructivo, integrar herramientas y metodologías de la *investicreación* y la investigación artística

en las materias teóricas y prácticas como un semillero epistémico para ampliar los referentes conceptuales, técnicos, simbólicos y estéticos durante la fundamentación y realización de sus proyectos; a su vez, para que nuestros estudiantes “aprendan a aprender” de sus procesos creativos con exploraciones temáticas, metodológicas, formales y técnicas bajo el proceso reflexivo constante.

Desde 2024, en los periodos intersemestrales, hemos organizado e impartido cursos disciplinares entre docentes para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante sesiones reflexivas sobre las estrategias y técnicas didácticas impartidas en lo individual y colectivo, con acierto y desacierto. Por tanto, desde el PTI, se han logrado homologar algunos métodos, herramientas y técnicas didácticas para insertar la investigación, la documentación y reflexión de la práctica artística, como ha sido la implementación de un cronograma de actividades y entregables¹² de los procesos de ideación, desarrollo, producción y postproducción de proyectos cinematográficos acompañado de consignas formales y técnicas, fechas de entrega y rúbricas de coevaluación individual y colectiva de manera continua.

En estos encuentros colegiados entre las academias de producción cinematográfica, teoría y análisis cinematográfico y postproducción y distribución, así como las necesidades que expresan los estudiantes, nos han presentado desafíos esenciales de carácter ontológicos, como la deconstrucción del cine que se enseña, estudia y experimenta para amplificar los cines por ver, pensar y producir bajo diversos modelos de producción situados y diversos a los convencionales. Particularmente, esto nos ha obligado a reflexionar cambios sustanciales en las filmografías, procesos, técnicas, autores y perspectivas críticas por incluir en los programas de materia y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En el rediseño del plan de estudios 2020, logramos ampliar las áreas curriculares con la integración de materias obligatorias de guion de no-ficción y cine híbrido, desarrollo de estilo cinefotográfico, distribución y mercado cinematográfico, así como la realización de cine documental, cine híbrido, un laboratorio de realización audiovisual, adicionales a la realización de ficción que ya abordábamos en el PE 2013. Aunque se exploran de manera incipiente, aún están ausentes en nuestras aulas, de manera curricular, las prácticas

12 En la producción cinematográfica, se les denomina “entregables” a todos los archivos, textos y carpetas administrativas, logísticas, técnicas y la copia audiovisual final de una película.

contemporáneas del cine de archivos fílmicos y de registro con película fotográfica, el cine con técnicas digitales de realidad virtual, realidad aumentada, animación digital y la escritura y producción con inteligencia artificial. En contraparte, hemos aprovechado las Jornadas Cinematográficas, que suceden una vez al semestre durante una semana del ciclo escolar ordinario, para programar cursos intensivos complementarios al currículo, como por ejemplo: cine de animación, cinefotografía con luz natural, guion de documental, cine experimental, asistencia de dirección, supervisor de guion, edición para documental, entre otros oficios especializados, y así subsanar las omisiones curriculares y carencias de aprendizaje de nuestros cineastas en formación.

Por lo anterior, enfatizamos que el PTI surge de diversas necesidades, entre las cuales se encuentra enriquecer el conocimiento de los aprendices, centrándose en la parte práctica de las materias. Esto permite que nuestros estudiantes cuenten con el acompañamiento de docentes-creadores expertos en cada área. Además, el PTI busca establecer evaluaciones claras y abordar un punto crucial: la percepción de sobrecarga académica, que afecta diversos indicadores de calidad relacionados con el bienestar emocional de los cineastas en formación. Al mismo tiempo, el PTI contribuye a mejorar los índices de eficacia terminal, ya que mediante un único proyecto se pueden alcanzar los objetivos de varias materias.

Para implementar con éxito el PTI, es fundamental establecer un proceso de mejora permanente. Esto implica reflexionar semestre tras semestre. Hasta ahora, no se había diseñado una estrategia específica para lograrlo debido a las limitaciones de horario y la contratación de personal; sin embargo, la reciente implementación de cursos de reflexión disciplinar, durante los periodos intersemestrales de nuestro departamento, nos ha brindado la oportunidad de reunir a todos los involucrados. Gradualmente, vamos homologando los procesos a través de la asignación de horas etiquetadas en un curso del Departamento de Formación y Actualización Académica. Aún estamos en una fase de prueba y error, a corto o mediano plazo esperamos lograr una formación integral equitativa.

Aunque esta dinámica evoluciona con los desafíos de cada semestre, como la disponibilidad de espacios físicos y equipo técnico para los proyectos, las oportunidades de mejora en las directrices o la rotación de personal académico, enfrentamos retos y cambios radicales. Entre las opciones que actualmente exploraremos se encuentran:

Participación equitativa de estudiantes en rodajes

Buscaremos que todos los estudiantes inscritos en LACAV participen en, al menos, un rodaje por semestre. Además, estandarizaremos la norma de que ningún estudiante pueda involucrarse en un segundo proyecto del mismo semestre. En casos excepcionales, podrían participar en proyectos de otros semestres. Evitaremos que un cineasta en formación repita el mismo puesto en dos semestres consecutivos para equilibrar las oportunidades de especialización. Asimismo, si este aprendiz tiene un rol en postproducción, no podrá participar en otro rodaje durante ese período.

Procesos de visionados colegiados en el PTI

Los visionados¹³ han sido áreas de oportunidad. Estableceremos en los PTI un proceso que otorgue un alto valor agregado a estos momentos. Queremos que los visionados sean esperados y que los comentarios sean atendidos a reserva de lo que puedan conllevar las decisiones de los estudiantes. Para ello, implementaremos lo siguiente:

- *Primer visionado en línea:* utilizaremos la plataforma Frame.IO para esta primera revisión integral del material filmado y montado. Éste será un primer corte, no el *rough cut*, con el objetivo de involucrar al mayor número de docentes y darle valor al proceso.
- *Segundo visionado presencial:* la evaluación presencial implicará una mayor formalidad y rigor en la retroalimentación académica.
- *Tercer visionado y visto bueno:* se enfocará en dar el visto bueno al corte final para la postproducción. Se proporcionarán las últimas anotaciones y, si el corte no es adecuado, se permitirá que los estudiantes aprendan de su proceso, aceptando el error como un hallazgo para la mejora continua de su formación.

13 Este proceso de visionado también es conocido como screening donde se hace exhibiciones de revisión de los cortes de edición de una película.

Asesorías de avances del PTI durante las Jornadas Cinematográficas

Dentro del marco de las Jornadas Cinematográficas, que anteriormente limitaban el avance orgánico de los rodajes, ahora proponemos asesorías que incluyan pase de lista para lograr un flujo de trabajo óptimo.

Limitar las horas de postproducción de los PTI en los laboratorios

Para optimizar y valorar adecuadamente el equipo, estableceremos un límite de horas de acceso a los laboratorios para la postproducción de cada proyecto. Los laboratorios y procesos incluirán áreas como sonido, edición y color. Las siguientes características guiarán este proceso:

- *Firma de acceso*: únicamente los encargados de materia podrán autorizar el acceso a los laboratorios.
- *Solicitud de equipo*: el estudiante asignado a un proceso específico será responsable de solicitar el equipo y gestionar las horas asignadas.
- *Registro de horas*: al firmar la solicitud de acceso, se anotará el total de horas que el aprendiz utilizará. El docente llevará un control de estas horas.

Uso de *software* especializado para la producción cinematográfica

Para hacer nuestro perfil de egreso más atractivo ante el sector audiovisual profesional, fomentaremos la implementación del *software* que es utilizado en la industria. Aprovecharemos las licencias de programas especializados disponibles en la universidad para procesos que abarcan el desarrollo, preproducción, producción y postproducción cinematográfica. Por tanto, las entregas de avances y finales se realizarán en los formatos de los siguientes *softwares*: Movie Magic, Final Draft, ProTools, Suite Adobe, Da Vinci, así como uso de Casper para las hojas de llamado.

Ponderación del PTI en todas las materias

Hemos avanzado hacia una ponderación más equitativa en la evaluación. Ahora, todas las materias, incluso aquellas que no forman parte del PTI, tendrán un peso del 10% sobre la calificación final, en las materias que forman parte del PTI la ponderación mínima será del 30%.

Socialización de hojas de llamado de los PTI a las y los docentes

También alentaremos a los estudiantes a enviar las hojas de llamado a los profesores titulares para posibles visitas al set y la aprobación de la postproducción antes del rodaje, aunque no sea en el mismo semestre.

Conclusiones: hacia una práctica reflexiva integral

Con los objetivos expuestos esperamos disminuir la brecha con relación a la adquisición de conocimientos en un marco inherente de incertidumbre que es propio de los rodajes. Si bien es posible que se acorten las contingencias mediante las etapas de desarrollo y preproducción, siempre existirán decenas de factores a los cuales los estudiantes deban enfrentarse, a la acción *in situ*, lo que Schön (1992) menciona como “reflexión en y durante la acción”.

Este punto de partida connatural al diseño pedagógico de las universidades y de la misma UAA ha sido el conocimiento en la acción, es decir, un énfasis meramente disciplinar, proporcionar los conocimientos del área para que se apliquen en algún momento de su carrera profesional, incluso al término de la carrera. Ahora con la integración del PTI y con énfasis en las materias prácticas, se ha propiciado la reflexión en y durante la acción, precisamente, con las posibilidades de continuar a los PTI, a lo largo de varios semestres, se puede reflexionar sobre la acción: generar un aprendizaje más significativo, dado las oportunidades de la práctica real.

Schön menciona que aún con lo espontáneo del conocimiento, se deberían tener situaciones con límites en el marco de lo que se considera normal. Muchas veces en la práctica, estas variables se superan en las sesiones en el aula, pero debido a la propia naturaleza de un rodaje cinematográfico es

imposible controlarlo al cien por ciento; sin embargo, es factible tener un razonamiento que permita que las situaciones en contingencia no alteren los objetivos deseados. Así, la propuesta de formación de profesionales reflexivos implica una serie de preguntas a manera de método que genera una reflexión en momentos incendiarios, ya que “de la reflexión se desprenden presiones espaciotemporales, demandas psicológicas y sociales” (Fávero y Roman, 2013, p. 241), recomendación que ya se instauró como el acompañamiento de los docentes en los rodajes de los PTI.

Esta reflexión continua es pertinente no sólo en los estudiantes, sino en el diseño de la práctica docente al determinar el valor agregado que aportamos en su aprendizaje, donde más allá de un conocimiento teórico, de libro o catedrático (Fávero y Roman, 2013, p. 239) entra un bagaje de vivencias personales, interpretaciones subjetivas, experiencias, conexiones, vinculaciones y un amplio espectro que deriva de la reflexión del valor de los profesores, incluyendo su posicionamiento ante la vida que permite desarrollar su individualidad y colectividad creativa.

En la materia de Realización, del cuarto al octavo semestre, se ha implementado el desarrollo de una bitácora para documentar y reflexionar sobre los procesos creativos individuales y colectivos de los estudiantes. En particular, esta cavilación del trabajo colaborativo les ha permitido dar cuenta de las cualidades actitudinales durante el desarrollo del PTI. Esta reflexión constante, además, ha propiciado que la adquisición de métodos y técnicas de realización audiovisual sea progresiva y pertinente según los proyectos artísticos integrales.

La implementación del PTI ha mostrado un impacto benéfico en el aprendizaje de los estudiantes, considerando que la eficiencia terminal promedio, entre 2021 y 2023, ha sido de 57.7%, por encima del 48.3%, porcentaje general de todo el Centro de las Artes y la Cultura. De esta forma se muestra estadísticamente que la implementación escalonada del PTI ha logrado que aumente un 12.7% (Dirección General de Planeación y Desarrollo, 2023). El beneficio se muestra prometedor en varios rubros: el promedio de calificaciones también aumento en 7% y los estudiantes perciben una menor carga de trabajo y un sentido congruente y lógico durante su trayectoria escolar, lo cual se refleja en un mejor sentido de pertenencia y estudiantes motivados y más organizados en sus procesos creativos.

Sin duda estas cifras se deben al trabajo colegiado que permite la afinación constante de rúbricas, actualización de los programas de materia, reflexión de

los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los conocimientos, así como al diseño del PTI situado y pertinente al entorno.

Estas ideas ensayadas e ideadas en colectivo están determinadas por la experiencia y el cambio de paradigma que buscamos como docentes-creadores al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde las pedagogías críticas (Acaso Ellsworth y Pradó, 2011; Acaso, 2012; Ellsworth, 2005) y decoloniales (Bidaseca y Vazquez Laba, 2011; De-Sousa-Santos, 2010) que nos permiten dismantelar y reconfigurar la noción de escuela de cine pública, así como del proceso de enseñanza y el aprendizaje del cine. Asimismo, consideramos la reflexión sobre las competencias y habilidades del oficio y profesión de la creación cinematográfica que oscila entre el arte cinematográfico dentro y fuera de la industria audiovisual. De esta manera, en la LACAV se arropan y forjan cineastas con la capacidad de abordar y discernir los procesos creativos y modos de producción del cine industrial y del cine de autor.

Por tanto, desde este acompañamiento colectivo, establecemos líneas de trabajo para la mejora continua a partir de la práctica reflexiva integral entre docentes, estudiantes e institución. Desde una modificación parcial del mapa curricular en el actual plan de estudios, insistiremos en fortalecer el pensamiento crítico y autocrítico sobre el propio proceso creativo y el contexto cinematográfico mexicano para que las películas se originen desde los recursos e imaginarios decolonizados con la finalidad de evitar la réplica de otros cines hegemónicos. Asimismo, a partir del análisis y evaluación de las producciones cinematográficas de la LACAV, se identificarán las áreas de mejora y fortalezas a vigilar.

Otro factor clave es la superación de las limitaciones y prejuicios como una oportunidad de fomento de la innovación y la experimentación de la forma, el lenguaje y los procesos del cine que se desea pensar, ver y crear. Todo vinculado a un proceso de desprendimiento de los cines europeos y del norte global, que han colonizado nuestra idea de cine, para reconocer todo aquello que es ajeno y lo que es propio. Por tanto, consideramos que integrar la reflexión teórica y práctica en todas las materias obligatorias y optativas abona a esta descolonización epistémica incluyendo herramientas de investigación artística con búsquedas auténticas y un ejercicio hacia la valoración colectiva. Sin duda, esto nos permite fomentar la creación de un cine que refleje la diversidad y complejidad de nuestro contexto regional.

Finalmente, somos conscientes que el desarrollar habilidades para la autogestión y el trabajo colaborativo se sostiene con la continua práctica reflexiva y con la metodología de la investigación artística experimental en todos los ejercicios prácticos y profesionalizantes de nuestros estudiantes con incidencia y bienestar social.

