

# Arte, investigación e incidencia social

XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Juan Pablo Correa  
*Coordinador*





# Arte, investigación e incidencia social

XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes



# Arte, investigación e incidencia social

XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Juan Pablo Correa  
*Coordinador*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

# Arte, investigación e incidencia social

XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Primera edición 2025  
(versión electrónica)

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

Juan Pablo Correa  
(*Coordinador*)

Juan Pablo Correa  
Hugo David Tiscareño Talavera  
Greta Zavala Sifuentes  
María Guadalupe Pérez-Martínez  
Carlos Alberto Castañeda Escobedo  
Irma Susana Carbajal Vaca  
Edgar Constantino Pérez Cano  
Ricardo López-León  
Armando Andrade Zamarripa  
María Estela González Acevedo  
José Marcos Partida-Valdivia  
Raquel Mercado Salas  
Irlanda Jacqueline Rodríguez Martínez  
Julieta Ponce Ruiz  
Mitzi Zuleica de Jesús Herrera González  
Araceli Marisol González Torres  
Óscar Anubis Q. Méndez Gorra  
Jorge Prieto Terrones

Karla Silva-Doray Ledezma  
Regla Mercedes García Rodríguez  
Víctor Manuel Carlos Gómez  
Salvador Plancarte Hernández  
Ixchel Velasco  
Georgina Padilla  
Ilse Gutiérrez  
Andrea Eunice Méndez Rubio  
Alma Rosa Real Paredes  
María Isabel Cabrera Manuel  
Irasemma Ambriz Zúñiga  
Jeannette Brigitte Nájera  
Lourdes Calíope Martínez González  
Brenda Rodríguez Rodríguez  
César Gabriel Seañez Fernández  
Zaira Eréndira Espiritu Contreras  
Blanca Berenice Cortés Campos

ISBN 978-968-9752-07-3

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](http://editorial.uaa.mx)



[libros.uaa.mx](http://libros.uaa.mx)



[libreriavirtual.uaa.mx](http://libreriavirtual.uaa.mx)



[revistas.uaa.mx](http://revistas.uaa.mx)

# Índice

<b>Introducción</b> <i>Juan Pablo Correa</i>	11
<b>EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PEDAGOGÍA DE LAS ARTES</b>	17
<b>Intervención participativa en torno a conciertos didácticos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: La visión de dos docentes</b> <i>Greta Zavala Sifuentes, Juan Pablo Correa y María Guadalupe Pérez-Martínez</i>	19
<b>Más allá del aula: El <i>podcast</i> como herramienta para la educación y divulgación del arte</b> <i>Carlos Alberto Castañeda Escobedo</i>	41

<b>La radio como economía creativa en México y Cuba: Sintonizando experiencias en un posgrado profesionalizante</b>	55
<i>Irma Susana Carbajal Vaca, Karla Jacqueline Silva-Doray Ledezma y Regla Mercedes García Rodríguez</i>	
<b>El proceso de tutoría en la escritura de guion cinematográfico: Perspectivas del autor y tutorado en posgrado</b>	75
<i>Edgar Constantino Pérez Cano, Víctor Manuel Carlos Gómez y Salvador Plancarte Hernández</i>	
<b>La tutoría en el posgrado: Retos y experiencias</b>	89
<i>Ricardo López-León, Ixchel Velasco, Georgina Padilla e Ilse Gutiérrez</i>	
<b>Semiótica háptica en el <i>performance</i> musical de violinistas</b>	105
<i>Hugo David Tiscareño Talavera</i>	
<b>Jam testimonial en torno a las pedagogías tradicionales: Un diálogo reflexivo sobre las violencias durante el ejercicio disciplinar en el arte y la educación</b>	135
<i>Armando Andrade Zamarripa, Araceli Marisol González Torres, Andrea Eunice Méndez Rubio y Julieta Ponce Ruiz</i>	
<b>ARTE E INTERACCIONES SOCIALES</b>	159
<b>La pertinencia de las actividades artísticas en los Centros de Atención Social (CAS)</b>	161
<i>María Estela González Acevedo y Alma Rosa Real Paredes</i>	
<b>Relaciones sociales establecidas a partir de la música en una familia mexicano-alemana</b>	185
<i>José Marcos Partida-Valdivia e Irma Susana Carbajal-Vaca</i>	

<b>ARTE, GÉNERO Y SOCIEDAD</b>	213
<b>Recuerdo de las que fuimos y las que somos. Procesos de memoria colectiva en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes</b>	215
<i>Raquel Mercado Salas, Irasemma Ambriz Zúñiga y María Isabel Cabrera Manuel</i>	
<b>Apuntes sobre los desafíos historiográficos para la historia del arte y la historia de las mujeres en el arte musical a través de la figura de Cuquita Ponce</b>	233
<i>Raquel Mercado Salas, Jeannette Brigitte Nájera y Lourdes Calíope Martínez González</i>	
<b>La vulnerabilidad del cuerpo de una actriz en el cine</b>	247
<i>Irlanda Jacqueline Rodríguez Martínez y Armando Andrade Zamarripa</i>	
<b>El cine de mujeres y de las disidencias como práctica comunitaria y politizadora</b>	269
<i>Julieta Ponce Ruiz, Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez y César Gabriel Seañez Fernández</i>	
<b>APROXIMACIONES DIVERGENTES AL ANÁLISIS DEL ARTE Y LA GESTIÓN CULTURAL</b>	287
<b>Despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo como estrategia para posibilitar y potenciar una curaduría otra y una gestión cultural otra</b>	289
<i>Mitzi Zuleica de Jesús Herrera González</i>	

<b>Metodologías mutantes: La indisciplina artística como proceso vivo</b>	305
<i>Araceli Marisol González Torres, Armando Andrade Zamarripa, Zaira Eréndira Espíritu Contreras y Berenice Cortés Campos</i>	
<b>La luz como resistencia: Fotografía sin cámara y nuevas narrativas sociales</b>	323
<i>Óscar Anubis Q. Méndez Gorra</i>	
<b>Presencia inadvertida: Una propuesta de lectura de <i>Fraguas</i>, de Víctor Sandoval</b>	341
<i>Jorge Prieto Terrones</i>	
<b>Semblanzas de autores</b>	353

# Introducción

*Juan Pablo Correa*

En agosto de 2009, la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) inició un programa de Maestría en Arte con énfasis en educación artística y gestión cultural. Este programa fue producto de un prolongado esfuerzo universitario por fomentar el arte y la cultura. Desde la primera década de los años dos mil, el doctor Alfonso Pérez Romo (1924-2022) creó y coordinó numerosos diplomados sobre historia y apreciación de las artes. Asimismo, lideró la creación de la Licenciatura en Ciencias del Arte y Gestión Cultural (LCAG) que abrió las puertas a su primera generación en 2006. En 2008, el doctor Pérez Romo junto con el maestro Jorge García Navarro, impulsaron la creación del Centro Cultural Universitario, el cual se convertiría en el Centro de las Artes y la Cultura en 2010. De esta manera, la Maestría en Arte se concibió como un programa flexible e integrador que dio cabida a diversos perfiles de profesionistas interesados en el desarrollo y la difusión de las artes, y garantizó la continuidad académica y profesionalizante del programa de licenciatura creado tres años atrás.

Al igual que la Licenciatura en Estudios del Arte y Gestión Cultural, la Maestría en Arte fue inicialmente acogida por el Centro de Ciencias del Diseño y de la Construcción de la UAA. En aquel período, el decanato del Centro estaba a cargo del maestro Mario Andrade Cervantes, y la rectoría universitaria, presidida por el doctor Rafael Urzúa Macías. Sus administraciones apoyaron los proyectos de profesionalización en la cultura y las artes impulsados por el doctor Pérez Romo y el maestro García Navarro.

Finalizada la primera generación 2009-2011, comenzó a gestarse la orientación profesionalizante que ha caracterizado a la Maestría hasta la actualidad. La generación 2012-2014, con el nuevo Plan de Estudios, fue la primera en estar registrada en el entonces Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). El secretario técnico de la Maestría de este período, el doctor Mario Hernández, defendió la postulación ante el PNPC, acompañado por el director de Investigación y Posgrado, el doctor Fernando Jaramillo Juárez.

De esta forma, comenzó la construcción de un posgrado en una búsqueda constante de vinculación con la sociedad. A pesar de que la única línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) concebida en el Plan de Estudios 2012 era “Análisis del Arte”, el objetivo enfatizaba la generación de “soluciones y teorías de interpretación a problemas vinculados con la educación artística y la difusión de la cultura”. En revisiones subsiguientes, como el Plan de Estudios 2017, se abrieron las opciones de las LGAC a “Análisis del Arte y Procesos de Producción y Gestión Artística” y “Procesos de Educación Artística”, respaldadas por el objetivo de “formar profesionistas capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos de producción, gestión y educación artísticas, sustentados en el análisis del arte y la cultura, con el propósito de mejorar su desempeño profesional”. Estas LGAC, así como el objetivo, han conservado su esencia hasta el plan vigente 2021. Sin embargo, en el objetivo actual emergió un valor fundamental que se encontraba latente desde los inicios del programa y que conforma el eje central de esta publicación: la incidencia social. El objetivo vigente aún se trata de “formar profesionistas capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos”, pero al final se agregó una cláusula que vuelve más específico el propósito de esta formación al caracterizarlo como una mejora en “su desempeño profesional con un impacto social significativo”. A través de la presente publicación, celebramos 15 años de la Maestría en Arte, a lo largo de los cuales el colectivo de docentes, estudian-

tes y directivos(as), hemos construido la identidad del programa en torno al análisis del arte, la investigación y su incidencia social.

El libro se divide en cuatro secciones que agrupan aproximaciones comunes a la incidencia social: Educación artística y pedagogía de las artes, Arte e interacciones sociales, Arte, género y sociedad, y Aproximaciones divergentes al análisis del arte y la gestión cultural. No obstante, debe advertirse que ésta es sólo una opción de lectura de los 18 capítulos que forman la publicación. Conceptos esenciales como la educación artística, las interacciones sociales y la decolonialidad son transversales en los capítulos que conforman las cuatro secciones.

El arte es una poderosa herramienta de cohesión social que ha sido empleada a través de la educación artística y las pedagogías del arte para reflexionar en torno a la solución colectiva de problemas sociales y la promoción del cambio. La primera sección reúne siete capítulos que describen aproximaciones diversas a la acción y el cambio social a través de proyectos artísticos educativos. El primer capítulo, “Intervención Participativa en torno a conciertos didácticos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: La visión de dos docentes”, presenta un proyecto de investigación acción que describe la experiencia de dos docentes durante una intervención educativa musical que fue acogida por una comunidad escolar y convertida en un proyecto colaborativo que transformó las dinámicas de la escuela, resaltando el potencial de la vinculación entre una escuela primaria y la uaa, a través del proyecto profesionalizante de una de las estudiantes de la Maestría. Los dos capítulos siguientes, “Más allá del aula: El podcast como herramienta para la educación y divulgación del arte” y “La radio como economía creativa en México y Cuba: Sintonizando experiencias en un posgrado profesionalizante” presentan alternativas a paradigmas tradicionales de la educación artística, que se basan en el análisis de la incidencia social a través de formatos de acceso universal a contenidos relacionados con el arte y la cultura, como la radio y el podcast. El principal argumento es que estos formatos, al ser accesibles, flexibles y versátiles, tienen el potencial de promover el aprendizaje autónomo en torno a la apreciación del arte. Como complemento a este enfoque en los medios de comunicación, el siguiente grupo de tres capítulos, “El proceso de tutoría en la escritura de guion cinematográfico: Perspectivas del tutor y tutorado en posgrado”, “La tutoría en el posgrado: Retos y experiencias” y “Jam testimonial en torno a las pedagogías tradicionales: Un diálogo reflexivo sobre

las violencias durante el ejercicio disciplinar en el arte y la educación” proponen una crítica de los procesos de formación profesional en torno al arte. Los dos primeros abren el tema con reflexiones sistemáticas sobre la interacción tutor(a)-tutoradas(os) y las influencias mutuas en el proceso de aprendizaje, mientras que el tercero cierra con un análisis colectivo de las violencias estructurales en la formación de artistas profesionales en nuestro entorno, cuestionando la verticalidad de la enseñanza y proponiendo aproximaciones colaborativas que difuminen las jerarquías. Finalmente, “Semiótica háptica en el performance musical de violinistas”, nos regresa a la educación musical, aplicando el marco teórico poco común de la biosemiótica a la enseñanza y aprendizaje del violín en un contexto universitario.

La segunda sección sobre arte e interacciones sociales está formada por dos capítulos. El primero, “La pertinencia de las actividades artísticas en los Centros de Atención Social (CAS)”, describe un proyecto profesionalizante de intervención participativa que consistió en un taller de escritura creativa diseñado para fortalecer los lazos socioemocionales entre niños, niñas y adolescentes de un CAS en la ciudad de Aguascalientes y generar espacios donde se promueva el bienestar comunitario a través de las prácticas artísticas. En el segundo capítulo, “Relaciones sociales establecidas a partir de la música en una familia mexicano-alemana”, se expone un estudio de caso en el que, a través del enfoque fenomenológico de Alfred Schutz, se caracterizó la influencia de las interacciones familiares en torno a la música, en la conciencia de una niña de tres años.

La siguiente sección, Arte, género y sociedad, se compone de cuatro capítulos que exponen el arte como herramienta de resistencia ante procesos de colonialidad estructurales en la sociedad, que han sometido los cuerpos de mujeres y personas sexodisidentes a lo largo de la historia. “Recuerdo de las que fuimos y las que somos. Procesos de memoria colectiva en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes”, nos relata la experiencia de un taller de danza co-creado con un grupo de reclusas y su efecto en la reconstrucción de las identidades de las mujeres privadas de su libertad y en la construcción de habilidades socio-emocionales que benefician la interacción entre estas mujeres. “Apuntes sobre los desafíos historiográficos para la historia del arte y la historia de las mujeres en el arte musical a través de la figura de Cuquita Ponce” señala la dimensión histórica de las violencias estructurales contra la mujer y propone una reflexión sobre cómo en

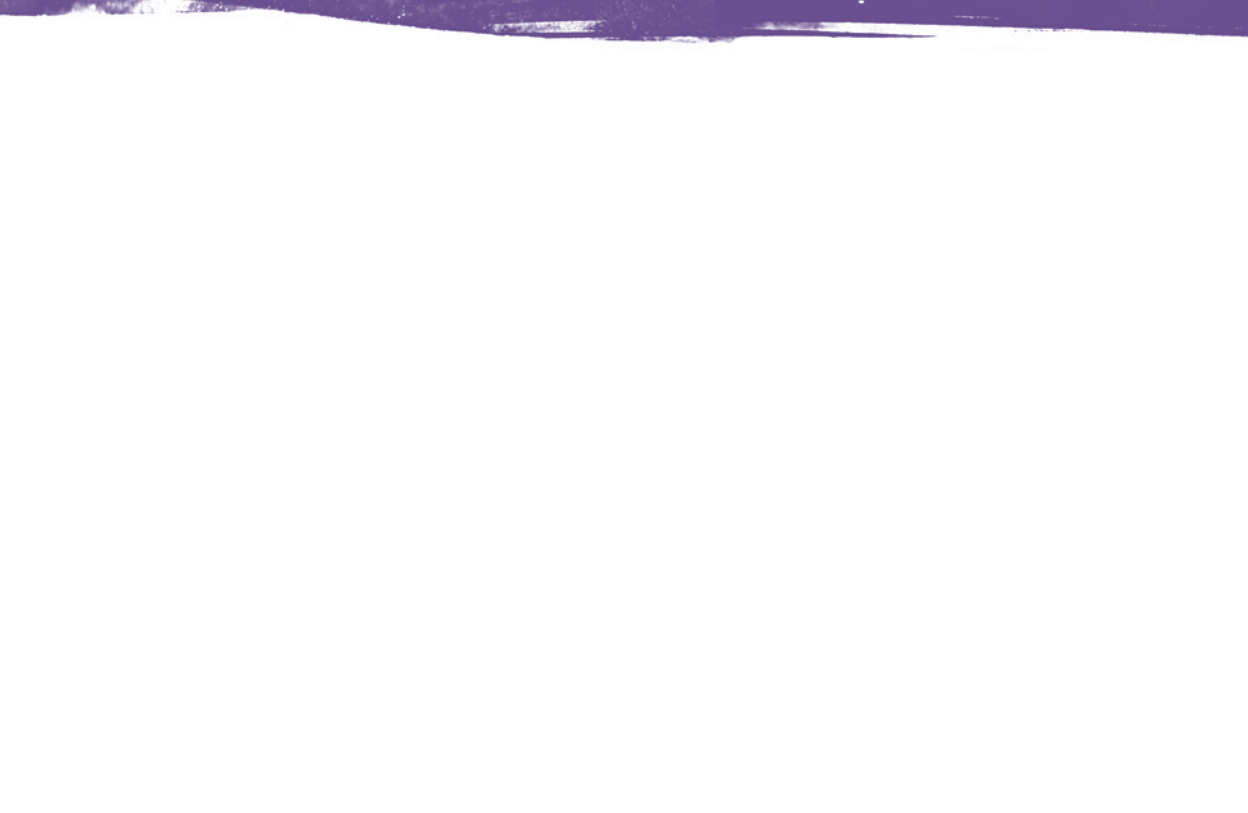
la actualidad construimos la historia de las mujeres. En “La vulnerabilidad del cuerpo de una actriz en el cine”, el foco se dirige hacia el cuerpo de la estudiante-actriz que analiza su vulnerabilidad al encarnar el rol de actriz cinematográfica, abordándolo desde perspectivas fenomenológicas, afectivas y de género, con el fin de explorar las transgresiones del dispositivo cinematográfico. Finalmente, “El cine de mujeres y de las disidencias como práctica comunitaria y politizadora”, expone la horizontalidad del cine comunitario como un marco de interacciones entre mujeres y personas sexodisidentes en la producción de un documental que cuestiona la representación violenta de las personas que no se ajustan al establecimiento hetero-hegémónico.

La última sección propone estrategias divergentes del análisis del arte y la gestión cultural que ofrecen concepciones alternativas de estas prácticas y su consecuente impacto social. El capítulo “Despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo como estrategia para posibilitar y potenciar una curaduría otra y una gestión cultural otra”, cuestiona quién decide cómo y qué debe contener un archivo y cómo debe realizarse una curaduría, proponiendo la posibilidad de replantear la manera en que construimos el conocimiento y las visiones de mundo que determinan las prácticas sociales. Asimismo, en “Metodologías mutantes: La indisciplina artística como proceso vivo”, se presenta una reflexión sobre la indisciplina como metodología de la investigación en artes, que facilita la colaboración en espacios de encuentro transdisciplinarios caracterizados por interacciones horizontales donde lo lúdico y lo experimental son clave para los procesos de investigación-creación. Por otro lado, “La luz como resistencia: Fotografía sin cámara y nuevas narrativas sociales” examina la evolución de la fotografía sin cámara, de Talbot al arte contemporáneo, resaltando la cianotipia como medio simbólico y colaborativo. Estas prácticas resisten la automatización digital al revalorizar luz, materia y experimentación en la creación artística, cuestionando los modos de producción visual dominantes y enfatizando su uso en temas de identidad, historia y participación social. Finalmente, en “Presencia inadvertida: Una propuesta de lectura al poema *Fraguas*, de Víctor Sandoval”, se presenta una lectura divergente del poema de Sandoval que enfatiza el elemento femenino de la madre, al tiempo que contribuye a la difusión de este patrimonio poco abordado en los estudios del análisis del arte.

El presente volumen representa la pluralidad sobre la que se ha construido la Maestría en Arte y enfatiza la multi/inter/transdisciplinarietà de

sus capítulos como la principal fortaleza del programa. La visión plural y multi/inter/transdisciplinar de la maestría ha garantizado el vínculo complejo y realista con la sociedad y, por ende, los procesos de diálogo e influencia mutua con la comunidad. Que sirva este texto como memoria y difusión de nuestro trabajo.

# EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PEDAGOGÍA DE LAS ARTES





# Intervención participativa en torno a conciertos didácticos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana: La visión de dos docentes

*Greta Zavala Sifuentes*

*Juan Pablo Correa*

*María Guadalupe Pérez-Martínez*

## Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha abierto oportunidades de colaboración entre las comunidades escolares y la sociedad. Siendo una política naciente, es necesario difundir las experiencias de diseño e implementación de intervenciones educativas donde se haya cristalizado esta vinculación entre escuela y sociedad con el fin de analizar la eficacia de las metodologías que subyacen la NEM y mejorar las prácticas educativas colaborativas que esta política promueve. En este capítulo se presenta una experiencia de vinculación entre una escuela primaria de la ciudad de Aguascalientes y la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a partir del trabajo de titulación de una de las maestrandas, que consistió en la implementación de una intervención participativa que empleó el concierto didáctico sobre música tradicional mexicana para que cada docente diseñara proyectos educativos que respondieran a las necesidades de sus grupos. Los resultados sugieren que este tipo de vinculaciones enriquecen los procesos educativos al favorecer la interacción con especialistas

externos a la comunidad escolar y al dar autonomía a los docentes para diseñar proyectos que respondan a las necesidades específicas de sus grupos en un momento dado. De esta forma, el capítulo enfatiza la flexibilidad, la polivalencia y la innovación de la enseñanza musical al responder a las necesidades de participación y transformación comunitaria que fundamentan la NEM.

## Introducción

Uno de los principales objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es convertir la educación en un proyecto social compartido en el que los diferentes sectores de la sociedad colaboren proactivamente. “Padres, madres, tutores, docentes, directivos, personal de supervisión, autoridades educativas, promotores del deporte y la cultura, representantes del sector productivo y organizaciones sociales” (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, p. 18) deben asumir el compromiso de actuar en una construcción colectiva para el beneficio del estudiantado. La NEM ha abierto oportunidades de vinculación entre la comunidad escolar y los diferentes actores sociales para el desarrollo de proyectos que nutran la operatividad escolar y el aprendizaje.

En este capítulo, describiremos una intervención participativa que nació de una oportunidad abierta en el contexto de la NEM. La intervención fue la esencia del proyecto de titulación de una de las autoras (Greta Zavala), dentro del programa de Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), en la generación 2023-2025. Inicialmente, se propuso una intervención destinada a la divulgación de géneros de música tradicional mexicana. Sin embargo, el proyecto fue acogido por la comunidad de una escuela primaria y concebido a partir de los principios, ejes articuladores y campos formativos de la NEM, convirtiéndolo en una intervención participativa que vinculó a la comunidad escolar con la UAA y con una agrupación dedicada a la divulgación de la música tradicional mexicana llamada “Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano”, de la cual Greta forma parte.

Para lograr una descripción contextualizada de la intervención, primero se ofrece un marco conceptual donde se define la esencia de la NEM, cómo se concibe la educación musical en este contexto y se caracteriza el paradigma de la intervención acción participativa en el cual se inscribe nuestra intervención. Después, se describirá el diseño de la intervención y los métodos de

recolección y análisis de datos empleados para el presente capítulo. Enseguida, se presentan los resultados y se construye una discusión que responda a preguntas relacionadas directamente con el marco conceptual. Finalmente, se ofrecen conclusiones donde se reflexiona sobre lo que se puede aprender de la presente intervención, las áreas de oportunidad para garantizar la accesibilidad y la sostenibilidad de este tipo de vinculación escuela-sociedad y las ventajas de la implementación de intervenciones musicales para la integración situada de conocimientos.

## La Nueva Escuela Mexicana

El marco curricular de la NEM establece seis fases para la formación escolar del nivel básico. El nivel de educación primaria se compone de las siguientes fases: fase tres, primer y segundo grados; fase cuatro, tercer y cuarto grados; y fase cinco, quinto y sexto grados. La NEM se fundamenta en ocho principios: *identidad con México, responsabilidad ciudadana y social, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, interculturalidad, cultura de la paz y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*. Estos principios fundamentan siete ejes articuladores: *inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas*. Los siete ejes “contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 2024a, p. 101). Adicionalmente, los principios y los ejes articuladores se entrelazan en las aulas a través de cuatro campos formativos: *naturaleza y sociedades, de lo humano y lo comunitario, lenguajes, saberes y pensamiento científico y ética*. Los campos formativos tienen la función de integrar el conocimiento de las diferentes disciplinas a través de un sentido de realidad (Cfr. p. 139). Finalmente, en la NEM se sugiere la integración del conocimiento en contextos reales por medio de cuatro metodologías sociocríticas: *aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje basado en indagación STEAM, aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje servicio*.

La intervención que se describe en este capítulo fue acogida por la escuela como un proyecto comunitario que involucrara a estudiantes, docentes,

director y familias. A partir de esta conceptualización, se escogieron los géneros musicales que se utilizarían en la intervención y los conciertos didácticos, y se diseñaron materiales de divulgación donde se integraron dimensiones musicales, sociales, geográficas y medioambientales destinadas a motivar la apropiación del proyecto por parte del colectivo docente. Así, los principios, los ejes articuladores y los campos formativos de la NEM motivaron un proyecto participativo donde la divulgación de la música y la educación musical se insertaron en proyectos de educación integral dirigidos por docentes en colaboración con Greta y los demás actores externos a la escuela.

## La educación musical en la NEM

La inclusión de la educación musical en planeaciones integradoras puede ser un fenómeno nuevo promovido por la NEM. Desde el establecimiento de la materia obligatoria de educación artística con la Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 (Esparza, 2024), la música formaba parte del complejo de las materias artísticas sin que necesariamente se desarrollara a través de proyectos integradores ni contara con docentes capacitados para las particularidades de la enseñanza musical (Félix, 2023).

En el Plan de Estudios vigente para el nivel básico de 2022, las artes se incluyen dentro del campo formativo Lenguajes, y en el eje articulador Artes y experiencias estéticas. Este último propone “utilizar las manifestaciones artísticas para explorar, representar y mostrar los contenidos de otros ámbitos de conocimiento como las ciencias y las humanidades” (Secretaría de Educación Pública, 2024a, p. 137). Asimismo, en la última reforma al Artículo 3º Constitucional, en 2019, se priorizó la música (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019), por lo que ese mismo año la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció públicamente la creación de un programa denominado *Educación Musical y Orquestas Escolares*, en el que las Orquestas Esperanza Azteca se incorporarían a la SEP convirtiéndose en Orquestas de la Nueva Escuela Mexicana. Esta acción fue cuestionada debido a que no suponía la participación de todas las escuelas de nivel básico ni la inclusión de todo el estudiantado, ya que sólo se elegiría un número limitado de estudiantes para integrar las orquestas; además no respondería a la diversidad de necesidades en las comunidades, condicionaría la educación musical a la ejecución de un cierto repertorio y los

costos económicos serían elevados (Carbajal Vaca, 2021; González Moreno, 2021; Morán Quiroz y Ruelas Jara, 2021). El programa de las orquestas de la NEM finalizó en 2020 (Israde, 2024). Así, actualmente, la educación musical a nivel básico depende de las posibilidades de cada comunidad escolar. Cómo garantizar una formación musical integrada a la educación general de niñas y niños es, a la vez, un tema de reflexión conclusivo del presente capítulo y una motivación para reportar el proceso de implementación de una intervención fundamentada en el paradigma de la investigación acción participativa.

## La Intervención Participativa

Las metodologías participativas se fundamentan en el paradigma de la investigación acción participativa que promueve el cambio social y la resolución de problemáticas que afectan comunidades a partir de investigaciones situadas en contextos reales, involucrando a sus miembros y a quienes investigan procesos de interacción horizontal, democráticos, en contraste con la investigación positivista, que simplifica el objeto de estudio y tiende a situarlo en condiciones experimentales (Alberich Nistal, 2008; de Oliveira Figueiredo, 2015). La presente intervención participativa parte de los principios de la investigación acción participativa; sin embargo, se define más como un proyecto colaborativo de educación artística que parte del supuesto del potencial de incidencia social de la música y su influencia en la transformación comunitaria. El proyecto funcionó de manera similar a una investigación acción participativa en el sentido de que su implementación se realizó de manera colaborativa con el director y los docentes de la escuela primaria, y la recolección de datos para su evaluación se realizó a través de entrevistas no estructuradas que exploraron la experiencia de los docentes durante la implementación de la intervención.

Para el diseño, se consideró el modelo de intervención participativa propuesto por Nastasi *et al.* (2000). El modelo se integra en tres etapas: generación participativa (o diseño de la intervención), adaptación natural (implementación), y cambios esenciales (evaluación de la eficacia). Además, enfatiza la interacción colaborativa entre los diferentes actores involucrados.

## Diseño de la intervención

### Participantes

Los actores involucrados fueron los estudiantes de la escuela primaria (fases tres, cuatro y cinco de la NEM), los docentes de cada grupo, el director, los familiares del estudiantado, y los colaboradores externos: la agrupación “Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano” (integrada por Oleg Zavala Sifuentes, Greta Zavala Sifuentes y María del Carmen Sifuentes), el doctor Juan Pablo Correa Ortega, director del trabajo de titulación, y la doctora María Guadalupe Pérez Martínez, asesora del trabajo de titulación. La colaboración planteada por el modelo de Nastasi *et al.* (2000), se promovió desde el primer contacto con el director, el permiso de familiares y tutores para realizar la intervención y las reuniones de Consejo Técnico con los docentes. Durante la intervención, se procuró mantener un diálogo constante, escuchando atentamente y tomando en cuenta las propuestas de los diferentes actores para el desarrollo del proyecto.

### Procedimiento

En la primera etapa del proyecto, se estableció contacto con el director de la escuela para consultar la posibilidad de realizar un proyecto de divulgación de música tradicional mexicana. El resultado de esta primera negociación excedió la petición transformándola en la posibilidad de generar un proyecto comunitario que incidiera en el principio de identidad con México de la NEM.

Se llevó a cabo un diálogo con los docentes durante una reunión de consejo técnico en la que se estableció como objetivo general llevar a cabo una intervención participativa para las tres fases de la escuela primaria. Para esto, se solicitó por escrito el consentimiento informado de madres, padres y tutores, obteniendo su aprobación.

Durante la segunda etapa de la intervención, los docentes recibieron recursos digitales diseñados por Greta, en colaboración con su comité tutorial y la agrupación “Greta y Oleg”. Los materiales contenían diversas temáticas en torno a cuatro géneros de música y danza tradicionales mexicanas. El objetivo

de esta acción fue facilitar a los docentes una variedad de información para que pudieran explorar y adaptar libremente las temáticas que les permitieran desarrollar proyectos educativos insertados en los campos formativos y en los ejes articuladores de la NEM. Como complemento de los recursos, Greta sostuvo un diálogo continuo con cada uno de los docentes para comentar sus ideas sobre el diseño de sus proyectos educativos, cuidando la horizontalidad en la colaboración, la flexibilidad de cambios, la apropiación de la intervención por parte de los docentes y procurando una respuesta eficaz a las necesidades de los proyectos. Los docentes generaron proyectos en los que se incentivó la participación de familiares y tutores, y se llevaron a cabo talleres y conciertos didácticos con los cuatro géneros de música tradicional mexicana seleccionados, en los que se fomentó la participación de todos los actores y se logró cumplir con los objetivos de la fase de implementación.

## Proyectos de los dos docentes

### *Docente de sexto grado (D6)*

Derivado de su exploración del material digital y el diálogo con Greta durante la tercera semana de mayo, D6 eligió abordar la región Huasteca y enlazar esta temática con un proyecto que estaba desarrollando con sus estudiantes para la concientización del cuidado del medio ambiente. En la cuarta semana de mayo, Greta realizó un breve diagnóstico entre el estudiantado sobre asistencia a conciertos en vivo y conocimientos previos sobre la Huasteca y le facilitó recursos audiovisuales a D6. En la quinta semana, D6 adaptó los contenidos a su proyecto de cuidado del medio ambiente, particularmente enfocado en la región Huasteca. La primera semana de junio se compartió con el grupo la letra y el audio de la canción-huapango “HuapangAgua” (compuesta por Greta, Oleg y María del Carmen Sifuentes, cuyo texto aborda la temática de la importancia del cuidado del agua). En la segunda semana de junio se ofreció un taller, previo al concierto didáctico, para explicar algunos elementos de los cuatro géneros de música tradicional mexicana que se iban a interpretar y, posteriormente, el mismo día se llevó a cabo el concierto didáctico conjuntamente con el grupo de quinto grado, en el que además de cuatro

temas de la música tradicional representativos de los géneros seleccionados, se incluyó “HuapangAgua” y varios estudiantes participaron cantando, con el propósito de integrar los contenidos en relación con el cuidado del medio ambiente que habían desarrollado en el aula. Algunos estudiantes pidieron que Greta y Oleg interpretaran “El ratón vaquero” de Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri” y “Pelea de gallos en San Marcos” de Juan S. Garrido como números extra, y parte del estudiantado participó bailando y cantando.