Referencias

- Acaso Ellsworth, E. y Pradó C., M. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones*. Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. Los libros de la catarata.
- Badiou, A. (2004). El cine como experimentación filosófica. En G. Yoel (ed.), *Pensar el cine 1: imagen, ética y filosofía*, 23–82. Ediciones Ma.
- Bidaseca, K. y Vazquez Laba, V. (2011). *Feminismos y poscolonialidad: descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Ediciones Godot.
- De-Sousa-Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20Cópia.pdf
- Dirección General de Planeación y Desarrollo. (2023). *Estudio de trayectoria escolar por cohorte del Centro de las Artes y la Cultura*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Akal.
- Fávero, A. A. y Roman, M. F. (2013). Profesores reflexivos: reinventar la práctica desde la innovación. *Linhas Críticas*, 19(38), 187–205.
- Filippelli, R., Oubiña, D., Wolf, S., Hevia, H., Falco, A. y Deré, P. (2017). Discusión: La enseñanza del cine. *Cuadernos de Cine Documental*, 11, 2–11. <https://doi.org/10.14409/ccd.v0i11.7039>
- Hinojosa Córdova, L. y Padrón Machorro, J. A. (2018). El cine mexicano y el TLCAN. *Revista Ciencia UANL*, 21(89). <https://doi.org/10.29105/cienciauanl21.89-2>
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2024). *Anuario estadístico de cine mexicano 2023*. Instituto Mexicano de Cinematografía. <https://anuario-cinemx.imcine.gob.mx/Assets/anuarios/2023.pdf>

- Ley Federal de Cinematografía. (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1992, última reforma, 22 de marzo de 2021. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/103_220321.pdf
- Parga-Parga, P. (2018). *Investicreación Artística: Toda obra artística es una investigación invisible*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.



Reflexiones sobre la formación de la persona a través de la educación artística en las universidades

Juan Carlos Mansur Garda¹

El presente escrito es una reflexión sobre el valor formativo de alumnos y de la comunidad universitaria que desarrollan actividades artísticas en universidades cuya oferta académica no es de corte artístico, pero que tienen el interés de desarrollar esta actividad como parte de su educación. Podemos hablar de distintos aspectos formativos en el arte que merecen un espacio en la vida de las universidades, aun cuando estas instituciones no ofrezcan alguna carrera artística de forma curricular. Éste es el caso del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), y del programa de ITAMúsica,² a partir del cual quisiera hacer un análisis sobre el valor educativo que hemos visto en sus integrantes.

ITAMúsica fue fundado en agosto de 2006 con el propósito de brindar a los estudiantes un espacio para desarrollar actividades estéticas dentro del ITAM y contribuir de esta manera a su formación integral. Previamente

1 Profesor-investigador del Instituto Tecnológico Autónomo de México, jcmansur@itam.mx

2 ITAMúsica: <https://musica.itam.mx/es>

a la fundación de ITAMúsica como un proyecto institucional, los alumnos y profesores solían realizar actividades artísticas por cuenta propia a través de eventos como exposiciones fotográficas, de pintura o música. Estos eran más bien esfuerzos aislados, pero expresaban claramente no sólo el interés de la comunidad universitaria por las actividades artísticas, sino que también manifestaban o dejaban ver algo profundo como necesidad del ser humano, a saber, que los seres humanos requerimos de la realización de actividades artísticas que acompañen nuestra vida diaria.

En estos dieciocho años de trabajo hemos podido apreciar cómo la música y las artes en nuestro campus han contribuido a la salud psíquica y espiritual de la comunidad universitaria, porque la música es parte de la visión integral del ser humano que hay que tener siempre presente.

El perfil del estudiante

La respuesta positiva que ha tenido ITAMúsica por parte de los estudiantes, del cuerpo académico, así como del personal que ahí trabaja, nos ha permitido comprender que la música y las artes en general forman parte de los intereses principales en la vida de muchos seres humanos, pues aun cuando el ITAM no ofrece una carrera relacionada con las artes ni con las ciencias humanas como Literatura, Historia o Filosofía, esto no quiere decir que las personas que han optado por estudiar una carrera como Economía, Contabilidad, Finanzas, Ingeniería o Matemáticas sean personas que se quieran dedicar únicamente a esas áreas del saber, sino que, por el contrario, con su ingreso a los talleres de música y dibujo, corroboran que buscan una vida integral, lo que involucra también el desarrollo de sus capacidades artísticas y el desarrollo del gusto y de las actividades estéticas. Esto contribuye a la formación integral de la persona en los distintos aspectos de sus intereses y sus capacidades, evitando hacer de la universidad un espacio de especialización.

Contra la visión del ser humano reducido a un solo interés y la especialización, existe la visión del ser humano como un ser abierto a la riqueza de múltiples experiencias, como las que brinda la vida universitaria y el entorno (Benito-Alzaga, 1982). Esta visión de la educación desde la generalidad es propia del Departamento Académico de Estudios Generales, área medular del proyecto educativo del ITAM. Cuando aumenta la especialización y se cierra a las diver-

sas experiencias propias de las facultades del ser humano, se experimenta un vacío y pérdida de sentido, en ocasiones se presentan casos de ansiedad, de sensación de no estar completo y de infelicidad. En este sentido, los talleres artísticos que ofrece ITAMúsica son parte de este proyecto educativo del ITAM, de tal suerte que todos los interesados a ejercitar la música pueden hacerlo ahí a sabiendas, por un lado, que es algo de su interés, porque brota de un deseo interior legítimo, y por otro, que aprender a hacer música y desarrollarla no es un área reservada a los profesionales de la música ni a las personas que hayan comenzado a practicarla desde su niñez. Desarrollar la inteligencia estética contribuye al beneficio y salud del ser humano (Ferrucci, 2008).

Estos talleres ayudan a encauzar los intereses de muchos integrantes de la comunidad del ITAM a las artes, lo que contribuye a la conformación del ser humano en su totalidad y, por otro lado, lo pueden practicar de forma libre y creativa sin la sobre exigencia que, en muchas ocasiones, se impone a los profesionales de la música.

Con la creación de ITAMúsica, los alumnos, exalumnos, profesores y empleados que se acercaron a algunas de las actividades artísticas ofrecidas nos dejaron ver una historia de vida personal o familiar que mostraba lo importante que eran estas actividades en su vida diaria y que el ITAM podría contribuir a ejercitar su formación. Los estudiantes que ingresan al ITAM proceden de distintas universidades y tienen distintos niveles de preparación, así como distintas aproximaciones a la música.

Respecto del tipo de estudiantes inscritos a los talleres, a quienes podríamos clasificar en tres grupos: 1) aquellos que desde muy temprana edad ingresaron a escuelas o academias de música, por ejemplo, en academias como la Yuriko Kuronuma de Violín o Centros de Iniciación Musical Infantil (CIMI), donde se prepararon para tener el título profesional de pianistas, flauta transversa, violín, entre otros, y que, al llegar al segundo o tercer semestre de sus carreras en el ITAM concluyeron sus materias de la carrera de música; 2) aquellos que, sin estudiar música de una manera profesional, tienen una habilidad razonablemente buena para interpretar algún instrumento, pues han incorporado la música a lo largo de su formación académica, en su mayoría se trata de alumnos que habían seguido metodologías como la de Suzuki, Essential Elements o algún método similar; 3) aquellos que sin haber realizado alguna actividad musical o artística previa, al menos no de una manera constante, se inscribieron a los talleres por la curiosidad, el interés de conocer qué significaba hacer

un arte o probar sus propias capacidades para desarrollarlo, por lo que comenzaban a aprender sin tener conocimientos previos, es decir, comenzaron “desde cero”.

Esta variedad de estudiantes ha representado un reto para la organización de ITAMúsica, no sólo por los distintos intereses, sino por los distintos niveles de ejecución y conocimientos musicales que tienen. Aunado a la necesidad de cubrir esta demanda, se manifestaron muy pronto los variados intereses artísticos que tienen los alumnos, lo que nos ha llevado a ampliar la oferta. Actualmente contamos con talleres de guitarra clásica, de música tradicional mexicana, de piano, de *jazz* y *rock*, de coro y una pequeña orquesta. Además, algunos alumnos expresaron su interés en tomar clases de dibujo o incluso de modelado y escultura.

Cómo contribuye ITAMúsica a la formación y el bienestar de la persona

Mucho se ha hablado de los aportes que tiene la actividad artística y la contemplación estética en la vida de la persona. El tema no deja de ser complejo debido a generalizaciones que normalmente hacemos de las artes y su bondad, sin tomar en cuenta aspectos más particulares tanto de las obras artísticas, sus contenidos, los sentimientos que generan, así como de las distintas formas de cada persona de encarar la contemplación artística o la ejecución de su instrumento. A pesar de estas complejidades, merece la pena hacer un ejercicio continuo, permanente y cuidadoso para descubrir y enumerar aquellos eventos dentro de los talleres de arte que ofrece el ITAM y que contribuyen a la formación de los estudiantes. A continuación se presentan algunas de las razones por las que se considera que vale la pena tener estos talleres, puesto que contribuyen al bienestar y a la formación de los estudiantes para formarlos como buenos seres humanos y desarrollar en ellos una inteligencia estética que contribuya al bienestar del alma (Ferrucci, 2009).

Respecto de los beneficios que trae el pertenecer a estos talleres –sobre los que hay abundante literatura, como se evidencia en otros capítulos de este libro– son aquellos que podemos llamar el desarrollo de las virtudes, la educación social y la formación intelectual y de vida que proporciona el desarrollar una actividad artística. Formar parte de estos talleres, mantener el estudio a

lo largo del semestre y hacer al menos una presentación del trabajo realizado al fin del mismo, supone desarrollar y fortalecer una serie de capacidades propias del ser humano en su vida personal y en su vida comunitaria. Nos referimos a valores como el compromiso, la autodisciplina, el orden, el desarrollo del trabajo en conjunto, el respeto, la organización de tiempos, por mencionar sólo algunos.

Aunado a esta riqueza en la formación de la persona, podemos sumar cómo nuestros talleres contribuyen a la formación de una cultura general, pues son muchas las universidades cuyos estudiantes tienen apenas un conocimiento de las artes. En muchos casos, asistir a un concierto o a un taller significa para muchas personas el primer contacto con un instrumento, un lápiz o un pincel, por lo que acercar a los estudiantes a desarrollar un arte les permite acceder a un mundo cultural que para muchos era casi desconocido; es comenzar a comprender otros lenguajes, abrirles un horizonte cultural mediante el conocimiento de autores, épocas de la historia del arte, temas y formas de ver el mundo. Podría decirse que uno de los valores que tiene el desarrollo de estas actividades artísticas en las universidades está en el incremento de acervo cultural musical y artístico: es el ingreso a una nueva comunidad cultural.

Otro aspecto que merece la pena apuntar es que el desarrollo de las artes, y en particular el de la música, representa un *pasaporte para la humanidad*, con esto nos referimos al contacto de amistad y encuentro que se da en la comunidad universitaria –entre alumnos, exalumnos, profesores, empleados–, lo que enriquece la relación personal entre quienes se encuentran en los talleres; es un medio de convivencia edificante, como en el caso de los alumnos extranjeros, quienes han encontrado en los grupos de música un medio de socialización que les permite aproximarse más al país, a su gente, a su lenguaje y sus costumbres.

La universidad puede ser vista como un espacio donde se desarrolla la persona y funda una comunidad particular, un espacio vital que se reúne con el propósito de aprender y compartir conocimientos. En ocasiones, la presión que genera el mundo laboral hace que la universidad sea vista y vivida como un puente para llegar al mundo laboral y, por lo mismo, las materias son vistas más como un medio para obtener un título y no como una finalidad en sí misma que aporte un crecimiento personal y nutra al alumno.

Hemos observado que, gracias a los talleres de música y dibujo, los alumnos le dan un enfoque diferente a su vida universitaria y transforman la universidad en una experiencia de vida, donde la vivencia estética se une a los lazos de compañerismo. Esto ha contribuido a que los estudiantes y la comunidad universitaria comprendan la vocación y finalidad de la universidad, que es reunirse con el propósito de ser en el hacer y aprender. Ser universitario no consiste únicamente en cursar las materias propias de la carrera (Benito-Alzaga, 1982), sino en hacer una vida universitaria que abarque todos aquellos aspectos no curriculares que son parte esencial de la educación y de la vida en la universidad.

Riesgos que corren las actividades artísticas en la universidad

No se puede hablar únicamente de las bondades que se ven en ITAMúsica sin mencionar los riesgos a los que se ven continuamente sometidos este tipo de actividades dentro de la universidad.

Uno de los retos que se pueden mencionar es el poco tiempo que encuentran algunos integrantes para realizar estas actividades que les gustan, pues la carga académica llega a ser tan pesada que encontrar un tiempo extra resulta ser muy difícil. Ésta es una realidad no únicamente de las universidades, sino incluso de las ciudades, donde el exceso de trabajo, las distancias, hacen cada vez más escaso el tiempo para dedicarse a actividades diferentes a las que nos ofrece la vida laboral. Esperamos que dentro de los aprendizajes o de las enseñanzas que hay a través de estos talleres, los alumnos aprendan a ordenar, jerarquizar y balancear su propia vida para no destinarla únicamente al trabajo y, con ello, sean más sensibles a reconocer la salud del alma que conlleva el ejercicio de un ocio creativo y el valor de destinar, al menos, un par de horas a la semana al desarrollo de actividades estéticas.

Otra problemática es que en ocasiones los talleres no llegan a tener el número idóneo de integrantes que se quisieran o se requirieran. Algunas universidades han resuelto esta necesidad ofreciendo a los alumnos algún tipo de retribución vía créditos de la tira curricular o de apoyos económicos en forma de beca para los estudiantes que colaboran con las actividades musicales y artísticas. La decisión que se ha tomado en ITAMúsica es no estimular este tipo de prácticas porque se desvirtúa el valor propio de la vida estética y del

aprendizaje que conlleva realizar actividades que tengan una finalidad en sí misma y no mediatizada por ganancias de cualquier índole.

En un mundo donde cada vez más personas se mueven por un deseo de obtener provechos personales y no por convicción y amor a las cosas, nos parece que es preferible tener integrantes que sean movidos por el amor e interés por el arte en lugar de condicionar esta actividad. Desarrollar esta forma de conciencia estética desinteresada, como la expone Sánchez de Muniáin (1981), contribuye al desarrollo de la persona, lo mismo que a su salud y su integridad emocional, psíquica y espiritual, pues le ayuda a buscar un sentido y una realización personal en el ejercicio de las actividades que elige libremente y por gusto realizar. De otra manera, sus acciones heterónomas, siguiendo la terminología de la ética kantiana, muestran a un alumno que no busca realizar una finalidad en sí misma en cierta actividad, sino que más bien lo mueven intereses externos a ella.

Cuando los alumnos comprenden el ejercicio libre, gustoso y ordenado de un arte que representa el logro de un fin por sí mismo, experimentan libertad y felicidad que les reporta salud del alma. La vivencia del arte en su sentido pleno y lúdico nos invita a evitar el carácter “cotidiano-utilitario” con el que se mira y califica la obra artística. Este es uno de los principales retos: hacer comprender a algunos integrantes que, en algunas ocasiones las actividades no buscan una recompensa, sino que se realizan por amor.

Vale la pena mencionar que, aun cuando hay estudios que sostienen que la música contribuye a una mayor y mejor conexión neuronal, y que hay una correspondencia entre la ejecución musical y la mejora académica, como lo muestran las investigaciones de Susan Hallam (2015), es necesario reconocer que el sentido y valor de la música está más allá del valor utilitario, como si fuera un medio o herramienta para tener mayor éxito en actividades ajenas a la música; esto es lo que descubren y valoran los estudiantes que forman parte de estos talleres.

Para cambiar la manera utilitaria de acercarse al arte habría que aproximarse a la vida artística con una metodología distinta a la que se desarrolla en las llamadas ciencias exactas o cuantificables, que mantienen una relación objetiva con la experiencia que conviven. Contrario a esta aproximación, la fenomenología ha propuesto otra manera que es más similar a la idea del juego, algo que defiende el filósofo del arte Alfonso López Quintás (1977), quien, en su obra *Estética de la creatividad*, propone el contexto como forma de aden-

trarse a la vida centrando la atención en la acción lúdica; en esta obra busca sentar las bases de la teoría del juego como forma eminente de creatividad y punto de partida para analizar la realidad estética. ¿Qué elementos están en la base del juego? La seriedad, el desinterés, la vinculación a normas, la finalidad interna, la gracia, la delimitación, el poder envolvente y relacional de la realidad, la ejemplaridad, entre otros elementos. Esta experiencia lúdica se da en diferentes ámbitos de la creatividad humana, como lo son naturalmente la deportiva, pero también en la artística y la litúrgica.

A la luz del análisis objetivista de la realidad, la realidad artística o litúrgica no podría ser comprendida ni vivida en un sentido pleno. Si quisiera abordarse la realidad artística con métodos cuantificables y medibles, verificables, utilitarios, terminaríamos por disolver su sentido esencial. Para vivir la experiencia artística y litúrgica, lo mismo que la deportiva, se necesita adentrarse en la experiencia misma, penetrar en el ámbito que se genera cuando el sujeto se involucra con la realidad que convive. Se trata de relacionarse con un objeto que es “distinto del ser humano, pero no distante, ni extraño ni hostil”, sino que constituye un elemento en que debe el hombre desplegarse y llega a ser en ocasiones “más íntimo que su propia intimidad”.

La propuesta de enseñanza de las artes desde la aproximación fenomenológica no busca suprimir los conceptos, sino darles una riqueza y organicidad. Para ello, se requiere precisamente que el alumno que se quiera adentrar a la vida estética se libere de las ataduras de las ideas utilitarias u objetivizantes, es adentrarse en una vida en la que hablar del “para qué me va a servir esto” no tiene cabida. El maestro debe tratar de acercarse a esta realidad involucrándose desde su vivencia íntima, cancelando la llamada “distancia de indiferencia” que mira la realidad como espectáculo, como si se viera sin comprometerse, los seres del entorno y, al contrario, es asumir que como sujeto se está vinculado con el ejercicio artístico con el que se ve involucrado. Cuando esto sucede, se libera el estudiante de las ataduras a las que normalmente nos tiene sujeta la vida cotidiana, como lo son las preocupaciones, la mirada utilitaria, la distancia con respecto a las cosas, y se comienza a vivir una libertad del espíritu que se enriquece con la música, con la ejecución del instrumento o con las artes que esté desarrollando, una idea que está ya en filósofos como Hegel (1989).

Por lo anterior, se afirma que este carácter “envolvente” nos hace uno con la realidad que vivimos y nos libera, sólo nos exige la donación de sí mismo y devuelve *lo mejor de sí mismo* para quien se entrega a esta forma envolven-

te. Es por esta razón que Quintás insiste en que sería un error usar el arte y su contemplación como un medio para lograr finalidades externas, “de tipo pragmáticas”, y “ser una fuente de alto gozo espiritual para quien lo practica”, nos invita a ver la actividad artística como una mimesis, es decir, como una imitación de la naturaleza creadora que se desenvuelve de forma orgánica y no como una burda imitación reproductiva que termina por reducir la vida artística a un objeto inerte.

En visión de López Quintás no se reduce a una interpretación objetivista, se trata de una invitación a ejercitarnos en la vivencia simbólica de la obra de arte. La experiencia artística dentro de las universidades resulta entonces de una alta profundidad en la formación de la persona y en la vida y vocación de la universidad, porque con su adecuado ejercicio y correcta instrucción suscita una vivencia que enriquece la vida de la comunidad universitaria y podría proyectarse a una mejora en la sociedad donde el día de mañana trabajarán los estudiantes que egresen de las universidades.

Referencias

- Benito-Alzaga, J. R. (1982). *Estudios generales en el ITAM*. Ponencia presentada en la Asamblea Nacional de ANFECA en la ciudad de Aguascalientes, del 11 al 14 de julio de 1973. https://generales.itam.mx/sites/default/files/estudios_generales_en_itam.pdf
- Ferrucci, P. (2008). *Belleza para sanar el alma*. Uranos.
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music*. University College London.
- Hegel, G.W. F. (1989). *Estética*. Ediciones Península.
- López-Quintás, A. (1977). *Estética de la creatividad*. Cátedra.
- Sánchez de Muniáin, J. M. (1981). *La vida estética*. Biblioteca de Autores Cristianos.



Trabajo social, disciplinas artísticas y bienestar social

María Eugenia Perea Velázquez¹ y Ana Helene Sandoval González²

Introducción

En este capítulo se expone una breve reseña de lo que es el trabajo social como disciplina, cuál es su objeto o sujeto central de estudio y de intervención; cuáles son los ámbitos, sus niveles de intervención y su relación con el bienestar social para culminar con un aspecto de vital importancia, como lo es la necesidad de vincularse transdisciplinariamente con el arte para incidir en el entorno social y su bienestar. Consideramos que es justamente el trabajo social en vinculación con las disciplinas artísticas el que ostenta un potencial para lograr el bienestar social, un objetivo al que se aspira no sólo desde la academia, sino desde el Estado, mediante las políticas públicas y desde la sociedad misma, para hablar de una democracia social que se refleje no sólo

1 Profesora-investigadora de tiempo completo del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA, eugenia.perea@edu.uaa.mx

2 Profesora-investigadora de medio tiempo del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAA, helene.sandoval.uaa@gmail.com

en el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, sino también en el aspecto cultural, político y necesariamente en las condiciones subjetivas como lo es el ser, el sentir y el pensar individual y colectivo.

Aproximaciones al trabajo social

El trabajo social es una disciplina de las ciencias sociales que tiene como objeto de conocimiento y de intervención *lo social*. Se relaciona con las problemáticas y necesidades sociales y con la intencionalidad de incidir en ellas mediante el diseño de estrategias individuales, grupales y colectivas, en el marco de la justicia social, la igualdad de género y la defensa de los derechos humanos.

La intervención es una especificidad del trabajo social y una de sus funciones sustantivas, a diferencia de otras disciplinas como la sociología, la historia y la ciencia política, cuyo objeto de estudio se aboca a la investigación propiamente. El objeto de estudio del trabajo social posee una dualidad, ya que atiende una dimensión cognitiva y otra de incidencia; para ello, es necesario insertarse en los procesos organizativos de los distintos grupos sociales, ya sea de carácter institucional –público o privado–, en organizaciones de la sociedad civil y con grupos naturales que surgen en sus propios territorios, los cuales se organizan en torno a la satisfacción de distintas necesidades, siendo estos últimos los que más predominan en espacios geográficos en donde las situaciones socioculturales y económicas que privan, se caracterizan por la precariedad, la exclusión y la escasez de oportunidades en educación, trabajo y salud para el bienestar.

El trabajo social se apoya en teorías provenientes de sociología, antropología, psicología, educación y ciencias políticas para aproximarse al conocimiento de la realidad mediante la investigación social. Así también, posee un conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para la intervención que promueven la participación en aras de atender las problemáticas y necesidades que presenta la población de manera conjunta y participativa.

No obstante, mantener un constante contacto con los sujetos sociales portadores de necesidades mediante la intervención realizada en sus propios entornos socioeconómicos y culturales, le concede a los y las trabajadoras sociales la ventaja de tener información de primera mano, una proximidad y una arista que permite dimensionar la visión de los hechos, además de una

interacción intersubjetiva con las y los sujetos sociales, que posibilita una relación horizontal, empática y de confianza.

Nelia Tello (2015), una autora mexicana contemporánea del trabajo social, señala que esta disciplina constituye una unidad teórica práctica y define la intervención social como

[...] un proceso intencional con un principio y un fin, [que] acontece en un punto del presente, pero tiene un pasado en el que se originó la situación problema [compuesta por sujeto, problema y contexto], donde se dio la acción, y un futuro en el que esa situación problema puede cambiar su tendencia. La intervención es una acción racional que irrumpe, que se impone y rompe con el acontecer dado, lo modifica y hace la diferencia [...] marca un comienzo provocado, opera un cambio en el curso de la situación problema mediante el ejercicio de un saber que hace que suceda tal o cual acontecimiento (pp. 3-4).

Esta postura es adecuada en el sentido de que la especificidad del trabajo social es la intervención, pero no se coincide con la aseveración de que ésta hace que suceda tal o cual acontecimiento, porque, aun y cuando señala al sujeto y su contexto, está pasando por alto, la capacidad de agencia social de las personas involucradas para actuar y modificar su situación y, el que sucedan o no. Es importante señalar que el trabajo social interviene en los procesos de organización, para acompañar con sus conocimientos teórico metodológicos, orientando y analizando con la población las estrategias que resultan convenientes para avanzar en la atención de sus problemáticas, en donde los resultados pueden o no ser los esperados, porque la dinámica social es cambiante y en donde el factor incertidumbre siempre está presente en toda acción humana, sea de tipo individual, grupal o comunitaria.

Alfredo Carballeda (2018, p. 43), otro autor contemporáneo del Cono Sur, dimensiona la intervención en lo social, en la complejidad de la realidad social actual; espacio donde el neoliberalismo ha fracturado severamente el tejido social y en donde un gran sector de la sociedad se encuentra excluido social, económica, política y culturalmente, sin tener acceso a los distintos beneficios sociales que otrora pregonó la instauración del neoliberalismo en el continente. Se anunciaba que la derrama económica mejoraría las condiciones de vida de la población; sin embargo, esta mejora fue únicamente para unos cuantos y para enriquecer en más de 30 años de este sistema económico a un

1% de la población, dos veces más que el resto de la población mundial en los últimos dos años (Oxfam International, 2023).

Esta situación ha creado una desigualdad y exclusión socioeconómica sin precedente. Cabe señalar que esta desigualdad económica se dio con la nula participación del Estado en aspectos de política económica, el restringido gasto social, el endeudamiento exterior y la corrupción rampante, que fueron socavando a las instituciones públicas abocadas a la atención de salud, educación, seguridad social, impartición de justicia, entre otras no menos importantes, de ahí que actualmente haya presencia de escenarios complejos que sin duda interpelan la intervención del trabajo social. Al respecto, Carbelleda señala que la

[...] Intervención en lo social implica una serie de mecanismos y acciones que van cobrando complejidad a través del tiempo, por el propio desarrollo de las prácticas que la intervienen y por la complejidad del contexto de intervención. La emergencia de las problemáticas sociales complejas, implica reconocer la intervención en lo social como un saber experto que trasciende los campos disciplinares dialogando con cada espacio del saber, generando nuevas preguntas que en definitiva son trasladadas desde los escenarios de la intervención donde sobresale la incertidumbre, la injusticia y el padecimiento. Entender la intervención como dispositivo, implica también una necesaria articulación con las políticas públicas y las organizaciones de la sociedad civil (2020, p. 7).

El autor enfatiza la complejidad de los nuevos problemas y necesidades sociales, señala cómo, para intervenir en ellos, necesariamente se requiere de un diálogo interdisciplinar para aproximarse a un nivel de intervención holístico que, como todo, requiere de flexibilidad para adaptarse a los cambios y mejorar las estrategias en función de las nuevas condiciones del entorno. Se trata de un ir y venir dialéctico, de lo concreto a lo abstracto y de éste a lo concreto, un proceso dialógico, horizontal y de carácter participativo entre los sujetos sociales directamente involucrados, en donde la interdisciplina, las instituciones públicas, privadas y las organizaciones de la sociedad civil atiendan desde sus necesidades, prácticas sociales, creencias y saberes de los sujetos colectivos y no desde las aristas de quienes observan y analizan verticalmente desde el ámbito académico y político. Para ello se requiere una sensibilidad so-

cial, una interacción social constante y una voluntad política realmente cercana a esa realidad compleja.

Ámbitos de intervención social

La intervención en lo social, aunada al saber hacer especializado, como ya se señaló, es la especificidad del trabajo social como disciplina. Por su carácter multidimensional, el trabajo social tiene un amplio abanico de ámbitos de intervención. De manera general, realiza funciones de investigación, de diagnóstico, de planeación, gestión de recursos, vinculación con otras disciplinas, implementación de lo planeado, evaluación y sistematización de las experiencias para la construcción de nuevos conocimientos y abordajes. Silvia Galeana (2005, p. 139), ha referido los campos de acción del trabajo social en tres rubros: tradicional, potencial y emergente; no obstante, para efectos de este trabajo, presentaremos únicamente dos clases de ámbitos: tradicional y emergente.

Ámbitos tradicionales

Servicios de asistencia social: consiste en la atención directa a individuos, familias y comunidades en situación de vulnerabilidad o riesgo social. Las trabajadoras sociales realizan estudios socioeconómicos, evalúan necesidades, diseñan e implementan planes, programas y proyectos de intervención, gestión de recursos y prestaciones, y en caso necesario, vinculan servicios de psicología, médicos y legales para llevar a cabo una atención interdisciplinar.

Salud: el trabajo social se enfoca en la promoción de la salud, prevención de enfermedades y atención a pacientes y familias en hospitales, centros de salud y otros servicios sanitarios. Se abordan distintas necesidades de los pacientes, como la adherencia al tratamiento, el apoyo emocional, la gestión de trámites y la coordinación con otros servicios médicos, enfermería y psicología para una mejor atención en la salud.

Educación: en esta área se centra en la prevención del abandono escolar, violencia escolar, atención a la diversidad sexual, la mediación en conflictos entre los actores educativos, la orientación educativa y vocacional. Se trabaja

en colaboración con docentes, familias y estudiantes para promover un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Justicia: en el sistema de justicia, las trabajadoras sociales intervienen en la atención a víctimas de delitos, el peritaje social, mediación familiar, reinserción social de personas privadas de libertad y la prevención de la delincuencia. Se busca garantizar el acceso a la justicia y promover la resolución pacífica de conflictos.

Ámbitos emergentes

Medio ambiente: aquí se involucra cada vez más con la población en la promoción de la sostenibilidad y la defensa de los derechos de las comunidades afectadas por problemas ambientales, proponiendo y promoviendo, en las distintas comunidades educativas, públicas, privadas y del tercer sector social, programas y proyectos que atiendan las problemáticas de desertificación, deforestación, estrés hídrico y de contaminación en cualquiera de sus tipos. Se busca concienciar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente con prácticas responsables y sustentables.

Migraciones: en el contexto de los flujos migratorios que significan una crisis mundial humanitaria y en el circuito migratorio más grande del mundo entre las fronteras de Estados Unidos y México, el trabajo social brinda apoyo a personas migrantes y sus familias, así como también refugiadas, en áreas como la acogida, la integración social, la gestión de trámites y la defensa de sus derechos. Se trabaja para combatir la discriminación y promover la interculturalidad.