### *Docente de primer grado (D1)*

En el proceso de negociación, durante la tercera semana de mayo D1 le planteó a Greta la posibilidad de trabajar la actividad “Bailamos palabras musicalizadas” del libro *Proyectos comunitarios* (Secretaría de Educación Pública, 2024b, pp. 54-67), de manera que su grupo (25 estudiantes) participara a través del movimiento corporal durante los conciertos didácticos. Adicionalmente, propuso elaborar cotidiáfonos para tocar y acompañar en vivo. La tercera semana se llevó a cabo un breve diálogo en el que D1 informó que habían realizado algunos ejercicios a partir del contenido del libro y estaban por escribir la letra de dos canciones con base en el aprendizaje de la rima. D1 solicitó una de las piezas que se iban a interpretar en el concierto y Greta le compartió el audio y letra de “Fiesta huasteca”, en la versión del Conjunto Típico Tamaulipeco. El docente la empleó para la identificación, el análisis y la escritura de rimas. D1 trabajó con su grupo un proyecto de aprendizaje basado en proyectos comunitarios en el cual integró los cuatro campos formativos y los ejes articuladores de inclusión, igualdad de género y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, utilizando libros de texto gratuitos, recursos multimedia, material didáctico como un banco de palabras con tarjetas, entre otros. Además, realizó con su grupo un montaje coreográfico con la canción “Fiesta huasteca” para bailar con la interpretación en vivo el día del concierto. Asimismo, incorporó en sus actividades la escucha y el baile libre de una canción en lengua tzeltal (lengua indígena de Chiapas), que hacía referencia al jaguar. En cada etapa del proceso, el docente propició la participación y el involucramiento de familiares y tutores con los requerimientos necesarios (e.j.: materiales, tareas, ensayos, vestuario), así como su asistencia al evento.

El concierto didáctico para la fase tres (primero y segundo grados), se llevó a cabo en la tercera semana de junio, junto con el taller previo para cada

grupo, en el que se explicaron los elementos de los cuatro géneros de música tradicional mexicana que se iban a interpretar. D1 elaboró una instalación en el patio de la escuela con decoraciones y una escenografía para la agrupación musical. Después del concierto didáctico, el grupo de primer grado continuó trabajando para presentar nuevamente la coreografía de “Fiesta huasteca” en un concierto comunitario para todo el plantel, que se realizó la primera semana de julio. D1 amplió su proyecto y propuso incluir en el concierto la muestra de la creación de una letra que realizaron con base en la canción de “La patita” de Francisco Gabilondo Soler, a partir del ejercicio de rimas con la actividad “Bailamos palabras musicalizadas”. El tema de la canción fue el cuidado del medio ambiente, y la titularon “La ropita”. En respuesta a la petición de D1, Greta proporcionó una pista con violín y piano de “La patita” de Gabilondo Soler, para que el grupo ensayara la canción. Para el concierto didáctico comunitario, D1 realizó una instalación con más elementos visuales y en conjunto con otros docentes, familiares y el director, montaron una exposición en el pórtico de la escuela con la letra impresa de “La ropita” y dibujos de estudiantes de diferentes grupos en los que colorearon instrumentos musicales y plasmaron comentarios sobre la experiencia de los conciertos didácticos de la intervención. El grupo de primer grado participó bailando “Fiesta huasteca” y cantando “La ropita”.

Finalizada la intervención, durante el siguiente ciclo escolar 2024-2025, el docente fue asignado como titular del mismo grupo y decidió extender el trabajo realizado diseñando una coreografía sobre la canción del jaguar en tzeltal, por lo que solicitó Greta y Oleg su apoyo para un evento conmemorativo el 20 de noviembre, cuando el estudiantado presentó nuevamente “Fiesta huasteca” con música en vivo y estrenó la coreografía del jaguar.

## Recolección y análisis de datos

Para la tercera y última etapa de la intervención, se aplicaron técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos, con el fin de evaluar sus resultados. En el presente capítulo, se consideró la experiencia de D1 y D6, recuperada a través de entrevistas no estructuradas. El análisis de las entrevistas se realizó a través de transcripciones y procesos de codificación *abierta* y *axial* (Corbin y Strauss, 2015), llevadas a cabo de manera independiente por los coautores.

Tras la codificación independiente, los coautores realizaron una síntesis de las categorías que emergieron de las entrevistas y las compartieron con Greta. La codificación independiente se consideró como estrategia de validación.

## Resultados

Los resultados describen las experiencias de D1 y D6 como un proceso que evoluciona a lo largo de las diferentes etapas de la intervención. El proceso es la categoría central del análisis y está determinada por dos factores que influyeron su evolución. En primer lugar, las concepciones de D1 y D6 sobre su alumnado, la NEM y su función docente, alimentadas también por sus creencias e intereses personales. En segundo lugar, las condiciones ambientales que determinaron sus acciones e interacciones durante la implementación de la intervención. Primero se describirán los dos factores determinantes y luego el proceso de evolución de la experiencia.

## Concepciones

Las concepciones sobre el alumnado influenciaron la experiencia docente en la intervención participativa, particularmente con respecto a las características de sus estudiantes por la etapa de desarrollo en la que se encontraban, y otras concepciones relacionadas con su contexto sociocultural. En las concepciones relacionadas con la etapa de desarrollo, prevaleció la noción del gusto que tienen las niñas y los niños por la música y el movimiento. D1 enfatizó que a las niñas y los niños de primero de primaria "... les encanta la música... traen ritmo" (D1, 171) y, "les encanta bailar" (D1, 232); esto también se identificó en la entrevista de la docente de sexto grado, pues ante la exposición a la música en vivo, para ella, era evidente que sus estudiantes iban a comenzar a bailar, "los niños de sexto, n'hombre, pues ahí sentados, ¿a poco se iban a estar?" (D6, 29). Estas concepciones se relacionan con la apropiación del proyecto en las aulas y la participación de sus estudiantes. Por ejemplo, en la entrevista de D1 se encontró una asociación entre el gusto por la música con las sugerencias que hicieron sus estudiantes sobre las canciones que analizarían y modificarían, también, con la disposición que tuvieron para

aprender una nueva canción a través de la práctica repetida (D1, 232). Además, en la entrevista a D1 se reconoce una oportunidad de inclusión, en este tipo de proyectos, de estudiantes que tienen un diagnóstico de TDAH, justamente debido al gusto por el movimiento (D1, 538).

Las concepciones con respecto al contexto sociocultural estuvieron vinculadas con las características de las familias del alumnado y las oportunidades que representan para su involucramiento en las actividades escolares y para el acceso a la oferta cultural local. Por un lado, D1 describió a la comunidad de padres y madres de familia como personas con empleos fuera de sus hogares, limitándoles esto a asistir a actividades que se realizan durante la jornada escolar; sin embargo, afirmó que esta condición no les impide apoyar, por ejemplo, pidiendo a familiares que asistan, o asegurando que las y los estudiantes estén preparados para participar (D1, 348). Por otro lado, D6 apuntó que la condición socioeconómica “precaria” que prevalece en las familias limita el acceso a la oferta cultural de sus estudiantes, restringiendo visitas a sitios históricos, eventos literarios, entre otros (D6, 175). En el caso de D6, esta concepción parece haber fortalecido el significado de este proyecto, reconociendo que lo cultural “no debe de perderse” y asumiendo esta función docente como una “lucha” (D6, 175).

También se encontró que las concepciones sobre la NEM influenciaron la experiencia de los docentes en la intervención participativa. En D1, facilitaron la implementación de la intervención al reconocer la metodología de proyectos como una estrategia que busca “que los niños sean más partícipes, que [...] propongan” (D1, 484). Asimismo, el docente nota que la NEM impulsa el trabajo colaborativo al interior de la escuela y con la comunidad (D1, 303), y cree que esto tiene un mayor impacto en la complejidad de la labor docente (D1, 322). Por otro lado, en D6, se combinaron concepciones sobre la NEM que parecieron facilitar y obstaculizar la implementación de la intervención. Un facilitador es la relevancia de la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente el énfasis en la interculturalidad (D6, 48). Un obstáculo se interpreta en la visión de D6 sobre los libros de texto, considerándolos como recursos insuficientes para acercar al alumnado a la cultura, en comparación con libros previos (D6, 56).

En el tercer grupo de concepciones, se observaron sus creencias sobre la función docente asociadas con la implementación de la intervención. D1 se concibe como un docente en un proceso de aprendizaje constante, pues inde-

pendientemente de la cantidad de veces que haya estado a cargo de un grupo específico siempre alcanza nuevos aprendizajes y se sorprende por lo que sus estudiantes son capaces de hacer (D1, 251). Esta concepción parece haber facilitado su iniciativa para implementar un proyecto con características nuevas y que le generaba incertidumbre sobre su desarrollo y el involucramiento de sus estudiantes. En D6, se identifica una concepción compensatoria de la docencia, pues ante un contexto socioeconómico que reconoce como precario, ve la necesidad de que, como docentes, inviten y acerquen al alumnado a la oferta cultural que se tenga al alcance (D6, 181). Esta concepción podría estar vinculada con la disposición para participar en una intervención de carácter artístico en la que sus estudiantes pudieran estar inmersos en contextos culturales con los que usualmente no tienen contacto.

Finalmente, en las entrevistas se identificaron creencias e intereses personales vinculados con la implementación de la intervención. Para D1, su interés por la danza en general, y el gusto por apreciar el folclore, corresponde con la elección de un proyecto que involucraba la música, la danza y el conocimiento de la lengua (D1, 127). Para D6, el interés en la historia y la cultura y su creencia de que la educación ambiental es “lo que más nos hace falta” (D6, 47), se manifestó en la familiaridad y la satisfacción al implementar la colaboración con una intervención en la que se exploran diferentes aspectos de otras culturas: “esto no fue nuevo para mí, encantada de hacerlo...” (D6, 67), y en la adaptación que hizo de los contenidos de la intervención al proyecto de educación ambiental que ya estaba trabajando con sus estudiantes.

## Condiciones ambientales

El segundo tipo de factores que influyeron en la experiencia de D1 y D6 fueron tres condiciones ambientales: actores, recursos didácticos y condiciones organizacionales. La primera condición se refiere a actores escolares y externos con quienes los docentes interactuaron durante la intervención. Los actores escolares que aparecieron en el discurso de los docentes fueron sus estudiantes, el director de la escuela, sus colegas docentes y los padres de familia. D1 describió la labor del director como un facilitador con una función decisiva en la implementación: “el director nos dio muchas facilidades [...] tiene mucho que ver como autoridad, porque él es el que da apertura a si se

hace o no se hace” (D1, 330). Además del director, D1 mencionó la ayuda que recibió de la maestra de educación física en la elaboración de los vestuarios de los niños para el proyecto (D1, 363). Finalmente, los padres de familia aparecieron en la narración de D1 como actores de apoyo en la implementación de su proyecto comunitario: “Los papás... vi que, en lo que pudieron ellos, ellos me apoyaron con lo del vestuario. De hecho, los niños se venían muy cambiados y las niñas igual” (D1, 359). Las interacciones entre docentes con el director y con los padres de familia, se interpretan como oportunidades que facilitaron la implementación, la colaboración, la socialización al interior y al exterior de la escuela, y la autoevaluación de los proyectos al poder apreciar y comparar los productos de los diferentes grupos.

En cuanto a los estudiantes, D6 explicó cómo los testimonios de quienes habían viajado a la Huasteca contribuyeron a las actividades de aprendizaje diseñadas en su proyecto: “Hubo unos niños que dijeron que ya habían visitado ese lugar... eso estuvo bueno porque, ya habiendo testimonios, es una prueba fiel de que lo que estamos diciendo es cierto” (D6, 85). De manera similar, D1 vio la posibilidad de involucrar a los niños de manera activa en el proyecto: “Los niños se vieron muy involucrados, se sintieron protagonistas y se sintieron tomados en cuenta, desde las rimas, desde el baile, desde los pasos”. Así como D6 aprovechó la experiencia previa de sus estudiantes para enriquecer las interacciones durante las actividades de aprendizaje, D1 involucró a los niños de los primeros grados de la escuela en la toma de decisiones sobre la implementación de su proyecto.

Los actores externos fueron el grupo “Greta y Oleg” y la UAA como institución que medió la implementación de la intervención. D1 y D6 describieron el papel de Greta y Oleg como agentes facilitadores de la implementación. D6 explicó que “entre [junto con Greta llegaron] al acuerdo de que fuera un proyecto relacionado también con el medio ambiente y bueno, en este caso se trabajó lo que era la Huasteca”. De manera similar, D1 describió el proceso de colaboración con Greta y Oleg como un factor facilitador, ya que al comentarles que tenía un proyecto sobre el análisis de letras de canciones con impacto positivo, Greta y Oleg le facilitaron la canción de “Fiesta Huasteca” y de esta manera inició el proceso de interacción en torno a la intervención (D1, 61).

Por otra parte, la función mediadora de la UAA apareció en el discurso de D6 al describir que “en el caso de Greta [esto] es parte de su preparación [de la maestría]” (D6, 135). Y añadió una opinión positiva sobre la vincu-

lación con la UAA: “Yo creo que lo ideal sería que vinieran más personas [de la UAA] a ofrecer más trabajos” (D6, 123). De manera similar, D1 se refirió a la intervención como el resultado de la vinculación con la universidad: “El que tengamos un grupo de música, casi exclusivo, habla de que [la] escuela está muy preparada, muy organizada... sabe crear vínculos con otras instancias, como este caso, [con] la universidad” (D1, 552).

Después de los actores internos y externos, el segundo tipo de condiciones ambientales que apareció en el discurso de los docentes fueron los recursos didácticos ofrecidos por Greta. D6, mencionó que desde la invitación a participar en el proyecto se ofreció material que podría ser adaptado a sus necesidades como docentes, y esto abrió la posibilidad para que cada docente diseñara proyectos adecuados a su grupo y a los aprendizajes que buscaban promover (D6, 11). D1, enfatizó que su proyecto partió de una canción que le facilitó Greta y que correspondía con los propósitos planteados en el proyecto comunitario que eligió implementar (D1, 68); además de los recursos adicionales que proporcionaron durante el proyecto, como la ejecución musical en respuesta a las actividades propuestas por el grupo (D1, 189, 227), y los mapas que fueron necesarios para acercarlos a la región geográfica y cultural tratada en el proyecto (D1, 429).

Finalmente, el tercer tipo de condiciones ambientales fueron las organizacionales relacionadas con aspectos de la gestión escolar y con el sistema educativo mexicano. Con respecto a las condiciones de gestión escolar, en D6 identificamos que el grado atendido influyó en su participación en este tipo de proyectos, pues, en su caso, estar a cargo de sexto grado representa tareas adicionales con respecto a la evaluación de aprendizajes en el aula, para garantizar que las calificaciones estén emitidas en el tiempo necesario para la generación de certificados de primaria, además de la preparación de estudiantes para evaluaciones estandarizadas que se aplican sólo a este grado, y la organización de la graduación. En conjunto, estas tareas “absorbe[n] mucho [tiempo]” (D6, 7) y limitaron el involucramiento de D6 en la intervención. Con respecto a la gestión institucional del sistema educativo mexicano, D6 reconoció que la inestabilidad de las políticas públicas con respecto a los cambios curriculares, genera incertidumbre: “ha habido tantos cambios en los planes de la SEP [que] a veces andamos navegando sin timón; no hayamos... qué es lo que quieren, cómo lo piden, entonces, nos tomó por sorpresa [esta propuesta porque] estaba adormecida la clase la educación artística”. No obstante, la manera en

que los docentes conciben la NEM facilitó la colaboración entre los diferentes actores de la intervención participativa.

## Proceso: Evolución de la experiencia

Las concepciones y las condiciones ambientales determinaron la manera en que D1 y D6 construyeron su experiencia de la intervención. Esta experiencia se define como un proceso cuyo dinamismo se expresó a través de la continua resignificación de la intervención y las diferentes acciones realizadas según sus etapas.

De las entrevistas emergieron cinco etapas de la intervención: expectante, negociación, apropiación, implementación y evaluación. Acompañando estas etapas se encontraron significados que evolucionaron desde el costo que representó inicialmente la intervención hasta la alternativa cultural en que se convirtió, pasando por otros significados como colaboración, preservación del patrimonio e innovación. Además, asociadas a estas resignificaciones, aparecieron respuestas afectivas negativas y positivas.

Inicialmente, D6 percibió la intervención como una posible carga de trabajo extra: “Al principio sí como que, ¡ay, nos va a traer más trabajo! [...] Pero luego ya después, poco a poco, empieza uno a valorar y a reconocer que sí se puede” (D6, 120). Este significado de costo apareció primero durante la etapa expectante y se transformó en una oportunidad de colaboración en la etapa de negociación, cuando D6 propuso a Greta que se trabajara sobre la Huasteca, vinculando un proyecto de medio ambiente que ya se estaba ofreciendo en su aula (D6, 18). La etapa de negociación abrió un significado de colaboración propiciado por la interacción con Greta como actor externo y por los recursos didácticos que facilitó a los docentes, además de ser influenciada por intereses de la docente sobre el cuidado del medio ambiente y la divulgación de la cultura y su concepción sobre la NEM, considerando que el acercamiento a la cultura es indispensable y forma parte de la NEM (D6, 47).

Durante las etapas de negociación y, posteriormente, de implementación, emergió el significado de preservación de la cultura, influenciada también en D6 por sus intereses personales (en específico el acercamiento y la difusión de otras culturas), y la concepción que tiene sobre su función docente, favo-

reciendo el acceso a la cultura para “cambiar mentalidades” y reconociendo el papel que desempeñan en el rescate cultural: “Si nosotros como maestros no le damos la vuelta a lo que es cultura, pues estamos haciendo campaña [para] que esto se vaya olvidando y a mí no me gusta eso” (D6, 148).

Por otro lado, el transcurrir de la implementación permitió la aparición de significados que se interpretan como evaluaciones de la intervención. Uno de los significados evaluativos fue el de innovación. D6 narró que ha “estado en varias escuelas y lo más que hemos tenido son maestros de educación artística [...], pero con clases propias de la materia, sin llegar a más. O sea, antes no eran proyectos [como este]” (D6, 110). La intervención se entendió como un proyecto innovador, fundado en la colaboración de los diferentes actores, y no sólo como una visita de actores externos a ofrecer un producto cultural.

Otro significado asociado con la etapa de evaluación fue la oportunidad de cohesión social que facilitó. D6 se sorprendió por la forma en que el concierto didáctico para los grados de quinto y sexto tuvo un efecto de cohesión que antes había estado dificultada por fricciones entre los miembros de los grupos:

Ese día se compaginaron, ese día todos olvidaron sus rencillas, sus recelos, se les olvidaron sus envidias, sus resentimientos, y todos felices estaban ahora sí que en el mismo tema. Todos bailando, contentos, al menos en ese rato, ¿verdad? (D6, 241).

D1 expresó un proceso y resignificaciones similares a D6. La etapa expectante, para D1, se identificó con la incertidumbre debida al desconocimiento sobre lo que implicaría el proyecto, acompañada de una expectativa centrada en participar en un evento aislado: “Creí que a lo mejor ellos iban a darnos nada más como un concierto... como los conciertos que se hacen generalmente” (D1, 48). En la negociación, el docente propuso un proyecto comunitario vinculado con la música. Esta decisión estuvo influenciada por sus concepciones sobre las características de sus estudiantes, en específico, el gusto por la música y el movimiento, aunque, también influenciada por la comprensión de los intereses de la agrupación “Greta y Oleg”, centrados en “rescatar la música” (D1, 63). En esta etapa, hubo intercambio de recursos entre el docente y Greta, que incluyeron las características del proyecto, los materiales impresos y la música.

Luego, la apropiación se caracterizó por la constante toma de decisiones del docente y sus estudiantes sobre el proyecto, representadas en la implementación al incluir baile folclórico y añadir la ejecución musical de canciones cuya letra había sido elaborada por el grupo de estudiantes. La evaluación de D1 compara sus expectativas iniciales con los logros, destacando que el evento aislado que esperaba al inicio realmente fue un proyecto que “sí tuvo mucho que ver [...] con lo que [los estudiantes] están aprendiendo, con lo que yo estoy impartiendo, con la Nueva Escuela Mexicana” (D1, 259) y esta vinculación con lo que ocurría en su aula fue “enriquecedor[a] y sorpresiv[a]” (D1, 262). En conjunto, D1 valoró la intervención como un proyecto en el que los actores involucrados se vieron beneficiados: “ganaron ellos, ganamos nosotros y ganó la comunidad” (D1, 286). En este proceso, sobresalió el significado de rescate cultural y ambiental, y de la comunicación que se logra con los proyectos comunitarios, pues “crean [...] vínculos y lleva[n] mensajes” (D1, 454) que contribuyen a la sociedad.

Estas dos descripciones del proceso señalan la evolución del significado de la intervención con una connotación inicial de costo, acompañada de una afectividad negativa y de incertidumbre, hasta las sorpresas positivas de la colaboración, la significatividad de la intervención para docentes y estudiantes, y la participación del estudiantado, a lo largo de una serie de etapas (expectante, negociación, apropiación, implementación y evaluación) esperadas en cualquier proceso de conocimiento mutuo y colaboración en torno a objetivos contruidos de manera participativa.

## Conclusión

La colaboración caracterizó la intervención y estuvo impulsada por los principios de la NEM. En estos principios de la NEM, se reconoce que la educación de las y los estudiantes es compartida, y en ella participa la comunidad escolar y los actores externos a la escuela, pues resulta “necesario incorporar, mantener y fortalecer la participación, creatividad y acción colaborativa de las familias, empresas, instituciones públicas y privadas vinculadas con la cultura, el deporte y educación de adultos, sindicatos, gobiernos locales y demás organizaciones sociales” (Ramírez Amaya *et al.*, 2023, pp. 8-9). Además, en la NEM se plantea que la formación del alumnado no sólo ocurre en espacios

escolares, sino que se alimenta de las interacciones que sostienen en los múltiples ambientes con los que se relaciona el alumnado en la cotidianidad, y esto detona posibilidades de colaboración. En específico, estas comprensiones posibilitaron la vinculación entre la escuela primaria y la UAA, a través de un proyecto comunitario que derivó en una intervención participativa e involucró a toda la comunidad escolar.

El dinamismo en la relación establecida entre los actores externos y los actores escolares permitió que hubiera una adaptación para responder a las necesidades y a los objetivos de las partes involucradas. Esto se evidencia en la articulación establecida con los principios de la NEM, pues al inicio del proyecto, se contempló enmarcar la intervención solamente en el principio *identidad con México* y conforme avanzó la implementación, los proyectos analizados en este capítulo se ampliaron hacia los principios *interculturalidad y respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente*. Además, las temáticas propuestas inicialmente, centradas en la música tradicional, fueron ampliadas y entrelazadas con los contenidos que se estaban trabajando en las aulas del personal docente que participó en el proyecto, facilitando la construcción de proyectos y aprendizajes significativos para la comunidad escolar.

En el contexto de la enseñanza artística, es posible vislumbrar esta intervención como una oportunidad de incluir las diferentes disciplinas y las expresiones artísticas en la promoción de los aprendizajes del alumnado y también en la búsqueda de su bienestar integral. Como señaló uno de los docentes participantes, anteriormente la educación artística era una materia independiente y no se realizaban proyectos en los que se cruzaran objetivos y contenidos; se consideraba lejana la vinculación del arte con el cuidado del medio ambiente, la enseñanza de la lengua, o el fortalecimiento de la convivencia escolar, como resultó en este proyecto.

De esta manera, se demostró que el arte puede contribuir en los procesos de desarrollo de aprendizaje de las y los estudiantes, fomenta la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Los dos casos expuestos, con contextos, concepciones y procedimientos variados, muestran una resignificación y apropiación de la intervención en torno a la diversidad cultural de México a través del arte y de experiencias estéticas, con énfasis en la música. Esto deriva en un potencial de desarrollo para la educación musical en México, específicamente en escuelas primarias.

Además, algunos de los principios de la investigación-acción participativa se manifestaron en la asociación y la participación de los actores, la constante interacción horizontal y la socialización de resultados a lo largo del proceso. También se presentaron procedimientos particulares, como la identificación de problemáticas, intereses y necesidades en el entorno escolar y la búsqueda de soluciones desde el aula, a través de proyectos comunitarios que trascendieron el espacio escolar.

A través de esta intervención, se encontró que el diseño e implementación de proyectos comunitarios con la participación de actores externos requiere partir de la socialización de objetivos de las partes involucradas. La socialización de objetivos fortalece la conciencia de lo que busca cada parte, fundamenta una postura de reciprocidad, facilita la identificación de necesidades y la generación de respuestas para atenderlas. Para los actores externos, requiere comprender los propósitos educativos y las metodologías de trabajo para ayudar al colectivo docente a enfrentar la incertidumbre e inquietudes con respecto a la forma de incorporar las temáticas artísticas en su planeaciones didácticas y representarse la manera en que se pueden combinar las actividades que involucra el proyecto con respecto a sus responsabilidades cotidianas, que incluyen la enseñanza, la evaluación sumativa de aprendizajes y las actividades administrativas y de control escolar, entre otras.

Los resultados de esta intervención mostraron la importancia de las concepciones que tiene el personal docente y directivo para su participación en este tipo de proyectos. Concepciones sobre la docencia, las características e intereses de las y los estudiantes, los procesos de aprendizaje, los propósitos curriculares, entre otras, influyen en su disposición a participar, las acciones que implementan y los significados que construyen. Debido a esto, se sugiere que las intervenciones participativas comiencen con la realización de un diagnóstico en donde se exploren las concepciones del personal docente y se obtenga información sobre el alumnado y su contexto, además de recolectar información sobre los problemas en los cuales la escuela busca incidir, para definir la orientación de los proyectos. Además, parece necesario que la implementación de las intervenciones incorpore múltiples oportunidades de valorar los avances desde la perspectiva de quienes participan en ellas, pues un rasgo fundamental en la relación entre la comunidad escolar y los actores externos es la capacidad de dar respuesta a las necesidades emergentes oportunamente, por ejemplo, a través del diseño de materiales didácticos, la clarificación de

propósitos y alcances del proyecto, y el diseño de espacios de conversación para promover un entendimiento común, para reducir la incertidumbre y resolver dudas.

La accesibilidad y la sostenibilidad de este tipo de iniciativas debe discutirse, pues en este caso estuvo asociada al programa de posgrado y a una red de agentes educativos vinculada con los actores externos a la escuela. La accesibilidad condicionada no contribuye a la continuidad en los esfuerzos de mejora y puede poner en riesgo la equidad y la compensación de desigualdades en el sistema educativo. Convendría analizar iniciativas previas que permitieron el acercamiento de profesionales del arte a las escuelas, para ampliar el alcance de sus beneficios, tales como la autonomía docente empleando la música como recurso pedagógico y como medio de expresión, el fomento de la cognición corporizada, el aprendizaje situado, el aprendizaje significativo y la convivencia, con base en la diversidad de intereses, necesidades y realidades del estudiantado.

## Referencias y bibliografía consultada

- Alberich, T. (2008). IAP, Redes y Mapas Sociales: Desde la Investigación a la Intervención Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 8(1), 131-151. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017350008>
- Carbajal Vaca, I. S. (2021). Educación Musical y Orquestas Escolares: Cuestionamientos a la Nueva Escuela Mexicana desde la semiótica del aprendizaje. En L. Estrada, L. Guitérrez y F. Sastré (Coeds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales* (pp. 121-138). UNAM.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4a, Kindle). SAGE Publications.
- De Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376144131014>
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019, 15 de mayo). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos*

- 30., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Esparza Gaytán, G. L. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica escénica*, 1(1), 98-115. <https://dialecticaescenica.uanl.mx/index.php/revista/article/view/3>
- Félix Piña, K. M. (2023). La educación artística en México. *Afluir*, 1(7), 7-16. <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.7.166>
- González Moreno, P. A. (2021). La música en la Nueva Escuela Mexicana: ¿Avance de la educación musical en México? En L. Estrada, L. Gutiérrez y F. Sastré (Eds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales*. (pp. 139-157). UNAM.
- Israde, Y. (2024, 25 de junio). Exigen maestros de orquestas infantiles saldar adeudos. *Reforma*. <https://www.reforma.com/exigen-maestros-de-orquestas-infantiles-saldar-adeudos/ar2830797>
- Morán Quiroz, H. M., y Ruelas Jara, O. A. (2021). Programa Nacional de Orquestas: El intento desesperado de... ¿educar? En En L. Estrada, L. Gutiérrez y F. Sastré (Coeds.). *La Educación Musical en el Nivel Básico en México. Retos y propuestas actuales*. (pp. 158-176). UNAM.
- Nastasi, B. K., Varjas, K., Schensul, S. L., Silva, K. T., Schensul, J. J. y Ratnayake, P. (2000). The Participatory Intervention Model: A framework for conceptualizing and promoting intervention acceptability. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 207-232. <https://doi.org/10.1037/h0088785>
- Ramírez Amaya, L., Ruvalcaba Gámez, N. y Aguilar Martínez, S. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): *Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública. (2024a). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024b). *Proyectos comunitarios. Primer grado (Segunda)*. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/P1PCA.htm?#page/57>



# Más allá del aula: El *podcast* como herramienta para la educación y divulgación del arte

*Carlos Alberto Castañeda Escobedo*

## **La enseñanza del arte: Revisión de contexto, las tendencias y desafíos**

La enseñanza del arte en México siempre ha permanecido en un lugar desdibujado en la educación formal, aparece señalado en programas educativos o contenidos en línea de páginas oficiales con el “objetivo de contribuir a la formación integral de las y los alumnos de educación básica favoreciendo la creatividad y sensibilidad estética.” (Subsecretaría de Educación Básica, s.f.). A partir de 2018, México crea e impulsa un proyecto educativo nacional llamado “La nueva escuela mexicana”, cuyo enfoque ha prometido desarrollar una visión más crítica, humanista y con preocupación por la creación comunitaria. Este proyecto integra a las artes como parte fundamental del currículo educativo.

Lo anterior pretende subsanar la forma en la que históricamente se ha tratado a las artes dentro de las escuelas. El ejemplo más remoto es la Academia de San Carlos, fundada el 4 de noviembre de 1781 (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2024), en ésta se enseñaba pintura, escultura y

arquitectura; su enfoque estaba inspirado en las academias europeas de arte, establecidas en el clasicismo francés con la Académie Royale de Peinture et de Sculpture de 1648 (Pochat, 2008). Las mismas se volvieron tan populares, que entrado ya el neoclasicismo eran más de cien. Götz Pochat comenta al respecto: “En el libro de Pevsner sobre la historia de las academias se da el número de éstas en Europa hacia 1770: 19. En los dos decenios siguientes se fundaron seis más. Hacia 1790, el número había ascendido a más de cien” (Pochat, 2008, p. 396).

La instrucción de las artes, al tener esta herencia académica, adaptó su enseñanza del método científico, lo que tuvo consecuencias favorables como la formalización y la profesionalización del quehacer artístico, pero también se acarrearón problemas como la separación de las artes de otros tipos de conocimientos, provocando que la enseñanza en sí misma dejara de utilizar al arte como medio de análisis crítico y de establecimiento de realidades humanas. Con el paso del tiempo, el arte se incorporó a las instituciones educativas a través de distintas estrategias, aunque no siempre dentro del mapa curricular.

En 1905, Porfirio Díaz –por consejo de Justo Sierra–, creó la Secretaría de la Instrucción Pública y las Bellas Artes, donde se formalizó la enseñanza del arte en la educación primaria con clases de música y dibujo de imitación. Durante la época postrevolucionaria, bajo la dirección de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, la enseñanza del arte obtuvo un nuevo impulso debido a la influencia del movimiento muralista mexicano. Posteriormente, en 1931, debido a recortes presupuestarios para los maestros de música en la Secretaría de Educación Pública, se formó la Sección de Música Escolar, dependiente del Instituto de Bellas Artes y Literatura, permitiendo que en todas las escuelas se impartieran clases de música, principalmente de solfeo y canto.

A lo largo del siglo xx, se desarrollaron esfuerzos paralelos que dejaron huella en la educación artística de México, aunque no se incorporaron al mapa curricular formal. Ejemplos de estos esfuerzos incluyen el Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria y el espacio dedicado al arte en la Red Escolar a través de su sección “Cómo ves” (Esparza, 2024). La enseñanza del arte en la actualidad ha cambiado en función de los avances tecnológicos y metodológicos en la educación. El uso de herramientas digitales ha transformado la manera en que se

produce y se accede al conocimiento artístico, permitiendo la exploración de formas de expresión antes inaccesibles.

En muchos casos, la enseñanza del arte se ha vuelto interdisciplinaria, integrando elementos de historia, literatura y ciencias sociales para generar una comprensión más amplia de su impacto en la sociedad (Torres de Eça 2016). Esta expansión metodológica ha permitido el desarrollo de modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje basado en proyectos, en los cuales los estudiantes participan activamente en la producción artística y reflexionan sobre su contexto (Murillo *et al.*, 2023). Sin embargo, estos avances no han eliminado los desafíos históricos que enfrenta la enseñanza del arte.

Uno de los principales obstáculos sigue siendo la formación docente, ya que muchos profesores carecen de capacitación en herramientas digitales y metodologías innovadoras para la enseñanza del arte. Además, el interés de los estudiantes en la educación artística se ha visto afectado por la saturación de contenidos digitales y la fragmentación de la atención, lo que plantea la necesidad de estrategias más dinámicas para atraerlos. Otro problema central es la accesibilidad a materiales y experiencias artísticas, pues en muchos contextos educativos sigue habiendo una brecha que impide a los estudiantes participar plenamente en la enseñanza del arte (boletin27-2024, 2024).

## **El *podcast* como herramienta didáctica en la Enseñanza del Arte**

El uso del *podcast* como herramienta didáctica ha cobrado relevancia en la educación gracias a su accesibilidad, versatilidad y capacidad de fomentar el aprendizaje autónomo. En la enseñanza del arte, el *podcast* puede funcionar como un medio efectivo para acercar a los estudiantes a temas complejos, promover la apreciación de obras y artistas, y generar discusiones en torno a la producción artística y su impacto en la sociedad. Uno de sus mayores atributos es la accesibilidad, ya que no requiere infraestructura especializada y puede ser escuchado desde cualquier dispositivo con acceso a internet.

Esto permite que el aprendizaje ocurra en cualquier momento y lugar, facilitando la exposición constante a ideas, conceptos y narraciones sobre el contexto histórico y teórico del arte, lo que fortalece la comprensión del estudiante. Según Ramos y Caurcel (2011), “la suscripción a un *podcast* permite la recepción continua de nuevos episodios según estén disponibles en la red, fa-

cilitando el acceso constante a material actualizado” (p. 153). En este sentido, los *podcasts* ofrecen a los docentes y estudiantes la posibilidad de mantenerse informados y de explorar distintos enfoques sobre el arte sin las limitaciones de un aula tradicional.

Otro aspecto clave del *podcast* es su capacidad para construir narrativas inmersivas que faciliten el aprendizaje. A diferencia de los textos escritos o las imágenes estáticas, el audio permite desarrollar contenido educativo en forma de relatos, entrevistas o análisis de obras, lo que estimula el interés del oyente y fortalece su capacidad de interpretación. Como señalan Ramos y Caurcel (2011), “el uso del audio en el proceso de enseñanza-aprendizaje mejora la comprensión de los contenidos y fomenta la retención de la información” (p. 155). En la educación artística, donde el contexto y la interpretación juegan un papel crucial, este formato resulta altamente beneficioso.

El *podcast* también se distingue por su carácter multimodal, ya que puede complementarse con imágenes, vídeos, transcripciones y actividades interactivas, convirtiéndose en un recurso integral para la enseñanza. A lo largo de los años, su uso en la educación ha demostrado ser efectivo en distintos niveles académicos, especialmente en disciplinas donde el análisis y la contextualización son fundamentales. Desde su surgimiento en la década de los años 2000, los *podcasts* han sido utilizados en distintas áreas educativas, y en el caso del arte, su aplicación ha permitido nuevas formas de acercamiento y exploración de temas históricos y contemporáneos. La enseñanza del arte puede beneficiarse enormemente de este medio, ya que permite integrar información teórica con experiencias auditivas que fomentan la apreciación estética y la reflexión crítica.

## La educación de las artes y el proyecto de *podcast* Pigmento y Palabra

El arte ha sido históricamente un medio fundamental para la expresión y el análisis de la realidad, desempeñando un papel clave en la construcción de identidades culturales y en la transmisión de valores e ideas a lo largo del tiempo. Sin embargo, la manera en que el arte es enseñado, comprendido y consumido ha cambiado significativamente con la digitalización y el acceso masivo a la información en línea. En este contexto, han surgido iniciativas que

buscan ampliar la manera en que las audiencias se acercan al arte, utilizando herramientas como los *podcasts* para generar experiencias inmersivas y facilitar la difusión del conocimiento artístico.

El *podcast* Pigmento y Palabra (antes Los Misterios del Arte), es un ejemplo de esta evolución en la forma en que se aborda el arte en la era digital. Aunque no es un proyecto de educación formal, su contenido permite explorar y reflexionar sobre diferentes manifestaciones artísticas, creando un espacio donde el análisis crítico se combina con un enfoque accesible y narrativo. La importancia de este tipo de proyectos radica en su capacidad para superar las limitaciones de los formatos tradicionales y ofrecer nuevas estrategias de divulgación artística, aprovechando la flexibilidad y el alcance del entorno digital.

Uno de los principales desafíos en la difusión del arte en la actualidad es la falta de espacios accesibles para el análisis y la reflexión sobre obras y artistas. Si bien existen numerosos recursos académicos y especializados, éstos suelen estar dirigidos a un público reducido, conformado principalmente por investigadores y estudiantes de disciplinas artísticas. En contraste, el público general a menudo no tiene acceso a materiales que expliquen de manera clara y atractiva la relevancia del arte en su contexto histórico y social. En este sentido, el formato del *podcast* se presenta como una alternativa viable para acercar al público a estos contenidos, permitiendo que la información sea presentada de manera dinámica y comprensible sin perder rigor analítico.

El caso de Pigmento y Palabra es particularmente relevante porque responde a una necesidad específica dentro del panorama de la divulgación artística: la falta de proyectos en español que aborden de manera detallada y crítica el arte desde el siglo XIX hasta la actualidad. En plataformas de *streaming* y redes sociales, la mayoría de los contenidos relacionados con el arte se enfocan en aspectos generales, como listas de datos curiosos o biografías simplificadas de artistas, sin ofrecer un análisis profundo de las obras ni del contexto en el que fueron creadas. Esto deja un vacío en la divulgación del arte, ya que no se aprovecha el potencial de los medios digitales para generar un diálogo significativo sobre la historia, la estética y la función del arte en la sociedad contemporánea.

El formato conversacional de Pigmento y Palabra permite generar una experiencia más cercana y dinámica que facilita la comprensión de temas que suelen percibirse como complejos o inaccesibles. En lugar de utilizar un enfoque expositivo tradicional, donde un narrador presenta información de

manera unilateral, el *podcast* fomenta una interacción más fluida entre los participantes, creando un ambiente de discusión que invita a la reflexión y al análisis crítico. Este modelo no sólo hace que el contenido sea más atractivo para el oyente, sino que también permite abordar temas desde múltiples perspectivas, enriqueciendo la comprensión del arte y su impacto en distintos contextos.

Otro de los aspectos clave del *podcast* como herramienta de divulgación es su capacidad para adaptarse a distintos formatos y audiencias. A diferencia de otros medios de comunicación, que requieren de la atención visual del espectador, el *podcast* puede ser consumido en cualquier momento y lugar, lo que facilita su integración en la vida cotidiana de los oyentes. Este factor es especialmente relevante en un mundo donde el acceso a la información está cada vez más mediado por la inmediatez y la fragmentación del contenido. En este sentido, Pigmento y Palabra se beneficia de la flexibilidad del formato *podcast* para ofrecer episodios que pueden escucharse en diferentes situaciones, permitiendo que el arte sea parte del día a día de sus audiencias.

Uno de los retos más importantes en la producción de este tipo de contenido es la infraestructura necesaria para su desarrollo. A diferencia de otras formas de divulgación artística, como los *blogs* o las publicaciones en redes sociales, la creación de un *podcast* requiere de un equipo técnico específico que incluye micrófonos, *software* de edición y plataformas de distribución. Además, es fundamental contar con una estrategia clara de difusión, ya que la competencia en el ámbito digital es cada vez mayor y la visibilidad de un proyecto depende en gran medida de su capacidad para generar interacción y fidelizar a su audiencia.

A pesar de estos desafíos, el *podcast* ha demostrado ser una herramienta efectiva para la democratización del conocimiento artístico. Al eliminar las barreras de acceso que suelen existir en la educación formal, este formato permite que un público más amplio pueda acercarse al arte sin necesidad de contar con conocimientos previos especializados. Esto es particularmente importante en un contexto donde la apreciación del arte suele estar condicionada por factores económicos y educativos, haciendo que ciertos sectores de la población tengan menos oportunidades para desarrollar un interés genuino en la cultura visual.

El impacto de Pigmento y Palabra y de proyectos similares puede analizarse desde distintas perspectivas. Por un lado, su contribución a la difusión

del arte se traduce en un mayor acceso a información relevante sobre artistas, movimientos y obras que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos para el público general. Por otro lado, este tipo de iniciativas también tiene un papel importante en la revalorización del arte como una disciplina viva y en constante evolución, alejándose de la percepción tradicional de que el arte es algo estático o reservado exclusivamente para especialistas.

El *podcast* no sólo se limita a la difusión de información, también puede servir como un espacio de experimentación y creación. A través de la integración de distintos recursos sonoros, como música, efectos de sonido y fragmentos de entrevistas, es posible generar experiencias inmersivas que transformen la manera en que el oyente interactúa con el contenido. Esta capacidad de combinar diferentes elementos auditivos permite que el *podcast* tenga una dimensión más sensorial, facilitando una conexión más profunda con los temas tratados.

Además, el éxito de Pigmento y Palabra puede servir como referencia para el desarrollo de nuevos proyectos en el ámbito de la divulgación artística. Su enfoque demuestra que es posible combinar un análisis riguroso con una presentación accesible y atractiva, desafiando la idea de que el conocimiento especializado debe permanecer dentro de los círculos académicos. Esta democratización del arte es crucial para fomentar una cultura visual más rica y diversa, donde diferentes audiencias puedan participar activamente en la interpretación y el disfrute de las manifestaciones artísticas.

En última instancia, la relevancia de Pigmento y Palabra y otros proyectos similares radica en su capacidad para redefinir la manera en que el arte es enseñado y experimentado en la era digital. A medida que la tecnología sigue transformando nuestras formas de comunicación y aprendizaje, es fundamental explorar nuevos modelos que permitan acercar el conocimiento artístico a un público más amplio. El *podcast*, con su versatilidad y alcance, se perfila como una de las herramientas más prometedoras en este sentido, ofreciendo una alternativa innovadora para la divulgación del arte en el siglo XXI.

## Perspectivas a futuro y recomendaciones

El desarrollo de herramientas digitales ha transformado la manera en que se enseña y difunde el arte. A medida que las nuevas tecnologías se integran en

el ámbito educativo y cultural, surgen oportunidades para mejorar la accesibilidad y la comprensión del arte en diferentes niveles. Sin embargo, también existen desafíos que requieren soluciones innovadoras para garantizar que estos recursos sean efectivos y sostenibles a largo plazo. La enseñanza del arte, tanto en espacios formales como en proyectos de divulgación, puede beneficiarse significativamente del uso de plataformas digitales, siempre que éstas se utilicen con una metodología bien estructurada y adaptada a las necesidades de la audiencia.

Una de las principales estrategias a considerar es la integración de herramientas digitales en los procesos de enseñanza y divulgación del arte. Actualmente, existen múltiples recursos que pueden complementar las metodologías tradicionales, desde plataformas de educación en línea hasta aplicaciones de realidad aumentada y simulaciones interactivas. Estas tecnologías permiten explorar obras en detalle, acceder a análisis especializados y desarrollar nuevas formas de interacción con el contenido artístico. En este sentido, los *podcasts*, al igual que otros formatos digitales, representan una oportunidad para diversificar los enfoques pedagógicos y mejorar la experiencia de aprendizaje.

Otro aspecto clave es la colaboración interdisciplinaria en la enseñanza del arte y la producción de contenido cultural. La integración del arte con disciplinas como la historia, la filosofía y la tecnología no sólo amplía el alcance de los proyectos, sino que también permite una comprensión más profunda de los fenómenos artísticos en su contexto social. La creación de alianzas entre instituciones educativas, museos y plataformas digitales puede fortalecer la difusión del conocimiento artístico y facilitar el acceso a materiales de calidad para estudiantes y público en general. Estas colaboraciones pueden traducirse en el desarrollo de contenidos más dinámicos, que combinen análisis visual, sonoro y textual para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Uno de los retos más importantes en este proceso es la formación docente en tecnologías emergentes. Para que los educadores y creadores de contenido puedan aprovechar al máximo las herramientas digitales, es necesario que cuenten con capacitación en su uso y aplicación. La actualización constante en el manejo de *software*, plataformas interactivas y estrategias de comunicación digital puede mejorar la calidad de la enseñanza y fomentar un mayor interés en el estudio del arte. Además, la formación no debe limitarse al uso de tecnología, sino también a la comprensión de nuevas metodologías pedagógicas

que permitan adaptar los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y de los usuarios.

El futuro de la educación y divulgación del arte dependerá de la capacidad de adaptarse a las transformaciones tecnológicas y culturales. Es fundamental desarrollar estrategias que permitan que estos avances sean accesibles para un público amplio y diverso, evitando que la digitalización genere nuevas barreras de acceso al conocimiento. La creación de contenidos inclusivos, que consideren diferentes niveles de conocimiento y formas de aprendizaje, puede contribuir a que el arte sea una experiencia cercana y significativa para más personas.

Además de la producción de contenido digital, es necesario fortalecer el papel de los espacios físicos como complementos a la educación artística. Aunque los recursos en línea ofrecen múltiples ventajas, la experiencia directa con el arte sigue siendo fundamental para una comprensión profunda de sus manifestaciones. En este sentido, los proyectos educativos deben buscar un equilibrio entre la enseñanza virtual y las actividades presenciales, promoviendo estrategias híbridas que permitan la interacción con obras originales, visitas guiadas y dinámicas que fomenten el análisis crítico.

Finalmente, la sostenibilidad de estos proyectos es un factor determinante para su impacto a largo plazo. La implementación de modelos de financiamiento que permitan la continuidad de iniciativas digitales en educación y cultura es clave para su desarrollo. La búsqueda de apoyos institucionales, el establecimiento de estrategias de monetización y la creación de comunidades de usuarios pueden ser alternativas viables para garantizar la permanencia de estos proyectos. En este sentido, la divulgación del arte a través de medios digitales debe concebirse no sólo como una herramienta complementaria, sino como una estrategia esencial para la formación de nuevas audiencias y el fortalecimiento del conocimiento artístico en la sociedad contemporánea.

El impacto del arte en la era digital dependerá de la capacidad de las instituciones y de los creadores de contenido para adaptarse a los cambios de la forma en que las audiencias consumen información. Proyectos como los *podcasts* pueden ser una vía efectiva para democratizar el acceso al arte, pero su desarrollo debe estar acompañado de estrategias sólidas de difusión y financiamiento que garanticen su continuidad. A medida que la educación artística se expande más allá del aula tradicional, es necesario pensar en nuevas formas

de interacción que permitan que el arte siga siendo una experiencia significativa y accesible para todas las personas.

## Conclusión

La enseñanza del arte ha experimentado una evolución constante, enfrentando desafíos que van desde su lugar en el currículo educativo hasta la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y culturales. Históricamente, la educación artística ha estado marcada por una estructura académica que, si bien ha permitido la formalización del conocimiento en el campo, también ha generado limitaciones en su alcance y accesibilidad. En la actualidad, con la integración de herramientas digitales y metodologías interdisciplinarias, se abren nuevas posibilidades para la enseñanza y la divulgación del arte, permitiendo que más personas accedan a su estudio y apreciación desde diferentes enfoques.

Uno de los aspectos más relevantes en este proceso es la transformación del arte en un objeto de análisis más dinámico y participativo. Anteriormente, la enseñanza del arte se limitaba a un modelo tradicional basado en la memorización de datos históricos y el estudio de obras canónicas. Sin embargo, con la aparición de nuevas metodologías, se ha comenzado a fomentar un aprendizaje más interactivo, en el cual los estudiantes pueden desarrollar su pensamiento crítico a partir de las manifestaciones artísticas. Este cambio es crucial porque permite que el arte sea visto no sólo como un tema de estudio, sino como una herramienta para comprender el mundo y cuestionar las estructuras culturales establecidas.

El *podcast* se ha consolidado como una herramienta didáctica versátil que ofrece ventajas significativas en la difusión del conocimiento artístico. Su accesibilidad, su capacidad de construir narrativas inmersivas y su flexibilidad en la producción de contenido lo convierten en un recurso útil para complementar la educación artística en distintos niveles. A diferencia de otros medios de comunicación, el *podcast* permite generar un vínculo más directo con la audiencia, estableciendo un formato que se asemeja a una conversación, donde los temas son explorados de manera detallada sin la rigidez de un discurso académico.

La enseñanza del arte, en su versión más tradicional, ha tenido el reto de adaptarse a un mundo donde la inmediatez y la fragmentación del conocimiento son factores determinantes en la forma en que consumimos información. La era digital ha provocado que el público tenga una menor tolerancia a contenidos extensos y complejos, lo que ha obligado a los divulgadores a encontrar estrategias para hacer que los temas artísticos sean más accesibles y atractivos sin perder profundidad. En este sentido, el *podcast* representa una solución eficaz, ya que permite la creación de contenido que puede ser consumido de manera flexible, en diferentes momentos y contextos, lo que facilita la integración del arte en la vida cotidiana de las personas.

La digitalización del arte no sólo ha cambiado la forma en que se enseña, sino también la manera en que se experimenta. La posibilidad de acceder a colecciones de museos en línea, participar en recorridos virtuales o escuchar análisis detallados sobre una obra de arte mientras se observa desde una pantalla, ha transformado la manera en que las audiencias interactúan con la producción artística. Sin embargo, este acceso no siempre garantiza una comprensión más profunda del arte, ya que la saturación de información puede generar una visión superficial de los temas abordados. Aquí es donde los proyectos como Pigmento y Palabra juegan un papel fundamental, al ofrecer una curaduría de contenidos que orienta al público en su acercamiento a las manifestaciones artísticas.

El impacto de proyectos como Pigmento y Palabra no se limita únicamente a la difusión del conocimiento, sino que también contribuye a la democratización del acceso al arte. Durante siglos, el estudio del arte ha sido un privilegio reservado para ciertos sectores de la sociedad, lo que ha generado una brecha en la manera en que diferentes grupos pueden relacionarse con la producción artística. En este sentido, el *podcast* rompe con estas barreras al ofrecer un espacio donde cualquier persona, independientemente de su formación académica o contexto social, puede participar en el diálogo sobre el arte y su relevancia cultural.

Otro punto clave en la reflexión sobre el futuro de la enseñanza del arte es el papel de los educadores y divulgadores en la adaptación a los nuevos formatos de comunicación. Para que los docentes puedan aprovechar al máximo las herramientas digitales, es fundamental que cuenten con la capacitación necesaria para integrar estos recursos en sus estrategias pedagógicas. La formación en el uso de tecnologías emergentes, así como el desarrollo de habilidades para

la producción de contenido en medios digitales, se vuelve una necesidad imperante en un mundo donde la educación ya no puede depender únicamente de los métodos tradicionales.

El futuro de la educación y la divulgación del arte dependerá de la capacidad de adaptarse a las transformaciones tecnológicas y culturales. Es fundamental desarrollar estrategias que permitan que estos avances sean accesibles para un público amplio y diverso, evitando que la digitalización genere nuevas barreras de acceso al conocimiento. La creación de contenidos inclusivos, que consideren diferentes niveles de conocimiento y formas de aprendizaje, puede contribuir a que el arte sea una experiencia más cercana y significativa para más personas.

Además de los aspectos pedagógicos, es necesario considerar la sostenibilidad de estos proyectos en el tiempo. Muchas iniciativas de divulgación artística comienzan con un gran entusiasmo, pero la falta de recursos y financiamiento suele dificultar su continuidad. En este sentido, es crucial explorar modelos que permitan la viabilidad económica de estos proyectos, ya sea a través de patrocinios, financiamiento público, suscripciones o monetización en plataformas digitales. La inversión en la producción de contenido de calidad no sólo beneficia a quienes participan en estos proyectos, también tiene un impacto positivo en la comunidad, al ofrecer acceso a materiales educativos y culturales de alto valor.

El *podcast* como herramienta de difusión del arte, tiene el potencial de cambiar la manera en que las personas se relacionan con la cultura visual. Su formato permite que el arte se integre en la vida cotidiana de una manera más orgánica, sin la necesidad de visitar un museo o asistir a una conferencia. A través de la narrativa sonora, es posible transmitir emociones, contextualizar obras y generar un vínculo más profundo entre el oyente y el contenido. Esta capacidad de inmersión es una de las razones por las cuales los *podcasts* han ganado popularidad en los últimos años, posicionándose como una de las formas más efectivas de comunicación en la era digital.

A medida que la tecnología sigue evolucionando, es probable que surjan nuevas formas de interacción con el arte, combinando herramientas como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la interactividad digital. Sin embargo, la clave para garantizar que estos avances tengan un impacto positivo en la enseñanza del arte radica en encontrar un equilibrio entre la tecnología y el contenido. No se trata sólo de utilizar los medios digitales por el simple

hecho de innovar, sino de aprovechar sus capacidades para mejorar la manera en que se transmite el conocimiento y se estimula la apreciación del arte.

Finalmente, la importancia de proyectos como Pigmento y Palabra y de iniciativas similares radica en su capacidad para redefinir la manera en que el arte es enseñado y experimentado en la era digital. A medida que la sociedad avanza hacia un modelo de consumo de información más dinámico y fragmentado, es necesario encontrar estrategias que permitan que el arte siga siendo un tema relevante y accesible para diferentes audiencias. Apostar por modelos de aprendizaje más flexibles e inclusivos permitirá que el arte continúe desempeñando un papel fundamental en la formación cultural y social de nuevas generaciones.

## Referencias y bibliografía consultada

- Bonini, T. (2014). La “segunda era” del *podcasting*: el *podcasting* como nuevo medio de comunicación de masas digital. *Quaderns del CAC*, 17 (41), 23-33.
- Esparza G., G. L. (2024). Evolución de la educación artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica Escénica*, 1(1), 98-115. <https://doi.org/10.29105/de.v1i1.3>.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). (2024, 4 noviembre). Academia de San Carlos: la primera escuela de arte de América. <https://www.inah.gob.mx/foto-del-dia/academia-de-san-carlos-la-primera-escuela-de-arte-de-america>
- Murillo, L., Sánchez, P. y Rojas, C. (2023). El aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza del arte en la era digital. *Revista de Educación y Cultura Visual*, 10(2), 45-63.
- Pochat, G. (2008). Historia de la estética y la teoría del arte: De la antigüedad al siglo XIX. Ediciones Akal.
- Ramos García, A. M. y Caurcel Cara, M. J. (2011). Los *podcast* como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 151-162. Universidad de Granada. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469011>

- Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México. (s.f.). *Educación artística*. [https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/educacion-artistica?utm\\_source](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/educacion-artistica?utm_source)
- Torres de Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento, palabra... y obra*, (16), 14-23. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3972/3446>

# La radio como economía creativa en México y Cuba: Sintonizando experiencias en un posgrado profesionalizante

*Irma Susana Carbajal Vaca  
Karla Jacqueline Silva-Doray Ledezma  
Regla Mercedes García Rodríguez*

## Introducción

Desde hace 15 años, el Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), cuenta entre su oferta educativa de posgrado con la Maestría en Arte, la cual, además de lograr la aplicación de conocimientos para atender problemáticas sociales, promueve la reflexión personal y colectiva. En palabras del doctor Juan Pablo Correa-Ortega, coordinador del programa, esta maestría “motiva la exploración a través de las ideas, las emociones o los afectos y busca la vinculación con la sociedad” (G.U., 2024, p. 30).

Desde la perspectiva de las industrias creativas (Padrón Garriga *et al.*, 2023) y, sobre la base hermenéutica propuesta por Hans Georg Gadamer (2002), dos estudiantes de posgrado, mexicana y cubana, entablaron un diálogo intercultural con su tutora mexicana sobre su experiencia en los trabajos profesionalizantes desarrollados durante la Maestría en Arte en las generaciones 2018-2020 y 2023-2025, respectivamente. La radio es una expresión

artística, cuyo potencial educativo ha quedado de manifiesto en los niveles de pregrado y posgrado de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Las emisiones radiofónicas en ambos países han cumplido 100 años a inicios de la segunda década de este siglo y asumimos que, aunque con diferencias notables en su desarrollo, México y Cuba han concebido la radio cultural como un espacio del sector público, ubicado en la categoría de ‘economía cultural’, cuya misión educativa ha evidenciado su potencial para ser agente de cambio.

## La radio mexicana y cubana: Algunos datos

### México

En 2021 se cumplieron 100 años de radiofonía en México (Martínez-Matías, 2021). Las primeras experimentaciones sucedieron en 1919 en la ciudad de Monterrey y posteriormente en la Ciudad de México; sin embargo, se estabilizaron hasta 1921 (Sosa-Plata, 2021). La experimentación de la Ciudad de México ocurrió en una taquilla adaptada en el Teatro Ideal (*México Desconocido*, 2018; Meza de la Cruz, 2015, p. 23). Desde ahí, el médico militar Adolfo Enrique Gómez Fernández y su hermano Pedro dieron vida a este proyecto animando el centenario de la Independencia de México. En 1923, la radio tuvo una repercusión social importante (Gallo, 2005); era un medio tan novedoso que había logrado relacionarse con diversos intereses de la época. Así, durante la Feria Nacional del Radio en 1923, se tenía relación de patrocinio con los organizadores del evento y otros giros comerciales como agua mineral, fabricantes de aparatos de emisión y recepción, autos e incluso cigarrillos. El evento se llevó a cabo en el Palacio de Minería y el único antecedente hasta ese momento era la Exposición Panbritánica de la Radiofonía, desarrollada en Londres en 1922. Es importante mencionarlo porque pone a la luz las posibilidades comerciales que más tarde explotaría el empresario Emilio Azcárraga Vidaurreta (1895-1972) con la XEW.

La aparición de la emisora El Buen Tono impactó en la manera de hacer radio, con ella podemos distinguir el inicio de la radio comercial en México. Dicha emisora, de capital francés, fue puesta en operación por la fábrica de cigarrillos del mismo nombre (Sosa-Plata, 2021). Su identificación oficial

era CYB que, posteriormente, se convertiría en la XEB, mejor conocida como “La B grande de México” que aún hoy sigue en operaciones bajo la tutela del Instituto Mexicano de la Radio (IMER). El 5 de febrero de 1930 comienza a operar el primer servicio de noticias continuas, proporcionado por la emisora Radio Mundial, XEN, propiedad del periodista y miembro del Constituyente de 1917, Félix F. Palavicini. Radio Mundial había sido instalada en 1925 y con ello iniciaron dinámicas que llevaron a los mexicanos hacia la modernidad y el progreso prometidos por la Revolución mexicana. Una vez que las noticias se instalaron en la parrilla radiofónica, se convirtieron en pieza central para la constancia de las transmisiones. Actualmente, la mayoría de las emisoras inicia su programación del día con algún programa de corte informativo.

La XEW de Emilio Azcárraga Vidaurreta se considera la emisora que marca el tránsito de la radio experimental hacia la radio de entretenimiento, de información, de incidencia social y cultural, además de ser un excelente negocio (Sosa-Plata, 2021). La emisora se volvió muy influyente. En ella se desarrollaron programas y se dieron a conocer artistas de la época, como lo fueron Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri”, Pedro Vargas, Toña La Negra, Emilio Tuero, Lola Beltrán, Los Hermanos Gil, las Hermanas Águila y otros tantos que realizaban transmisiones en vivo desde esta estación. La W fue pensada, desde el inicio, como un negocio. Es la primera en desarrollar estrategias publicitarias para alterar las costumbres y hábitos de consumo de los escuchas. La visión principal es que la radio es un tema cotidiano en las personas; es decir, que la radio debe provocar conversaciones y ser un referente (Mejía-Barquera, 2007), plan maestro para atraer a los anunciantes y empresarios que debían entender que el tiempo en la radio es un intercambio comercial.

En la época, las emisoras operaban con entre 50 y 100 watts de potencia, por lo cual, la inauguración de XEW, con 5 mil watts se convirtió en un suceso que cambió las dinámicas del medio en el país (Villalobos-López, 2021). La XEW llegó a superar las fronteras, ya que la señal viajaba libremente ante la nula competencia, de ahí que de otras partes del mundo se escuchara la emisora y por ello adquiriera el lema “La voz de América Latina desde México” como su principal distinción. Las políticas gubernamentales propiciaron que floreciera en la radio un modelo de negocio:

Hasta 1931 se contaba con 31 estaciones de radio en el país, sustituyéndose el régimen de permisos, entrando en su lugar el de concesiones, más acorde a

la actividad de tipo comercial para la regulación del espacio aéreo de nuestro país, otorgándose las concesiones para explotación comercial radiofónica por cincuenta años, esperando que los empresarios privados sintieran mayor seguridad para invertir en esa industria. (Villalobos-López, 2021, p. 7)

Fue tal el éxito de XEW que en 1941 Emilio Azcárraga Vidaurreta se asoció con Clemente Serna Martínez para formar Radio Programas de México y con lo que inician las cadenas radiofónicas en el territorio mexicano (Villalobos-López, 2021). Para 1944, Serna viaja por Sudamérica y se percata de lo siguiente:

[...] la radio mexicana llevaba una década de adelanto, y en cuestiones de publicidad radiofónica la diferencia era de 15 años. Remataba el elogio poniendo a RPM en un plano de igualdad con la NBC y la CBS, es decir, las más grandes cadenas radiodifusoras en el mundo. (Ortiz en Villalobos-López, 2021, p. 11)

En 1954 se constituye la Cadena Radio Tricolor, encabezada por la XEBZ, del entonces Distrito Federal, que en 1957 se transforma en XERPM, propiedad de Radio Programas de México, a la cual se afilian 30 radiodifusoras de diversos lugares del país. La sociedad Serna-Azcárraga dura 20 años y en 1961 Emilio Azcárraga Vidaurreta le vende su parte de RPM a Clemente Serna Martínez. El primero se dedica de tiempo completo a su nueva actividad que es la televisión, mientras que Serna Martínez hace crecer RPM y la convierte en la principal comercializadora de radionovelas en español. Es la primera empresa en explotar comercialmente la grabación de programas radiofónicos en cinta magnética y discos de acetato, para su venta en México y en el extranjero. Se calcula que controlaban las cuentas publicitarias de 130 compañías y más de la mitad de las estaciones de la República (Mejía-Barquera, 2007).

El suceso de la radio en cadena permitió abaratar costos de producción y crear contenidos de valor para la época. Una vez regulado el mercado de la radiofonía, el Estado mexicano toma sus propias líneas de comunicación para exponer mensajes gubernamentales a la población, así como difundir los valores de la mexicanidad postrevolucionaria, lo que abre paso a la radio educativa.

Además de emisoras que son propiedad del estado y difunden contenidos culturales, con la tutela de Lázaro Cárdenas, por decreto presidencial, se crea

el programa “La Hora Nacional”<sup>1</sup> que, desde el 25 de julio de 1937 y hasta el momento, obliga a todas las estaciones del país a transmitirlo. En sus primeros años, la producción del programa estuvo a cargo del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad y, posteriormente, de la Secretaría de Gobernación. Este programa tenía por objetivo unificar al país difundiendo la música y las costumbres implicadas en el significado de “ser mexicano”. Posteriormente, se modifica su lógica de producción para contextualizar a los ciudadanos sobre las diferencias y las coincidencias que se tienen en cada uno de los estados que conforman el país.

En 1949, el periodista Roberto Blanco Moheno se hace cargo del programa y le cambia nombre, formato y contenido; entonces se conoce como “La Hora de la República Mexicana”. En 1953, el escritor Baltazar Dromundo le devuelve el nombre de “La Hora Nacional” al programa y con el apoyo de la XEW consigue que la emisión se escuche en Centroamérica. En 1983, tras años de no tener claridad con el proyecto se le designa al Instituto Mexicano de la Radio la producción del programa. Se le considera el programa que más ha durado al aire en la historia de la radiodifusión mundial.

De la visión de que la radio puede ser un medio para la formación de los individuos, resulta razonable que las universidades tuvieran la inquietud de tener sus propios medios para difundir el conocimiento, aunque éstas, en algunas instituciones aún son emisoras de radio interna. La primera universidad en operar una radiodifusora de servicio público fue la Universidad Nacional Autónoma de México. La estación, operada por universitarios, fue inaugurada el 14 de junio de 1937 y así comenzaron las transmisiones de la primera radio universitaria de México: XEUN, Radio UNAM (s.f.).<sup>2</sup> Se eligió iniciar la transmisión con un programa de concierto a la altura de las emisoras europeas. Lo anterior viene a colación debido a que el ingeniero Ignacio Díaz, especialista en electrónica y nieto de Porfirio Díaz, fue el encargado de montar la estación en el estudio, un dato curioso que deja evidencia de la visión eurocentrista que se conserva en los temas culturales. Sus operaciones iniciales se limitaban a una programación de cuatro horas diarias y era considerada un servicio a la sociedad. Un año más tarde, sale al aire la radiodifusora de la Universidad de San Luis Potosí, también transmitiendo cuatro horas diarias. La Universidad Autónoma de Aguascalientes realizó su

1 La Hora Nacional Oficial. <https://www.youtube.com/@lahoranacionaloficial>

2 Radio UNAM. <https://www.radio.unam.mx/historia/>

primera incursión en la radio universitaria en 1975, con el programa “Diálogos Universitarios”, un programa informativo de 15 minutos de duración (Meza de la Cruz, 2015). Radio UAA comenzó a operar en 1978 con la misión de ser vínculo entre la universidad y la sociedad. En 2006 comienza transmisiones en frecuencia modulada en 94.5 MHz y llega al mundo a través de internet en distintas plataformas de *podcast* (Radio UAA, 2025).