Nuevas tecnologías: el trabajo social se adapta a los desafíos de la era digital, abordando problemáticas como la brecha digital, el ciberacoso y la adicción a las tecnologías. Se desarrollan estrategias para aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías en la intervención social y la promoción de la participación ciudadana.

Economía social solidaria: debido a las condiciones de gran parte de la población, exclusión social y laboral, la economía social solidaria (ESS) surge como alternativa al modelo económico imperante para poner en el centro al medio ambiente y a las personas, generando empleo e ingresos. Es insoslayable implementar formas de ESS de manera transdisciplinar y participativa, en

donde los involucrados, desde sus propias estrategias y experiencias de vida y supervivencia, compartan su saber hacer y, quienes intervienen externamente, rescaten de manera conjunta esas prácticas sociales para potencializarlas y desarrollarlas con los sujetos sociales. La solidaridad desde el trabajo social se conceptualiza como valor ético, estrategia de intervención social y de acción social. Perea *et al.* (2021, p. 44) describen a detalle la conceptualización de la solidaridad desde el trabajo social y la justificación del porqué es necesario basarnos en la solidaridad como estrategia de intervención, como una forma de apuntar con la ESS a la inclusión laboral y social.

Empresa: el trabajo social en el ámbito empresarial se orienta en la promoción de la responsabilidad social corporativa hacia el entorno socioambiental, la gestión de la diversidad y el respeto, la prevención de riesgos laborales y la atención a las necesidades de los trabajadores y sus familias. Se busca contribuir a un ambiente laboral saludable y equitativo que favorezca las relaciones laborales y un mejor desempeño.

Niveles de intervención

En trabajo social, el desarrollo de trabajo investigativo y de intervención son llevados a cabo a través de distintos niveles (Ver Perea y Ortiz, 2018), que van desde el individuo a lo colectivo, como se muestra a continuación:

Individual: se trabaja directamente con las personas para abordar sus necesidades y problemáticas específicas, sin dejar de lado a sus familias que son el entorno íntimo y más inmediato en el que se desenvuelven, así como su relación con personas de otros contextos como el social, laboral y cultural.

Familiar: se busca intervenir con los distintos tipos de familias que presentan problemáticas de violencia de género, violencia familiar en todas sus expresiones, para coadyuvar al fortalecimiento de sus vínculos, con el propósito de mejorar la comunicación y propiciar la solución de conflictos intrafamiliares.

Grupal: se trabaja con grupos para atender sus problemáticas sociales y de esta manera promover con sus integrantes, de manera participativa, la cohesión, el empoderamiento y el desarrollo de habilidades sociales para la búsqueda de solución de sus problemas.

Comunitario: se interviene en comunidades y colectivos para insertarse en los procesos de organización social e implementar métodos y técnicas que propicien la participación de la población para el desarrollo local y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Trabajo social y bienestar social

En el desarrollo de este texto, el trabajo social está estrechamente relacionado con las políticas sociales que el Estado implementa, las cuales en sus inicios se vincularon con un estado de bienestar, posteriormente, en la década de 1980, dejó de asociarse con objetivos de bienestar social para orientarse a acciones para mitigar la pobreza extrema. A continuación, abordaremos brevemente el contexto histórico de estos cambios en la política social.

El cambio en la política social coincidió con la franca entrada del neoliberalismo en América Latina con la llamada reconversión industrial, que para el caso de México consistió básicamente en la privatización de las empresas paraestatales –entre ellas, la energía petrolera y la eléctrica–, el abandono de una política agraria de apoyo a los ejidos y su privatización y la reducción del gasto social en materia de salud, educación y vivienda. Se pasó de una política social con beneficios sociales sin distinción alguna a una política social focalizada y georreferenciada al sector más pobre (Martínez-Espinoza, 2023), en donde, de un peso destinado a la pobreza, llegaban 10 centavos a sus destinatarios, lo demás se quedaba en el engranaje del sistema institucionalizado de la corrupción ya instalado por el gobierno del Partido Revolucionario Institucional desde mucho antes de esta época neoliberal. Estas condiciones eran imprescindibles para obtener el apoyo económico mediante el endeudamiento del país con el Fondo Monetario Internacional y, de esta manera, iniciar con el adelgazamiento del estado de bienestar.

Fue así que, después de un periodo temporal de treinta y seis años, en 2018 se inició un proceso para recuperar el estado de bienestar, con aciertos y errores, pero con la intención firme de que el Estado tenga control y participación directa en el manejo de la energía petrolera y eléctrica, para, posteriormente, avanzar contra la franca oposición del sector privado en la llamada reforma energética, ya que de ello depende la soberanía nacional de un país.

Además de mantener una política cambiaria a favor, se buscó establecer un control responsable en las finanzas del gobierno y, a pesar de la pandemia por COVID-19, –que recrudeció las desigualdades económicas y sociales– puede decirse que, económicamente, México fue uno de los países que mejor manejaron la crisis y que no se endeudó como otros en la región. Aunado a estas reformas, ocurrió una reforma social importante para restaurar el estado de bienestar al incrementar, como nunca en la historia contemporánea de México, el gasto social en salud, en educación y particularmente en programas sociales, algunos de ellos subieron a rango constitucional como derechos universales, para que continúen independientemente de los cambios de gobierno y de esta manera dejar de ser una política social focalizada a una política social universal de derechos humanos. Estos cambios no impactaron tan favorablemente al sector cultural, por lo que queda pendiente esta asignatura para el gobierno entrante.

Los cambios en la política social y su estudio desde el trabajo social son de suma importancia, pues constituyen un espacio de investigación y análisis disciplinar para identificar las estrategias en las que se puede intervenir y su contexto socioeconómico, cultural y político. El trabajo social no sólo es llamado para implementar las políticas sociales, sino que, desde la identificación de necesidades con y desde la población, y aun desde la resistencia, se pueden diseñar, implementar y evaluar las mismas, en donde el bienestar de las personas y la sociedad sigan siendo la prioridad para el Estado y para el mismo campo del trabajo social, aunque no necesariamente para el capital, como se puede apreciar en la actualidad. Aun así, estamos convencidas de que es necesaria su atención para mejorar los niveles de bienestar social.

Estos cambios en las políticas sociales impactaron positivamente el trabajo social. Se incrementó la contratación de trabajadoras sociales e incluso se reconoció y se legisló la necesidad de contratar trabajadoras sociales en el ámbito educativo en enero de 2021 y se espera que siga habiendo reformas que valoren y reconozcan la importancia de la intervención en los distintos ámbitos ya señalados con antelación, porque uno de sus objetivos principales es el bienestar social.

Las artes, trabajo social y bienestar social

Dada la maraña compleja de las distintas problemáticas y sus manifestaciones sociales, hoy en día se requiere de un abordaje transdisciplinar. Como afirmaba Marx en su momento, se necesita una sola ciencia donde las ciencias naturales subsumen a las ciencias sociales y viceversa (Toledo, 2013, pp. 44-45) y no la división de poder que existe entre lo social y lo natural. Las subdivisiones disciplinares planteadas desde el positivismo se encargaron de fragmentar el conocimiento. Si bien es cierto que se necesita una clasificación para comprender la dimensión social del trabajo, por denominarlo de alguna manera, también es necesaria la integración de las disciplinas en aras de una comprensión holística de los fenómenos sociales y de esta manera poder llegar a estrategias de intervención más integrales y horizontales.

Partiendo desde el trabajo social, el involucramiento con los agentes sociales como sujetos del saber-hacer es indispensable para comprender aún más sus condiciones de vida y sus propias vivencias; se vuelve indispensable conocer cómo resuelven vivir en entornos de exclusión y precariedad social, en donde predomina la insuficiencia alimentaria, la dificultad de obtención de ingresos económicos que satisfagan sus necesidades básicas, sociales y culturales, el escaso acceso a servicios de salud, educación, deporte y recreación, así como vivir a la defensiva y muchas veces con temor. Este panorama está conformado por hechos que forman parte de su realidad y vida cotidiana y, sus formas de enfrentarlos, constituyen en sí mismas, saberes que deben rescatarse, valorarse y potenciarse, pues son sus prácticas sociales y formas culturales de responder y de actuar en condiciones poco favorables, mismas que se sustentan en sus creencias que les permiten significar su realidad (Zalpa, 2011). Estos retos los dotan de habilidades para ser creativos, rápidos y resolutivos ante la adversidad. En contraparte, existen actitudes contrastantes en donde se observa pasividad, sumisión, resignación, introversión, falta de iniciativa y poca receptividad al cambio; no obstante, sin pretender caer en una visión dicotómica, se puede afirmar que en todas las actitudes hay distintos matices que enriquecen su pensar y hacer cotidiano.

En los capítulos anteriores se ha expuesto cómo las expresiones artísticas como la música, la pintura, la poesía, la literatura, la danza, el canto, el teatro, entre otras, ofrecen bienestar a quienes las escuchan, las ven, las leen, las cantan y vibran con ellas. Los sentimientos más sensibles y sublimes se

avivan y se impregnan en el corazón, la imaginación se da vuelo, infundiendo en las personas el gusto por disfrutarlas, por aprender para elevar el nivel de conocimiento que tienen de ellas, potenciando así sus capacidades y habilidades cognitivas, creativas, sociales y espirituales. Si todo lo anterior se suscita, ¿qué no provocará en personas en situación de vulnerabilidad –niños, mujeres, hombres, LGBTQ+, adultos mayores–, quienes, de alguna manera, han sido acalladas por un sistema que ignora, que fragmenta, que estandariza, despersonaliza y aliena?

Por ello, trabajar transdisciplinariamente el trabajo social y las artes resulta necesario e imprescindible para constituir una estrategia complementaria que potencie el trabajo con los sujetos sociales. Las artes activan la expresión corporal, verbal, musical, pictórica, entre otras. Permite a los sujetos manifestar su sentir, su vivir, sus anhelos, sus frustraciones, su alegría y sus tristezas para, a través de ellas, sublimar las distintas vivencias que de alguna manera les ha marcado su actuar, permitiendo una especie de catarsis, que puede orientarse hacia acciones individuales y colectivas que posibiliten cambios en su perspectiva de la vida e incluso de su entorno social inmediato.

Al respecto, Faccbini (2020) señala que las distintas expresiones artísticas influyen en la forma en que las personas se coordinan a partir de los valores colectivos para el desarrollo comunitario de manera exitosa. De esta forma, el trabajo social y las distintas disciplinas artísticas pueden trabajar de manera conjunta con distintos grupos etarios en cualquier etapa de la vida en aras de lograr bienestar. Acercar a las personas a diferentes expresiones artísticas despertará emociones, inquietudes y deseos de aprender para hacerlos partícipes de la co-creación sociocultural.

Conclusiones

El trabajo social es una profesión que incide de manera comprometida en distintos ámbitos de la sociedad y que interviene en una amplia gama de áreas y niveles, adaptándose a las necesidades cambiantes de sus miembros. El enfoque multidimensional y su compromiso con la justicia social permiten abordar problemáticas complejas y promover el bienestar social de las personas, las familias, los grupos y las comunidades.

El trabajo social, como disciplina, se relaciona a través de diversos campos de intervención con el bienestar social como la asistencia social, la promoción social, la autogestión, la política social y la seguridad social. Se ha reconocido como una profesión basada en saberes, experiencias y vivencias. Ha logrado consolidar un cuerpo teórico-metodológico plural mediante la integración de distintas perspectivas, lo que ha posibilitado abordar de manera más completa los aspectos microsociales, meso y estructurales que afectan el bienestar social, estableciéndose como promotor de los cambios sociales en la interacción entre sujetos sociales y su entorno.

Esta disciplina se inserta en los grupos, en las comunidades, en los colectivos desde sus formas y estrategias de intervención para adentrarse no solo en lo objetivo, sino en la subjetividad de las personas y qué mejor que articulándose con las disciplinas artísticas que no se limitan en lo concreto de su hacer, sino que inciden también en la subjetividad e intersubjetividades que se van construyendo paralelamente en un ir y venir, del hacer al sentir y del sentir al hacer.

Las artes y el trabajo social tienen afinidades como el tener contacto directo con los sujetos sociales, que hacen posibles acercamientos transdisciplinarios para trascender las parcelas disciplinares que limitan las posibilidades de avanzar conjuntamente con la sociedad. La proximidad hace posible un saber hacer en aras de trabajar por el bienestar social de los distintos grupos. Sostenemos que esta confluencia entre el trabajo social y las disciplinas artísticas constituye un bien cultural, social y político necesario para despertar los ánimos y la esperanza para la construcción de un mundo mejor.

Referencias

- Carballeda, A. J. M. (2018). *Apuntes de intervención en lo social: Lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Margen. <https://www.margen.org/epub/Lohistorico.pdf>
- Faccbini, F. (2020). Cultura, diversidad cultural y desarrollo económico una perspectiva crítica de los trabajos recientes. *Revista de Economía Institucional*, 22(43), 79–117.
- Galeana de la O, S. (2004). Campos de intervención del trabajo social. En M. Sánchez-Rosado (coord.), *Manual de trabajo social*, 139-158. Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

- García-Salord, S. (1986). *La especificidad del trabajo social*. Escuela Nacional de Trabajo Social. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://www.realidades.ftsydh.uanl.mx/?cat=19>
- Martínez-Espinoza, M. I. (2023). Política social y pobreza en la 4 T. *Revista Mexicana de Sociología*, 85, 41–69. <https://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/issue/view/Número%20Especial.%20Desigualdad%20y%20pobreza%20en%20el%20contexto%20de%20la%20pandemia/showToc>
- Oxfam International. (2023, 16 de enero). *El 1% más rico, acumula casi el doble de la riqueza que el resto de la población mundial*. <https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/el-1-mas-rico-acumula-casi-el-doble-de-riqueza-que-el-resto-de-la-poblacion-mundial-en>
- Perea-Velázquez, M. E. y Ortiz-Rodríguez, M. T. (2018). Los métodos tradicionales de intervención en trabajo social y el movimiento de reconceptualización. *Realidades. Revista de la facultad de trabajo social y desarrollo humano*, 10(2), 21–52.
- Perea-Velázquez, M. E., Ornelas-Perea, M., Ortiz-Rodríguez, M. T., Sandoval-González, A. H. y Castillo-Martínez, M. G. (2021). La pandemia de la COVID-19 y sus impactos. Una mirada con enfoque multidisciplinar. *Realidades. Revista de la facultad de trabajo social y desarrollo humano*, 10(2), 21–52. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/issue/view/21>
- Tello-Peón, N. (2015). *Apuntes de Trabajo Social*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://neliatello.com/docs/apuntes-sobre-intervencion-social_nelia-tello.pdf
- Toledo, V.M. (2013). El metabolismo social: una nueva teoría sociológica. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 34(136). <https://doi.org/10.24901/rehs.v34i136.163>
- Zalpa-Ramírez, G. (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Aguascalientes.