## Cuba

En 2022 se cumplieron 100 años de radiofonía en Cuba (Gómez-Copello, 2022). Luis Oscar López (2002), documenta que la radiodifusión fue inaugurada durante la presidencia de Alfredo Zayas en 1922 y la primera emisora de radio fue operada por la Cuban Telephone Company como PWX, mismas siglas que tenía asignadas el vapor costero cubano “Guantánamo”. La inauguración fue realizada el 10 de octubre de 1922 con un programa solemne en el que el presidente pronunció un discurso inaugural dirigido al pueblo de los Estados Unidos de Norteamérica.

Desde la ciudad de La Habana, capital de la República de Cuba, tengo el gran honor de dirigir mi voz al pueblo de los Estados Unidos de América por el maravilloso invento inaugurado por la Cuban Telephone Company. (López, 2002, p. 27)

Un dato importante es que en el programa se contó con intervenciones musicales en vivo de la Orquesta Casas con obras de Eduardo Sánchez de Fuentes, José Mauri, Luis Casas Romero y Felipe Valdés. También se contó con la participación en el estudio de Tomás Cuervo, quien contó historietas humorísticas durante algunas de las interrupciones de la transmisión, por lo que su voz no salió al aire. La transmisión fue con 500 watts de potencia en una onda de 400 metros. Los primeros locutores cubanos fueron Raúl P. Falcón y Romberto O’Farril y el término utilizado para radiodifusión fue *broadcasting*. Posteriormente, los puestos clave de las radiodifusoras fueron ocupados por estadounidenses.

Para la década de 1940, se contó con una academia oficial de declamación en la que Alejo Carpentier impartía la asignatura Dramaturgia radial. Oscar

Luis López (2002), identifica distintas etapas en el curso histórico de la radio, entre ellas, una artesanal, una etapa comercializada, una monopolista y una de transición. En la etapa comercializada, el negocio de la radio no era el talento dramático ni las condiciones artísticas, sino el poder de venta. La afición del cubano es la música de América, principalmente de México y Argentina. Desde la mañana, escucha cancioneros, tríos, orquestas; sin embargo, no se refleja en la tasa de audiencia *-rating-* de los programas musicales (López, 2002).

La radio cubana ha demostrado ser una herramienta versátil y vital en la construcción y el fortalecimiento de la sociedad cubana. A través de sus múltiples funciones, ha educado, informado, entretenido y movilizadado a generaciones de cubanos, adaptándose siempre a los desafíos y las oportunidades de cada época. Su capacidad para innovar y experimentar asegura que seguirá siendo un medio relevante y valioso en el futuro. Sus funciones creativas se pueden desglosar en: radio educativa, radio informativa, radio recreativa, radio social y comunitaria, radio de propaganda y movilización, y radio de innovación y experimentación (López, 2002).

La radio cubana ha sido un pilar fundamental en la educación, especialmente en las áreas rurales y durante los primeros años de la Revolución, que duró de 1953 a 1959. Ante la limitada infraestructura educativa, la radio se convirtió en una herramienta esencial para la alfabetización y la educación en general. Programas educativos y cursos a distancia transmitidos por la radio han mejorado significativamente la alfabetización y proporcionado formación en diversos campos; por ejemplo: “La Universidad del Aire”, con programas educativos que ofrecían lecciones de ciencias y humanidades; programas de alfabetización, con iniciativas como “Yo sí puedo”, que utilizaron la radio para enseñar a leer y escribir (González-González y Reyes Velázquez, 2010).

Como promotora de la cultura, la radio cubana ha incluido la transmisión de música tradicional como el son, la salsa y la trova, así como la literatura, el teatro y las tradiciones orales. El programa “Alegrías de Sobremesa” combinaba humor con música tradicional cubana; el programa “Nuevos Horizontes”, transmitía obras literarias y teatrales, acercando las artes a un público más amplio. Como radio informativa, mantiene a la población al tanto de eventos nacionales e internacionales. Durante crisis, desastres naturales y situaciones de emergencia, ha sido esencial para proporcionar información precisa y oportuna, así como para coordinar esfuerzos de respuesta. Como radio recreativa, tiene un papel significativo en el entretenimiento, con programas de música,

comedia, dramatizaciones y concursos que han sido fundamentales para el ocio y la diversión de la audiencia. Como radio comunitaria, ha sido un espacio para el diálogo. Ha permitido a las comunidades expresarse, compartir sus problemas y buscar soluciones colectivas, fortaleciendo así el tejido social.

La radio en Cuba también ha sido una herramienta poderosa de propaganda política y movilización social, especialmente en períodos de cambios significativos. Ha sido utilizada para difundir mensajes del gobierno, promover políticas públicas y movilizar a la población para diversas actividades. Asimismo, ha sido un espacio para la innovación y la experimentación en la creación de contenido. Nuevos formatos y estilos de programas han sido desarrollados, explorando diferentes maneras de conectar y resonar con la audiencia. Es tal la conexión de la población con la radio, que la llegada de la televisión no pudo vencer a la radio en Cuba:

Limitada al sonido, la radio es la compañera ideal en la soledad y en los trabajos rutinarios de las amas de casa, de los choferes que recorren largas distancias y en los talleres donde, a lo largo del día, los obreros realizan en su jornada las mismas operaciones. [...] La Revolución desterró la publicidad comercial de la radio. Pero ese cambio radical estuvo acompañado también por factores que garantizaron la continuidad. El medio había formado a técnicos, a artistas y escritores calificados, con un entrenamiento práctico considerable. Se modificaron perfiles de programación y se mantuvo el acento en la información, en los dramatizados y en la música popular. Con todo ello, la radio ha seguido siendo un medio que ejerce una influencia decisiva, tanto en las ciudades como en las zonas campesinas, compañera de las horas de insomnio y de los momentos de grandes tensiones, su porvenir está asegurado, siempre que se mantenga atenta a las necesidades de un público en constante evolución. (Pogolotti, 2022, p. 23)

## **Economía creativa: economía de la imaginación**

El estudio de John Howkins (2007), señala que, a finales de la década de 1990, una de las industrias más rentables en Estados Unidos de América fue la venta de derechos de autor por la producción de libros, películas, música, fotografías, programas computacionales, diseño gráfico, juegos de vídeo, programas de radio y televisión, entre otros productos que podían disponer de *copyright*

y patentes. La idea central era que los individuos ejercitaran su imaginación, fueran creativos y explotaran su valor económico.

La mayoría de los países está de acuerdo en que esto es aplicable a cualquier industria, incluyendo la ciencia y las patentes de productos. Gran Bretaña y Australia restringieron el alcance del término de “industrias creativas” únicamente a las artes y la cultura, cuyos productos, si bien no pueden ser valorados sobre una cuantificación de la creatividad, sí se les otorga un valor en función de la propiedad intelectual intangible –como el *software* digital– o bien, un valor de acuerdo con el soporte físico que permite ser apreciado como un objeto al que se le atribuye un costo unitario. Howkins auguró que la economía creativa sería la economía dominante del siglo veintiuno una vez satisfechas nuestras necesidades físicas básicas, ya que, de acuerdo con Maslow, los seres humanos nos inclinamos a satisfacer necesidades intelectuales.

Aquí conviene enfatizar lo siguiente:

Las personas autorrealizadas tienen un profundo sentido de identificación, simpatía y cariño por los seres humanos en general. Sienten la afinidad y la vinculación como si todas las personas fueran miembros de una sola familia. Los sentimientos por los hermanos serían de cariño, en conjunto, aunque fueran tontos, débiles o, a veces, incluso desagradables. Se les perdonaría con más facilidad incluso que a los extraños. Por esto, las personas autorrealizadas poseen un deseo auténtico de ayudar a la raza humana. (Maslow, 1991, p. 213)

Si la tesis de Maslow es correcta, cabe preguntarse si los artistas experimentan estados de autorrealización aun antes de haber resuelto necesidades de la pirámide que debieran ser cubiertas con anterioridad. Probablemente la respuesta sea afirmativa, pues, como lo señala Maslow (1991), la exposición temprana al aprendizaje del arte, la música y la danza, son esenciales para construir la identidad psicológica y biológica.

Howkins (2007) nos advierte que no hay que perder de vista que la economía creativa ha dado un vuelco por efecto de las tecnologías de la información y las comunicaciones, abriendo nuevas oportunidades para los creadores de contenidos, de modo que hay una gran demanda de textos e historias para ser distribuidas en el ciberespacio y el factor económico, que anteriormente era decisivo, se ha atenuado considerablemente.

Entre los quince sectores que abarcan las industrias creativas, la música es el producto creativo más intangible y uno de los más extendidos, junto con el editorial. La industria de la música se despliega a través de la composición, la interpretación, la edición y la concesión de licencias, y la grabación de sonido. La edición y la grabación de música escrita está protegida por *copyright*. Una composición está protegida durante toda la vida de su creador más 70 años después de su muerte. Asimismo, las grabaciones están protegidas durante la vida del intérprete más 50 años, y en los Estados Unidos de América, hasta por 95 años. Por lo general, es el editor quien compra los derechos patrimoniales y trata de explotarlos mediante la grabación o la interpretación. Los roles del editor y el de la compañía discográfica tradicionalmente estaban separados y la mayoría de las compañías importantes realizaba ambas funciones; sin embargo, por el crecimiento de la internet, la distribución en línea está diluyendo estos roles tradicionales, pues se han diversificado las maneras de hacer, compartir y escuchar música. Esta apertura ha permitido que los nuevos músicos coloquen su producción en redes sociales, donde la gente puede copiar y compartir material.

En esta misma dinámica, la radiodifusión también ha experimentado grandes cambios. En esencia sigue siendo dirigida a receptores domésticos, aunque ha ido transitando de la señal analógica a la digital, de la emisión terrestre a la satelital y de la transmisión en vivo a las emisiones pregrabadas. El concepto de economía de la imaginación propone gestionar una idea para obtener beneficios desarrollando habilidades creativas para comprender los elementos intangibles, como la propiedad intelectual y las habilidades de gestión, que se encargan de los recursos físicos tangibles, como los dispositivos, las plataformas, los soportes. Ambas habilidades son necesarias para construir una economía de la creatividad que se distancie de la economía convencional que ha estado orientada hacia la rentabilidad de la empresa, para centrar su atención en el individuo y en el uso de su imaginación para generar opciones diversas que no compitan entre sí por razones económicas. El ejemplo que ofrece Howkins (2007, p. 163) es el de las opciones para escuchar un concierto para violín de Tchaikovsky: escuchar un CD, ir a un concierto en vivo o escuchar la radio. La primera opción requiere comprar un reproductor de CD y el CD; ir a un concierto requiere un gasto en efectivo, quizá mayor; y escuchar la radio requiere disponer del aparato, pero no tiene un costo adicional.

En la economía creativa, los individuos y las empresas utilizan recursos que son infinitos, es decir, una infinidad de ideas generadas por personas crea-

tivas para generar nuevos productos y transacciones que en ocasiones irán en contra de las actuaciones convencionales. Esta perspectiva imaginativa se reconoce en los informantes de los proyectos de investigación de las autoras de este texto. Los locutores de radio que estudia Silva-Doray-Ledezma, al proponer su voz como un acto performático, cautivan las audiencias. En ambos casos, se reconoce el ingenio de los sujetos para dar valor a una gama de elementos intangibles implicados en su quehacer creativo. Por su parte, las agrupaciones femeniles que interpretan música de mariachi estudiadas por García-Rodríguez, a pesar de interpretar un género tradicionalmente identificado con rasgos de masculinidad en México, emergió como una economía creativa que ha logrado posicionarse en el gusto del público; de ahí la importancia de dar a conocer estos rasgos en Cuba.

Howkins (2007) destaca que este tipo de personas apuesta su imaginación creativa contra el mundo porque considera que es una forma de participar más segura y divertida que únicamente integrarse al engranaje de una gran organización o ser sólo un eslabón más de la sociedad de la información. Estas personas consideran que esta ambición de alcanzar un éxito singular es lo que hace que tomen el control y que estén más interesadas en la misión de su propio proyecto que por las estructuras de gestión y el financiamiento para lograrlo. En el proceso de divulgación del arte, la radio, ya sea en su formato tradicional o en su versión de *podcast* a través de la internet, se entiende como una característica distintiva de este siglo que ha dotado de libertad a la juventud para expresarse en redes sociales; sin embargo, esto no los exime de su responsabilidad como comunicadores y divulgadores de la cultura, sobre todo si se hace uso de una radio pública (Prieto, 2011).

## La radio como expresión artística y su valor educativo en la UAA

El estudio de la radio como expresión artística y su potencial educativo ha sido un interés vigente en nuestra universidad. El programa “Ventana al Sonido” (Silva-Doray-Ledezma y Carbajal-Vaca, 2020), transmitido por Radio UAA 94.5 FM,<sup>3</sup> inicialmente era producido por estudiantes y profesores del Depar-

3 Ventana al Sonido en línea. Universidad Autónoma de Aguascalientes: <https://radio.uaa.mx/show/ventana-al-sonido/>

tamento de Música; surgió como una estrategia de aprendizaje situado para los estudiantes de la Licenciatura en Música durante los cursos de historia y apreciación musical de los planes de estudio 2009 y 2017. La idea inicial de Correa-Ortega fue que los estudiantes tuvieran la oportunidad de compartir sus aprendizajes y reflexiones sobre la música académica mediante un programa de radio que, de manera amigable, promoviera la escucha de distintos géneros musicales en la población aguascalentense, además de contribuir a la generación de público para los recitales y conciertos en los que ellos mismos participan como intérpretes.

En los últimos años, al programa “Ventana al Sonido”, se han integrado estudiantes de nuestros posgrados; acción con la que se ha ampliado el horizonte de los contenidos para reflexionar sobre propuestas musicales diversas que van desde la música antigua hasta la contemporánea. Sea ésta académica, popular o folclórica, el interés del programa ha sido compartir y dialogar sobre la música desde la academia. A través de un proyecto de intervención, diseñado por Karla Jacqueline Silva-Doray-Ledezma (2020), durante sus estudios de la Maestría en Arte en la generación 2018-2020 el programa fue analizado y, paulatinamente, se han ido realizando modificaciones, entre ellas, la disposición de los programas para su consulta en distintas plataformas como *spotify*<sup>4</sup> y *spreaker*.<sup>5</sup> El ingreso de Silva-Doray-Ledezma como Técnico de Investigación en los proyectos de Carbajal-Vaca ha permitido que los resultados de la maestría sigan poniéndose en práctica en un espacio real, con lo que se confirma la pertinencia de la propuesta del programa como estrategia de aprendizaje situado. Por los efectos de la etapa de confinamiento en 2020 y 2021, Silva-Doray-Ledezma experimentó un nuevo proceso de producción a distancia, con lo cual se ha logrado integrar la participación de músicos de otras entidades del país y del extranjero.

El posicionamiento de la Maestría en Arte a nivel nacional e internacional ha permitido la participación de estudiantes de distintos países. Entre los proyectos de la generación 2023-2025 se encuentra el de Regla Mercedes García Rodríguez, de Cuba, titulado: “De México a Cuba, el mariachi femenino como embajador de la cultura mexicana: Una propuesta radiofónica” (G.U., 2024, p. 31). García-Rodríguez ha logrado la meta de profesionalización a lo largo de

4 Ventana al Sonido en Spotify: <https://open.spotify.com/show/3oHPPOZx1k69KRAbqhEYMA>

5 Ventana al Sonido en Spreaker: <https://www.spreaker.com/podcast/ventana-al-sonido--4405689>

la maestría mediante su participación en distintas emisiones radiofónicas. En “Ventana al Sonido” ha participado como productora con la colaboración de Victoria Silva Rivas, egresada de la Licenciatura en Música y, al igual que ella, estudiante de la Maestría en Arte de la generación 2023-2025. Este hecho es importante, ya que la experiencia que adquirió Silva-Rivas en “Ventana al Sonido” durante la licenciatura, contribuyó a integrar a García-Rodríguez en la dinámica del programa. Juntas, entrevistaron al Mariachi Ébano, al que pertenecen estudiantes y egresadas de la Licenciatura en Música<sup>6</sup> que compartieron su experiencia en un proyecto emprendedor de música mexicana en el que la mayoría son mujeres.

García-Rodríguez también ha participado como invitada de otros programas que se producen en la UAA, como “Hablemos de Trabajo Social”, que conduce la doctora María Eugenia Perea Velázquez y, “Mesa Abierta”, que conduce la maestra Irlanda Vanessa Godina Machado. Actualmente, mediante una estancia virtual en la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED),<sup>7</sup> colabora en la producción de algunos programas con la asesoría de la doctora Karla María Reynoso Vargas y la maestra María Esther Díaz Zamora, investigadora y productora de Radio UJED 100.5 FM, respectivamente. Gracias a nuestros proyectos de vinculación con esta universidad, en distintos momentos de los últimos años, hemos contribuido recíprocamente con la formación de nuestros estudiantes.<sup>8</sup>

## Sintonías creativas

La coincidencia en la radio como aspecto medular de ambos proyectos de maestría de las autoras de este texto, las motivó a dialogar y reflexionar con su tutora sobre el fenómeno radial en sus países de origen. Una de las posibi-

6 Ventana al sonido. 10x24 – Mariachi femenil. Las maestrantes Vitoria Silva Rivas y Regla Mercedes García Rodríguez entrevistan al mariachi femenil conformado por Azenette Domínguez Rodríguez, Diana López Hernández, Estefani Rodríguez Ruíz y Rosa Estela Torres González. <https://open.spotify.com/episode/5TS0kEI5g0cKsKeCE5jotg?si=6cfc5ef021fd4d22>

7 Radio UJED: <https://radio.ujed.mx>

8 Hoy en “Mestiza: valorando el pasado y vislumbrando el futuro”, Esther Díaz te comparte una entrevista que nos envía la doctora Irma Susana Carbajal Vaca desde la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Además, disfruta de tus secciones “Ecos Etnobiológicos” y el segmento musical. <https://www.facebook.com/RadioUJEDOficial/videos/615332104579342>

lidades de acercamiento es la perspectiva de la *industria cultural*, un concepto propuesto por Horkheimer y Adorno en la Escuela de Frankfurt a finales de la década de 1940 para explicar la producción simbólica hegemónica que movía a las masas. Asumimos que esta perspectiva aún goza de vigencia ya que:

La *industria cultural* ha dejado de entenderse meramente como negocios desconectados de cualquier responsabilidad social, como lo ha hecho el capitalismo contemporáneo; estos han evolucionado para hacerse sostenibles en un mundo que ha reconfigurado, hibridado y desdibujado las fronteras entre los límites ideológicos del poder. (Padrón-Garriga *et al.*, 2023, p. 6)

Esta transformación abrió paso al concepto de industria creativa en la década de 1990. A pesar de la vaguedad conceptual, se acepta que existen comunidades plurales con intereses diversos, con posibilidades de participar en la vida cultural y de ser agentes de cambio a nivel local y regional. Autores como John Howkins y Felipe Buitrago defienden la existencia de una *economía creativa* que abre mercados culturales porque ésta satisface tanto necesidades económicas como espirituales: “aprovecha los valores identitarios de los países y territorios para integrarlos en productos y servicios con valores agregados” (Padrón Garriga *et al.*, 2023, p. 10).

Actualmente, en torno a este concepto se ha consolidado un campo multidimensional que incluye estudios sobre la clase creativa, las políticas culturales y la economía del arte para comprender cómo los artistas, los empresarios, los trabajadores del conocimiento, las organizaciones y los empleados gubernamentales, entre otros sujetos involucrados, utilizan su creatividad para generar empleos, conseguir ingresos, integrar los recursos comunitarios y asumir un compromiso cultural que impregna la vida cotidiana, moldea el entorno donde vivimos e influye en la manera como interactuamos con los demás (Ashley *et al.*, 2024).

Para este trabajo, se discutieron ideas surgidas de la experiencia laboral de Silva-Doray-Ledezma en radios culturales, universitarias y comunitarias que le han permitido conjeturar que estos campos son espacios propicios para explorar las posibilidades creativas. Aunque el factor económico es, sin duda, importante para atender las necesidades técnicas que posibilitan el desempeño óptimo del locutor, Silva-Doray-Ledezma considera que el éxito está en el acto artístico que se desarrolla en la cabina de radio. De ahí que, como doctoranda

en Arte y Cultura, su interés principal sea el estudio de la voz en la radio y las posibilidades que puede tener el locutor para considerarse artista, a partir de la plasticidad de su ejecución vocal para crear espacios. Previo a este interés, durante el programa de maestría, esta investigadora mexicana estudió las posibilidades de crear contenidos para “Ventana al Sonido”, sacando el temario del aula y colocándolo en una producción radiofónica en la que se organizaran sonidos cotidianos para que éstos adquirieran un sentido para el escucha.

[...] no se trata sólo de enseñarles a los músicos sobre la sonoridad de la radio; se busca sensibilizar a los estudiantes para que su formación se refleje en el programa, permitiendo que quienes se encuentran fuera del contexto académico extiendan su gusto por algunos de los elementos que aprecia un músico profesional. (Silva-Doray-Ledezma y Carbajal-Vaca, 2020, p. 135)

Encontramos que el trabajo de la investigadora cubana García-Rodríguez se relaciona con este interés, ya que su propósito principal es explorar y difundir el mariachi femenino como una forma de expresión cultural actualizada. Mediante su propuesta radiofónica actualmente diseña estrategias para fortalecer la presencia y la difusión del mariachi femenino en Cuba para perfilarlo como embajador cultural de México en su país, particularmente en la región de Santa Clara, donde el programa “Mañanitas mexicanas” ha asumido esta responsabilidad: “[...] espacios como Mañanitas mexicanas han permanecido en la programación habitual y confirman la popularidad de una fórmula radiofónica que es también «embajadora» de costumbres, tradiciones y culturas.” (Hernández-García, 2022, p. 74).

La perspectiva de industria creativa, en el contexto de la radio cultural, se presenta como un aspecto medular en la producción radiofónica, ya que, como se aprecia en la entrevista realizada al Mariachi Ébano, se abrió un espacio para que las mujeres que integran esta agrupación relataran sus experiencias de emprendimiento, sus retos y sus miedos. Es decir, en este ejercicio de diálogo en la radio se logró la motivación para explorar las ideas, las emociones y los afectos que vinculan a los artistas con la sociedad, aspecto sustancial del programa de la Maestría en Arte señalado por el doctor Correa-Ortega. Asimismo que, paulatinamente, tanto en México como en Cuba el aprecio de los diversos públicos por el trabajo de los músicos y los artistas, en general, consolidará una verdadera economía del arte que abrirá nuevas oportunidades.

## Interdisciplina y estudiantes como socios

La interdisciplina en el programa de maestría es otra de las características esenciales. Desde la perspectiva “estudiantes como socios” (Carbajal-Vaca *et al.*, 2021), los integrantes del Cuerpo Académico UAA-CA-117<sup>9</sup> han procurado el diseño de proyectos que involucren distintas disciplinas y la participación de estudiantes de los distintos niveles educativos que atiende la universidad. De este modo, desde el terreno de la comunicación, especialidad de Silva-Doray-Ledezma, se ha establecido un diálogo interdisciplinar con estudiantes cuya especialidad es la música. De la misma manera en que las maestrandas Silva-Rivas y García-Rodríguez lograron sintonizar su trabajo para la realización de la entrevista al Mariachi Ébano, se han realizado otros programas de “Ventana al Sonido” de manera colaborativa entre estudiantes de distintas especialidades, por ejemplo, el también egresado de la Licenciatura en Música y actualmente doctorando en Arte y Cultura Hugo David Tiscareño Talavera, quien, acompañado por Silva-Doray-Ledezma, ha podido exponer temáticas especializadas en palabras sencillas, gracias a las preguntas de su interlocutora, formada en un campo distinto a la música.

La meta principal de Silva-Doray-Ledezma ha sido despertar el interés por cuidar el paisaje sonoro de las producciones, como puede apreciarse en su trabajo *Cantaritos del Mercado*<sup>10</sup>, que desarrolló como un proyecto artístico independiente y que da muestra del poder comunicativo de las sonoridades integradas en una emisión radiofónica o de *podcast*.

En este sentido, la necesidad de incluir creativamente sonoridades cotidianas, señalada por Silva-Doray-Ledezma, es el elemento clave de las producciones radiofónicas de García-Rodríguez, para que el mariachi femenino resuene de manera ampliada en Cuba y los públicos cubanos puedan apreciar elementos del contexto mexicano que no podrían ser percibidos únicamente por la programación de música, de manera aislada. Este elemento del paisaje sonoro también ha sido enfatizado por la maestra Esther Díaz durante el taller

9 Educación y Conocimiento de la Música. Cuerpo Académico Consolidado, conformado por los investigadores Irma Susana Carbajal Vaca, Juan Pablo Correa Ortega, Raúl Wenceslao Capistrán Gracia y María Eugenia Perea Velázquez. <https://sites.google.com/view/uaa-ca-117/bienvenidos>

10 Cantaritos del Mercado. <https://open.spotify.com/episode/5AJwWi93P37fEVluQKyGK0?si=hiXFjJAFTy2KzF5Hm1Wh4A>

de producción radiofónica que impartió desde Radio UJED durante el mes de febrero de 2025 para los estudiantes de la maestría de la UAA.

## Conclusiones

Concebimos este trabajo como una aproximación a la misión educativa de la radio cultural; un espacio del sector público que ubicamos en la categoría de economía cultural, la cual nos permitió analizar su potencial para ser agente de cambio. Gracias a la inclusión de la perspectiva hermenéutica de Hans Georg Gadamer (2002), se logró un diálogo intercultural México-Cuba entre las posgraduandas y su tutora, mismo que se enriqueció con los comentarios de los asistentes al coloquio “Aproximaciones Interpretativas Multidisciplinarias en Torno al Arte y la Cultura” realizado en octubre de 2024, donde las autoras de este capítulo expusimos un primer acercamiento a esta temática en la ponencia: “La radio como economía creativa: Diálogo hermenéutico intercultural México-Cuba”.

Asumimos que, a pesar de que las condiciones económicas y regímenes políticos de estos países son distintos, es posible identificar similitudes para reflexionar sistemáticamente sobre la responsabilidad y la misión educativa de la radio desde la perspectiva de la economía creativa que se ha desarrollado durante este siglo.

Los dos proyectos de las posgraduandas buscan preservar y promover la cultura, utilizando estrategias de comunicación y gestión artística para involucrar y educar a sus audiencias. Las autoras valoran la radio como un medio poderoso para la transmisión de conocimiento y cultura, por lo que el mejor espacio para divulgar estos conocimientos es la radio cultural. En Cuba, el programa “Mañanitas mexicanas” de la emisora CMHW en Santa Clara, Cuba, se transmite diariamente y tiene una audiencia fiel que incluye tanto a la población rural como a la urbana. Dado que es uno de los programas con mayor audiencia de la emisora, auguramos que García-Rodríguez logrará llevar el mensaje que se ha propuesto en la maestría a su país.

## Referencias y bibliografía consultada

- Ashley, A. J., Loh, C. G., Bubb, M. R. y Goldberg-Miller, S. B. D. (2024). *The Creative Economy. Arts, Cultural Value and Society in Practice*. Routledge.
- Carbajal-Vaca, I. S., Capistrán-Gracia, R. W., Correa-Ortega, J. P. (2021). Estudiantes como socios: Estrategias del Cuerpo Académico UAA-117 en la formación de investigadores de la música. En L. A. Estrada-Rodríguez, C. Fragoso-Guerrero, L. E. Gutiérrez-Gallardo y F. Sastre-Barragán. *Perspectivas, pluralismo e interdisciplina en la música. Experiencias e investigaciones en la actualidad* (pp. 89-104). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.repositorio.fam.unam.mx/handle/123456789/134>
- Gadamer, H. G. (2002). *Anotaciones hermenéuticas*. Trotta.
- Gallo, R. (2005). *Mexican modernity: The Avant-Garde and the Technological Revolution*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Gómez-Copello, G. (2022). La radio en la creación de la cultura. Conferencia Magistral por el Centenario de la Radio Cubana, ofrecida por el Dr. Eduardo Torres Cuevas, en el Aula Magna de la Universidad de La Habana. *La Revística. Un sonido de papel*, 26(1), 6-13. <https://drive.google.com/file/d/1AKgaHpHSD9-zYlKTHUU90tKk3Mdb-qss/view>
- González-González, J. P. y Reyes-Velázquez, R. (2010). Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 13-35. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/907>
- G. U. (2024.) *Gaceta Universitaria*, (162). [https://www.uaa.mx/portal/gaceta\\_uaa/maestria-en-arte/](https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/maestria-en-arte/)
- Hernández-García, B. (2022). Tras el mundo sonoro de CMHW: y siempre música. *La Revística. Un sonido de papel*, 26(1), 74. <https://drive.google.com/file/d/1AKgaHpHSD9-zYlKTHUU90tKk3Mdb-qss/view>
- Howkins, J. (2007). *The Creative Economy. How People Make Money From Ideas*. Penguin Books.
- López, O. L. (2002). *La radio en Cuba*. Letras Cubanas.
- Martínez-Matías, G. (2021, 27 de septiembre). La radio mexicana: cien años de contar historias de sonidos, palabras y silencios... frente a un modelo comunicativo comercial que persiste. *Revista Zócalo*. <https://revistazocalo.com/la-radio-mexicana-cien-anos-de-contar-historias-de-sonidos-palabras-y-silencios-frente-a-un-modelo-comunicativo-comercial-que-persiste/>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

- Mejía-Barquera, F. (2007). Historia mínima de la radio mexicana (1920-1996). *Revista de Comunicación y Cultura*, 1(1), 1-26. [https://mexico.mom-gmr.org/uploads/tx\\_ifrogmom/documents/16-1329\\_import.pdf](https://mexico.mom-gmr.org/uploads/tx_ifrogmom/documents/16-1329_import.pdf)
- México Desconocido (2018, 13 de febrero). *Los primeros años de la radio en México*. <https://www.mexicodesconocido.com.mx/voz-jinete-del-aire.html>
- Meza de la Cruz, V. M. (2015). *Historias al aire. La Radio en Aguascalientes 1930-1980*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. [https://editorial.uaa.mx/docs/historias\\_al\\_aire.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/historias_al_aire.pdf)
- Padrón-Garriga, R., Ferrán-Fernández, Y. y Martín-Pastrana, A. (2023). Industrias culturales y creativas, un debate conceptual para entender la producción simbólica en el contexto cubano. *Economía y Desarrollo*, 167(1), e3. <https://www.redalyc.org/journal/4255/425577481003/html/>
- Pogolotti, G. (2022). La cultura y la radiodifusión. *La Revística. Un sonido de papel*, 26(1), 22-23. <https://drive.google.com/file/d/1AKGaHpHSD9-zYlKTHUU90tKk3Mdb-qss/view>
- Prieto, F. (2011). La radio pública: una misión. *Casa del Tiempo*, 41, 15-18. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.uam.mx/difusion/revista/revcasa2011.html>
- Radio UAA (2025). Radio UAA, *Proyección de la Voz Universitaria*. Dirección General de Difusión y Vinculación, Departamento de Radio y Televisión. <https://radio.uaa.mx/nosotros/>
- Radio UNAM (s.f.). *Historia*. [Cultura UNAM/Radio UNAM]. <https://www.radio.unam.mx/historia/>
- Silva-Doray-Ledezma, K. J. (2020). *Ventana al sonido. El aprendizaje situado en la radio universitaria*. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes <http://hdl.handle.net/11317/1983>
- Silva-Doray-Ledezma, K. J. y Carbajal-Vaca, I. S. (2020). Ventana al sonido: desde la radio al arte en el paradigma de cognición situada. En R. W. Capistrán Gracia (Coord). *Arte, cultura y sociedad. Provocaciones, intervenciones e investigaciones* (pp. 133-145). Universidad Autónoma de Aguascalientes. [https://editorial.uaa.mx/docs/arte\\_cultura\\_sociedad.pdf](https://editorial.uaa.mx/docs/arte_cultura_sociedad.pdf)
- Sosa-Plata, G. (2021). *Días de radio. Cien años de la radio en México*. Tintable.
- Villalobos-López, J. A. (2021). Radio Programas de México a 100 años de radio en México. *Muchich Personal RePEc Archive*, (105408). [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105408/1/MPRA\\_paper\\_105408.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105408/1/MPRA_paper_105408.pdf)



# El proceso de tutoría en la escritura de guion cinematográfico: Perspectivas del autor y tutorado en posgrado

*Edgar Constantino Pérez Cano  
Víctor Manuel Carlos Gómez  
Salvador Plancarte Hernández*

## **La tutoría en la creación de guiones: Un proceso de aprendizaje mutuo**

*Salvador Plancarte Hernández*

Cuando uno emprende un proyecto con el objetivo de llevarlo a buen término, se enfrenta a múltiples variables, tanto pedagógicas y académicas como personales. En el contexto de un posgrado de maestría, el proceso de escritura de un guion de ficción para largometraje dentro de una relación tutor-tutorado no sólo implica desafíos técnicos y estructurales, sino también un profundo autoconocimiento y un crecimiento constante para todas las personas involucradas.

Como tutor, he observado un aprendizaje continuo que requiere un alto grado de adaptación y receptividad ante las diversas formas de afrontar los

retos y alcanzar los objetivos. Cada tutorado aporta una perspectiva única, lo que enriquece el proceso creativo y metodológico. Este intercambio no sólo fortalece las habilidades del tutorado, sino que también permite al tutor reflexionar y ajustar sus estrategias pedagógicas.

Desde mi rol como tutor, me enfrenté a un autoaprendizaje continuo y a identificar diversas tendencias que implican una proyección de carácter que se debe moldear en función de los objetivos; por citar un ejemplo, se detectó una tendencia obsesiva por alcanzar un nivel muy alto de habilidades en el área, impulsada por la necesidad de investigar exhaustivamente todas las variables relacionadas con el objeto de estudio, en este caso, el guion cinematográfico.

En mi enfoque inicial, no era factible conocer poco o de manera intermedia un concepto, sino aspirar a comprender el 80 o 90 % de las diferentes teorías, contrastarlas, dialogar y generar nuevo conocimiento y lograr consolidarse como un experto, quizá tomando como pretexto el contexto de un posgrado. Sin embargo, un aprendizaje valioso del proceso con el tutorado fue comprender que no es necesario dominar en alto grado todos los elementos o variables para lograr, de manera orgánica, un resultado sólido y funcional.

En el presente caso de estudio, los temas centrales eran *Tierra adentro*, el duelo y el desplazamiento forzado, enmarcados dentro del realismo mágico. Dado que el producto final es un guion cinematográfico, mi énfasis, debido a carácter y enfoque, se centró en la construcción del guion en sí, relegando en cierta medida la profundidad temática.

Sin embargo, los intereses y la pasión del tutorado por el realismo mágico y *Tierra adentro* demostraron que, con una comprensión sólida de los contenidos, el guionista puede, de manera orgánica, esbozar una historia coherente y significativa bajo una guía adecuada. Es decir, se logran los objetivos, pero esto también plantea una cuestión ética: en un posgrado de arte con un trabajo de titulación basado en un guion cinematográfico, ¿estamos formando artistas, guionistas o sólo asegurándonos de que se cumplan los objetivos?

Esta pasión por el tema permitió que el tutorado desarrolle una historia sólida y ha alcanzado los objetivos establecidos. No obstante, en futuros proyectos, su aproximación podría centrarse en la investigación temática, lo que, si bien puede enriquecer el contenido conceptual, corre el riesgo de dejar áreas de oportunidad en la construcción narrativa y el *storytelling*.

Durante el proceso de escritura de guion, es fundamental conocer los intereses y la voz del guionista tutorado. Con frecuencia, su ímpetu creativo se

manifiesta en la mención espontánea de personajes, en la generación de ideas sueltas y en la exploración de diversas posibilidades narrativas. Sin embargo, para transformar esta energía en un proyecto viable, es necesario analizar, validar, organizar y, en algunos casos, descartar ciertos elementos narrativos, partiendo de un punto medular: la exploración de las motivaciones.

En este sentido, es crucial delimitar las características temáticas del proyecto, así como los intereses del alumno, asegurando que la propuesta sea alcanzable y factible. Para ello, deben considerarse diversas variables, como la relación del proyecto con los intereses personales del guionista, las exigencias del mercado y la industria, las posibilidades de producción, el proceso de investigación necesario y el conocimiento del tema a desarrollar.

Una vez establecida esta brújula, a veces es necesario dar un paso atrás para reforzar eslabones que pueden haber quedado endebles, es un proceso dinámico de ida y vuelta que permite consolidar los temas y probable estructura del guion.

Un ejemplo de este proceso ocurrió a lo largo de un año, cuando en un primer acercamiento existían múltiples variables que debían definirse con mayor precisión, modificarse o incluso descartarse. El título de la investigación original evolucionó de *Violencia, migración y supervivencia a Desplazamiento forzado interno, duelo y realismo mágico*. Esta transformación refleja un proceso de mejora continua impulsado por el diálogo y la deliberación, donde el tutorado expone con pasión su historia, mientras que el tutor busca identificar los hilos conductores de los argumentos expresados.

Con frecuencia, estos encuentros iniciaban con afirmaciones como: “Quiero contar esta historia”. A la que seguía la pregunta: “¿La historia que mencionas tiene vínculos con tus temas?”. Si la respuesta era negativa, surgía una cuestión aún más profunda: “¿Qué es lo que realmente quieres contar? ¿Cuál es el corazón, el núcleo del proyecto?”.

Este proceso trasciende el nivel conceptual y se extiende a todas las etapas de escritura y reescritura. A lo largo del trabajo, se reiteraba constantemente la pregunta: “¿Cuál sería tu sinopsis?”, y luego, entonces basado en lo que acabas de mencionar “¿Cuál sería tu *logline*?”; cuando se encontraban huecos se regresaba a la pregunta: ¿Qué quieres contar? Esta dialéctica en constante evolución duró semanas y era punto medular de las tutorías, que permitió afianzar de manera sólida una guía clara para la historia.

Este proceso también implicó un aprendizaje para el tutor, ya que, dentro de una metodología propia, la escritura de la sinopsis solía considerarse un paso posterior a la finalización del guion. Esta perspectiva parte de la premisa de que lo plasmado en el guion es lo que verá el espectador, suponiendo un escenario ideal en el que la historia no se desvirtúa a lo largo de sus múltiples fases: desarrollo, *softpre*, preproducción, producción, montaje, posproducción y distribución. Sin embargo, este enfoque evolucionó al reconocer que la sinopsis puede ser una herramienta clave desde las primeras etapas del desarrollo, especialmente cuando el guionista está por emprender su viaje creativo. Entendiendo que la sinopsis no es un elemento fijo, sino un texto en constante evolución que se reescribirá en diversas etapas del proceso. Con la salvedad de tener cuidado en no contaminar las ideas y querer encontrar en el guion elementos que no existen, salvo en las sinopsis.

El proceso de escritura de un guion implica afrontar diversos retos. Si bien no existe una estandarización sobre cómo finalizar una obra, sí hay modelos, patrones y formatos que pueden servir de guía.

Existen múltiples aproximaciones, procesos y metodologías de escritura, tales como: la premisa (¿Qué queremos decir con nuestra historia?), el *logline* (¿Qué vamos a contar?), el *storyline* (¿De qué se trata la historia?), la sinopsis (¿Qué sucede en la historia?) y el argumento (¿Cómo sucede todo en la historia?).

Asimismo, también derivan diversos enfoques para desarrollar un guion: se puede escribir directamente en formato o bien transitar por distintas etapas del proceso. En el caso del tutorado, los pasos fueron la investigación, la construcción del argumento y la escritura del guion. En un nivel inicial, se recomienda definir el título, *tagline*, temas, premisas, sinopsis y *storyline*. De manera opcional, se pueden desarrollar un póster y los beats (pequeños pasos en acciones). Además, el proceso puede incluir la elaboración de una escaleta, un argumento detallado y el desarrollo de personajes, lo que implica definir diálogos, biografías en distintos niveles y mapas de relaciones narrativas. Es fundamental considerar la estructura del guion: cómo inician y concluyen las escenas, el uso de elipsis, la generación de tono y ritmo, la construcción de suspenso y sorpresa, los puntos de giro y otros elementos estructurales como los llamados a la aventura, detonantes, cambios en la vida de los personajes, arcos de transformación, huellas emocionales, puntos de no retorno, clímax, resolución, entre muchas otras aristas y variantes.

Estas conceptualizaciones de decenas de elementos, nos confronta con un dilema, hasta qué punto la asesoría se puede convertir en una micro clase. Dado lo complejo del proceso, a menudo surge la necesidad de profundizar en temas como el desarrollo de personajes, la estructura narrativa y los procesos creativos. No obstante, en las asesorías se busca principalmente supervisar el diseño del proyecto, su ejecución y la obra final. Esto implica una reflexión constante por parte del tutor para adaptar su orientación a los conocimientos y objetivos del tutorado. Y un compromiso de su parte para lograr un balance con el tiempo que se tiene y sortear los retos. Es común que, durante el proceso, los objetivos iniciales se ajusten y acoten, incluso que no se conozcan todas las variables del guion; sin embargo, sí debe existir un mínimo de calidad.

Aunque estas múltiples posibilidades del proceso creativo son herramientas valiosas para los guionistas en diversas etapas de su desarrollo profesional, también pueden funcionar como herramientas pedagógicas. Sin embargo, lo que realmente importa al final es que el guion sea terminado, sin importar el proceso seguido para su elaboración.

Una competencia fundamental que el alumno debe desarrollar es la escucha activa y la reflexión para decidir si adapta o no los comentarios recibidos en las retroalimentaciones. En este sentido, no es fácil desprenderse de ideas, anclajes y pasiones durante el proceso de conceptualización y diseño de la película, o incluso en la etapa de reescritura.

Cabe destacar que, al pertenecer a la misma generación en rango de edades, la comunicación entre tutor y tutorado tiende a ser más horizontal, lo que favorece un diálogo más abierto. Esto, a su vez, permite que el tutorado desarrolle una habilidad clave: la capacidad de adaptación.

El proceso de escritura y reescritura me generó mucha frustración, emoción y también algunas preguntas éticas y morales. Surge la duda sobre, ¿hasta qué punto se puede exigir y eliminar el parámetro de proyección?, ¿cuáles son los límites en la colaboración de ideas?, y ¿qué tanto se debe implicar uno mismo en el proceso de escritura o en la creación de la obra? Esto se da en el contexto de un “mini cuarto de escritores”, donde se lanzan decenas de ideas, pero es el jefe de guionistas, o tutorado, quien finalmente debe tomar las decisiones.

El proceso de escritura en este caso particular, que puede aplicarse a muchos otros similares, consistió en que, aunque inicialmente parecía haber claridad sobre lo que se quería contar a nivel de idea y motivación, así como

en términos anecdóticos, la reescritura fue continua incluso antes de haber escrito un primer borrador o una escaleta estructurada. El proceso comenzó con una idea motivada, impulsada por una investigación o por los deseos conceptuales derivados de los intereses personales del guionista. Sin embargo, fue fácil acumular demasiadas ideas sin concretarlas, hasta que, en un momento determinado, comenzaron a entrar personajes y anécdotas. Una constante en este proceso fue comprender qué se deseaba contar, desde lo más sencillo hasta lo más metafórico, todo en un contexto de libertad creativa, donde se solía mencionar de manera recurrente: “Es tu historia, no me hagas caso, tú haz lo que quieras.

Dado que el proceso de diseño y conceptualización tomó más tiempo del esperado, surgió la preocupación por los plazos para cumplir con los objetivos. Sin embargo, al final, se logró una curva de reescritura más corta, ya que lo que se escribía directamente en formato ya estaba bien estructurado. Este enfoque permitió avanzar con mayor claridad y rapidez en las etapas posteriores, reduciendo el tiempo necesario de reescritura, para revisar y ajustar. La anticipación y la preparación previas ayudaron a evitar complicaciones en las fases de reescritura, permitiendo que el proyecto alcanzara su culminación con mayor efectividad.

Una constante, una vez que se pasó de la idea a la escritura, fue la necesidad de continuidad en la estructuración del guion, así como el enfoque en las características particulares del mismo, como el manejo del tiempo, la perspectiva y el pensamiento constante en el espectador: en lo que verá, en lo que puede ser comprensible y en lo que permanece sólo en la mente del guionista. En este caso, como el tutorado también es un realizador, fue posible generar un diálogo y un encuentro con enfoques relacionados con la producción, la dirección, la elipsis, el montaje y demás características que sobrepasan el guion. Esto permitió imaginar cómo podría ser la película al final. Aunque nunca se definió una forma puntual como entregables, estas cuestiones quedaban claras en las conversaciones que se mantenían, especialmente en la *jerga* que se utilizaba en la comunicación, y en la receptividad que existía hacia ciertos comentarios. Si bien se debían explicar conceptos relacionados con el guion, no era necesario desde un punto de vista de realización cinematográfica.

En el caso de este proyecto, en un inicio la meta era terminar un guion de largometraje, en una versión final o al menos un tratamiento avanzado. Sin embargo, es posible que el proceso conduzca a un primer tratamiento con la

ventaja de requerir pocas reescrituras gracias al trabajo previo realizado. Pero tanto diálogo demuestra un amplio conocimiento del tema y si en el futuro el tutorado desea producir su obra todo este proceso le permitirá consolidar su visión y comunicarse de manera más efectiva con su equipo de producción.

## Describir el Caos

*Edgar Constantino Pérez Cano*

Entre sueños, disfraces de la imaginación y oídos atentos, ha rondado la creación de esta historia.

Cuando comencé este proyecto, el panorama era muy distinto. Al inicio, los pensamientos se enfocaban en retratar la Sierra Fría en sus cuatro estaciones, y allí, una niña con una estrecha relación con su abuelo, quien le contaba acerca de las especies perdidas del lugar, las extintas. La base de la historia sigue siendo la misma: una niña con una conexión profunda con su abuelo. Sin embargo, los contextos, las motivaciones y los movimientos han cambiado por completo.

En mi proceso de escritura de este guion para largometraje, el azar y la disposición del ser humano como captador de historias configuran un embudo de experiencias que, mezcladas con sueños e interpretaciones, desembocan en el argumento actual de mi guion. Éste, aunque se encuentra algo sobrecargado de elementos, sigue siendo fiel a la premisa central. Como dicen muchos: “Quien no se arriesga, nunca pierde nada”.

Reorganizar la historia y simplificarla ha sido el trabajo más arduo. Extraer de ese relato el esqueleto que lo sostiene, dejando intacto el corazón para que la historia “latente” siga teniendo vida y se pueda entender, ha sido complejo. Y en esta complejidad de movimientos para reestructurar, es donde he encontrado el mayor apoyo de mi tutor.

Esta forma tan caótica de crear me ha resultado muy enriquecedora; me ha llevado desde la introspección hasta acudir a la disciplina y creer en ella. Esto se vuelve un reto para quienes vivimos del lado del azar. Es complicado dejar de pensar que las cosas se presentarán de la mano del destino, pero muchos lo afirman, y me parece cierta la frase: “Esto es un oficio que se cultiva día a día”. Entonces, pensé: “Hay que dejar de lado el romanticismo, bueno,

en cierta medida”. Digo esto porque, a pesar de todo, sigo escribiendo en las madrugadas. Cada vez que releo el argumento, descubro nuevos errores y, en ese proceso, me estoy puliendo en el oficio de las letras.

El germen del proyecto se da con un proyecto que se llamaba “Circo Sonoro”. Este programa era guiado por los sonidos de la ciudad. Durante su desarrollo, me encontré con un compañero ciego, a quien le interesó profundamente el proyecto y me propuso que le añadiéramos audio descripción. Este detalle convirtió la producción en algo muy completo y atractivo. Nos dieron luz verde y comenzamos a desarrollar capítulos.

El proyecto abarcaba un amplio espectro de temas. Iniciamos capturando los ambientes y las dinámicas sonoras del mercado Terán, y se fue expandiendo a cinco programas más, logrando captar las expresiones sonoras de artistas callejeros y sus rituales. Así, nos encaminamos hacia una fusión de música, danza y trance. Fue entonces cuando nos acercamos a danzantes que interpretan danzas precolombinas. Con estas variables en juego, contactamos a otra colega del canal, quien, con experiencia en crónicas radiales, nos habló de “La Danza de Indios”, una festividad que se celebra en Tepezalá, un municipio al norte del estado de Aguascalientes –el único cuyo nombre proviene de una lengua precolombina–. Esta danza nos pareció sumamente interesante.

“La Danza de Indios” es un ritual que revela el sincretismo de dos culturas que, al interactuar y negociar, lograron entrelazarse. En este lugar, la llegada de los conquistadores españoles a un espacio habitado de manera seminómada por un pueblo llamado “Guachichil” se destacó por su carácter aguerrido en las batallas. La región se volvió atractiva para los conquistadores, debido a la presencia de minerales valiosos en sus montañas. Sin extendernos tanto en el tema, iremos al grano: de la lucha entre estos dos pueblos y de su adaptación a la convivencia, surge el sincretismo que esta danza escenifica con intensidad. Durante el ritual, se rinde homenaje a la Virgen del Socorro. Se narra un enfrentamiento entre españoles y guachichiles, en el que estos últimos salen victoriosos, devoran el cuerpo del último guerrero español y ofrecen sus restos a la Virgen del Socorro como ofrenda. De esta impactante historia de contrastes y de la mezcla de la historia que anteriormente tenía en mente, se hace todo el camino que se ha forjado para la historia que actualmente he titulado *Latente*.

## El aprendizaje a través del tutorado

Durante este viaje de descubrimiento y creación, el proceso de tutoría se ha erigido como un faro en medio del caos creativo. Bajo la atenta guía de los tutores, he aprendido que cada nodo en la red de experiencias puede convertirse en un elemento crucial para la construcción de historias. La visión y las perspectivas tanto de mi tutor como de mi cotutor me han permitido transformar la dispersión del azar en una estructura coherente, integrando fragmentos de historias, tradiciones y emociones en un relato en constante evolución.

En cada sesión, el intercambio de ideas se convierte en un diálogo profundo: no sólo se transmiten conocimientos técnicos y artísticos, sino también consejos que emergen de años de experiencia. Este aprendizaje se traduce en la capacidad de pulir un guion, detectar y corregir errores, y descubrir en cada revisión nuevos matices que enriquecen la narrativa. Así, el acto de recortar y esculpir la historia se transforma en una metáfora del proceso de maduración personal y profesional.

La experiencia del tutorado va más allá de la mera orientación; es un compromiso diario en el que cada consejo, crítica y sugerencia actúan como catalizadores del crecimiento. A través de este proceso, he aprendido a desenmarañar mi caos, a darle forma y coherencia, no como un obstáculo, sino como la materia prima de la creación: una mezcla inagotable de experiencias, sueños y recuerdos que, ordenados con disciplina, se convierten en una obra de arte. En este contexto, la tutoría se revela como un espacio de diálogo y reflexión, donde se armonizan la estructura con la espontaneidad, el rigor con el romanticismo.

Cada encuentro ha impulsado a explorar nuevas perspectivas y a atreverme a cuestionar los límites de lo conocido. La *Danza de Indios* y las tradiciones ancestrales se entrelazan con el proceso creativo, recordándome que el aprendizaje es también un viaje de reencuentro con nuestras raíces. Así, la palabra, la imagen y la historia se escriben y reescriben, forjándose en el cruce de caminos entre la técnica y la pasión, entre lo aprendido y lo vivido.

Hoy, al mirar atrás, reconozco que este proceso de tutoría no sólo ha moldeado el guion de mi largometraje, sino también mi identidad como creador. Es en la confluencia de experiencias, en el pulso incesante del

aprendizaje, donde se descubre el verdadero valor del oficio: la capacidad de transformar el caos en una narrativa viva, en una sinfonía de voces y emociones que sigue latiendo, a pesar de sus imperfecciones, e invita a otros a emprender su propio viaje creativo.

Determinar tres variables de investigación para una tesis es una estrategia acertada, especialmente cuando se abordan problemas sociales. Sin embargo, en la escritura de un guion, esta delimitación podría resultar demasiado restrictiva. Incluso si se tratara de un solo tema central, la exposición de una historia inevitablemente involucra múltiples elementos y contextos. En mi manera de ver y contar las cosas, entrelazar temas y profundizar en sus puntos sensibles es fundamental para alcanzar el objetivo narrativo.

Mis tutores me aconsejaron reducir el número de variables de investigación, lo cual logramos tras partir de un conjunto inicial más amplio. Esta reducción permitió un enfoque más preciso en la problemática social expuesta. Si bien podría argumentarse que una estructura demasiado abierta dificulta llegar a una conclusión clara, la apuesta reside precisamente en esa interconexión de temas que confluyen en una misma realidad. Aun cuando, en el desarrollo, una variable adquiera mayor peso que las demás, el cruce entre ellas enriquece el resultado final.

El proceso de investigación y desarrollo del guion no fue lineal. Inicialmente, la idea buscaba abarcar múltiples aspectos, pero con el tiempo las estructuras iniciales se desmoronaron. De esos escombros emergió el verdadero núcleo de la historia. Gracias a la asesoría tutorial, los conceptos se redefinieron y tomaron una dirección clara, afilando el enfoque como una flecha que apunta a un objetivo específico.

Las variables de investigación seleccionadas fueron violencia, migración y realismo mágico. Una de las características de la realidad latinoamericana es la simultaneidad de los acontecimientos. La mente de quienes habitamos esta región está en constante adaptación a un contexto cambiante. Intentar describir este caos implica, en cierta forma, exponer una manera particular de observar y experimentar la realidad, atravesada por obstáculos y distracciones provenientes de múltiples frentes.

## Visualizar lo latente

*Víctor Manuel Carlos Gómez*

Siempre he creído que hacer un posgrado nos aporta una serie de herramientas intelectuales para la investigación, pero, sobre todo, el cobrar consciencia acerca de lo que académicamente hacíamos por intuición. Cursando la licenciatura, al hacer algún proyecto final, poníamos todo nuestro esfuerzo para sacarle el mayor provecho a los conocimientos adquiridos y poder llevarlo a cabo de forma totalmente exitosa, siendo nuestras inquietudes y capacidades intelectuales las que nos llevaban por ciertos rumbos y nos permitían improvisar formas de recorrerlos. En cambio, durante la maestría aprendemos a domesticar, potenciar y dirigir la intuición, haciendo las preguntas precisas, imaginar las maneras de responderlas y discernir y decidir sobre lo que se quiere hacer, antes y durante la investigación. Ese cobro de consciencia significa que siempre tuvimos la capacidad de hacer las cosas, pero aprendimos por qué las hacemos.

Cuando me integré como cotutor al proyecto “Desplazamiento forzado interno, duelo y realismo mágico. Variables de investigación para la creación de un guion cinematográfico de ficción”, la idea era que desde mi área (Historia) pudiera colaborar, con base en mi experiencia en la elaboración y asesoría de proyectos de tesis, aportando puntos de vista sobre la construcción de una ficción para un guion cinematográfico y la elaboración del documento para la obtención del grado de Maestría en Arte. Fue por ello por lo que decidí que el primer paso debía ser realizar una investigación básica sobre las variables que el autor deseaba utilizar como directrices en su historia. Determiné eso considerando que, conocer a detalle cada una de ellas contribuiría con referentes precisos acerca de cómo se debía abordar la historia. Eso llevó al alumno a hacer una búsqueda de bibliografía más extensa de la que había realizado y, tras leer y discutir con él las lecturas, poder dirigir de manera más concisa y compleja las preguntas para las entrevistas que realizó.

Como cotutor esperaba una respuesta positiva del alumno en cuanto a la recopilación y el procesamiento de información y la obtuve, pero me sorprendió el nivel de compromiso de éste con su historia, porque las lecturas realizadas derivaron en largas conversaciones acerca de la naturaleza de problemas como la violencia, sus distintos tipos, las percepciones sociales de la

misma en el pasado y en la sociedad mexicana actual, sus espacios, sus ejecutantes. Discutimos también las múltiples razones profundas de las distintas intenciones criminales, los porqués de las mismas; cuestionamos la necesidad como principal causa de la criminalidad, explorando otras variables como la ambición y la presión social. Horas de conversación para darle sentido a un personaje que debía desatar en la historia la tribulación de una niña y su abuelo a través de un camino de terracería y montañas desiertas. Lo mismo sucedió al hablar del desplazamiento forzado. Ese trabajo parece imperceptible a la hora de leer el guion, pero está presente. Se percibe en las escenas que el alumno construyó, la venganza del agresor y el temor que siente la niña al ser perseguida por sujetos que, por una razón que tardará en descubrir, la quieren capturar. Está en el silencio del abuelo y en las miradas que los observan huir y después los delatarán.

Sin duda alguna, el proceso de discusión de los textos se convirtió en una actividad fundamental en el proceso de asesoría. Sin embargo, desde el rol que me tocó desempeñar y para el que se me invitó, era fundamental no entorpecer el trabajo que el alumno realizaba con su tutor, quien era la persona con la formación y la experiencia específica en la realización de guiones cinematográficos. Así que, en mis asesorías, hablábamos continuamente de las perspectivas del tutor para poder adaptarme a ellas y, de ser posible, favorecer el trabajo que se realizaba. En ese sentido y con su aval, le sugerí al alumno reemprender la escritura de una escaleta, incorporando los elementos dialogados en las asesorías. Fue un proceso largo y complejo, ya que exigía que el alumno esquematizara las ideas que tenía sobre la historia. El avance fue notorio y satisfactorio, haciendo visible el esfuerzo del alumno por seguir avanzando en la construcción y complejidad de su historia. Sin embargo, el trabajo se interrumpió y ante ello, estuve en desacuerdo. El asunto se dialogó y él expresó su necesidad de desarrollar más las ideas, ya que se sentía limitado ante el formato de la escaleta. Aunque no estaba de acuerdo, accedí a que hubiera un cambio de formato en el avance de escritura.

Retomo esta situación porque, considero que, como cotutor, estaba convencido de que el camino que se le sugería al alumno era el adecuado para que pudiera terminar el guion y tesis exitosamente; sin embargo, lo que no tenía en cuenta es que no siempre la persona debe adaptarse a las metodologías preestablecidas, porque eso limita e inhibe sus mayores cualidades. Y eso estaba sucediendo en este caso. Fue complejo darme cuenta de que un alumno

que se ha desenvuelto siempre en los medios audiovisuales tiene formas muy particulares de pensar; él pensaba a través de imágenes. Por tanto, el trabajo realizado hasta el momento, no le permitía explotar sus mejores cualidades y recorrer el camino que su intelecto necesitaba. El cambio que se realizó fue en el enfoque de la cotutoría, adaptando la metodología de trabajo a las capacidades del alumno y no al revés. El proyecto en cuestión sigue en desarrollo, en sus últimas etapas. Considero que será un trabajo excepcional. Es ese tipo de proyectos que cuando se leen uno desea que esté terminado para conocer la versión final y, en este caso, ver la película.

El análisis del proceso de tutoría en la creación de guiones cinematográficos revela una dialéctica compleja entre la estructura académica y la libertad creativa. La tutoría emerge como un espacio de aprendizaje bidireccional, donde tanto el tutor como el tutorado se enfrentan a desafíos que impulsan su crecimiento profesional y personal. La necesidad de equilibrar la exigencia técnica con la flexibilidad pedagógica se manifiesta como un elemento crucial, permitiendo la exploración de temas complejos y la consolidación de una voz narrativa única. Asimismo, la reflexión sobre las variables de investigación y la adaptación a las diversas metodologías de escritura subrayan la importancia de un enfoque personalizado y adaptable en la formación de guionistas.



# La tutoría en el posgrado: Retos y experiencias

*Ricardo López-León  
Ixchel Velasco  
Georgina Padilla  
Ilse Gutiérrez*

## **Introducción: Una actividad aún por explorar**

La tutoría, también llamada dirección de tesis, es uno de los elementos más importantes en el proceso de formación de un estudiante de posgrado, pero al mismo tiempo, es uno de los menos visibles. En los 20 años que tengo de experiencia al interior de la relación tutor-alumno –primero como alumno, claro, y después como director de tesis–, no recuerdo haber visto en los congresos dedicados al posgrado conferencias sobre el trabajo de tutoría, o paneles donde las estudiantes relataran sus experiencias; mucho menos he visto talleres de capacitación para docentes que se inician como directores o directoras, o grupos de apoyo para estudiantes con herramientas para sobrellevar la tutoría.

Algunos estudios que se han acercado a conocer el proceso de tutoría en el posgrado y su importancia, destacan, además de la evidente relación jerárquica entre docente y alumno, la relación intersubjetiva (Mancovsky, 2013). Es decir, que no sólo entra en juego el quehacer académico, el cumplimiento del

desarrollo de un proyecto, sino que las particularidades de cada sujeto también lo hacen.

Mancovsky (2022), continúa su trabajo sobre la dimensión intersubjetiva, y siguiendo a Souto describe ese encuentro como “[...] un espacio de relación entre sujetos que no es la suma de ellos ni de sus aportes, sino una construcción a partir de la interacción y de los intercambios entre ellos” (Souto, 2007, p. 5, como se citó en Mancovsky, 2022). Gran parte de este trabajo, casi invisible, se da al interior de los cubículos, en salas de juntas, mesas de café y hasta en los pasillos universitarios. Además, la dimensión intersubjetiva continúa en evolución con otro tipo de encuentros temporales, entre los que habría que añadir el resto de las interacciones posibles gracias a la era digital, como son correos electrónicos, mensajes de texto, videollamadas, entre otros.

En el mejor de los casos, esos encuentros son regulados por reglas o condiciones que fueron dispuestas en consenso, previas al inicio del trabajo tutorial, pero generalmente son reglas implícitas que se dan por hecho y que, en muchas ocasiones –dado que no fueron declaradas–, la estudiante tiene que ir adivinando a través de las distintas interacciones.

## La conversación en el centro de la formación

Parece obvio destacar que la vía principal de la tutoría es la conversación. Pero no sólo la conversación que sucede entre docente y estudiante, pues también las estudiantes tienen conversaciones con otros estudiantes, así como también las mantienen consigo mismas. Las estudiantes se cuestionan sus propias formas de proceder a la hora de revisar el proyecto de investigación, se comparan con sus compañeros y establecen diálogos con ellos, intercambian aspiraciones, así como las conversaciones que ellos tuvieron con sus propios directores. La tesista evalúa toda la información que tiene alrededor para construir sentido y una guía que le permita llevar a buen término su propio proyecto. La conversación es un ente vivo que está presente en todas las actividades, a las que hay que sumar las presentaciones en coloquios y seminarios, donde las estudiantes recibirán retroalimentación que emprenderá un nuevo ciclo de conversaciones con uno mismo y con compañeros y con el director, manteniendo un estado de conversación

continua (Herr, 2014). Este diálogo continuo es necesario para el mantenimiento y el funcionamiento de un sistema creativo (Said-Balbuena, 2019). Cabe destacar, además, que el proceso de investigación, dada su naturaleza creativa, es un proceso iterativo (Ardington y Drury, 2017), el proyecto está siempre inacabado y en posibilidades de mejora.

El diálogo en el centro del proceso de formación es la hebra a través de la cual se tejen distintas relaciones, la más importante, entre director y estudiante. Por ello, es necesario prestar atención al contenido, la extensión, el objetivo y hasta estilos de dicha conversación. En la literatura han sido identificados distintos estilos, entre los que se presentan, por ejemplo, el director sobreprotector y el director ausente o indiferente (Johnson *et al.*, 2000; Farji-Brener, 2007). En el primer caso, el director es casi un colaborador del tesista, su involucramiento en el proceso de investigación es protagónico, hace modificaciones, se vuelve difícil determinar a quién corresponde la autoría del documento de tesis final, pues el director ha estado tan involucrado que es difícil distinguir su trabajo del de aquel que asesora. En el segundo caso, el director es difícil de encontrar, la tesista le busca, recibe pocas asesorías, no se compromete en la lectura del documento final y aprueba todo sin realmente conocer a fondo el trabajo de la estudiante. A lo anterior habría que añadir la figura del amo-hegemónico (Sweeting, 2014) o dictador; ese director impositivo que regula muy de cerca el progreso de la investigación, determina el tema, el marco epistemológico y las formas de proceder, ante éste, la estudiante es sólo una ejecutora de las instrucciones que el director dicta.

También se identifican formas de tutoría, a partir de los objetivos de la misma: es decir, si se enfoca en el proyecto, en el desarrollo profesional, o en la persona (Fernández y Wainerman, 2015). La dirección de tesis enfocada en el proyecto vigila que dicho proyecto llegue a su culminación exitosa y se logre la obtención del grado académico en cuestión. El director vigila el cronograma y que se cumplan los objetivos planteados. La dirección orientada al desarrollo profesional se enfoca en que la tesista adquiera el grado de cultura investigativa necesaria para desempeñarse como investigador, tanto las habilidades como las relaciones sociales. El director comparte redes y promueve la participación en congresos y los intercambios académicos. Por último, en la dirección enfocada en el desarrollo personal, el director se concentra en la totalidad de la persona, tanto en sus “aspectos académicos como los no académicos” (Fernández y Wainerman, 2015, p. 163). El director co-

noce las inquietudes y las aspiraciones de la tesista, frustraciones y anhelos y sirve como guía en los distintos aspectos que se van presentando dentro y fuera del programa educativo. También se ha identificado algunas funciones del director que van desde el desarrollo específico de habilidades investigativas y profesionales en las tesis, hasta brindar apoyo psicosocial y promover la motivación en el proceso (Cruz, García y Abreu, 2006).

Lo anterior se presenta en este capítulo para mostrar algunos esbozos del estado del arte en cuanto a la investigación sobre la dirección de tesis, pues aún faltan muchas aristas por cubrir y sobre todo las consecuencias; por ejemplo, de cada uno de los estilos y objetivos de la tutoría. Surgen algunos cuestionamientos si, por ejemplo, es posible pasar de un estilo a otro, dependiendo de la etapa de desarrollo de un proyecto, o si se puede ir evolucionando en el objetivo de una tutoría. La dirección de tesis es una conversación viva que se vuelve compleja conforme pasa el tiempo, teniendo en cuenta que es un proceso que no es ajeno a la personalidad de cada una de las personas que participan.