Teatro, música, pintura. De las artes del entretenimiento a la emergencia del programa civilizatorio, siglo XIX

María Esther Aguirre Lora¹

*Se me ocurre que hemos caminado más
de lo que llevamos andando.
Juan Rulfo*

Obertura

En el contexto del despliegue de las instituciones abocadas a la formación de artistas –pintores, escultores, grabadores, músicos, entre otros–, interesa bosquejar el surgimiento de otros espacios, fuera del ámbito escolar, que jugaron un papel muy importante en los procesos modernizadores de la vida social decimonónica que plantearon otras exigencias referidas a la formación del *ciudadano* y a la necesidad de plantear nuevas instancias para incidir en este

1 Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, lora@unam.mx

proyecto, donde las artes tendrán un papel relevante. Algunas de estas expresiones son motivo de análisis en este texto.²

Habituados estamos a pensar la formación artística en el terreno de las instituciones. Ciertamente, al remontarnos a los orígenes de la educación artística en México, se da un cruce necesario, e inevitable, con las instituciones que han marcado nuestra memoria colectiva: la Academia de San Carlos (1781) (Báez-Macías, 2009) abocada a la enseñanza de las tres nobles artes –pintura, escultura, arquitectura– y el Conservatorio Nacional de Música (1866), que nace por la iniciativa de un grupo de filarmónicos, amantes de la música académica, que fueron generando sus propios espacios para la enseñanza de la música; se trata de instituciones nacidas al calor de la sociedad ilustrada que atraviesan los siglos y llegan hasta nuestros días. También hay que reconocer que, no obstante, de manera paralela y aún previa a su existencia, había otras instancias en las que se formaban los músicos, dibujantes, grabadores, cantantes, actores, bailarines: en el transcurrir de la vida cotidiana de los talleres, en las academias particulares, en el seno de las compañías de danza o de teatro, con profesores a domicilio.

Todo ello nos remite al lugar central que han ocupado las instituciones en nuestro imaginario social, a los procesos educativos en el terreno de lo formalizado, a las políticas educativas y culturales, volátiles, gestadas en una perspectiva de largo aliento; sin embargo, si partimos de la noción misma de educar, que da cuenta de los “sistemas cambiantes y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, ‘ver’ y actuar en el mundo” (Popkewitz, 2003, p. 10), podemos caer en la cuenta de que las prácticas a través de las cuales se construye la subjetividad se desdobl原因 en lugares inéditos, no necesariamente visibilizados por la historiografía de la formación artística y, por ende, escasamente explorados, los cuales, no obstante, permiten construir nuevos sentidos en torno al problema y posibilitar su comprensión del campo desde lugares renovados.

En el caso de este capítulo específico, me interesa abordar los escenarios educativos como espacios de convivencia y de intercambio social que ofrecen las grandes ciudades, donde, en medio del tiempo libre, el pasatiempo y la di-

2 Algunas de las ideas de la autora, expresadas en este texto, están ampliamente documentadas en trabajos previos (2009, 2011, 2013a, 2013b). Se han colocado en el listado bibliográfico para que el lector tenga manera de consultarlos. Asimismo, los textos de Bitrán (2006), Kristeller (1952), Santoni-Rugiu (1996, 2001) y Tatarkiewicz (1987) han sido fuentes sustanciales de este capítulo.

versión de los sectores acomodados (que paulatinamente se propagarán entre otras capas sociales), se generan nuevas prácticas relacionadas con el arte que inciden en la formación del sujeto en la perspectiva del programa civilizatorio que apunta hacia el anhelado ideal de progreso social.

Situados en la perspectiva que nos ofrece la nueva historia cultural de la educación, interesa “desnaturalizar” la “cultura” por sí misma y adentrarnos en el mundo de la vida social y cultural que es donde se configuran “las prácticas sociales, a través de las cuales ‘razonan’ los individuos sobre su participación y su identidad” (Popkewitz, 2003, p. 10), de modo que la gran interrogante que se abre ante nosotros es la manera en que las artes han contribuido, en el curso del tiempo, a construir el mundo y su propia subjetividad, con todas las implicaciones que ello pueda tener.

Ubico la indagación en el curso de la primera mitad del siglo XIX, en el horizonte de las modernidades que impulsaran los ilustrados, para explorar algunas de las prácticas de formación artística que se fueron gestando lentamente, de modo paralelo y complementario, a las instituciones públicas en las que se delegó el desarrollo de la profesionalización del campo de las artes. En ellas se perciben otras formas de convivencia y de interrelación social que dan cuenta de la construcción de la subjetividad, pero también nos hablan de toda índole de circunstancias por las que atraviesa la vida social en el país.

El cultivo del ciudadano

Los años tempranos del siglo XIX, al calor de las consignas libertarias e igualitarias largamente acariciadas por los liberales mexicanos, se abolirán, frente a la ley, las diferencias raciales de los habitantes del país, de modo que se validaría una única categoría, extensiva a todos, la de *ciudadano* –así, en masculino– (Dublán y Lozano, 1876-1904, pp. 628-629), y éste será el motor de los proyectos y las políticas del siglo. Se trataba de un ciudadano ordenado, disciplinado, trabajador, respetuoso de las instituciones, impulsor del progreso social, como lo proclamaba José María Luis Mora (Quijada, 2003). El nuevo ciudadano, debería estar en posibilidades de sumarse a la comunidad cívica que se pretendía formar, tendiente a la integración política y social a través de su inclusión en el proyecto de nación civilizada, regulada por leyes e instituciones que normalizarían las diferencias de origen racial, lo cual implicaba

también cierto pulimento en la convivencia de unos con otros. Existe, sin embargo, una dimensión soslayada en estas consignas, que se pierde en medio de las preocupaciones por lo cívico y que es la que me interesa resaltar: la pugna por desplazar la barbarie con la civilización, no es sólo una cuestión de reconocimiento de los deberes cívicos; nos lleva de la mano a un comportamiento cultivado, a un trato refinado, cordial, amable, para con los demás, donde se configurará también el ideal de *ciudadano culto*, con todos sus atributos, como forma de subjetividad, con su cuota de nuevas exigencias para los distintos sectores sociales.

Llama la atención encontrar, en las publicaciones de la época, conceptos tales como trato social, buen comportamiento, buen gusto, sensibilidad, refinamiento moral, verdad, decencia, asociados, por un lado, con gente decente, gente elegante, gente cultivada, sociedad superior; por otro, con la presencia de nuevas diversiones y con el cultivo de las artes, que darían como resultado costumbres más suaves y refinadas. Esto ya se percibe en la prensa temprana, desde el inicio del siglo XIX;³ son conceptos recurrentes, volátiles, movedizos, que cambian al calor de las transformaciones sociales con sus sucesivos deslindes y escisiones sociales cada vez más pronunciadas que se van operando con la modernidad ilustrada (Staples, 2005, p. 26). Tales conceptos (Koselleck, 1993) necesariamente son indicios de las prácticas que paulatinamente se establecen movidas por la intención de “formar el gusto” como un principio de discriminación de lo valioso, de refinamiento personal, así como del reposicionamiento que las bellas artes ocuparían al respecto.

La situación que se va gestando no es circunstancial. Se da entramada de la expansión de una economía de mercado, de la secularización de la cultura, del fortalecimiento de la burguesía ilustrada, que media entre remanentes de formas de vida cortesana y de sectores medios, con aspiraciones de ascenso social; también tiene que ver con el nuevo sistema de las artes.

3 Hice la indagación en el arco de tiempo comprendido entre 1780 y 1860 en las siguientes publicaciones: *Gazeta de México*, *Diario de México*, *Gaceta del Gobierno*, *El recreo de las familias*, *El álbum mexicano*, *Periódico de literatura, artes y bellas artes*, *Revista Científica y Literaria*, *Presente amistoso*, *Semana de las Señoritas Mejicanas*, *El Espectador de México*, *El Universal*, *El Siglo XIX*, *El Monitor Republicano*. Siguiendo el uso del concepto “buen gusto”, podemos percibir su aplicación en múltiples contextos: decoración, iluminación, música, arcos triunfales, arreglo personal, modas, peinados, pinturas de buen gusto histórico, reglas para la escritura basadas en modelos clásicos y otros más.

En este contexto, el concepto de *bellas artes* se va generalizando como la opción idónea, pero éste solamente constituye la punta del *iceberg* en la emergencia del *moderno sistema de las artes* que, abarcando a la burguesía ilustrada, se expande muy lentamente entre los sectores medios y aun entre los sectores populares hará las veces de modelo, de punto de referencia y de aspiración del comportamiento deseable, que había de incidir en distintas formas de movilidad social.

Aquí interesa hacer hincapié en el hecho de que las transformaciones señaladas traen aparejada una intención formativa: construir a un ciudadano culto, lo cual requiere generar las condiciones para hacer aflorar un tipo de subjetividad capaz de percibir y disfrutar la cultura, una actitud crítica capaz de discernir entre la calidad de lo que percibe y estar en condiciones de escoger con una sensibilidad suficientemente refinada. Esto en cuanto atañe al sujeto en sí mismo, pero, para que se dé ese modelaje, media el ambiente social, donde se perciben formas de comportamiento más elevadas en las que se anclan las aspiraciones educativas. La posibilidad de convivencia y de participación en espacios de diversión, de entretenimiento, que de ahora en adelante desbordan los espacios íntimos, privados, de los círculos familiares y amistosos muy cercanos. Es Mora quien nos lo comunica:

En lo que son más notables los progresos de la civilización mexicana es en la sociabilidad o en aquello que hace y constituye los atractivos del trato social: el bello sexo, los trajes, las concurrencias, los paseos, las diversiones y los placeres de la mesa mexicana han sufrido cambios totales o han hecho considerables progresos (Staples, 2005, p. 321).

Así, se va adquiriendo el hábito de “mostrarse en público” asistiendo a espectáculos abiertos, públicos, que también se irán cerrando y redefiniendo en sí mismos como propios de los círculos ilustrados. Baste, como ejemplo, recorrer la cartelera del Teatro Nuevo Coliseo, que venía desde la sociedad novohispana, para darse cuenta de que las diversiones populares que indiscriminadamente se presentaban en la calle y en el teatro (titiriteros, maromeros, equilibristas, saltimbanquis, prestidigitadores, ventrílocuos, sonecitos, bailecitos, pantomima y otros más), poco a poco se ven desplazados por “espectáculos serios”, a la altura de la “sociedad”, acorde con los nuevos parámetros ordenadores de los ilustrados; lo otro queda para lo popular, para otros espacios

propios del vulgo. Queda claro que esto, no obstante, el prototipo del ciudadano igualitario por decreto, agudiza las divisiones sociales y el alejamiento de la cultura de élite con respecto a las diversiones del pueblo (por más que siempre se encuentren tramas e intercambios entre ambas).

El *gusto*, palabra “que si bien parte de los placeres ‘bajos’, ‘rudos’, ‘toscos’, voluptuosos” (*El Sol*, 1824, 4039), se empleará metafóricamente para reposicionarse en la vida del espíritu, en la perspectiva crítica, informada y selectiva, que sustenta el progreso social, lo cual será motivo de debates y tomas de posición entre los distintos pensadores, autores de libros o bien que emplean la prensa para explayarse y formar a los lectores:

[...] el gusto intelectual exige tiempo para formarse... Un joven sensible pero sin ningún conocimiento no distingue en un principio las partes de un gran coro de música, ni sus ojos distinguen tampoco en una pintura las graduaciones, las sombras, la perspectiva, la combinación de colores, ni la corrección del dibujo, pero poco a poco aprenden sus ojos a ver y sus oídos a oír... la costumbre y la reflexión le hacen conocer a un mismo tiempo y con placer todo lo que no discernía anteriormente (*El Sol*, 1824, 4039).

Quedaba claro que el gusto, como condición natural de los seres humanos, podía moldearse; con ello nos enfrentamos al problema de la construcción de una segunda naturaleza (Elias, 1989).

Ciertamente la obra de Batteaux, *Las bellas artes reducidas a un mismo principio* (París, 1747) que sintetiza las preocupaciones del momento, fue clave para reorganizar las artes reunidas a partir de la búsqueda de lo bello y diferenciarlas claramente de la ciencia y de los oficios mecánicos. La obra prendió como chispa y se tradujo a varios idiomas, lo cual es indicio de las transformaciones en el imaginario social y en las prácticas con respecto al terreno de las artes, aunque no podríamos decir que es aquí cuando se inventan las artes, pues éstas son tan antiguas como la humanidad, aunque fueran nombradas de otra manera, con otros usos directamente vinculados con la vida cotidiana y con la vida ritual. Pudiéramos decir que asistimos a un *giro artístico* donde está presente que el arte como tal no existía como campo autónomo antes del siglo XVIII.

Debemos tener presente, no obstante, que esta modernización del sistema de las artes y su aportación al deseado refinamiento del ciudadano coincide,

en el mismo siglo, con la invención de la estética que propusiera Alexander Gottlieb Baumgarten (1742), como forma de equilibrar el dominio de la lógica, ya que la estética apela al conocimiento a través de la percepción sensible en tanto que la lógica se avocaba al estudio de lo cognitivo. Es la estética la que permitirá aprehender lo bello, donde el arte, ya como campo autónomo, tendrá un papel privilegiado.

De hecho, lo estético resultó un término más cómodo que el gusto, pues este último conservaba reminiscencias de lo burdo, de lo vinculado con los sentidos inferiores, los placeres sensoriales ordinarios (Dorfles, 1970). Participar de esta experiencia, en la medida en que se han formado condiciones para ello y es posible apreciar obras de arte y otros bienes culturales, no sólo conduce al mejoramiento de la posición social, sino al progreso de la sociedad en su conjunto. La cultura, el arte, regeneran la vida humana, la vida social (Schiller, 1990). Habría que inventar otras prácticas e instituir las para aprender y expandir estos comportamientos, donde el sujeto lograra percibirse a sí mismo desde otros parámetros cercanos a la distinción y contrarios a la tosquedad popular y al gusto “grosero”; donde alcanzara el ideal de ser un ciudadano de buen gusto, acorde a la perspectiva que daba el parámetro de lo civilizatorio.

Modernidad y emergencia de nuevas prácticas para cultivar al ciudadano

La alta burguesía del siglo XIX es heredera de las formas de vida cortesana donde el arte estaba integrado como parte de las diversiones y del ocio: el teatro, la ópera, los conciertos, los bailes, la afición a coleccionar obras de arte, el fasto de las ceremonias religiosas y cívicas.⁴

En el caso particular de la sociedad novohispana, frente a la austeridad con que la Iglesia había marcado la vida social y cultural, el final del siglo XVIII representa bocanadas de mundanidad, de apertura a nuevos espacios de sociabilidad en los cuales se instituyen modos de convivencia en los cuales el afrancesamiento, introducido por las capas superiores de la sociedad, deviene el modelo. Esto afecta tanto la vida social y cultural en su conjunto como el

4 Al respecto, interesa tener presente que si bien originalmente la burguesía se constituyó como un sector con recursos económicos, al paso del tiempo, devino en un sector ilustrado del cual surge burgués culto, promotor y difusor de la alta cultura como signo de distinción, de renacimiento estético.

propio desdoblamiento y percepción que de sí mismo va construyendo el sujeto. Participar en una vida social y cultural con otras exigencias de refinamiento y buen gusto es algo que habrá de aprenderse, que habrá de imitarse en el contacto con otros y modelándose a sí mismo. Hay espacios que se instituyen y que son, a su vez, generadores de otras intenciones formativas para poder acceder a ellos; se trata de entrenar a un nuevo público para que participe con propiedad y conocimiento en el disfrute de las bellas artes: exposiciones públicas de obras de arte, teatro lírico, ópera, conciertos públicos, mundo de la cultura escrita, etcétera, se convierten en escenarios educativos de la época para las capas superiores de la sociedad, pero que, paulatinamente, se expanden entre los sectores próximos como signo de refinamiento social que denotan sus preferencias culturales.