## La tutoría de proyectos artísticos

Con los años de experiencia como director de tesis, considero importante mencionar que los proyectos artísticos también, en su naturaleza de proyectos creativos, representan un reto, pues un proyecto nunca es igual a otro. Todos los proyectos tienen alcances distintos, así como las aspiraciones de aquellos que los emprenden son diversas.

Sumado a esto hay que tener en cuenta que, al inicio de la tutoría, el director se convierte en un mediador de tres instancias, las aspiraciones de la estudiante, los objetivos del programa de maestría y el tiempo disponible. En un lapso muy corto de tiempo la dupla docente-estudiante debe, a través de la conversación, construir un proyecto que llene de satisfacción suficiente a la tesista, que cumpla con la calidad y el rigor exigido por el programa y que sea posible efectuarlo en dos años, o dos años y medio en la mayoría de las veces. Ésta es la base más importante con la que hay que trabajar. Es por ello, quizá, que en un inicio la figura del docente se vuelve más protagónica e idealmente con el paso del tiempo se va difuminando. Al menos, ésa es la forma que a través de la experiencia he podido concebir, teniendo en cuenta que el objetivo

de la dirección es que la tesista “alcance la autonomía necesaria y se convierta en autor de sus saberes” (Mancovsky, 2013, p. 59).

Dicho esto, también conviene reflexionar que, así como hay estilos o tipos de directores, también hay tipos de estudiantes. Por ejemplo, hay que considerar que hay quienes avanzan a paso constante y otras personas tienen que invertir más tiempo en cada fase; o la claridad del proyecto con la que entraron facilita el trabajo y otras requieren repensar las cosas, reestructurar los objetivos y las actividades para tener una dirección más precisa de hasta dónde quieren llegar. También hay tesistas que requieren un seguimiento más cercano, discutir con el director cada toma de decisiones, y hay quienes desde el inicio demandan un nivel de independencia mayor. Asimismo, también hay una fase de conocimiento interpersonal, la estudiante conoce al docente y viceversa. Esta fase no tiene una temporalidad definida, pues hay quien se abre rápidamente y a otras personas les cuesta más tiempo.

En mi experiencia, el director debe tener un amplio rango de acción para que pueda contar con la posibilidad de adaptarse; una actitud abierta y disposición a considerar las perspectivas que se le presenten y flexibilidad para emprender distintas temporalidades en el desarrollo de los proyectos de tesis; pero, al mismo tiempo, también debe contar con la capacidad de saber el momento para exigir la acotación del proyecto, cambiar de ruta y hasta cancelar actividades para mantener el proyecto dentro de los límites de lo posible, en tiempo y forma, para lograr el grado.

## Experiencias de tutoría en la Maestría en Arte

Ser director de tesis representa un reto pedagógico enorme. Generalmente, no se cuenta con la fortuna de entrar en un programa de capacitación que te permita acceder a herramientas o desarrollar algunas habilidades necesarias. Una persona puede convertirse en director de tesis en el momento en el que adquiere su grado de maestría o de doctorado. Un día eres estudiante, y al día siguiente debes guiar a otro estudiante en el proceso que acabas de sufrir. Al convertirse en tutor se adquiere una doble responsabilidad, pues por un lado representas a una institución, y por otro, una persona ha depositado en ti la confianza de que servirás de guía. En mi experiencia, las personalidades y los estilos de trabajo son tan diversos que en cada encuentro hay un aprendiza-

je. Además, también es muy importante la colaboración con otras personas, colegas que también dirigen tesis y se integran a los comités tutorales para apoyar en el desarrollo de proyectos, por lo que el aprendizaje se da en todas direcciones.

La parte más complicada en la tutoría de un posgrado, desde mi punto de vista, es tener en cuenta la elasticidad. Los proyectos están vivos, son elásticos, van evolucionando al igual que las personas que los llevan a cabo. Se espera que una persona cambie a lo largo de los dos años y medio que lleva de formación de maestría, y al cambiar la persona, forzosamente el proyecto cambia. Sería un fracaso que una estudiante egrese con el mismo proyecto con el que ingresó, sin haber sufrido ningún cambio en su enfoque, en su alcance, en los actores involucrados, pues eso significaría que no hubo ningún crecimiento en la persona y en su forma de pensar, mucho menos en su aprendizaje. La elasticidad del proyecto implica un proceso iterativo en el que se vuelve a comenzar muchas veces, cada ciclo con un nuevo enfoque, más claro, más profundo, con nuevas conversaciones por emprender. En ese proceso iterativo, el director sirve de guía y promueve nuevas formas de pensar, nuevos cuestionamientos, al mismo tiempo que tiene que guiar la materialización de ese crecimiento en acciones concretas y en un documento de calidad y rigor necesarios para comunicar los alcances y los aprendizajes.

Aprovecho este espacio para agradecer la paciencia de todas las personas que han estado bajo mi tutela y agradecer también las experiencias y los aprendizajes, así como desearles éxito en su desarrollo: Enrique, Oyuki, Erika, Aminta, Mariana, Susana, Alma, Gabriel, Brenda, Anubis, Fátima, Astrid, Jaime, Georgina, Ixchel, Ilse, Estela, gracias.

A continuación, se presentan tres reflexiones de tesis de la maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, que corresponden a la generación 2023-2025.

## **Ixchel Velasco: Trama y urdimbre en la Maestría**

Para mí, el inicio de una nueva etapa académica siempre está llena de entusiasmo y expectativas, pero junto a esas sensaciones también están la incertidumbre y el miedo, el no saber si se cumplirán esas expectativas y si estaré a la altura de lo requerido. Siempre me ha gustado aprender nuevas

cosas y compartir con nuevas personas, me gusta ser alumna y el cobijo que eso conlleva, digamos que nos da la oportunidad de explorar, equivocarnos e intentarlo de nuevo, quizá un poco paternalista de mi parte, pero la vida afuera aparenta ser muy seria, y no quiero que se mal entienda, un posgrado también es cosa seria, pero no es algo que se haga para subsistir y cubrir nuestras necesidades básicas enrolada en el cotidiano de la vida laboral, sino que es algo que se hace para cubrir tu necesidad de trascendencia, para llenar tu curiosidad y tu inquietud a responder preguntas que inician con un ¿y si...?, es la posibilidad de seguir adentrándose en lo que te apasiona y te mueve un poquito más lejos de esa cotidianeidad.

Como decía, los inicios son emocionantes, pero también requieren de un esfuerzo de adaptación, de salir de tu zona de confort y de ampliar el panorama. Creo que para las carreras de Arte en general, se vuelve un poco más complejo adaptarse a las formas tradicionales de tomar clase y, sobre todo, a pensar en la elaboración de un documento más académico. En mi experiencia, en las dos licenciaturas que estudié previamente, Diseño de Modas y Teatro, nunca estuve más de dos horas sentada tomando una clase teórica, siempre estaba en movimiento y creando, no era sólo espectadora. Y en cuanto al documento de titulación, en el caso de la Licenciatura en Teatro, además de que no era tesis, el objetivo y el lugar desde donde se abordaba era otro, fue un requisito por el que nos preocupamos hasta el final de la carrera, el acompañamiento de tutoría duró unos pocos meses durante los cuales el aporte estaba encaminado a conducir una reflexión sobre el montaje de titulación, reflexión que tuviera un sustento teórico, fuera congruente y comprensible.

En la maestría, por otro lado, no es sólo un requisito de egreso, se vuelve parte medular de tu transitar durante los dos años, si bien tú llegas con una inquietud y una idea en particular para trabajar a lo largo del posgrado, la guía y orientación que se dan en tutoría puede facilitar tu transitar o volverlo complejo y lento. La conexión y la confianza que se generan con el tutor o tutora son primordiales para poder satisfacer tus intereses relacionados con el proyecto en curso, pero también para encaminarlos y que puedan cumplirse en tiempo y con los requisitos académicos necesarios.

Al ser una Maestría en Arte en general, nos encontramos con la multidisciplinariedad tanto en tutores y tutoras como en alumnos y alumnas, hecho que enriquece los procesos, sobre todo entre el alumnado, pero que también los dificulta por la falta de diversidad de disciplinas en grupo de pro-

fesores del núcleo académico. En mi caso, al hablar de vestuario teatral me hace quedar en una especie de limbo entre el Diseño de Modas y el Teatro, lo que complejiza todavía más que alguien tenga el panorama necesario para abordar profundamente el proyecto (hecho que se compensa con la presencia de asesores y asesoras expertos en el tema). Sin embargo, aunque mi tutor no estaba inmerso en dichas disciplinas, su sensibilidad y experticia fueron clave para acotar mi propuesta inicial y encontrar el rumbo adecuado y factible para la realización de mi proyecto. Recuerdo que al inicio, yo pretendía realizar muchas cosas, que viéndolas fríamente no era posible realizar en dos años, también recuerdo que en esta transformación que iba sufriendo mi propuesta, yo no terminaba de estar convencida, lo hablábamos un día en tutoría, parecía que llegábamos a un acuerdo, pero a la siguiente sesión yo ya no estaba satisfecha y volvíamos a empezar, entonces la estrategia de mi tutor cambió, me sugirió una serie de actividades que ayudaron a aclarar mi mente y a encontrar lo que estaba buscando, porque como buena artista y teatrera estaba buscando esa chispa que llenara mi necesidad creativa. Creo que, si no hubiera sentido la confianza para retractarme de los acuerdos que se habían tomado y la paciencia de mi tutor para volver al punto cero varias veces, no se hubiera alcanzado la satisfacción deseada con el proyecto propuesto, hubiera terminado siendo un requisito a cumplir. Me he sentido cómoda en un espacio de confianza y vulnerabilidad, en el que nadie pretende saber más del tema y que más que pensar en figuras jerárquicas se vuelven personas con intereses en común, acompañando el aprendizaje, la investigación y el descubrimiento. Me parece que ese acercamiento más humanista facilita la comunicación y suma profundamente al desarrollo del proyecto, mi intención no es rendir cuentas de lo realizado a mi tutor, sino compartir los hallazgos y escuchar otro punto de vista sobre el camino recorrido.

Un gran reto además de la distancia en las disciplinas, ha sido mi interés por abordar una perspectiva feminista en mi proyecto que, aunque mi tutor ha sido respetuoso y ha buscado la forma de sumar a mi proyecto y que no se pierda esa línea que quería seguir, el hecho de que él sea varón le resta esa perspectiva y experiencia que nosotras como mujeres transitamos y cuestionamos día a día. Lo que nos ha llevado a cubrir ese vacío con las asesoras invitadas.

Por otro lado, el generar un acercamiento a los trabajos de otros compañeros y compañeras también complementa el proceso, porque justo como mencioné anteriormente la multidisciplinariedad enriquece, y el conocer

otros procesos y otras formas de abordar las problemáticas también nos da herramientas para aplicar en nuestros propios proyectos. El compartir las sesiones de tutoría con mis compañeras abre otro canal de diálogo sobre inquietudes que todas tenemos e inclusive sobre temas en común que convergen en nuestros proyectos, lo que puede ir ampliando nuestro rango de búsqueda y nuestras reflexiones. Aunque los proyectos se comparten en el seminario y todos y todas vamos viendo la evolución y avance de los proyectos del grupo, este acercamiento en tutoría nos hace conocer otros proyectos a profundidad, hace que los tengamos presentes en nuestra mente, y que exista colaboración entre pares. Porque a final de cuentas el arte es sensible y colectivo, y creo que generar comunidad y redes entre nosotros y nosotras mismas es otra de las cosas valiosas que deja el posgrado.

Si bien cada quien va encontrando su forma de trabajo y no todas las personas tenemos las mismas necesidades como alumnos y alumnas de posgrado, sí todas tenemos inquietudes, dudas, motivaciones e inseguridades. Generar espacios seguros donde se puedan resolver las dudas, hablar de las preocupaciones académicas y sentirse validada y respaldada, me parece fundamental para transitar de forma agradable un posgrado que, aunque tenga su nivel de reto y exigencia, no debe ser tortuoso ni sufrible, sino todo lo contrario, disfrutable, satisfactorio y gratificante. Dejemos de enaltecer el sufrimiento, no es un gimnasio en el que *no pain no gain*, al contrario, *more joy, more gain*.

## **Georgina Padilla: Redescubrir el conocimiento, co-creación y aprendizaje**

Tras 20 años guiando a estudiantes, llegó el momento de volver a ocupar un asiento en el aula. La vida rutinaria me había convencido de que ese capítulo estaba cerrado. El ritmo de trabajo, las responsabilidades familiares y la docencia hacían que la idea de regresar a estudiar pareciera inalcanzable.

Ahora sé que hay sueños e inquietudes que no pueden ignorarse; destellos de curiosidad que invitan a explorar lo desconocido. En uno de esos momentos decidí volver a ser estudiante, con miedo y entusiasmo, dispuesta a sorprenderme con lo que el aprendizaje tenía preparado para mí. Y ahora, a punto de cerrar esta etapa, entiendo que aprender no es sólo un proceso intelectual, sino una forma de experimentar la vida con otros ojos.

Volver a ser estudiante tras años de docencia implicó cambiar hábitos, abandonar la idea de conocer el camino y aprender a desenvolverme en un entorno donde las preguntas importan más que las respuestas. Cada clase, conversación y proyecto me confrontaron con formas distintas de ver el mundo. Las metodologías rompían mis esquemas y las dinámicas exigían flexibilidad. Descubrí que la estructura con la que había trabajado podía transformarse en un espacio de exploración más libre, donde la espontaneidad ilumina el proceso creativo.

Mis compañeras me enseñaron a mirar con frescura, a no temer el cambio, a recuperar la curiosidad y cuestionarlo todo. Sus ideas e inquietudes enriquecieron mi manera de entender el arte y reforzaron mi convicción de que la diversidad de puntos de vista es clave para el crecimiento personal.

Descubrí que el aprendizaje se construye en comunidad, que no sólo se adquiere, sino que se comparte y se enriquece con el diálogo. Los profesores, convertidos en compañeros de viaje, me impulsaron a cuestionar, definir mis ideas y atreverme a ir más allá de lo posible. Este ambiente colaborativo no sólo facilitó la adquisición de conocimientos, sino que fortaleció mi capacidad para escuchar y aprender de otros, haciendo de cada experiencia un proceso enriquecedor.

Las tutorías llegaron y con ellas, la incertidumbre sobre cómo integrar diseño, arte y tecnología en un nuevo proceso de co-creación. Parecía inviable, pero pronto entendí que éste sería un espacio esencial para el desarrollo de mi proyecto. Se convirtió en un soporte académico y, en lo personal, en un motor de crecimiento. Al principio, las sesiones con compañeras de áreas afines generaban preguntas que me ayudaban a replantear mi camino. En cada sesión se aclaraban dudas, surgían nuevos cuestionamientos y sentía que avanzaba un paso y retrocedía dos. Pero pronto dejé de retroceder y percibí que todo iba hacia adelante. Sé que hay preguntas que quizá no se resuelvan en estos dos años, pero tengo claro que éste es sólo el inicio de un proyecto que promoverá la co-creación y el desarrollo del arte y la tecnología en el estado.

Descubrí que es fácil perderse en actividades y aplazar las tutorías. Entendí que son imprescindibles para la evolución. Cumplir tiempos y aprovechar el acompañamiento son clave para avanzar sin que el proceso se vuelva abrumador. En repetidas ocasiones, me sentí atrapada en la duda y paralizada por el deseo de perfección. Ahora veo la tutoría como un punto de referencia; un

proceso basado más en preguntas que en respuestas, donde cada paso, por pequeño que parezca, es un avance significativo.

Cada semestre participé en dos seminarios de avance, lo que me permitió exponer mi progreso y compartir desafíos con tutores y el núcleo académico de profesores. Estos encuentros, llenos de intercambio de ideas, fueron espacios de aprendizaje colaborativo. Aunque mi tutor estuvo cerca, presentarme ante compañeros y profesores despertó un temor latente a ser evaluada y juzgada. Sin embargo, el nerviosismo se transformó en un estímulo para prepararme mejor, mantener avances constantes y reflexionar sobre el rumbo de mi proyecto y mi visión de co-creación. Cada seminario me permitió cuestionar si el camino era el adecuado y hacer ajustes con base en los comentarios recibidos, reforzando mi compromiso con la innovación.

A lo largo del proceso, mi forma de aprender y relacionarme con el conocimiento se transformó. Las tutorías y seminarios me hicieron ver que el aprendizaje no es sólo transmitir información, sino un proceso dinámico donde cada aporte, duda y reflexión abren nuevos caminos. Esta experiencia me permitió integrar teoría y práctica, consolidando un proyecto que, aunque aún en construcción, refleja el compromiso con el que retomé mis estudios.

El ambiente de colaboración y el intercambio de ideas fueron clave para descubrir habilidades que desconocía en mí. Aprendí a valorar el error como una oportunidad de mejora, a ver la crítica como una herramienta de crecimiento y a celebrar cada logro, por pequeño que sea. Esta actitud me permitió enfrentar desafíos con mayor apertura y resiliencia, transformando cada obstáculo en una lección valiosa.

Volver a estudiar ha sido un viaje de autodescubrimiento que me llevó a replantear mis límites y abrazar la incertidumbre con entusiasmo. Cada tutoría, seminario y conversación han tejido una red de conocimientos y experiencias que marcarán mi futuro.

Hoy, con esta etapa por concluir, sé que aprender no es una necesidad, sino un privilegio. Cada paso, error y acierto construyen una visión más completa del mundo. Durante estos dos años, la co-creación entre arte, diseño y tecnología ha sido un motor para transformar ideas en realidades. He comprendido que el proceso es desafiante, con logros sorprendentes y lecciones que ponen a prueba la convicción de seguir adelante.

Este proceso colaborativo me deja una inquietud constante y un deseo de superación que me acompaña, recordándome que el éxito se construye con

perseverancia, innovación y la integración honesta de cada lección aprendida, incluso cuando los resultados no son los esperados.

## **Ilse Gutiérrez: Aprender en cabeza propia y la tutoría que no sabía que necesitaba**

Cuando se habla de la tutoría, los rumores son muchos y muy variados, hay quienes aseguran que tener un tutor es el castigo de todo estudiante de posgrado y otros, por el contrario, mencionan que el tutor se convirtió en pieza fundamental para ejecutar sus proyectos; a mí, realmente, nunca me ha quedado el dicho “en cabeza ajena se aprende”, porque me interesa vivir la experiencia en carne propia para sacar mis conclusiones y esta no iba a ser la excepción.

Entrar a la Maestría en Arte representó diferentes retos para mí, pero el más importante de todos ellos era enfrentarme a un núcleo académico de profesores enfocado y especializado en el arte, cuando yo no me consideraba a mí misma una artista; viví de cerca experiencias en las que los aspirantes fueron rechazados por no tener una larga trayectoria o porque su anteproyecto no figuraba dentro de los estándares de la maestría; sin embargo, cuando inicié el proceso de admisión tenía claridad sobre una cosa, quería desarrollar mi proyecto con un sustento académico que me permitiera tener una incidencia positiva dentro de la sociedad, específicamente con las mujeres, ya que, además de claramente ser mujer, me identifico de manera personal con la problemática que nos atañe a todas: lograr tener “el cuerpo perfecto”.

En aquel momento, desconocía los criterios exactos de selección, pero seguí cada paso del proceso. Uno de ellos era la entrevista personal con el comité de admisión. Fue ahí donde conocí a quien más tarde se convertiría en mi tutor. Sentí una mezcla de emoción y nerviosismo; quería transmitir la importancia de mi proyecto y temía que fuera difícil hacerlo, sobre todo por lo que había escuchado de experiencias anteriores. Sin embargo, recuerdo con una sonrisa esa primera entrevista. Fue una conversación amable, directa y sencilla. Salí con una sensación de tranquilidad, algo que rara vez sucede en este tipo de procesos.

Y, ¡buenas noticias!, fui aceptada y con ello, un par de cosas: tener que echar la maquinaria a andar y no saber muy bien cómo hacerlo. En nuestra primera reunión, mi tutor Ricardo nos reunió a sus cuatro tutoradas y nos

explicó que las asesorías serían en grupo. Al principio, no entendí del todo el propósito, pero con el tiempo descubrí lo enriquecedor que era compartir nuestros proyectos. Cada una aportaba ideas y perspectivas únicas, convirtiendo la tutoría en un espacio de aprendizaje colectivo.

Dentro de mi experiencia, como mencionaba al principio de esta intervención, no tenía expectativas, ni positivas ni negativas, pero me sorprendió bastante la naturalidad con la que se desarrollaron las tutorías. En todas y cada una de ellas el ambiente fue calmo, esta cualidad la quiero destacar porque al compartir experiencias con mis compañeras y compañeros del posgrado, notaba una constante de frustración, estrés y agobio, platicaban sobre la presión que ejercían sus tutores sobre sus proyectos y las exigencias que les hacían... yo, afortunadamente, no lo viví; cabe aclarar que hubo trabajo, avances y entregas de por medio, pero siempre me sentí en la libertad de avanzar a mi ritmo y a través de pasos muy bien guiados que permitieron que tuviera un mapa de ruta para llegar a mi principal objetivo.

A lo largo de la maestría mi proyecto tuvo cambios drásticos que durante un tiempo me generaron mucha frustración, pues dentro de mi sistema de creencias, tener tantos cambios era sinónimo de no tener clara la meta, sin embargo mi tutor Ricardo me hizo reflexionar al respecto con una frase que me acompañará el resto de mi vida: “Si no hay cambios, significa que no estás haciendo nada”, entendí que el cambio es el resultado de la propia investigación y el proceso del proyecto, que al ser de índole artístico, inevitablemente tiene rutas alternas.

Fue así que mi proyecto titulado “La fotografía como herramienta de resignificación”, pasó de ser un taller dirigido a las mujeres del público en general, a un laboratorio dirigido a instituciones de gobierno, a finalmente convertirse en una mirada introspectiva a través del autorretrato, que me ha permitido enfrentarme cara a cara con el proceso creativo y con mi identificación como artista y creadora, descubrimiento que me ha sorprendido.

El corazón de este taller/laboratorio es la introspección y deconstrucción de las representaciones hegemónicas que existen sobre las mujeres, por lo que, en las experiencias que tuve al impartirlo, indudablemente salieron a la luz situaciones personales y muy sensibles de las participantes, mismas en las que nos veríamos reflejadas cualquier mujer, pero ningún hombre, por lo que, algo que aprecio bastante de mi proceso de tutoría fue la sensibilidad con la que mi tutor trató los temas, además del respeto y la comprensión de los mismos, lo

que verdaderamente me sorprendió, no porque no creyera que fuera posible, sino porque mi tutor me aportó una visión diferente que me permitió comprender con una nueva perspectiva estos procesos.

Pienso que dar más de lo que nos toca es la manera perfecta en la que se puede medir la calidad de las personas; yo tuve suerte de que mi tutor fuera así, pues tengo que mencionar que este proceso no sólo se ha limitado al ámbito académico, sino que he encontrado en las sesiones un espacio seguro en el que puedo desahogar mis frustraciones, miedos e inseguridades respecto a mi proyecto y siempre he encontrado una guía que me ha ayudado a tener más claridad.

No puedo decir que mi experiencia en el tutorado superó las expectativas, porque como mencioné, no las tenía, pero sí puedo decir que agradezco haberlo experimentado en “cabeza propia”, porque puedo asegurar que mi maestría fue una grata experiencia gracias a mi tutor y que mi proyecto no hubiera podido salir adelante sin la motivación y la guía adecuada para hacerlo.

## Conclusiones

A manera de conclusión, queremos enfatizar algunos puntos que pueden servir de base como punto de partida para quien inicia en este proceso de formación a nivel de posgrado, ya sea en el rol de director de tesis o como tesista.

Lo más difícil para el rol de tutor es llevar un proyecto de posgrado a su conclusión sin meter las manos. Sería muy sencillo abrir el documento de tesis, escribir algunos párrafos y, de esa manera, colaborar en el proyecto del estudiante. También facilitaría el proceso imponer una visión, aquella con la que el tutor se siente cómodo, que ya está probada, y que sabe que puede llevar a buen término en el tiempo requerido. Por eso, uno de los procesos más importantes de la tutoría es salir de sí mismo, y para ello es necesario conocer los intereses del estudiante, qué espera del posgrado, así como sus habilidades y capacidades, tanto técnicas como conceptuales. Así el tutor puede tener una idea de hasta dónde se puede llegar en el tiempo disponible y sin perder la motivación. Además, es necesario considerar que el proceso de desarrollo del proyecto no es lineal, es iterativo, como una espiral que vuelve al mismo punto, pero en una posición distinta. Por eso es importante permitir la elasticidad del proyecto, pues a fin de cuentas es un reflejo del crecimiento del estudiante.

Para quienes están a punto de iniciar una maestría, la invitación es a abrazar la incertidumbre y confiar en el proceso; perderle el miedo a cuestionar, equivocarse y replantearse el rumbo, porque cada duda es una oportunidad de crecimiento. Confiar en el proceso significa permitirse el cambio y la transformación, sin perder de vista los intereses propios, eso permitirá explorar otras posibilidades; tener apertura al diálogo y las sugerencias, una perspectiva diferente siempre enriquece si se sabe escuchar. Las tutorías no son sólo un requisito, sino un espacio valioso de reflexión y aprendizaje donde cada pregunta abre nuevas puertas. Por eso, es importante fortalecer y estrechar la relación con el director de tesis, pues esta persona es una pieza clave tanto en el proceso de formación como también de motivación para mantenerse con buena actitud dentro del posgrado.

Este viaje no se trata sólo de alcanzar una meta, compartida entre director y tesista, sino de transformarse en el camino. El tiempo, ya sean dos o tres años, es en realidad un tiempo muy corto, una coincidencia que no volverá a ocurrir jamás. Hay que aprovechar cada conversación y cada desafío, porque al final, lo que realmente se construye no es sólo un proyecto, sino una nueva manera de ver el mundo.

## Referencias y bibliografía consultada

- Ardington, A. y Drury, H. (2017). Design studio discourse in architecture in Australia: The role of formative feedback in assessment. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 16(2), 157-170. doi:10.1386/adch.16.2.157\_1
- Cruz, F., García, T. y Abreu, L. (2006). Modelo integrador de la tutoría: De la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1363-1368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003112>
- Farji-Brener, A. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17(2), 287-292. [https://ojs.ecologiaaustral.com.ar/index.php/Ecologia\\_Austral/article/view/1414](https://ojs.ecologiaaustral.com.ar/index.php/Ecologia_Austral/article/view/1414)
- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.

- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010&lng=es&tlng=es).
- Herr, C. (2014). Radical constructivist structural design education for large cohorts of chinese learners, *Constructivist Foundations*, 9(3), 393-420. <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/9/3/393.herr>
- Johnson, L., Lee, A. y Green, B. (2000). The PhD autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. Doi: 10.1080/713696141
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. file:///Users/BigSur/Downloads/Dialnet-LaDireccionDeTesisDeDoctorado-6525291.pdf
- Mancovsky, V. (2022). La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, e226517. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6517>
- Said-Valbuena, W. (2019). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 111-129. doi: 10.5209/ARIS.59369
- Sweeting, B. (2014). Not all conversations are conversational: A reflection on the constructivist aspects of design studio education. *Educational Research: Experiments on Radical Constructivism*, 9(3), 405-406. <http://constructivist.info/9/3/405>

# Semiótica háptica en el *performance* musical de violinistas

*Hugo David Tiscareño Talavera*

## Introducción

La interpretación del violín se sostiene en una compleja relación entre gesto, sonido y percepción corporal. Por la naturaleza organológica del instrumento –sin trastes, con posiciones variables y dependiente de un control preciso del arco–, el violinista desarrolla inevitablemente un repertorio sensorial que le permite orientarse en la ejecución. Sin embargo, aunque la notación musical tradicional hereda de los antiguos neumas medievales ciertos elementos icónicos vinculados al gesto (Mazzola *et al.*, 2017) –antes de que el pentagrama tomara un aspecto más simbólico–, deja de lado las sensaciones hápticas que emergen en la práctica corporal real del intérprete.

Incluso cuando algunos violinistas contemporáneos, como Casey Driesen, han desarrollado notaciones de naturaleza más icónica para describir técnicas como el chop (Driessen, 2019), persiste una ausencia sistemática de grafías que representen con precisión la dimensión háptica de la ejecución, en gran parte por la falta de conocimiento y por la inexistencia de convenciones

lingüístico-musicales para dichas sensaciones. Esta falta de representaciones hápticas resulta particularmente problemática debido a que las sensaciones táctiles y propioceptivas son esenciales para el reconocimiento de la presión y posición del arco, la posición de los dedos en el diapasón, la resistencia de la cuerda y otros parámetros físicos que difícilmente son accesibles a la vista, además de que la postura característica del instrumento sobre el hombro deviene en referencias visuales inexactas. Como señalan Poutiainen (2019) y Tiscareño-Talavera (2020), estas referencias táctiles permanecen en gran parte inexpresadas en la literatura pedagógica, a pesar de su papel central en la memoria motora y en la toma de decisiones performáticas.

La semiótica háptica-musical propone analizar las sensaciones táctiles y propioceptivas como signos que median la interacción entre cuerpo, instrumento y sonido. En este enfoque, la ejecución musical se apoya en un repertorio de signos hápticos que orientan la posición de manos y dedos, regulan la presión del arco y guían la producción sonora. Inspirada en la cognición encarnada (Cox, 2016; Leman, 2008), esta perspectiva concibe la experiencia musical como un proceso multimodal e intersemiótico, donde lo táctil y lo auditivo se articulan a través del gesto. De este modo, cada acción instrumental puede entenderse como un signo háptico<sup>1</sup> que vincula una cualidad táctil (ej. fricción del arco), una acción corporal (el movimiento específico requerido), y un resultado sonoro (el timbre, la intensidad o el ataque).

En este marco, Papetti y Saitis (2018) proponen el concepto de *loop* háptico, entendido como un circuito dinámico de retroalimentación en el que las sensaciones táctiles del intérprete y la respuesta auditiva del instrumento se modulan mutuamente en tiempo real. Este *loop* puede concebirse como un *loop* intersemiótico<sup>2</sup> háptico-auditivo, donde los signos hápticos y sonoros forman parte de un mismo proceso semiótico que guía la interpretación y la experimentación musical.

Al comprender cómo se configuran y sedimentan estos signos a través de la práctica –como hábitos corporales–, es posible mapear con mayor

1 Entendido un signo desde la semiótica como, una cosa que está en lugar de otra –*aliquid pro alquo*– que, en el caso del signo háptico, las sensaciones táctiles y propioceptivas ocupan el lugar del sonido.

2 La intersemiosis se refiere a la traducción de un sistema semiótico a otro, como puede ser el caso de una partitura a la realización del sonido, lo que involucra la traducción del sistema semiótico visual al sistema semiótico auditivo. En el caso de la intersemiosis háptica, se refiere a la traducción entre los signos auditivos y táctiles/propioceptivos.

precisión la correspondencia entre gesto y sonido, favoreciendo tanto la enseñanza formal como la autoformación del intérprete. En esta línea, autores como Papetti y Saitis (2018) o Santini (2020), han destacado la utilidad de este enfoque para desarrollar tecnologías pedagógicas que integren sensores, interfaces y realidad aumentada, con el fin de hacer evidentes y analizables las dimensiones hápticas de la ejecución musical.

Como advierte Eco (2008), la partitura es un conjunto de instrucciones para la realización de obras alográficas, siguiendo la definición de Goodman (2010), que requieren de una segunda instancia –el *performance*– para completarse. Pero la realizabilidad háptica de esas instrucciones varía según el instrumento y la experiencia corporal del intérprete, de modo que muchas de ellas omiten las sensaciones táctiles y propioceptivas que posibilitan la ejecución misma.

Por ello, explorar la dimensión semiótica del signo háptico en el *performance* violinístico permitiría superar esta carencia, ofreciendo herramientas conceptuales para mapear la relación intersemiótica entre gesto, sensación y sonido. Un conocimiento más sistemático de los signos hápticos no sólo favorecería la comunicación entre maestro y alumno, sino que también permitiría al músico autodidacta desarrollar estrategias más conscientes y productivas durante su práctica personal.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo analiza la experiencia háptica del violinista mediante entrevistas semiestructuradas de corte fenomenológico, con el objetivo de identificar los signos táctiles que median la interacción entre cuerpo, instrumento y sonido. Para ello, se presentará la fundamentación teórica, el diseño metodológico, los resultados y su discusión a la luz de la literatura especializada, concluyendo con las implicaciones pedagógicas y las líneas de investigación futuras orientadas a integrar la dimensión háptica en la enseñanza musical.

Por consiguiente, comprender la experiencia del violinista requiere no sólo identificar los signos hápticos presentes en la ejecución, sino también explorar cómo éstos se perciben y sedimentan en la práctica y en la conciencia del intérprete. Para abordar esta dimensión, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la fenomenología, utilizando un cuestionario semiestructurado que permitiera captar la riqueza de la experiencia individual de los músicos.