El teatro

Una de las diversiones con mayor raigambre entre la sociedad novohispana, acostumbrada a disfrutar lo espectacular de los eventos religiosos y cívicos que tenían como escenario la vía y los espacios públicos, fue, sin lugar a dudas, el teatro. Constantemente proclamado por pensadores y autoridades por su cualidad formativa como un observatorio privilegiado de virtudes por consagrar y de vicios por enmendar, donde la sociedad se representaba a través de él y se reconocía en su realidad. Esta tradición fue recogida por los ilustrados mexicanos desde muy temprano⁵ y en el curso del siglo XIX la expresaron en distintos foros.

La cualidad del teatro era extensiva a todos los sectores de la población (con excepción de los indios, asistían hombres y mujeres, círculos ilustrados, artesanos, jornaleros, empleados de gobierno, autoridades religiosas y civiles), distintos en sus actitudes y en su arreglo personal, integrados, en la diferencia, en el mismo espectáculo y con posibilidades de que los sectores más elevados

5 Gaspar Melchor de Jovellanos, pensador ilustrado de origen español y propulsor de reformas (1744-1811), por ejemplo, leído por estos lares, “[el teatro es] el primero y más recomendado de los espectáculos; el que ofrece una diversión más general, más racional, más provechosa, y, por lo mismo, el más digno de atención y desvelos del gobierno. El gobierno no debe considerar el teatro como una diversión pública sino como un espectáculo capaz de instruir o extraviar el espíritu, y de perfeccionar o corromper el corazón de los ciudadanos” (De Jovellanos, 2012, p. 82).

influyeran sobre los demás. En el primer teatro que tuvimos, el Coliseo Nuevo (inaugurado en 1753, renombrado Teatro Principal en 1826 y desaparecido en 1931 a causa de un incendio), las distancias entre los grupos sociales resultaban claramente visibles por la simbólica distribución arquitectónica de la sala: el Coliseo Nuevo constaba de cuatro pisos. La luneta, sus palcos laterales, así como los palcos del primer y segundo piso eran ocupados por gente distinguida, ricamente ataviada, en tanto que el cuarto piso –conocido como *cazuela*– dividía a los hombres de las mujeres y estaba destinado al “pueblo”. Pero había otros lugares donde directamente se acomodaba el “populacho”, como el *mosquete*: de pie, atrás de las bancas de la luneta, donde apiñados, entraban cuantos cupieran. El cupo era para un promedio de ochocientas personas sin contar a los mirones que estaban afuera, en las azoteas cercanas (Mañón, 1932, p. 25).



Imagen 1. Coliseo Nuevo, Nueva España (1753). <https://mxcity.mx/2016/12/55089/> Consultado el 18.06.2024.

Los programas se anunciaban en la prensa y se confeccionaban integrando, como plato fuerte, alguna comedia y entremeses o intermedios compuestos por tonadillas, bailes y sainetes de distinta calidad y grado de decencia y moralidad (Mañón, 1932, pp. 16-17).

El teatro constituía uno de los pocos espacios de convivencia que existían hacia las primeras décadas del siglo XIX: los espectadores platicaban entre sí sin ningún recato, entraban y salían, se desplazaban por los pasillos; los vendedores introducían golosinas, nieves, refrescos y aun fiambres, anunciándolos a voz en cuello. Los actores, por su parte, también platicaban entre sí y comían, saludaban a los amigos que encontraban entre el público, no se sabían su papel y, por el ruido de la sala, tampoco escuchaban al apuntador y repelían las críticas con insultos y retos. Y las rechiflas, insultos y alguno que otro objeto que se aventaba provenían tanto del mosquete como de la cazuela:

[...] debe prohibirse en que los concurrentes arrojen desde la Cazuela y Palcos, yesca encendida y cabos de cigarros al Patio, sucediendo no pocas veces que se quemen los vestidos y capas de las personas que ocupan los Palcos más bajos, Bancas y Mosquete; debiéndose prohibir igualmente el que escupan al Patio, tiren cáscaras de fruta, cabos de velas y otras cosas con que incomodan al concurso, manchan la ropa y suscitan algunas riñas (Mañón, 1941, p. 33).

Se le trató de poner fin a los desórdenes con una reforma a profundidad que consideró los distintos aspectos y elementos que participaban en el teatro, de modo que, a la vez que apoyara la educación y diversión del pueblo a través de los valores y comportamientos de cuño ilustrado expuestos con recato y decencia, posibilitara que México tuviera un teatro a la altura de las naciones civilizadas. Esto se proyectó en el Reglamento de Teatro que, si bien fue emitido en 1786 en tiempos del virrey conde de Gálvez, persistió en sus principales planteamientos en el que se emitió en 1846 y sólo se modificó sustancialmente con el de 1894 (Mañón, 1932, pp. 21-33; Viqueira-Albán, 1987, pp. 76, 80).

De los incidentes habituales y las críticas constantes, dadas a conocer por la prensa, llama la atención que, a la altura de 1849 ya con un nuevo Reglamento que vigilaba el buen orden de las representaciones, *El Siglo Diecinueve* reseñara un caso extremo que se suscitó con la empresa que presentaba *El*

Cardenal Alberoni, obra que ya se había presentado en otras ocasiones y que no resultó del agrado del público, de modo que:

Una parte de los concurrentes al patio, al levantarse el telón, dio voces de que no quería esa pieza por haberse ya repetido mucho. El desorden fue creciendo al extremo de interrumpir la representación; y a falta de juez de teatro, que no había asistido, el jefe de la guardia armada que se enviaba a cada teatro, se presentó en la sala a intimar silencio a los que gritaban. Éstos, no sólo no le hicieron ni el menor caso, sino que dando vuelo a su cocorismo se burlaron de él en términos insultantes.

El jefe era hombre de malas pulgas y salióse corriendo pero no corrido, y a poco volvió con ocho o diez soldados de su guardia, se situó con ellos junto al escenario y desenvainando la espada volvió a reclamar el orden; pero al no ser atendido y al recibir las mismas respuestas ofensivas, sin pararse en pelillos dio a sus hombres la voz de: “Preparen armas”, y ya iban a hacer fuego sobre el patio, cuando se presentó el comandante general de la plaza y sacó de ahí al oficial y a sus genízaros.

Fácil es imaginarse, lo que en aquellos temibles momentos había pasado; las gentes, al ver preparar las armas, se dieron a la fuga atropellándose unas a otras y causándose serios daños y piramidales sustos; la función no pudo continuar; y los cócoras y los que sin tener su gracejo buscaban de imitarles en sus malcriadeces, una vez más se apoderaron de los cojines y de las sillas, y lanzándolas de aquí y allá causaron un buen destrozo de útiles y de enseres de teatro (Olavarría y Ferrari, 1961, pp. 490-491).

En fin, puede decirse que la situación que vivía el teatro mexicano, a horcadas de los siglos XVIII y XIX, si bien mantuvo algunos de sus principales rasgos ya entrado el siglo XIX, también puede decirse que experimentó importantes transformaciones que lo llevarían a transitar de un espectáculo plural en el que convivía toda la población, sin negar el lugar que cada quien ocupaba, un teatro popular a un teatro conforme con el canon ilustrado, un teatro culto en el que se fueron depurando y puliendo los contenidos, las formas, los participantes y que sólo quedó al alcance de los bolsillos que pudieran pagar los boletos. La oferta de teatros se incrementó, pues a mediados de siglo ya

se contaba con el Principal, el Nacional, el Nuevo México, el Iturbide, el de Oriente, la Unión y la Fama, pero durante ese tiempo el público de México se repartía entre los teatros citados, así como en los toros y otros espectáculos callejeros.

A la par que se dieron cambios importantes en la distancia que debía separar al público de los actores, la “norma” de participación como espectadores se tuvo que adquirir: se aprendió a no hablar durante la función, a permanecer sentado y en silencio, a no interrumpir la obra con palmadas, gritos y abucheos, a mostrar el agrado del espectáculo en formas más “contenidas”: con aplausos refinados solicitando repeticiones con discreción, con comentarios cuando era posible hacerlos, con el conocimiento de lo que la crítica reseñaba en revistas y periódicos para mantener una actitud conocedora e informada y todo ello como *comportamientos estéticos*, por lo demás, acordes con los tiempos que corrían. También se rectificó la confección de los programas de las obras conforme a las exigencias educativas de una burguesía ilustrada: bailes, tonadillas y sainetes se redujeron al mínimo hasta llegar a suprimirse por constituir distractores frente a la densidad de las comedias y de los dramas; sobre todo se eliminaron todas aquellas que tuvieran el menor atisbo de vulgaridad y de libertinaje, como bien lo señaló un escritor en 1805:

Las tonadillas y sainetes que sirven de intermedios deben desterrarse para siempre, porque además de ser todos un tejido de desvergüenzas y deshonestidades, están puestos en música tan estrafalaria que hacen muy poco honor al gusto de los espectadores (Olavarría y Ferrari, 1961, p. 182).

Pero más allá del pulimento de los modales durante el espectáculo teatral, había otra forma de incidir en la construcción de la subjetividad acorde con el papel que desde siempre se le había atribuido al teatro, “enseñar divirtiendo”, que por lo demás se había transformado en una consigna pedagógica de antigua data: las comedias reflejaban comportamientos, actitudes y valores de la sociedad, preconizando unos y ridiculizando otros; aleccionando sobre las pasiones que habrían de controlarse y los sentimientos que deberían promoverse; fomentando las virtudes y erradicando los vicios. Todo lo cual tendía a formar el buen gusto, con atisbos de decencia, honestidad y moralidad, fomentando las buenas costumbres: “El teatro debe ser la escuela de las buenas costumbres, de la educación y de la finura” (M. Mañón, 1932, p. 53).

Las políticas ilustradas en curso no sólo incidieron en el ordenamiento del teatro como institución, también derivaron en una clasificación de géneros discriminando los de mayor o menor contenido, así como impulsando el realismo en las distintas obras que se presentaran para acercarlo a lo que se vivía a diario en la sociedad, de modo que el espectador pudiera lograr una mayor identificación con su vida. Más aún: ya para mediados del siglo se habían diversificado las salas de teatro, entre las que se reconocieron distintas categorías de espectáculos y de espectadores, aumentando la oferta: el Teatro Principal (lo que era el Nuevo Coliseo), el Nacional (1844) y el Iturbide, más acordes con las aspiraciones y al comportamiento buscado por la burguesía ilustrada, en tanto que en el Teatro Unión se permitió todo para contentar al “populacho”. En esto también medió la economía de mercado y el acceso a los bienes culturales a partir de los propios recursos económicos de que se podía disponer. La consigna del ciudadano igualitario, sin distinciones de raza, ahora se desdoblaba nuevamente a partir de sus posibilidades económicas, en este caso el teatro que cultivaría al ciudadano, instruyéndolo y divirtiéndolo, y el que sólo divertiría o entretendría a los que quedaban fuera de ese círculo.

El concertismo

La música, sin lugar a dudas, constituyó otra de las experiencias favoritas del siglo XIX: en las tertulias, en el espacio familiar y amistoso que brindaban los salones de los círculos ilustrados no faltaba un piano en el lugar de honor y un conjunto de aficionados que se reunían en torno a él para hacer música, escucharla o bien para bailar la genérica música de salón. Para las mujeres de sectores acomodados, tocar el piano constituyó *el* adorno y, desde los años tempranos de su formación, más en su caso que en el de los hombres, modelaba su subjetividad (Miranda, 2001, p. 114 y ss.). Pero esta práctica estaba lejos de constituirse en concertismo; sucedería muy lentamente en la medida en que otro sector de los círculos ilustrados, principalmente del género masculino, imbuido en compositores tales como Chopin, Hayden, Mozart y otros más, se dieron a la tarea de impulsar la música “selecta”, aunque ésta continuara recluida en los espacios de convivencia amistosa y familiar que transitó hacia el espacio público. Nuevamente la palabra *concierto* se revela, a través de la prensa, en sus distintos empleos en el curso de las primeras décadas del siglo

xix⁶ y poco a poco la veremos transitar al espacio público del espectáculo con otras exigencias culturales y educativas para poder participar en él.

Si bien la ópera y la zarzuela, donde se incluía la participación de conjuntos instrumentales, orquestas y cantantes, fueron dos géneros muy difundidos en México, la música instrumental como tal, en el ámbito del concierto público, tardó más tiempo en asimilarse: vinculada con el ceremonial religioso o cívico, despojada de estos usos era vista como simple exhibición de destrezas hasta que poco a poco se fueron reconociendo sus posibilidades de movilizar afectos, sentimientos, imágenes, sus aportaciones en lo estético y constituirse en uno de los canales privilegiados, en forma de convivencia y en contenido íntimo, para cultivar al ciudadano. Al respecto, fue decisiva la experiencia de tener en el país la presencia de virtuosos de fama internacional, cosa que sucedió hacia la década de 1840, entre los cuales se encuentra el pianista y constructor de pianos Henri Herz, lo cual implicó otras prácticas educativo-culturales donde la sociedad hubo de formarse para presenciar estos eventos artísticos.

Eran los años cercanos a la guerra con Estados Unidos y a la pérdida de una tercera parte del territorio nacional, en un momento histórico caracterizado por la fragilidad política del país y las búsquedas identitarias en el largo proceso de devenir en la nación mexicana, cuando Enrique Herz, con nombres latinizados, anduvo por estas tierras en una gira artística de 1845 a 1851, en la que estaría en distintos puntos de los Estados Unidos,⁷ de México, de La Habana, de California, de Perú y de Chile.

En nuestro caso, la principal prensa capitalina –*El Siglo XIX* y *El Monitor Republicano*– del 7 de julio de 1849, anunciaba a sus lectores la llegada a nuestro país de la Compañía de Ópera Italiana, de Nueva York, y de un destacado pianista austro-francés, Henri Herz, quien daría una serie de conciertos en la capital y realizaría una gira artística por las principales ciudades de México. Pero, en realidad ¿de quién se trataba? El propio *El Siglo XIX*, en su “Galería

6 La primera vez que se encuentra su uso referido a un evento musical es en 1800: “... se cantaron dos arias del mayor primor y se tocó por una de las niñas un concierto en el fortepiano acompañado con todos los instrumentos de viento y cuerda, en el que acreditó tanto su instrucción en la música como su destreza en dicho instrumento” (*Gaceta de México*, 22 de febrero de 1800, p. 82). En otras ocasiones lo encontramos referido a la naturaleza o a la sociedad, en términos de armonía, o bien a la necesidad de ganar voluntades para alguna acción.