La fenomenología, tal como la plantean Husserl, Merleau-Ponty y Heidegger, ofrece herramientas fundamentales para entender la relación directa

del cuerpo con el mundo y la vivencia subjetiva del intérprete (Husserl, 1970; Merleau-Ponty, 1962; Heidegger, 1962). Husserl destaca la intencionalidad de la conciencia y la necesidad de examinar los significados y las experiencias subjetivas, poniendo entre paréntesis los aspectos cotidianos para centrarse en la percepción esencial.

Godøy (2006), retomando esta perspectiva y la noción de objetos sonoros<sup>3</sup> de Schaffer, propone que los gestos musicales pueden entenderse como unidades gestálticas significativas, que pueden segmentarse en trozos-*chunks*. Este enfoque permite analizar cómo se construyen y sedimentan los hábitos corporales en la interpretación musical.

Merleau-Ponty resalta que la percepción y la corporeidad constituyen formas fundamentales de conocimiento (Merleau-Ponty, 1962), aspecto que bien puede evidenciar que cuerpo, gesto y sonido están inseparablemente articulados en la experiencia musical. Desde Heidegger (1962), podemos considerar que el intérprete está situado en un contexto específico, un ser-en-el-mundo –*Dasein*– que condiciona tanto su percepción háptica como sus decisiones performáticas.

A partir de esta fundamentación, se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los músicos expertos respecto a los signos hápticos y su utilidad en el desarrollo de la técnica instrumental? Esta interrogante permitió indagar cómo las sensaciones hápticas se activan y sedimentan durante la práctica diaria, cómo se mantienen en actuaciones públicas y de qué manera los violinistas resuelven los retos interpretativos asociados a estas referencias táctiles.

Para responder a estas cuestiones se empleó la entrevista semiestructurada a tres violinistas activos que, en su mayoría, ejercen como profesores de música; las entrevistas fueron videograbadas y transcritas textualmente (*verbatim*) para asegurar la fidelidad de los relatos. Posteriormente, las transcripciones fueron analizadas identificando unidades de análisis, lo que permitió organizar la

---

3 El concepto de *objeto sonoro* fue desarrollado por Pierre Schaeffer en el marco de la música concreta, definiéndolo como una entidad perceptual autónoma, independiente de su fuente o producción, que puede ser reconocida por sus cualidades timbrales, rítmicas y dinámicas. Desde la perspectiva gestual, investigadores como Godøy (2006) y Jensenius *et al.*, (2009), han señalado que los gestos del intérprete pueden entenderse como acciones que generan o modulan estos objetos sonoros, estableciendo un vínculo entre la percepción háptica y la estructura acústica del sonido. Así, el gesto no sólo produce el sonido, también actúa como mediador intersemiótico entre cuerpo y objeto sonoro, permitiendo que la experiencia musical se articule a través de la interacción entre acción, sensación táctil y percepción auditiva.

información en categorías, subcategorías y supercategorías, y evaluar la frecuencia e incidencia de cada experiencia reportada por los participantes. Este enfoque metodológico posibilitó integrar de manera sistemática la riqueza fenomenológica de la experiencia háptica con un marco conceptual que articula gesto, sensación y sonido en la práctica violinística.

Con respecto al diseño de las preguntas para la entrevista, según como recomienda Spradley (1979), se comenzó con preguntas generales sobre la materialidad del violín o bien sus preferencias e historia de compra para generar un *rappor*t con el entrevistado y así poder establecer un ambiente de confianza. Hay que recordar que es importante hacerle saber al entrevistado que él es el experto; así pues, primero se pedía una acción para después pasar a las primeras preguntas que eran más sencillas y referentes al violín, sus partes o accesorios, una vez que el entrevistado comenzaba a expandir sus ideas se generaron una serie de preguntas para aprovechar el momento y lograr profundizar en el tema central.

Según Abildgaard (2018), las entrevistas cualitativas materialmente orientadas –*materially oriented qualitative interviews*– permiten al entrevistado interactuar con objetos y así poder observar sus gestos, además que los objetos presentes también pueden ayudar a los entrevistados a recordar y elicitare memorias en particular, que es lo que interesa al presente artículo, memorias de prácticas corporales; por esta razón es que se videograbaron las sesiones, ya que se buscaba observar cómo a partir de las preguntas iniciales, el violinista entrevistado se relacionaba con el instrumento, por lo que sólo se permitió a los entrevistados tomar el violín una vez comenzada la entrevista y así, poder registrar cómo manipulaban el instrumento o el arco, y cómo se relacionaban de manera táctil con el instrumento.

Para el final de la entrevista se hicieron preguntas triádicas<sup>4</sup> con el objetivo de constatar si en la interpretación y en la lectura de partituras se podían reconocer signos hápticos referentes a las digitaciones y a la agrupación de dedos por frase musical. Se pedía que se organizaran en similitud dos elementos y uno que fuera diferente, y que argumentaran por qué la elección; después se

4 Las preguntas triádicas son preguntas en las que, de un grupo de tres elementos, con los cuales se le pide al entrevistado que agrupe según su experiencia dos de los objetos que sean similares y un tercero como disímil, después se presentan más objetos para conocer dentro de cuál de las categorías previas los acomodaría; esto con la intención de conocer en qué presta atención y cómo cataloga los objetos.

dieron cuatro ejemplos, para los cuales se pedía que se incluyeran en alguna categoría de las mencionadas en la pregunta anterior.

Las preguntas planteadas se organizaron en torno a distintos ámbitos de exploración fenomenológica, con el objetivo de comprender no sólo las percepciones del violinista, sino también cómo interactúa físicamente con el instrumento. En el ámbito de los referentes al instrumento y al artefacto, se buscó explorar la relación del músico con su violín y sus componentes, incluyendo aspectos como el color o el barniz del instrumento, el tipo de cuerdas que utiliza y la experiencia con estuches y variaciones de instrumentos. Por ejemplo, se le podía pedir al intérprete que tomara el violín en sus manos mientras comentaba qué opinaba del barniz o si había probado un instrumento con barniz diferente. La intención era que estas acciones quedaran registradas en vídeo, para analizar cómo manipulaba y palpaba el instrumento, revelando detalles de su interacción táctil que complementan la información verbal.

Ya avanzada la entrevista y habiendo establecido un *rapport* con el violinista, se procedió a hacer preguntas más encaminadas a la ejecución. Con relación a la mano derecha, se exploró la relación del intérprete con el arco, incluyendo material, preferencias y criterios de elección. Se pedía al violinista tomar su arco y describir si siempre había usado ese tipo de arco, si poseía otros o cómo elegiría uno nuevo considerando la rigidez, el grosor de las cerdas o la respuesta de ataque. La grabación en vídeo permitía observar no sólo sus respuestas, sino también la manera en que sostenía, movía y manipulaba el arco, ofreciendo información sobre la coordinación háptica y el ajuste corporal del gesto.

Para la mano izquierda, las preguntas se centraron en la ejecución y en cómo se afrontan posiciones o digitaciones problemáticas. Por ejemplo, se le solicitaba recordar una obra que comenzara en un tono que considerara difícil y explicara cómo resolvía la situación. Este registro visual ayudaba a estudiar cómo la mano izquierda se movía sobre el diapasón y cómo se ajustaban los dedos ante desafíos técnicos.

La interacción de ambas manos también fue un foco central. Se exploraron pasajes en los que la dificultad de una mano podía afectar a la otra, preguntando al intérprete qué mano recibía más atención durante la ejecución y cómo esto influía en la afinación, la expresividad o la destreza técnica. El vídeo permitía ver simultáneamente la coordinación de ambas manos y cómo los signos hápticos guiaban la ejecución en tiempo real.

El *performance* se examinó pidiendo a los intérpretes tocar un pasaje que dominaban o describir uno que recordaran con seguridad, para indagar los elementos que les daban confianza y los indicadores que señalaban posibles errores. Esto facilitaba observar ajustes gestuales y decisiones performáticas vinculadas a la percepción háptica del instrumento.

Finalmente, se exploró el espacio del *performance* y su influencia en la ejecución, preguntando sobre los tipos de lugares donde suelen tocar, sus preferencias por espacios abiertos o cerrados y cómo ciertos materiales afectaban su interacción con el violín. También se incluyeron preguntas triádicas y con ejemplos musicales –ver ilustraciones 1 a 3–, solicitando identificar similitudes y diferencias entre posiciones o fragmentos, para analizar cómo se forman categorías perceptivas y signos hápticos durante la interpretación.

En conjunto, estas preguntas fueron diseñadas no sólo para obtener respuestas verbales, sino para que la interacción con el instrumento quedara registrada en vídeo, permitiendo un análisis detallado de los movimientos, la manipulación y la percepción táctil durante la ejecución, integrando la dimensión corporal y sensorial de la experiencia musical en la investigación.

Ilustración 1. Fragmentos de Paganini 16



(Galamián, 2005).

### Ejemplos extras

Ilustración 2. Fragmentos de improvisation *made easier*



(Gambale, 1997).

Ilustración 3. Fragmentos Paganini 16



(Galamián, 2005).

## Resultados y discusión

Una vez concluidas las entrevistas, se transcribieron con el objetivo de identificar y organizar las declaraciones por supercategorías, categorías y subcategorías y, de esta manera, determinar cuáles cualidades hápticas resultan más relevantes para los violinistas. Para el presente documento, se presentan con detalle los hallazgos relacionados con la supercategoría *cuerdas*; mientras que el resto de las supercategorías se resumen señalando sólo los aspectos más relevantes para la investigación.

Dentro de la supercategoría *cuerdas* se identificaron seis categorías principales: 1) comodidad, 2) sonido, 3) costumbres, 4) costo, 5) cualidades físico-acústicas y 6) cualidades materiales. Cada una de estas categorías incluyó varias subcategorías que reflejan los aspectos táctiles y perceptivos que los informantes consideraban al interactuar con las cuerdas, tales como dureza o suavidad, marca, tensión, facilidad técnica, brillo, textura, vibración y contacto con el arco, entre otras de menor cuenta y sin incidencia en las sensaciones táctiles.

Las categorías *comodidad*, *sonido* y *costumbres* fueron las más frecuentes, evidenciando que los violinistas valoran particularmente cómo se sienten las cuerdas durante la ejecución y su predilección por cierto tipo de cuerdas. Por ejemplo, un informante señaló: “Aparte aquí se sienten suaves, o sea, se siente como que la misma tensión de la cuerda es menos”, al referirse a la *comodidad*. Otra informante declaró: “Soy de las que se casa con unas cuerdas”, ilustrando el peso de las *costumbres* y la búsqueda de una sensación háptica constante.

La categoría *sonido* refleja cómo la elección de la cuerda influye directamente en la percepción acústica, más allá de los gestos del intérprete. En cuanto a cualidades físico-acústicas, una de las informantes mencionó cómo la cuerda deja de vibrar tras un uso prolongado, afectando la ejecución, a tra-

vés de declaraciones como: “Y seguían funcionando, como que la cuerda ya no vibraba. O sea, llegaba un momento en el que, si ya las había usado mucho... tocaba, por ejemplo, subía de posición y se quedaba la cuerda sin vibrar”.

En relación con las subcategorías, se observó que la marca fue un referente recurrente, tanto en las categorías de sonido como de costumbres, indicando que los músicos asocian marcas específicas con sensaciones hápticas reconocibles y predecibles. El informante 3, en particular, destacó por mencionar repetidamente sus rutinas de cambio de cuerdas y la fidelidad a ciertas marcas en función del tiempo de uso y la calidad percibida.

La categoría vibración mostró cómo los intérpretes perciben los movimientos de la cuerda a través de los dedos de la mano izquierda y el arco en la mano derecha, ajustando su *performance* según estas sensaciones. Además, el factor económico surgió como un aspecto importante, especialmente en los recuerdos de los informantes durante su etapa de formación, cuando debían equilibrar calidad, durabilidad y precio de las cuerdas.

En resumen, las cuentas más altas se concentraron en comodidad, costumbres y sonido, seguidas de cualidades físico-acústicas, costo y cualidades materiales, lo que evidencia la importancia de la percepción háptica y la experiencia corporal en la elección y el uso de las cuerdas. Las tablas 1 y 2 muestran el recuento de categorías y subcategorías, reflejando la frecuencia con la que estos aspectos fueron mencionados por los participantes.

Tabla 1. Cuenta de categoría

Categoría	Cuenta
1a. comodidad	10
1b. sonido	10
1c. costumbres	10
1d. costo	4
1e. cualidades físico-acústicas	6
1f. cualidades materiales	3
<b>Total general</b>	<b>43</b>

Tabla 2. Cuentas de sub categorías

Subcategoría	Cuenta
1a/a. dureza/suavidad	3
1a/b. marca	4
1a/c. tensión	1
1a/d. facilidad técnica	1
1b/a. brillo/opacidad	3
1b/b. gusto	1
1b/c. textura	1
1b/d. buen sonido	3
1b/e. marca	3
1c/a. marca	5
1c/b. tiempo	4
1c/c. <i>performance</i>	1
1d/a. economía	4
1e/a. vibración	5
1e/b. contacto con el arco	1
1f/a. calibre	2
1f/b. entorchado	1
<b>Total general</b>	<b>43</b>

A continuación, se procede a hacer un análisis de cada informante respecto a sus declaraciones y cuentas de las categorías obtenidas:

### *Informante 1*

En general, el informante 1 hizo declaraciones en las que evidenciaba el uso de signos hápticos en su *performance*. Como se demuestra en la tabla 3, la

comodidad fue algo que destacó en las categorías concernientes a este informante, y después el sonido; no obstante, es más del doble la diferencia entre las dos categorías con más cuentas. Esto deja ver la importancia que da a las sensaciones hápticas.

También podemos ver en la cuenta de subcategorías, que le prestaba más atención a la suavidad/dureza de las cuerdas, incluso llegó a usar el calificativo metálico para definir una propiedad física de la cuerda y la sensación que daba con el contacto con la piel de los dedos como se muestra a continuación: “Hay cuerdas más suaves, otras más metálicas que sí se sienten”. “Las metálicas se sienten como que no sé, como que perforan más la piel”.

Tabla 3. Cuenta de categorías para el informante 1

Categoría	Cuenta
1a. comodidad	7
1b. sonido	3
1c. costumbres	1
<b>Total general</b>	<b>11</b>

Tabla 4. Cuenta de subcategorías para el informante 1

Categoría	Cuenta
1a/a. dureza/suavidad	3
1a/b. marca	2
1a/d. facilidad técnica	1
1b/a. brillo/opacidad	1
1b/b. gusto	1
1b/c. textura	1

1b/d. buen sonido	1
1b/e. marca	1
<b>Total general</b>	<b>11</b>

Con respecto al resto de las categorías, las subcategorías que mayor cuenta tuvieron son las que se referían a comodidad. Así también, otra de las mayores cuentas fueron las declaraciones concernientes al arco y la presión ejercida sobre él. El informante, en una declaración particular enfatizó: “El arco todo es problemático”, además hizo diferentes declaraciones en las que explicó el proceso de compra de un arco, y cómo se decidió por el arco que usaba, del que a su vez tuvo un peso significativo el hecho de que fuera de madera; también hizo declaraciones sobre los materiales sintéticos de los arcos.

En el mismo matiz del arco, durante la entrevista ejecutó un arco largo en el que el sonido resultante fue áspero, esto con el objetivo de demostrar cómo funcionaba la presión del arco sobre la cuerda, a lo que el entrevistador reaccionó haciendo énfasis en que el sonido resultó muy estable y que este tipo de sonidos suele ser apreciado en la música contemporánea; acto seguido se le pidió al entrevistado si podía repetir ese sonido con otro arco, el cual no resultó de manera similar, derivando en un sonido cortado, sin continuidad. Esto evidencia cómo los signos hápticos sedimentados, tienen que ver con un hábito de uso que permite la anticipación de la respuesta del instrumento utilizado, en este caso, del arco.

Lo descrito en el párrafo anterior, también se pudo constatar con una categoría denominada “respuesta”, la cual se registró en las super categorías 5 y 6, que se referían, respectivamente, a “arco y mano derecha” y “mano izquierda”; se catalogaron las declaraciones que tenían que ver con cómo respondía el arco o el violín según los gestos. De las 12 declaraciones totales registradas, nueve fueron concernientes al arco.

De las subcategorías resultantes de “respuesta” también hizo dos declaraciones en las que hacía énfasis en la importancia del hábito, cuando las manos ya están acostumbradas al instrumento, lo que resulta en un proceso de adaptación a un nuevo instrumento.

Con respecto a la super categoría de ‘mano izquierda’, el informante 1 hizo declaraciones concernientes con el grosor de sus dedos y la necesidad de ajustar su mano incluso el movimiento de su codo para poder tocar acordes.

Este aspecto permite reconocer la consciencia corporal del entrevistado con respecto a su violín.

### *Informante 2*

La informante 2 fue la que más reconocimiento de sensaciones hápticas hizo evidentes. Como se demuestra en la cuenta de categorías (tabla 5), cualidades físico-acústicas sumó el número más alto. La informante afirmaba poder sentir en sus dedos cuando una cuerda ya no estaba en óptimas condiciones y, por consiguiente, sentía que vibraba diferente. La siguiente cuenta más alta fue el sonido, lo que se puede interpretar que guarda una relación muy estrecha con las sensaciones hápticas y el sonido óptimo de las cuerdas.

Respecto a las subcategorías, vibración fue la que tuvo la mayor cuenta, lo que se relaciona con el párrafo anterior y el reconocimiento de cualidades físico-acústicas en los dedos. Por otro lado, algo que llama la atención es que, aunque sólo tuvo una declaración al respecto, fue la única que mencionó el contacto de la cuerda con el arco.

Podemos notar que de las 18 declaraciones de las subcategorías, la mitad son sobre sensaciones hápticas, el resto se dividen entre sonido y economía.

Tabla 5. Cuenta de categorías para la informante 2

Categoría	Cuenta
1a. comodidad	3
1b. sonido	5
1d. costo	4
1e. cualidades físico-acústicas	6
<b>Total general</b>	<b>18</b>

Tabla 6. Cuenta de subcategorías para el informante 2

Categoría	Cuenta
1a/b. marca	2
1a/c. tensión	1
1b/d. buen sonido	2
1b/e. marca	3
1d/a. economía	4
1e/a. vibración	5
1e/b. contacto con el arco	1
<b>Total general</b>	<b>18</b>

Con respecto al resto de las declaraciones, la informante 2, como ya se mencionó, fue la que realizó más declaraciones en donde explicitó la importancia de signos hápticos-musicales. La categoría “sensaciones” apareció 66 veces, en donde la cuenta más grande de sub categorías correspondió a “peso/gravedad” con 14; y las siguientes fueron “musicalidad” y “libertad”, con 10 declaraciones cada una y 8 declaraciones para “memoria”.

Las cuentas del párrafo anterior dejan ver la importancia que le daba a las sensaciones, incluso a la par del sonido, como se puede observar en la siguiente declaración: “[...] muchas veces tiene que ver como con la vibración o la sensación [...] yo me he fijado que a veces sí no estoy muy bien afinada, aunque mi oído no es tan perfecto [...]”. Además, con respecto a las sensaciones en su arco con respecto a la afinación y a la calidad de las cuerdas, hizo varias declaraciones en donde usaba ciertas metáforas como “no se siente tan libre”, “se siente como un estorbo”, “hay cambio de sensación [...] no sé cómo explicártelo, seco”, “tiene que ver mucho como la suavidad de la cuerda, a veces se siente en tu arco también”.

En libertad y peso/gravedad, las declaraciones de la entrevistada se referían al sentimiento de usar el peso del cuerpo y sentir la libertad de las manos, y cómo la mano izquierda se puede sentir que se cuelga del violín, aspectos que también relacionó con la relajación para poder ejecutar con facilidad algún pasaje.

De igual manera, la entrevistada hizo declaraciones concernientes sobre cómo cambian las sensaciones dependiendo un pasaje musical, y además, derivada de esta declaración el entrevistador le preguntó que si sentía que hay pasajes que aunque tienen similitudes de notas a lo que respondió: “Sí, yo creo que sí cambia porque aunque conserven ciertas similitudes, a veces es el cambio de posición, va a haber un cambio de nota ahí, entonces yo he aprendido eso, que mucho es de sensaciones”.

Con respecto a la “memoria” como subcategoría de “sensaciones”, la informante hizo declaraciones que tenían que ver con recordar la sensación de un gesto, del cual le había gustado el resultado sonoro para poder repetirlo. En contraste, referente a la memorización de piezas, no era algo que buscara, ya que ella sentía que no era completamente necesario y además fue un aspecto que en su educación profesional no era obligatorio.

Un aspecto interesante a notar, es que la informante, declaró que el canto le ayudaba a “abrir su panorama” y que además le ayudaba a entender la sensación que debía sentir, aspecto intersemiótico que se liga a la cognición encarnada.

Por último, la categoría de “brazo” de la super categoría “aspectos físicos del violín” tuvo 22 declaraciones, ya que la informante narró el proceso que siguió de cerca con el laudero, en el que el brazo del violín se fue rebajando hasta alcanzar un punto cómodo; además, con respecto a la construcción del violín hizo algunas declaraciones, en donde hizo evidente su preocupación por la proyección del violín y los tonos graves, ya que fueron aspectos con los que trabajó de cerca con el constructor del violín, de forma activa tocando el instrumento y comentando sus impresiones.

### *Informante 3*

El caso de la informante 3 fue muy peculiar, ya que sus declaraciones daban la impresión de no explicitar información sobre signos hápticos: no obstante, una vez que se interpretó la información, se pudo vislumbrar que basa la percepción de signos hápticos en las costumbres o hábitos, ya que en sus declaraciones hizo mención de que cambiaba sus cuerdas con regularidad y que prefería cuerdas de calibre grueso, incluso mencionó las marcas con los calibres más gruesos que eran de su preferencia. La tendencia la podemos observar en la categoría de costumbre (tabla 7).

Las subcategorías apoyan lo referido en el párrafo anterior. Como podemos observar, las entradas para marca y tiempo fueron las más altas con cuatro entradas; para calibre mencionó 2 y fue la única informante que mencionó el entorchado. De las catorce entradas para subcategorías, sólo hizo 2 referentes al brillo/opacidad.

Tabla 7. Cuenta de Categorías para la informante 3

Categoría	Cuenta
1b. sonido	2
1c. costumbres	9
1f. cualidades materiales	3
<b>Total general</b>	<b>14</b>

Tabla 8. Cuenta de subcategorías para la informante 3

Categoría	Cuenta
1b/a. brillo/opacidad	2
1c/a. marca	4
1c/b. tiempo	4
1c/c. <i>performance</i>	1
1f/a. calibre	2
1f/b. entorchado	1
<b>Total general</b>	<b>18</b>

Referente al resto de las super categorías, la informante 3 demostró un interés general en la comodidad, y un conocimiento amplio en accesorios del violín que tienen injerencia directa con la comodidad y la salud del violinista. Por ejemplo, mencionó que le da importancia a la barbada y busca que no lastime;

además, declaró que la barbada debería de ser personalizada; mencionó de igual manera una larga lista de cojines que probó debido a que incluso, había desarrollado una tendinitis en el manguito rotador. Un aspecto a notar es que fue la única informante que habló de lesiones.

La informante 3 fue la única que habló de memoria muscular como tal, e hizo evidente lo importante que era para ella, ya que declaró que cuando había fallas en su interpretación era debido a una falta de estudio consciente que, según la entrevistada, puede ser debido a memorias musculares mal aprendidas o bien no estudiadas con una consciencia plena, aspectos que se ven reflejados incluso años después durante el *performance*.

Dentro de la entrevista, se le pidió a la entrevistada que ejecutara un pasaje que le resultara difícil, a lo que inmediatamente sugirió un pasaje de un cuarteto de Brahms que estaba estudiando, en el cual, la informante declaró que el hecho de tener cromatismos y movimientos entre medias posiciones<sup>5</sup> era lo que lo dificultaba. Aquí se hace evidente una falta de sedimentación de signos hápticos referentes a la posición de la mano y dedos con respecto a las medias posiciones y la ejecución de cromatismos, las cuales suelen ser asociadas por los estudiantes de violín con su dificultad, posiciones que además se suelen evitar.

## Análisis de las preguntas triádicas

La redacción de las preguntas triádicas tuvo como objetivo explorar si los informantes podían identificar gestos musicales homotópicos,<sup>6</sup> es decir, aquellos que mantienen ciertos rasgos invariantes bajo variaciones o deformaciones, distinguiéndolos de otros percibidos como distintos. Siguiendo a Reybrouck

5 En la topología de gestos de Mazzola *et al.* (2017), la homotopía se refiere a la relación entre gestos que pueden transformarse uno en otro mediante deformaciones continuas, sin que se alteren sus rasgos esenciales. Un gesto homotópico es, por tanto, aquel que mantiene ciertas invariantes estructurales –como dirección, secuencia o forma general del movimiento–, mientras descarta otras características consideradas no esenciales. Este concepto permite agrupar gestos musicales diferentes en categorías equivalentes, identificando similitudes profundas a pesar de variaciones superficiales en su ejecución.

6 Se considera media posición las posiciones intermedias resultantes por ciertos cromatismos, como puede ser la media posición entre las cuerdas al aire y la primera posición, que resulta de ejecutar mi mayor; de igual manera, una media posición se puede considerar tocar re bemol mayor en tercera posición que resulta de posicionarse medio tono detrás del re natural.

(1997), la abstracción cognitiva puede entenderse como un proceso que comienza con la simbolización, en el que las experiencias perceptivas se transforman en representaciones que no son las cosas mismas, sino estructuras que permiten vincularlas a través de la extracción de invariantes, es decir, del reconocimiento de patrones estables entre las variaciones sensoriales. En esta misma línea, Mazzola *et al.* (2017), señalan que dichos patrones pueden comprenderse como gestos homotópicos, es decir, similares bajo deformaciones suaves, ya que conservan algunos rasgos y descartan otros.

Por su parte, Godøy (1997), plantean que el conocimiento musical puede adquirirse mediante la representación de “formas” a través de un proceso en dos etapas: primero, la creación de imágenes que capturen las distintas características del objeto musical; segundo, la generación –real o imaginada–, de variantes sonoras de dicho objeto. Este enfoque, añaden, conduce a la distinción entre una geometría interna, que abarca las propiedades percibidas del objeto musical (como la envolvente dinámica), y una geometría externa, que considera esas propiedades en relación con otras posibilidades descartadas o modificadas. Desde este marco, las preguntas triádicas buscaban indagar si los participantes podían reconocer similitudes estructurales en los gestos –más allá de la notación o del estilo–, y diferenciar entre gestos homotópicos y no homotópicos según su experiencia táctil, auditiva y visual.

La aplicación concreta de las preguntas triádicas buscaba indagar si los informantes podían reconocer sensaciones táctiles asociadas a aspectos musicales como la estructura melódica. La idea era que pudieran agrupar los fragmentos a partir de similitudes gestuales, a partir de agrupaciones de digitación o movimiento y así identificar, por ejemplo, una escala o un gesto característico de determinado estilo o si simplemente se basaban en sensaciones hápticas o trayectorias gestuales. Para ello, se seleccionaron fragmentos del Capricho n.º 16 de Paganini (Galamián, 2005), contrastados con *licks* del guitarrista Frank Gambale (1997), cuyo lenguaje, además de ser estilísticamente distinto, posee un carácter marcadamente guitarrístico. Sin embargo, el efecto esperado no se alcanzó, lo que sugiere que este tipo de preguntas requiere una redacción diferente o incluso un procedimiento alternativo para obtener resultados más precisos.

A pesar de ello, la experiencia no fue infructuosa, pues permitió observar una deficiencia intersemiótica entre el signo gráfico –la partitura– y el signo háptico, más que una categorización directa de los gestos. En la práctica, los

tres informantes tendieron a agrupar los fragmentos de manera visual inicialmente, y sólo después de ejecutar la melodía comenzaron a organizarlos con criterios auditivos. Llama la atención que la informante 3 incluso adelantó la tarea de agrupación exclusivamente con base en la notación gráfica, sin escuchar los fragmentos primero, lo que refuerza la idea de que la dimensión visual predominó en la fase inicial del análisis.

Los tres informantes coincidieron en que la agrupación de los fragmentos se basó principalmente en la presencia de cromatismos. Las informantes 2 y 3 enfatizaron este aspecto como criterio central, separando los fragmentos que contenían movimientos cromáticos de aquellos que percibieron como más tonales o tradicionales. Por su parte, el informante 1 catalogó el fragmento de Frank Gambale como más moderno, incluso percibiéndolo con cierto grado de similitud con composiciones de Shostakovich, lo cual resulta coherente, dado que el fragmento de Gambale se construye sobre la escala alterada,<sup>7</sup> que incluye un tetracordo de tono-medio tono, escala frecuentemente utilizada por Shostakovich.

Basado en la información obtenida, se interpreta que los informantes poseen una capacidad de lectura a primera vista que les permite ejecutar nota por nota. Sin embargo, los resultados del ejercicio sugieren que no relacionan la lectura con los gestos adecuados para su ejecución, ni aprovechan el reconocimiento de figuras o aspectos armónicos que podrían replicarse directamente en el diapason, lo cual facilitaría considerablemente la interpretación. En este caso, el aspecto armónico y la construcción de escalas no parecieron ser un recurso sólido, por lo que la digitación se construye de manera improvisada en el momento, en lugar de apoyarse en estrategias o patrones previos que les permitan pensar más gestualmente, anticipando la ejecución y mejorando la afinación sin necesidad de reestudiar el pasaje. Incluso el primer participante declaró no tener un buen solfeo, aunque logró resolver el pasaje; esta aparente deficiencia podría sobrellevarse si existiera una intersemiosis gestual-visual-auditiva bien estructurada, que integrara anticipación motora, reconocimiento

7 La escala alterada (también conocida como escala superlocría o escala de séptima alterada), se construye sobre el séptimo grado de la escala menor melódica. Puede analizarse como la superposición de dos tetracordos: un tetracordo disminuido, formado por intervalos de tono y medio tono, y un tetracordo aumentado, compuesto por tonos completos. Esta disposición genera los grados 1 (tónica),  $\flat 9$ ,  $\sharp 9$ ,  $\sharp 4/\flat 5$ ,  $\sharp 5/\flat 6$ ,  $\flat 7$  y 7, produciendo una sonoridad rica en tensiones que resulta especialmente útil para la improvisación sobre acordes de séptima dominante alterados. La combinación de estos tetracordos le confiere un carácter moderno y expresivo, frecuente en el jazz y la música contemporánea.

visual y percepción auditiva para guiar la ejecución de manera más eficiente. Como se señaló anteriormente, esta interpretación no es concluyente y se reconoce que el ejercicio podría modificarse o perfeccionarse.

## Metáforas

La teoría de la cognición encarnada sostiene que la mente se forma a partir de la experiencia corporal, sensorial y motriz, y no como un proceso separado del cuerpo (López-Varela, 2022). Para comprender fenómenos complejos, es necesario apoyarse en experiencias corporales conocidas. La metáfora cumple esta función al proyectar estructuras de un dominio familiar hacia otro más abstracto, facilitando la comprensión mediante esquemas corporales y espaciales (Lakoff y Johnson, 2003). Según Godøy (1997), este mecanismo permite convertir conceptos difíciles de describir en imágenes cercanas a la experiencia corporal, incluso cuando en un inicio se usan términos de manera provisional por falta de vocabulario más preciso.

Lakoff y Johnson (2003), proponen que estas proyecciones se basan en *image schemata*, patrones dinámicos derivados de la interacción con el entorno que organizan la percepción antes del lenguaje y la abstracción. Entre los más estudiados están los esquemas de verticalidad, contenedor y camino. El primero organiza las nociones de arriba/abajo, el segundo las de interior/exterior y el tercero las de desplazamiento y trayectoria, que con frecuencia se aplican a procesos temporales, narrativos y musicales (Lakoff y Johnson, 2003; Danesi, 2013).

El análisis de entrevistas con intérpretes de violín evidenció un uso recurrente de metáforas para describir la experiencia corporal de tocar. Expresiones como “colgarse del violín” aluden a una manera de relacionarse físicamente con el instrumento en la que se aprovecha el peso natural del cuerpo, de modo que el ejecutante no percibe la acción de tocar como un esfuerzo de sostén activo; antes bien, el cuerpo se organiza para que la gravedad colabore en la postura y el movimiento, evitando tensiones innecesarias y liberando recursos motrices para la ejecución técnica. La metáfora, en este sentido, condensa una lógica de economía del esfuerzo, donde la acción instrumental se optimiza al permitir que la energía corporal fluya con el menor gasto posible.

Las referencias al peso y a la gravedad fueron particularmente frecuentes. Frases como “todo el peso hacia abajo” o “el arco que se sienta apoyado” muestran cómo la fuerza gravitatoria es incorporada como principio organizador tanto del trabajo técnico como del expresivo. En la práctica, esto repercute en la presión ejercida sobre el arco, la articulación de las notas y la calidad del sonido producido, revelando que la dimensión física del peso corporal además de cumplir una función postural, integra de manera constitutiva en la producción sonora y en la expresividad del gesto musical.