7 Al respecto, escribió *Mes voyages en Amérique*, París, Achille Faure, 1866 [traducido al inglés por H. Bertram Hill, con el título *My Travels in America*, Madison, University of Wisconsin, 1963].

de notabilidades contemporáneas”,⁸ proporcionaba información sobre Herz que despertaría el interés, por igual, entre músicos eruditos y filarmónicos: se trataba de un pianista de origen austriaco que habitaba en París, cuyo círculo amistoso estaba formado por Eugenio Sue, Balzac, Alejandro Dumas, Julio Janin, entre otros. Maestro de Liszt y de Thalberg, además de prolífico compositor, de lo que había obtenido valiosas ganancias, dirigió una fábrica de pianos en las que había cuatrocientos trabajadores.⁹

En efecto, algunos de estos datos se corroboran en algunas fuentes, otros se pueden agregar y afinar: siendo un jovencito Henri Herz, su maestro Daniel Hüntén, organista de la primera iglesia protestante de Koblenz y profesor de armonía y de órgano en la Escuela Normal, lo llevó a conocer a Beethoven (Aguirre-Lora, 2011); estudió en el Conservatorio de París con Prahder, quien, para 1618, ya había obtenido el primer premio de piano; desde 1831 empezó a hacer giras por Alemania y Londres; hacia 1842, antes de su viaje a América, se asoció con el constructor de pianos Klepfa, en París, fracasando en la empresa, hasta que, al regresar, montó la fábrica por su cuenta (Payno, 1849, pp. 208-218).

El asunto es que la noticia de su llegada despertó mucho interés y, para el 10 de septiembre, toda una comitiva de entusiastas artistas y letrados, donde también se incluía el populacho en busca de diversiones, esperaba su arribo al Hotel del Bazar, situación que, por lo demás, se convirtió en una rutina con los virtuosos que visitaron nuestro país.

8 Véase *El Siglo XIX*, julio 18 de 1849. Se trata de biografías que también se publicaron en *El Álbum Mexicano*, semanario editado por Ignacio Cumplido (1849, pp. 208-218).

9 Para profundizar en el mundo musical de aquellos años, en el campo de tensión entre los músicos y artistas del momento, véase Bitrán (2013).



Imagen 2. Henri Herz, litografía de Ch. Baugniet (1838). https://es.wikipedia.org/wiki/Henri_Herz / Consultado el 12.06.2024.

La presencia de Henri Herz en México

Si bien ya alrededor de 1840 algunos instrumentistas habían comenzado a visitar nuestro país, tal es el caso de Wallace, Larsonneur, Bohrer y Vieuxtemps (Mayer-Serra, 1941), esto se había dado de manera casuística y a título personal; en este sentido, 1849 marca el inicio de una revitalización de los ambientes artístico-musicales en México y la emergencia del modelo de músico virtuoso acompañado del aura del artista propia del Romanticismo y con una amplia campaña que anunciaba su llegada y generaba expectativas entre los sectores

ilustrados, lo cual es indicio del tránsito del salón musical a la sala de conciertos, como veremos a continuación.

Nuevas prácticas culturales, otras exigencias formativas para el sujeto

La visita de Herz adquiere la connotación de *gira artística*, para lo cual, si bien él se asume como viajero y aventurero, lo cierto es que alrededor de ello pueden develarse distintas argucias publicitarias y empresariales que, pasando el tiempo, serán comunes al concertismo de las grandes figuras.

Su llegada estuvo antecedida por la de Bernard Ullman, inmigrante húngaro radicado en Estados Unidos, que haría las veces de su representante artístico, encargado de gestionar espacios y funciones públicas. La meta era el Teatro Principal, que había sido contratado semanas antes por la cantante inglesa Ana Bishop (1810-1884), el arpista y director musical Caballero Bochsa y el bajo Attilio Valtellina, de modo que a la llegada de Herz hubo de buscar otros espacios, que no abundaban. La solución parecía ser La Lonja, edificio de una selecta asociación de comerciantes, que tenía un salón adecuado para el propósito. Como se trataba de un espacio más bien privado, se restringió la entrada del público mediante la compra de boletos intransferibles, lo cual, en ambos casos, era una innovación debido a que lo habitual era realizar ahí tertulias con carácter familiar; para ello, hubo necesidad de informar al público, a través de la prensa, sobre las nuevas condiciones para adquirir un boleto y hacer uso de éste. Al poco tiempo se resolvió el asunto del Teatro Principal y Herz envió una carta abierta a la prensa para agradecer el espacio de La Lonja, tratando de no desairar a los sectores medios, pero definiéndose por el público de los círculos ilustrados, para quienes preparó una retórica musical que los seduciría.

A un elaborado programa donde tenían lugar las composiciones de música erudita en boga en el mundo occidental, Herz fue integrando y pulsando en el gusto del público mexicano algunas novedades tales como “La polka del siglo XIX”, supuestamente compuesta para el público mexicano, pero en realidad dedicada al diario *El Siglo XIX*, cuyo editor era Ignacio Cumplido. Al respecto, Herz continuó uno de los ganchos publicitarios que había seguido en las tertulias de La Lonja: regalar a cada una de las damas una partitura de “La

polka” e incluso dedicárselas. También se colocarían en diversos lugares una litografía de Herz hecha por Cumplido.¹⁰ Las crónicas musicales reseñarían, con creces, los eventos musicales a cargo de Herz en la capital y después también en su gira por el interior del país: Querétaro, Guanajuato, San Luis Potosí, Tepic, Guadalajara.

Hacia el nacionalismo musical mexicano

Por lo demás, Herz logró tocar algunas de las fibras más sensibles de los mexicanos en un momento en que se adquiría la conciencia de lo propio, avivada por la pérdida de un porcentaje importante del territorio nacional, a la vez que se fortalecían las búsquedas de expresión local, más acordes a lo que sería la sensibilidad del mexicano. Y esto lo hizo a través de dos vertientes. Una de ellas, anunciada desde su llegada a México, era componer un himno nacional para los mexicanos, iniciativa que se inscribía tanto en un momento en que las naciones de Occidente se daban a la tarea de componer este tipo de piezas guerreras, como a los propios ensayos que al respecto se hacían en el país desde 1821, a partir de la Independencia del país, de modo que no resultaba tan difícil mover los ánimos de artistas e intelectuales en este sentido:

Casi todas las naciones tienen uno [himno] que jamás puede oírse con indiferencia. En los días de combate logra que las tropas que entran en acción se llenen de entusiasmo y que hagan prodigios de valor... Entre nosotros no existe por desgracia tal himno nacional. Sabemos que Mr. Herz tiene la idea de

10 Véase *El Álbum Mexicano II*, 1849, pp. 160-161. Más allá de su propia habilidad empresarial, y la de su representante artístico, para abrirse camino en el medio hubo una serie de relaciones que le resultaron muy favorables en el círculo de Ignacio Cumplido. Baste decir que Cumplido fue uno de los editores de *El Siglo XIX* más destacados por diversas cualidades: su constante actualización en el arte de la tipografía, su versatilidad –dado que aborda publicaciones de distinto género comunes a la época, que van desde calendarios, revistas literarias, diarios, folletos hasta cartillas, entre otros– y su apertura a los distintos movimientos artísticos y literarios de Europa, lo cual lo vinculó directamente con los círculos intelectuales y artísticos de la época, de modo que colaboraron con él los escritores más destacados del momento. Editor de uno de los diarios liberales más prestigiosos, en donde tiene lugar una sección dedicada a las crónicas musicales en la que escriben “Fidel” –Guillermo Prieto– y “Yo” –Manuel Payno–, quienes reseñarán los eventos musicales de Herz. Cumplido también edita el *Álbum Mexicano*, donde Payno publica las biografías de Bishop y de Herz.

llenar ese hueco; piensa al efecto hacer una invitación a nuestros poetas para que formen un concurso, y escojan entre las composiciones que se presenten, la que les parezca mejor. Entonces, con vista de la letra del himno, Mr. Herz compondrá la música (*El Siglo XIX*, julio 24 de 1849).

El argumento era de tal manera convincente que, a la vuelta de unos días, el 14 de agosto de 1849, la Academia de Letrán, a instancias de la Junta Patriótica de la Ciudad de México, abrió un concurso para hacer la letra de lo que sería el himno patrio, a la que Herz le pondría música. El concurso lo ganó Andrew Davis Bradburn y Herz le puso música, pero, como al público no le gustó la letra –y tenía motivos suficientes para ello, dado que el autor era hermano de uno de los oficiales involucrados en la revolución texana contra México (1832-1836)– (García, 2010, p.10), el autor de la letra renunció al premio y la composición cayó en el olvido. Herz continuó firme en su objetivo y entonces compuso una pieza que llamó “Marcha nacional” –no himno, porque no tenía letra, como lo aclaró oportunamente la prensa– para cuyo estreno, con motivo de la celebración de la Independencia, el 15 de septiembre de 1849, se montó un espectáculo egregio en el Teatro Principal, que anunció, unos días antes *El Siglo XIX*, en los siguientes términos:

Una marcha militar, ejecutada por primera vez, compuesta y dedicada a los mexicanos por Henri Herz [...] será ejecutada en doce pianofortes, por veinte profesores pianistas, por doble banda militar, coro de hombres, bajo la dirección de Henri Herz [...] (*El Siglo XIX*, 12 de septiembre de 1849).



Imagen 3. Litografía de la portada de la “Marcha Nacional” dedicada a los mexicanos, de Henri Herz (Ignacio Cumplido, 1849). Biblioteca del Conservatorio Nacional de Música <http://inba-digital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/simple-search?query=Partituras+siglo+XIX>

Y así fue: la pieza se tocó frecuentemente incluso durante el porfiriato, no obstante, ya existía el Himno Nacional Mexicano, de González Bocanegra y Jaime Nunó (1854).

Sonecitos del país

El tercer concierto de Herz en el Teatro Principal (25 de agosto de 1849) fue verdaderamente apoteótico y superó con creces sus anteriores presentaciones públicas: a la música irlandesa, francesa e italiana, el “rey de los pianistas” integró la improvisación del “Jarabe”, con lo que provocó tal entusiasmo del público que no cesaba de aplaudirlo; la prensa capitalina, en sus crónicas

musicales, logró captar el momento en los siguientes términos, a través de la pluma de Manuel Payno:

[...] Al principio el público creyó que era Bellini o Rossini quienes hablaban en el piano, y guardó ese *respetuoso silencio* que indica que en todas partes del mundo se tributa al genio una *veneración religiosa*; pero apenas fue reconocido el jarabe nacional cuando del cielo del teatro brotó un torrente de aplausos, una tempestad de alegría que comunicó su electricidad a los palcos y al patio. Los hombres sonaban las manos, las lindas jóvenes hacían otra cosa mejor, reían, y sus ojos, su fisonomía toda, expresaban el contento y la sorpresa. ¿Herz tocando el jarabe, el músico de Viena, el discípulo protegido de Napoleón, tocando un sonecito de los Tapatíos y los Poblanos? [...] (*El Siglo XIX*, agosto 27 de 1849).

Me parece importante resaltar la actitud que se esperaba del público al aproximarse a un espacio *quasi* sagrado que se corresponde, por un lado, con el comportamiento estético, por otro, las reacciones que comenta el periodista frente a la música culta y frente a los sonecitos del país remiten a los sentimientos y emociones que se desencadenan frente a lo heredado culturalmente y lo adquirido como parte del propio cultivo, de ese modelaje personal y social.

A partir de ese evento, la situación se repitió en los sucesivos conciertos, tocando “Los suspiros”, “La rancherita”, “La pasadita”, “Los enanos”, “Butaquito” y otras más. De hecho, con estas intervenciones donde se introducían bocanadas de aires populares en los espacios de la música culta, se fortalecía una larga tradición que venía del siglo XVIII y fue retomada en el XIX tratando de reintroducir los temas musicales populares con los códigos de la música erudita europea.

Ana Bishop conquista a los mexicanos

La llegada de la soprano inglesa también fue iluminada por el aura de la artista y el signo de distinción ampliamente difundidos y reseñados: no se descuidó ni un detalle que contribuyera a forjar la imagen lograda de una cantante excelsa, que se dio a conocer en la prensa mexicana:

Su voz de *soprano sfogato* fue admirable por su extensión, volumen, timbre, pureza de entonación y flexibilidad: la emisión de sus sonidos era fácil, brillante, rica y simpática: belleza poco común, unía la elegancia primorosa de la francesa, con la hermosura correcta y severa de la griega; sus cabellos de lustroso ébano, sus labios de rosa, sus dientes perlados y diminutos, sus ojos negros, ardientes y expresivos revelaban un alma de fuego envuelta en encantadora forma; su fisonomía expresiva, nobleza de sus modales, porte elegante, inteligencia perfecta de dicción en el recitativo, su gusto exquisito y exactitud clásica en los trajes: todo en ella agrada, cautiva, encanta y seduce (*El Siglo XIX*, junio 19 de 1849, p. 679).



Imagen 4. Ana Bishop https://en.wikipedia.org/wiki/Anna_Bishop/ Consultado el 18.06.2024.

Ana Bishop tenía a su lado, haciendo las funciones de intermediario entre los empresarios, la redacción de los principales diarios y ella a un “apuesto y galano joven francés”, escritor y periodista: Alfredo Bablot (1827-1892), de quien después se sabría que era músico (fue el primer extranjero que dirigió el Conservatorio Nacional de Música de 1881-1892).

Ahora bien, si entre la soprano Ana Bishop, el arpista Bochsa, el bajo Valtellina y Henri Herz, quienes coincidieron como eximios solistas en la Ciudad de México en torno a 1849, hubo una serie de malentendidos (particularmente ente Bochsa y Herz), sin lugar a dudas coincidieron –además de todo el despliegue publicitario que se realizó a través de la prensa, el recurso del representante artístico que mediaba con los empresarios que alquilaban los teatros, etc.–, en algunas de sus participaciones artísticas acordes con los ánimos de los mexicanos inflamados de impulsos patrios. Así, Anna Bishop, en su cuarto concierto, cantó “La Marsellesa” vestida de traje de Guardia Nacional Francesa y con una escenografía que representaba las barricadas de París (*El Monitor Republicano*, 24 de julio de 1849); aun fue más allá al cantar, unos meses después, la polka “La mexicana”, que ella compuso, y la canción mexicana “La pasadita”, en castellano y vestida de china poblana (*El Siglo XIX*, 21 de febrero de 1850, p. 208).¹¹ También el arpista Bosch, meses atrás, había tocado sonecitos mexicanos tales como “El butaquito”, “El palomo” y “El toro” (*El Siglo XIX*, julio 20 de 1849, p. 79), con lo cual terminaron por ganarse la simpatía del culto público mexicano.

“La” Bishop y Herz, cada uno por su lado, en cada una de sus funciones lograron llenar el Teatro Nacional, lo cual constituyó el barómetro del ciudadano culto.

Para participar en estos eventos artísticos había que modelar la subjetividad de acuerdo con ciertos rituales de refinamiento que abarcaban todo, el vestuario, los adornos, la gestualidad, la relación con el otro, todo dentro de un marco de refinamiento internalizado como forma de subjetividad, del que,

11 En torno a la figura de la china poblana se trenza lo legendario y lo real: su origen data de la vida novohispana. Se dice que se trata de la princesa Minah, hija de un rey mongol; llegó a la Nueva España a través de la nao china, después de haber sido raptada y vendida como esclava en Filipinas; en Puebla la compró una familia española y su atuendo resultaba tan singular y vistoso que las mujeres empezaron a copiarlo. Lo cierto es que esta imagen se popularizó de tal manera que llegó a incluirse en el libro de 1854 *Los mejicanos pintados por sí mismos*, Imprenta Murguía, pp. 88-98.

definitivamente, quedaba excluido el pueblo bajo en las imágenes idílicas que llegaban a los lectores:

El patio con caballeros vestidos con elegancia, guardando la más decente compostura y los palcos coronados de señoritas vestidas con elegancia y sencillez. Traje blanco, un ramo de flores en el pecho, un peinado sencillo y gracioso, adornado con una coquetería inocente y seductora... muchas de ellas, demasiado engalanadas con sólo su hermosura, no necesitaban más que mover sus ojos, sonreír e inclinar lánguidamente sus torneados cuellos para llenar de entusiasmo al espectador más frío (*El Siglo XIX*, julio 20 de 1849, p. 79).

Finalmente, como lo señalaban algunos de los cronistas musicales, que desarrollaban un importante papel en la reseña y crítica referida a la calidad de los conciertos, orientadora del gusto del público, hacían hincapié en que la hermosura del teatro dejaba la sensación de estar en una corte europea; sin embargo, en ambos casos, los virtuosos europeos hubieron de tolerar conversaciones, movimiento en los corredores del teatro y expresiones eufóricas en el curso de sus representaciones que sólo se irían puliendo en el curso del siglo XIX.

Exposiciones artísticas públicas

En 1643, como parte de las actividades de la Real Academia de Pintura y Escultura de París, cuyo propósito era mostrar la obra de los alumnos graduados en la École des Beaux-Arts, tuvo lugar la primera exposición de pintura y escultura que, por haberse realizado en el Salon Carré, sentaría las bases de una práctica conocida en el curso de varias décadas como Salón de París. Sometida a múltiples transformaciones al ritmo de la sociedad de cada época, devino un foro público arbitrado por los pares reconocidos y legitimado como el escenario que consagraba a pintores y escultores. Interesante, en esta nueva institución vinculada con el moderno sistema de las bellas artes y sin perder de vista el esfuerzo de cultivar al ciudadano, fue el tránsito de un círculo de mecenas, conocedores y artistas a un sector más amplio donde se integrarían los aficionados, la burguesía ilustrada y la incipiente clase media, que hubieron de aprender a apreciar estas obras, a comportarse frente a ellas y, eventualmente, a adquirirlas a través de un floreciente mercado de arte.

En México, este fenómeno presenta alguna similitud en sus miras y desarrollo, pero desfasado en el tiempo: quien, por principio, podría haber impulsado este tipo de eventos, convocando tanto a artistas formados en ello como a aficionados y coleccionistas era la Academia, de las tres nobles artes, de San Carlos, pero durante las primeras décadas del siglo XIX no atravesaba por sus mejores momentos: la crisis derivada de las guerras de Independencia había repercutido en problemas económicos, que se tradujeron en falta de financiamiento, carencia de materiales de trabajo, falta de profesores e incluso de alumnos, cuyo resultado natural fue una muy escasa producción (Báez-Macías, 2009, p. 250 y ss.).

Los coleccionistas privados, por su parte, tampoco colaboraron para superar el deterioro, pues, de hecho, por lo general no existía, entre los sectores pudientes, una tradición con respecto a la adquisición de bienes culturales y el mercado de arte era incipiente y poco valorado,¹² lo que bien hubiera podido impulsar la exhibición de piezas artísticas a favor de los iniciados en esas profesiones y de un público más amplio. A ello se agregaba la carencia de buen gusto entre los nuevos ricos, como en algún momento se señaló.

La situación de deterioro de la Academia comenzó a superarse hacia 1843 en que se reformaron decretos, canalizándole recursos del gobierno y de la lotería. Son años de importantes reformas donde el pintor catalán Pelegrín Clavé (1811-1880), a partir de 1847, jugó un papel central en la revitalización de la institución, junto con el escultor catalán Manuel Vilar (1812-1860), con quienes pocos años después se integró el paisajista italiano Eugenio Landesio (1810-1879). Aquí empezó la práctica de las exposiciones anuales, primero limitadas a la obra de los alumnos, de carácter semipúblico, y poco a poco abiertas a otros aficionados de distintas procedencias, entre las que también quedaron incluidas las mujeres quienes, en muchas ocasiones procedían de las familias acomodadas y posiblemente habían aprendido a dibujar y a pintar con maestros particulares junto con otros de los aprendizajes propios de su género en espacios ajenos a la Academia.

El propósito de las exposiciones anuales no era solamente mostrar lo que habían sido capaces de realizar los alumnos formados con los maestros que ha-

12 En el contexto de una práctica cultural más bien limitada por diversos motivos, los mexicanos que tenían recursos y tenían interés por las piezas artísticas adquirían obras al alcance de sus bolsillos, producidas en el taller de algún maestro reconocido cuidándose de las falsificaciones; a veces preferían buscar en el mercado reproducciones facsimilares.

bían llegado de Europa, sino lograr el interés de un público más amplio hacia estos bienes culturales, lo cual implicaba educar la mirada y adquirir elementos de crítica para ubicar su valor en el contexto de otras más y, en especial, aprender el comportamiento a la medida de estos espacios *cuasi* sagrados. Esta amplitud de miras daba por supuesta la posibilidad de difundir la afición a las obras de arte “aún entre las personas que no pueden cultivarlos como profesión, sino que los consideran como útiles entretenimientos en ratos de ocio” (*El Siglo XIX*, 3 de febrero de 1858, p. 1), en el entendido que todo ello contribuiría al “refinamiento del gusto”.

Esta actitud frente a las obras de arte no estuvo exenta de críticas de diferente nivel; había quienes propugnaban por una mejor inversión de recursos en espacios de mayor utilidad frente a la ocupación “pueril” que podían representar las bellas artes; sin embargo, ya existía un número considerable de voces procedentes de distintos sectores que clamaban por el perfeccionamiento de las bellas artes como uno de los recursos idóneos para el mejoramiento de la vida social, pues con ellas podría florecer “la paz, la abundancia y la prosperidad”. El beneficio social quedaba a la vista de todos, como parte de la regeneración social en curso, pero, además, se consideraba que las artes podían ejercer un beneficio directo en la construcción de la subjetividad:

Si sólo ésta [el progreso social] fuera la misión de las bellas artes bastaba con ello para que hubiera una seria preocupación por difundirlas, pero las bellas artes, según los escritores de la época tocan aún zonas más profundas y personales, y sólo por medio de ellas surgen los valores más hondos del alma humana... Las bellas artes en este caso, tienen una utilidad muy definida, una misión muy alta y determinada, como es la de salvar a México en el plano histórico (*El Espectador de México*, 3 de febrero de 1849, p. 20 y ss).

El balance, a la vuelta de algunos años en los que habían transcurrido tres escasas exposiciones anuales (1849, 1850, 1851), resultaba muy positivo, de acuerdo con la prensa de la época, tanto por el número de obras que en ellas se exponían, indicio del trabajo que realizaban los alumnos de la Academia y del interés de los aficionados por participar en este foro que se iba legitimando en el ámbito de las artes, como por el reposicionamiento de México en el concierto de las naciones civilizadas, donde las bellas artes habían jugado un papel civilizador. La Academia había logrado recuperar su lugar en la vida social:

Si era grande el adelantamiento que se notaba en la pasada exposición con respecto a la de 1849, lo es mucho más aún el que se nota en la actual, comparada con la del año pasado... Al recorrer los salones de la academia y al ver el número de obras que cubren sus paredes, si traemos a la memoria las que se vieron ahí dos años atrás, no puede evitarse un sentimiento de admiración y un sentimiento de orgullo, considerando cuán propicio debe ser nuestro suelo para aclimatar las bellas artes, cuando en tan corto tiempo y contra el influjo fatal de las circunstancias, se han naturalizado y desarrollado en él de manera tan asombrosa (*El Espectador de México*, 4 de enero de 1851, p. 20).

En la generación de una nueva conciencia de las posibilidades artísticas de los mexicanos fue decisivo el trabajo formativo sobre el público y las personas, que se ejerció, en buena medida, a través de la crítica constante realizada por escritores, literatos, políticos, aficionados, quienes, actuando de buena fe y por gusto hacia las obras artísticas, aun en medio de sus limitaciones personales, se comprometían con expresar su opinión en la prensa al alcance de la mano, publicaciones periódicas y revistas culturales siempre con el propósito de orientar a los jóvenes artistas y a los asistentes a las exposiciones, colocando sobre la misma balanza el sentimiento refinado al que se aspiraba y la información que se requería para sustentar un punto de vista. Después de las exposiciones, y más todavía en la medida en que se ganaba en experiencia en los salones mexicanos, en los principales foros que ofrecía la prensa capitalina se pasaba a cuchillo cada una de las obras expuestas, encomiando esta virtud, corrigiendo aquel defecto: el contenido, la técnica, el color, la fuerza de la expresión, la destreza centrada en la simple imitación de los modelos que proponía el maestro o bien la cualidad de inventiva de los trabajos.

Todo ello tendió a formar a un ciudadano refinado y conocedor, lejos de la rusticidad del comportamiento anterior, con capacidad de juzgar el valor de las obras, de disfrutarlas y de encontrar un nuevo pasatiempo en la contemplación de las obras de arte como competía a una nación moderna. Para ello fue necesario aprender a tomar distancia de la obra, no tocarla, guardar silencio en las salas o intercambiar opiniones sobre lo que se miraba, con discreción, siempre cercanos al espacio de lo sagrado que implicaba el arte, indudable legado del comportamiento estético. Mejor si las personas reconocían las sensaciones que le habían suscitado las obras y aprendían a expresarse de ellas con propiedad, como persona bien educada en el contexto de las artes educadas que soñaran

Batteaux, Kant, Schiller, años atrás. Encontramos ecos schillerianos en busca de la transformación social, donde algunos atribuirán al artista la principal responsabilidad por la educación estética de la sociedad.

A modo de conclusión

La formación del gusto y la percepción de sí mismo, actuadas por el acceso a las bellas artes en concordancia con lo culto, darán lugar a un juego de prácticas de convivencia y representaciones sociales donde se despliega un tipo particular de acceso a los bienes culturales mediados por una economía de mercado: el pago de boletos para asistir a espectáculos que cada vez resultarán más costosos, la asistencia a exposiciones y la adquisición de obras de arte, la inserción en el mundo de la cultura escrita para estar al tanto de los comentarios, tomas de posición y opiniones orientadoras de lo que resulte valioso, lo cual establece distinciones que se acrecientan cada vez más entre los distintos sectores sociales.

Como Bourdieu lo analiza, no sólo los artefactos artísticos son una construcción cultural e histórica, también se inventan sus consumidores, inmersos en las condiciones que legitiman los modos de apropiación cultural (Bourdieu, 1998). Mirar-admirar-escuchar presuponen un comportamiento estético que se sustenta sobre la adquisición de un código convencional para decodificar una obra de arte, un espectáculo, lo cual es resultado de la educación adquirida en los escenarios pertinentes.

Queda claro que el problema del gusto en vez de democratizarse e igualar a los ciudadanos, aspiración con la que se inaugura el siglo XIX, terminó por diferenciar y distanciar desde nuevos parámetros, donde no sólo entraría la raza, también el origen social, el capital cultural, los recursos económicos, el acceso a la educación formal, entre otros. En el curso del siglo XIX se deslindaron los espacios apropiados para el arte legitimado de otros propicios para el esparcimiento popular; los acordes con el comportamiento vinculado con el disfrute de placeres refinados y sublimados frente a aquellos que daban juego a las emociones vulgares, bajas, poco finas. No obstante, hubo (y hay) tránsitos insospechados entre las diversiones de la clase alta y las de los sectores populares.

El siglo XX asumió la diversificación de gustos y el espectro de espacios de convivencia donde las artes son el gran canal de comunicación e inciden en

la construcción de la subjetividad; éstos aún requieren ser explorados, en una mirada de largo aliento, con otros arsenales metodológicos que permitan dar cuenta de su riqueza y su versatilidad.

Referencias

- Aguirre-Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15–30.
- Aguirre-Lora, M. E. (coord.) (2011). *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*. IISUE, UNAM-Bonilla Artigas.
- Aguirre-Lora, M. E. (2013a, julio). Historias alrededor de los himnos nacionales: Henri Herz (1803-1888). *Correo del Maestro*, 16(182), 15–24.
- Aguirre-Lora, M. E. (2013b). Artistic Education, a Laboratory to the Fashioning of Mexican Identity (1920-1940 ca.). En T. S. Popkewitz (ed.), *(Re)visioning The History of Education: Transnational Perspectives on the Questions, Methods and Knowledge of Schools*, 179-200. Palgrave Macmillan.
- Báez-Macías, E. (2009). *Historia de la Escuela Nacional de Bellas Artes (Antigua Academia de Bellas Artes) 1781-1910*. ENAP-UNAM.
- Bitrán, Y. (2006). Los que no han oído tocar a Herz no saben lo que es un piano. Un virtuoso europeo en México (1849-1850). *Heterofonía*, 134-135, 89–108.
- Bitrán, Y. (2013). Heinri, Heinrich, Enrique Herz. La invención de un artista romántico en el México decimonónico. *Anales del Instituto de Investigaciones estéticas*, 35(102), 33–64.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- De Jovellanos, G. M. (2012). *Memoria sobre educación pública o sea, tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños*. Biblioteca Nueva-SEHE.
- Dorfles, G. (1970). *Le oscillazioni del gusto*. Einaudi.
- Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

- Kristeller, P. O. (1952). The Modern System of Arts, *Journal of the History of Ideas*, 13(1952), 496–527.
- Mañón, M. (1932). *Historia del Teatro Principal*. Editorial Cultura.
- Mayer-Serra, O. (1941). *Panorama de la música mexicana desde la Independencia hasta la actualidad*. Colegio de México.
- Miranda, R. (2001). *Ecos, alientos y sonidos sobre música mexicana*. Fondo de Cultura Mexicana-Universidad Veracruzana.
- Olavarría y Ferrari, E. (1961). *Reseña histórica del teatro en México (1538-1911)*, I. Porrúa.
- Payno, M. (1849). Biografía de Enrique Herz. *El álbum mexicano. Periódico de literatura, artes y bellas artes*, tomo II, pp. 208-218. Ignacio Cumplido.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M. y Pereyra, M. A. (comp.) (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. CESU-UNAM/Plaza y Valdés/IMCED.
- Quijada, M. (2003). IX. ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano? En A. Annino y F. X. Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, 287-346. Fondo de Cultura Económica.
- Santoni-Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Santoni-Rugiu, A. (2001). Escenarios: una aportación dramática a la educación, en M. E. Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, 21-32. CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica.
- Schiller, F. [1795] (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*, trad. de J. Feijoo y J. Seca. Anthropos.
- Staples, A. (coord.) (2005). *Historia y vida cotidiana. IV. Bienes y vivencias. El siglo XIX*, 307-332. Colegio de México-Fondo de Cultura Económica.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos, Metrópolis.
- Viqueira-Albán, J. P. (1987). *¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la Ciudad de México durante el Siglo de las Luces*. Fondo de Cultura Económica.

ARTES, SALUD Y BIENESTAR
Investigación interdisciplinaria con incidencia social

Primera edición 2024
(versión electrónica)

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.