Metáforas sobre libertad y relajación, como “se siente más libre” o “ésta se relaja totalmente”, muestran que la disminución de la tensión corporal es un objetivo técnico y expresivo. La libertad se describe en términos de músculos que ceden y manos que se aflojan, lo que permite mejorar la precisión y la expresividad durante la interpretación.

Algunos informantes describieron el sonido con términos táctiles como “seco”, “denso” o “ahogado”. Esto indica una relación directa entre la percepción auditiva y las sensaciones físicas. Un sonido “seco” corresponde a la sensación de resistencia en el arco o a la limitación de su vibración, lo que confirma que las cualidades sonoras se entienden a través de la experiencia corporal durante la ejecución.

Otras expresiones se centraron en la “sensación interna” del intérprete, como “se siente” o “buscando sentir como en esa vez”. Este vocabulario, desarrollado con la práctica, forma un sistema de referencias hápticas que guían la técnica y la interpretación. Frases como “tu mano memorizará” muestran cómo la repetición organiza una memoria motriz que conserva y actualiza sensaciones asociadas con la ejecución.

El análisis de estas metáforas indica que la interpretación del violín se basa en un sistema de signos corporales que integra peso, tensión, memoria, tacto y movimiento. Estos elementos permiten al intérprete tomar decisiones técnicas y expresivas a partir de experiencias físicas organizadas en esquemas semióticos encarnados.

## Signos hápticos sedimentados en la ejecución del violín

El análisis cualitativo y fenomenológico de las entrevistas, junto con la observación gestual, permitió identificar patrones recurrentes que muestran cómo

los violinistas desarrollan, asimilan y consolidan con el tiempo distintos signos hápticos durante la práctica instrumental. Estos signos funcionan como unidades sensoriales con función semiótica, pues organizan tanto la experiencia táctil como la estructura técnica y expresiva del gesto, siempre desde una lógica encarnada que integra cuerpo e instrumento.

El estudio permitió diferenciar al menos cuatro grandes tipos de signos hápticos, cada uno con un campo de experiencia propio que se estabiliza y sedimenta en la memoria motriz del intérprete:

Signos gravitacionales, asociados con la sensación de “colgarse” del instrumento, en particular desde el peso del brazo derecho sobre el arco, y del cuerpo sobre el violín. Estos signos permiten regular el equilibrio corporal y aprovechar la gravedad para una ejecución más eficiente, con menor tensión muscular.

Signos de resistencia, vinculados con la respuesta mecánica del instrumento frente a la acción del intérprete. La fricción del arco, la presión sobre la cuerda y la retroalimentación táctil del material generan parámetros de ajuste postural y de calibración gestual.

Signos de libertad-restricción, relacionados con el grado de fluidez o rigidez del movimiento, tanto específicas del cuerpo, como la sensación general de flujo o contención del gesto. Estos signos permiten graduar la espontaneidad y el control durante la ejecución.

Signos vibratorios, centrados en la percepción de resonancias y microvibraciones transmitidas por el instrumento hacia las extremidades, que orientan la afinación, la calidad del timbre y la respuesta dinámica no desde lo auditivo, sino desde lo táctil.

En todas estas categorías, la resistencia aparece como elemento estructurante. Se manifiesta tanto en la interacción con el instrumento –deslizamiento, presión, fricción–, como en la propia respuesta corporal –tensión muscular, deformación de tejidos, esfuerzo articular–. Cada experiencia de resistencia se sedimenta en la memoria motriz como un signo háptico reconocible por su intensidad, dirección y textura, constituyendo un criterio sensible para ajustar la ejecución.

La comparación entre participantes muestra que algunos signos tienden a asociarse con experiencias de mayor libertad técnica, mientras que otros se vinculan con mayor tensión. Por ejemplo, las sensaciones de “colgarse” y de vibración fueron descritas por la mayoría de los violinistas como factores que

facilitan el movimiento y reducen el esfuerzo muscular. En cambio, la presión del arco y la posición de los dedos aparecieron reiteradamente como fuentes de tensión física o rigidez, especialmente en intérpretes que describieron estrategias de control muscular más marcadas. Esta variabilidad sugiere que, aunque los signos hápticos son comunes a todos los intérpretes, la manera en que se integran en la práctica individual depende de la relación personal con el instrumento, de la técnica adquirida y de la experiencia corporal acumulada.

El análisis detallado permitió además identificar polaridades hápticas que no operan como simples opuestos, sino como continuos dinámicos donde el gesto musical se calibra en tiempo real. Siguiendo la semiótica polar de Gabriel Pareyón (2020, 2024), estas polaridades –seco/fluido, tensión/libertad, peso/esfuerzo–, organizan la experiencia táctil y permiten al intérprete evaluar la adecuación o la desviación de un gesto según patrones de resistencia previamente sedimentados. Las entrevistas evidenciaron que estos pares no funcionan como categorías rígidas en donde un mismo intérprete puede describir la sensación de tensión como necesaria para ciertos pasajes técnicos, mientras que otro la asocia a errores de postura o exceso de control.

Los datos muestran además, que la sedimentación háptica no es homogénea. El 33 % de los signos identificados se concentran en el arco y la mano derecha, debido a la complejidad de regular peso, velocidad y presión. La mano izquierda acumula el 26 % de los signos asociados con la articulación y la precisión en la colocación de los dedos. Por su parte, un 18 % corresponde a aspectos físicos del instrumento –diapasón, puente, clavijero–, que median la transmisión de vibraciones y la retroalimentación táctil durante la ejecución. Esta distribución confirma que la construcción del repertorio háptico depende tanto de la interfaz corporal como de la respuesta material del violín.

Así pues, la relación entre metáforas, sensaciones y polaridades revela que la experiencia háptica en la ejecución del violín no puede reducirse a una dimensión puramente técnica. Se trata de un sistema semiótico donde gravedad, resistencia, vibración y memoria motriz interactúan para organizar la acción musical, de manera que el cuerpo del intérprete integra de forma dinámica todas estas variables en la construcción de un gesto expresivo y eficiente.

## Conclusiones

Como se mencionó al inicio del presente documento, el músico se encuentra inmerso en un *loop* háptico (Papetti y Saitis, 2018) –*loop* intersemiótico–, lo que implica que el ejecutante interpreta constantemente signos hápticos y sonoros de manera simultánea y recíproca. Por ello, no resulta sorprendente que los informantes otorgaran gran relevancia tanto a los estímulos táctiles como a los auditivos. Los datos muestran que los violinistas entrevistados priorizan los signos hápticos, y que incluso cuando éstos no parecen evidentes de manera consciente, las rutinas y las costumbres pueden entenderse como estrategias para mantener estos signos con un nivel de estabilidad que proporciona seguridad y confianza durante la *performance*.

Durante las entrevistas, se cuidó de no inducir sesgos en los informantes; desde la perspectiva del investigador, este objetivo se logró en gran medida. Las declaraciones evidencian un interés genuino por los signos hápticos, especialmente en relación con la comodidad y la formación de hábitos. Este fenómeno se refleja en la atención que los músicos prestan a la elección de accesorios que favorezcan la confianza y la libertad de ejecución, reforzando la importancia de la percepción táctil en la construcción de rutinas interpretativas fiables.

El análisis de los tres informantes evidencia variabilidad en la manera de experimentar y reconocer los signos hápticos dentro de la práctica musical. A pesar de estas diferencias, la sensación táctil emerge como un elemento central en la interpretación, tanto de manera explícita como implícita. El informante 1 hace visibles sus signos hápticos a través de la ejecución y de la conciencia corporal, considerando factores como el grosor de los dedos y la posición de la mano para realizar ajustes precisos. Sus declaraciones sobre el manejo del arco muestran cómo la práctica y la repetición consolidan signos hápticos confiables, permitiendo anticipar las respuestas del instrumento y generar hábitos que optimizan el desempeño.

Por su parte, la informante 2 subraya la relación entre la percepción táctil y las cualidades físico-acústicas del sonido. Su habilidad para detectar cambios en la vibración de las cuerdas y asociarlos con la calidad sonora refuerza la noción de que la retroalimentación háptica –intersemiosis háptico-auditiva–, es fundamental en el ajuste fino del sonido. El uso de metáforas para describir la interacción con el arco y las cuerdas indica un nivel profundo de percepción sensorial integrada con la musicalidad y la expresividad.

El caso de la informante 3 es particular, ya que su reconocimiento de los signos hápticos se articula principalmente a través de la costumbre y la preferencia personal en la selección de cuerdas y accesorios. Aunque no verbaliza explícitamente la relevancia de la sensación táctil, su proceso de elección y modificación de accesorios refleja un conocimiento háptico internalizado mediante la experiencia y la repetición, mostrando cómo la práctica sedimenta hábitos confiables que influyen en la ejecución.

En conjunto, los datos evidencian que los signos hápticos no sólo influyen en la ejecución técnica, sino que también orientan decisiones interpretativas, como la elección de materiales y la adaptación a contextos diversos de ejecución. Mientras algunos músicos verbalizan directamente su relación con estas sensaciones, otros las incorporan de manera implícita en sus hábitos y preferencias, lo que resalta la importancia de considerar los aspectos hápticos en la pedagogía y la práctica instrumental. Este enfoque permite comprender de manera más completa la interacción entre intérprete e instrumento, y subraya la centralidad de la percepción táctil como mediadora de estabilidad, confianza y expresividad en la *performance* musical.

## Limitaciones

El estudio presenta limitaciones metodológicas que condicionan la interpretación de los resultados y que, a su vez, abren oportunidades de mejora en investigaciones futuras. Para minimizar sesgos en la entrevista, no se formularon preguntas directas sobre ciertos aspectos de la percepción háptica que podrían haber aportado información relevante, como la agrupación de tendones y extremidades y su correlato con los objetos sonoros (Godøy, 2003). Este enfoque precautorio evitó inducir respuestas, pero también pudo haber limitado la exploración de fenómenos hápticos más sutiles o implícitos, que los intérpretes reconocen, pero no verbalizan espontáneamente.

Asimismo, las preguntas triádicas empleadas mostraron problemas de diseño, especialmente al intentar relacionar sensaciones hápticas con gestos simbólicos de la partitura. Un enfoque futuro podría planificar estas preguntas considerando parámetros gestuales físicos (índices) y su identificación con gestos simbólicos, evaluando cómo los intérpretes asocian la sensación táctil con

el objeto sonoro. Este tipo de aproximación permitiría mapear de manera más sistemática la correspondencia entre gesto, percepción y producción sonora.

Se reconoce también que la subjetividad y la formación musical de los participantes generan respuestas altamente diversas. Aunque hubo incidencias que evidenciaron patrones comunes, un diseño más controlado con ejemplos musicales concretos y preguntas cuidadosamente formuladas podría ayudar a que los intérpretes traigan a la conciencia sensaciones hápticas internalizadas, siguiendo los principios del *bracketing* fenomenológico. Así, sería posible explorar aspectos de la experiencia táctil que, de otra manera, podrían pasar inadvertidos o considerarse menos relevantes por los propios músicos en el momento de la entrevista.

## Alcances y líneas de investigación futuras

Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones en musicología sistemática que integren la percepción háptica como eje central en el análisis del objeto sonoro y en la interacción intérprete-instrumento. Investigadores interesados en el gesto musical, como Leman (2008), Godøy (1997), Jensenius (2007) y Reybrouck (1997), podrían explorar cómo, a partir de la Gestalt, los gestos del intérprete se corresponden con objetos sonoros según el modelo de Schaeffer, permitiendo mapear movimientos físicos, sensaciones táctiles y características sonoras de manera intersemiótica.

En particular, se podrían diseñar estudios de mediano o largo plazo que incluyan evaluaciones recurrentes de los participantes, basadas en rutinas de estudio que permitan examinar cómo el reconocimiento de las sensaciones hápticas contribuye a eficientizar el gesto. En este sentido, las preguntas triádicas podrían complementarse mediante reconocimientos gestuales simbólicos, seguidos de otras formas de representación –por ejemplo, vídeos o gestos actuales– para analizar cómo los participantes reconocen los gestos y cuáles consideran homotópicos. Esto permitiría indagar, desde la subjetividad del intérprete, qué características gestuales consideran esenciales para definir un gesto como homotópico, mientras se evita el sesgo introducido por la notación simbólica de la partitura.

Asimismo, se podrían comparar gestos simbólicamente equivalentes con sus gestos indéxicos, es decir, aquellos ejecutados en la práctica real que pueden

variar en posición, digitación o distribución de notas, generando trayectorias distintas. Por ejemplo, un mismo conjunto de notas puede aparecer en la partitura como un único gesto simbólico, pero al ejecutarse primero en una sola cuerda y luego distribuyéndose entre dos cuerdas, el gesto indéxico cambia. Esto permite estudiar cómo los intérpretes relacionan gestos físicamente diferentes, pero musicalmente equivalentes, explorando qué características consideran esenciales para definir la homotopía de un gesto desde la percepción táctil y la experiencia subjetiva.

En conjunto, esta línea de investigación abre la posibilidad de construir modelos de análisis que integren gesto, sensación y sonido de manera cuantitativa y cualitativa, explorando la sedimentación de hábitos hápticos y su relación con la expresividad, la estabilidad técnica y la percepción de cualidades acústicas finas. Asimismo, se podrían diseñar experimentos comparativos entre intérpretes con distintos niveles de experiencia o formación musical, evaluando cómo la internalización de signos hápticos evoluciona con la práctica deliberada y el entrenamiento.

Finalmente, esta perspectiva contribuye a una comprensión más completa de la música como fenómeno encarnado e intersemiótico, donde la percepción táctil no sólo complementa la dimensión sonora, sino que la articula, creando un marco para pedagogías instrumentales que reconozcan la centralidad de la experiencia háptica en la construcción de la musicalidad y la expresión interpretativa.

## Referencias y bibliografía consultada

- Abildgaard, M. S. (2018). My whole life in telephones: Material artifacts as interview elicitation devices. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918797795>
- Baader, A. P., Kazennikov, O. y Wiesendanger, M. (2005). Coordination of bowing and fingering in violin playing. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 23(2-3), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.11.008>
- Cox, A. (2016). *Music and Embodied Cognition: Listening, Moving, Feeling, and Thinking*. Indiana University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt200610s>

- Danesi, M. (1993). *Vico, Metaphor, and the Origin of Language*. Indiana University Press. <https://archive.org/details/vicometaphororig0000dane/page/n7/mode/2up>
- Danesi, M. (2013). On the metaphorical connectivity of cultural sign systems. *Signs and Society*, 1(1), 33-49. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/670164>
- Driessen, C. (2019). The Chop Notation Project [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sZtH1Xh9cFY>
- De Sorbier, F., Shiino, H. y Saito, Hi. (2012). *Violin Pedagogy for Finger and Bow Placement Using Augmented Reality*. [https://www.researchgate.net/publication/259827609\\_Violin\\_pedagogy\\_for\\_finger\\_and\\_bow\\_placement\\_using\\_augmented\\_reality](https://www.researchgate.net/publication/259827609_Violin_pedagogy_for_finger_and_bow_placement_using_augmented_reality)
- Eco, U. (2008). *Experiences in Translation* (A. McEwan, trad.). University of Toronto Press. <https://es.scribd.com/doc/304378207/Umberto-Eco-Experiences-in-Translation>
- Galamian, I. (Ed.). (2005). Paganini - *Caprichos Op. 1 (24) para Violín*. International Music Company. Sin acento revisar.
- Gallace, A. y Spence, C. (2011). To what extent do Gestalt grouping principles influence tactile perception? *Psychological Bulletin*, 137(4), 538-561. <https://doi.org/10.1037/a0022335>
- Gambale, F. (1997). *Improvisation Made Easier: An Improvisation Course for Intermediate to Advanced Guitarists*. Manhattan Music.
- Godøy, R. I. (2003). Motor-Mimetic Music Cognition. *Leonardo*, 36(4), 317-319. <https://doi.org/10.1162/002409403322258781>
- Godøy, R. (2006). Gestural-Sonorous Objects: Embodied extensions of Schaeffer's conceptual apparatus. *Organised Sound*, 11(2), 149-157. <https://doi.org/10.1017/S1355771806001439>
- Godøy, R.I. (1997). Knowledge in music theory by shapes of musical objects and sound-producing actions. En: M. Leman (ed.) *Music, Gestalt, and Computing*. JIC 1996. Lecture Notes in Computer Science, Vol. 1317. Springer. <https://doi.org/10.1007/BFb0034109>
- Godøy, R. I., Jensenius, A. R. y Nymoen, K. (2010). Chunking in music by coarticulation. *Acta Acustica United with Acustica*, 96(4), 690-700. <https://doi.org/10.3813/AAA.918323>
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Paidós. <https://es.scribd.com/document/713095044/Goodman-Nelson-Los-Lenguajes-Del-Arte-1>

- Heidegger, M. (1962). *Ser y tiempo*. En J. Macquarrie y E. Robinson (Trad.). Harper & Row.
- Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Northwestern University Press.
- Jensenius, A. R. (2007). *Action - Sound Developing Methods and Tools to Study Music-Related Body Movement* [Tesis de Doctorado]. University of Oslo.
- Jensenius, A., Wanderley, M., Godøy, R., y Leman, M. (2009). Musical Gestures: Concepts and methods in research. En *Musical Gestures: Sound, Movement, and Meaning*. <https://doi.org/10.4324/9780203863411>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live by: With a New Afterword*. University of Chicago Press.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press.
- López-Varela, A. (2022). Cognitive semiotics: An overview. En *Mind and Matter-Challenges and Opportunities in Cognitive Semiotics and Aesthetics*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.101848>
- Lotman, J. M., Navarro, D. y Cáceres, M. (1996). *La semiosfera*. Cátedra.
- Mazzola, G., Guitart, R., Ho, J., Lubet, A., Mannone, M., Rahaim, M. y Thalmann, F. (2017). *The Topos of Music III: Gestures: Musical Multiverse Ontologies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64481-3>
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Papetti, S. y Saitis, C. (Eds.) (2018). *Musical Haptics: Introduction*. Springer.
- Pareyón, G. (2020). Philosophical Sketches on Category Theory Applied to Music-Mathematical Polar Semiotics. *MusMat: Brazilian Journal of Music and Mathematics*, IV(2), 41-51. <https://doi.org/10.46926/musmat.2020v4n2.41-51>
- Pareyón, G. (2024). *La orquídea y el jicote. Ensayo sobre la intersemiosis sinecdótica o el sentido, sensación y traducibilidad entre ciencia, arte y ecología*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Peirce, C. S. (1998/1960). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. En P. Weiss, y C. Hartshorne (Eds.). Harvard University Press.
- Poutiainen, A. (2019). Stringprovisation: A Fingering Strategy for Jazz Violin Improvisation (segunda edición). *Acta Musicologica Fennica*, 28. <https://files.core.ac.uk/download/224643544.pdf>

- Reybrouck, M. (1997). Gestalt concepts and music: Limitations and possibilities. En M. Leman (Ed.), *Music, Gestalt, and Computing* (Vol. 1317, pp. 57-69). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/BFb0034107>
- Santini, G. (2020). *Composition as an Embodied Act: A Framework for the Gesture-Based Creation of Augmented Reality Action Scores*. ReachGate. [https://www.researchgate.net/publication/343180328\\_Composition\\_as\\_an\\_Embodied\\_Act\\_a\\_Framework\\_for\\_the\\_Gesture-based\\_Creation\\_of\\_Augmented\\_Reality\\_Action\\_Scores](https://www.researchgate.net/publication/343180328_Composition_as_an_Embodied_Act_a_Framework_for_the_Gesture-based_Creation_of_Augmented_Reality_Action_Scores)
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart and Winston. <https://archive.org/details/ethnographicinte0000spra/page/n3/mode/2up>
- Tiscareño-Talavera, H. (2020). Pensamiento armónico en el violín: una guía didáctica para el acompañamiento en música de jazz y géneros afines. [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1986/449944.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 24.03.2022

# *Jam*<sup>1</sup> testimonial en torno a las pedagogías tradicionales: Un diálogo reflexivo sobre las violencias durante el ejercicio disciplinar en el arte y la educación

Armando Andrade Zamarripa  
Araceli Marisol González Torres  
Andrea Eunice Méndez Rubio  
Julieta Ponce Ruiz

## Violencias en la formación artística

*Armando Andrade Zamarripa*

Es sintomático que nuestras historias de vida están estrechamente vinculadas con la “violencia disciplinar”, especialmente en la educación artística, entendida como el conjunto de normas restrictivas para la especialización artística, por medio del castigo y modelado de conductas y placeres no deseados, que aminoran el goce y la exploración creativa del aprendiz. En este contexto, las “pedagogías críticas” son clave. María Acaso y Elizabeth Ellsworth cuestionan la relación enseñanza-aprendizaje y resaltan el aprendizaje inesperado (Acaso, Ellsworth y Padró, 2011), un enfoque basado en el cuidado y la emancipación del discurso de poder. Acaso propone el Método Placenta en *pedagogías invisibles* (2018), centrado en el “currículo oculto”, que integra saberes no

---

1 En la práctica de la música jazz el *jam session* refiere a una sesión improvisatoria en colectivo.

reconocidos por la academia, pero esenciales para la construcción del conocimiento desde la experiencia individual. A su vez, la “inestabilidad” como acto subversivo, desde las ideas de Natalia Calderón y Jimena Ortiz Benítez en *Practicar la inestabilidad* (2018), permite explorar metodologías que incorporen conocimientos emergentes y cuestionen los límites disciplinares.

Desde una perspectiva decolonial, Donna Haraway, en *Ciencia, cyborgs y mujeres* (1995), introduce la noción de “conocimientos situados”, que nos invita a reflexionar sobre cómo nuestras experiencias influyen en lo que sabemos y en los criterios para legitimarlos. Esto implica decolonizar deseos y saberes impuestos. Por una perspectiva cercana, Boaventura de Sousa Santos, con su concepto de “descolonizar el saber” (2010), propone una educación emancipada como una nueva política del conocimiento. A partir de estas ideas, comprendo la investigación artística como una práctica que permite explorar desde el deseo propio y aprender a desaprender la violencia.

## Marisol

Lo mencionado por Armando [Andrade Zamarripa], me hace pensar en lo que señala Johan Galtung sobre la violencia estructural: “La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales [...] la búsqueda de la felicidad y prosperidad” (2016, p. 150).

Sobre este punto, Galtung (2016) menciona cuatro tipos de necesidades básicas:

1. Necesidades de supervivencia (negación: la muerte, la mortalidad).
2. Necesidades de bienestar (negación: sufrimiento, falta de salud).
3. Necesidades de reconocimiento o identidad (negación: alienación).
4. Necesidad de libertad (negación: la represión). (p. 150)

En el caso de la violencia estructural que suele darse en la formación disciplinar, considero que se vulneran la necesidad identitaria y la de libertad, comenzando en la educación básica con la imposición del uso de uniforme, la enseñanza de una única fórmula para resolver problemas y la predominancia del método de memorización sobre la comprensión y el análisis. Incluso, me

parece que el concepto mismo de academia está relacionado con la posibilidad de generar alienación. Galtung (2016) también señala que:

El adoctrinamiento, mediante la implantación de élites creadoras de opinión dentro de la parte más débil, por así decirlo, en combinación con el ostracismo, [...] la alienación, [...] combinada con la desintegración del tejido social [...] evitaría su posible movilización. Sin duda, estos cuatro elementos deben ser estudiados de forma integrada desde la categoría de represión estructural. (p. 153)

Aunque para el propio Galtung la violencia estructural ha sido definida principalmente en términos económicos, en un mundo capitalista como el nuestro, la estructura económica determina en gran medida las relaciones sociales y de poder. Somos educados para ser competitivos y sobrevivir en este sistema, por lo que no me sorprende que este tipo de violencia encaje tan bien en nuestras disciplinas artísticas. Me parece que la necesidad de sobresalir como artista responde a la urgencia de cubrir nuestras necesidades básicas con el arte que producimos, lo que nos lleva a aceptar y perpetuar los esquemas de violencia con los que fuimos educados, especialmente porque el campo laboral artístico es complejo.

Lo anterior provoca que esta violencia estructural se traslade de manera natural a nuestro contexto social, laboral y educativo. Para Galtung, la violencia estructural tiende a pasar desapercibida porque se oculta dentro de la estructura social y opera a través de los roles de poder. En la educación y en el campo laboral, nos enfrentamos constantemente a dinámicas de verticalidad y jerarquización, mientras que la horizontalidad es poco común.

Desde mi experiencia en la disciplina musical, principalmente en el ámbito educativo, observo cómo se generan y perpetúan protocolos que, en su intento de mantener estándares académico-musicales, reproducen de manera inconsciente violencia estructural. Además, es importante destacar que este ambiente academicista ha sido heredado de tradiciones académicas occidentales que continúa influyendo en nuestra manera de producir, ejecutar y escuchar la música, así como de entender la educación.

Natalia Calderón y Jimena Ortiz, en su texto *¿Indisciplinar la investigación artística?*, cuestionan las metodologías tradicionales para generar conocimiento de manera indisciplinada. Dejo a continuación una cita que considero relevante para nuestros cuestionamientos:

Nos preguntamos hasta qué punto educar para la especialización nos había despojado, en principio, de herramientas cognitivas para traspasar los supuestos cercos disciplinares y entrelazar los diversos saberes y haceres y, más gravemente, nos había disciplinado para convertirnos en seres obedientes y disciplinados. (2018, p. 6)

## Andrea

Conecto con lo que menciona Marisol en el punto de la violencia estructural que se traslada en una competitividad en el aula. Cuando inicié el proyecto de investigación de la Maestría en Arte tenía una noción errónea de la violencia escolar en general. Pensaba que la escuela era la responsable de la proliferación de estas conductas, desvinculando así, toda responsabilidad social.

Buscando información sobre el *bullying*, di con las investigaciones de la socióloga Nelia Tello quien, desde su trabajo en educación básica, aborda este fenómeno como una violencia social, atribuyendo la responsabilidad tanto a la comunidad escolar como a la sociedad. Tello dice que para los estudiantes las relaciones sociales pasan a segundo plano cuando las necesidades básicas no han sido cubiertas, ¿por qué un alumno privilegiará la convivencia sobre su necesidad de supervivencia? Sobre este punto, Tello (2016) agrega:

Los medios hablan, constantemente de buylling, etiquetan e identifican a uno o varios alumnos como los causantes de la violencia en las escuelas. Así, desaparece toda la responsabilidad social. Entonces la violencia se desplaza, en este caso, hacia los jóvenes adolescentes y se deja de lado el problema de la descomposición de la sociedad. (p. 46)

También en esta búsqueda para comprender el fenómeno de la violencia en las aulas artísticas, encontré la investigación del sociólogo francés François Dubet. Su visión del problema de la violencia escolar cambió mi perspectiva sobre este problema: la escuela es una reproducción social y juega un papel en el fomento de la violencia escolar al mantener las desigualdades sociales de los alumnos. Dubet trata dicha problemática en su libro *La escuela de las oportu-*

*nidades* y lo cito, pues este fragmento me parece esencial para comprender el problema:

[...] en la escuela, el vencido se enfrenta a su propia 'incapacidad'. Interiorizada, la discapacidad se convierte en un estigma, y el alumno puede aceptar su suerte, así como el juicio que lo invalida; puede también no jugar más el juego y abandonar el sistema, o incluso puede protestar agrediendo a los jueces. De modo que una escuela justa no puede limitarse a construir una competencia equitativa; también debe tratar a los vencidos de manera justa, para que no se debatan entre el repliegue, la agresión y el odio de sí. La violencia escolar no es sólo el producto de la crisis social y de la delincuencia de los alumnos; cuando es antiescolar, también es una respuesta a la violencia muy particular que sufren los alumnos llevados a perder toda su autoestima. Devuelven esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizan. (2006, p. 78)

Su visión es muy interesante al plantear a la escuela como una ficción de igualdad, pues al eliminar las barreras de acceso a la educación, ahora se encarga de seleccionar a los ganadores y a los perdedores. Las escuelas artísticas no están ajenas a estas problemáticas ni al contexto social en el que se inserta su práctica. Al emprender la investigación de mi proyecto de maestría, me di cuenta de la cantidad de violencias que surgen en las aulas y en las prácticas artísticas, y aún creemos que este problema no atañe a la educación superior ni a las carreras de artes.

## **Julieta**

Escuchándolas, no puedo evitar pensar en que, si las violencias manifestadas en el ámbito escolar son el reflejo de las violencias vividas socialmente, ¿por qué las primeras son más observadas que las segundas?, ¿será que normalizamos la violencia cuando recae en personas adultas?, ¿qué perdemos quienes hablamos de la violencia en nuestros entornos laborales y sociales?

En este punto, pienso en lo que plantea Marisol y comparto la idea de que la violencia estructural se escabulle entre las grietas de la estructura social mientras ésta juega con los roles de poder: querer ser la mejor en lo que hacemos sin importar el desgaste físico o mental que esto conlleve, no es una

decisión del todo personal, es estructural; habitar una sociedad que premia sólo lo tangible, nos hace olvidar que al final del día somos cuerpos sensibles cohabitando con otras igual a nosotras.

En el caso del ejercicio cinematográfico, la práctica tanto de estudiantes como de profesionales se ha visto empañada de una serie de creencias del deber ser y el deber hacer, ciñendo posibilidades de creación, fomentando la creencia de que sólo hay una manera en la que un director y directora debe verse, y de que existe sólo una forma de llevar a cabo la práctica cinematográfica, perpetuando así, formas verticales y violentas de crear películas.

En este sentido, me parecen muy pertinentes los trabajos como el de la investigadora Giulia Marchese, quien en su artículo “Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia” comenta que: “El cuerpo de cada mujer es lo que le permite tener experiencia del mundo, una experiencia que está estructuralmente marcada por una violencia selectiva, parametrizada según sexo/género, raza, color de piel, edad, nacionalidad y condición de clase” (2019, p. 10).

Hace poco, al final de una charla con las y los alumnos de la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales de la UAA, un grupo de chicas me compartieron su situación como compañeras y estudiantes del ejercicio cinematográfico. Una de ellas comentó que en una de las producciones en las que participó recientemente, recibió gritos y comentarios ofensivos en repetidas ocasiones por parte del director. Llegó el punto en que le resultó insostenible la situación, que decidió renunciar antes de terminar el rodaje. Entre nosotras sabemos que, en nuestra dinámica social, “dejar un trabajo a medias” habla mucho no sólo de nuestra responsabilidad, sino también de nuestra capacidad como profesionales; pero, ¿qué pasa cuando desertamos por ser violentadas?, ¿qué cuerpos están siendo más violentados?, ¿cuáles serán nuestras herramientas para afectar en nuestro entorno más próximo este habitar de cuerpos violentados?

No es de extrañar que, desde nuestras trincheras, nos encontremos buscando otras formas de relacionarnos e incluso, otros espacios desde dónde dialogar y ejecutar nuestra práctica. El interés por la indisciplina es una muestra de nuestra inconformidad como personas en un aula, como creadoras, pero más profundamente, como individuos sociales envueltos en dinámicas que no terminan por abrazarnos.

## Andrea

Concuerdo con lo que señala Julieta. En una de las sesiones del taller que realicé con los estudiantes de la carrera de Actuación, hablamos sobre los mitos que ocultan las violencias. Esta idea la tomé de un texto que habla sobre el *bullying* en donde ejemplificaba con frases la manera en cómo se justifican comportamientos de violencia, por ejemplo: “estas cosas fortalecen, curten el carácter de quien las padece” (Gamboa y Valdés, 2016 p.12). Es latente que se normalizan las prácticas de violencia entre estudiantes y profesores.

En esa sesión reflexionamos sobre los mitos en las prácticas pedagógicas teatrales. Ellos me compartieron una en la cual, el estudiante más habilidoso recibe más atención del profesor. Parece una práctica que en sí no engloba alguna violencia hasta que empezaron a explicarme más. Quien tiene mayor destreza vocal o mayor habilidad corporal empieza a destacar en el grupo, y quien no desarrolla esas habilidades en la medida que se espera, lo empiezan a excluir. Lo interesante de lo que compartían es que la exclusión se da por etapas: empieza primeramente por el profesor, posteriormente por sus compañeros y por último por el estudiante mismo, parecido a lo que menciona Dubet, al verse afectada la autoestima del estudiante, el odio se vuelve contra sí mismo. Como una muerte social lenta. Y ahí hay una violencia clara: la exclusión. Me parece complejo trabajar con cuerpos y someterlos a una evaluación, evaluar procesos tan subjetivos.

## Nuestras experiencias y prácticas artísticas indisciplinadas para emancipar las violencias en la educación

### Armando

Este ensayo de ideas en particular lo relaciono con mi práctica docente en la Licenciatura en Artes Cinematográficas y Audiovisuales (LACAV) de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como con mi formación como creador, que ha transitado desde lo musical hasta lo cinematográfico. Mi educación musical estuvo profundamente ligada al estudio de la música académica, un ámbito donde la noción de lo disciplinar es marcadamente estructural y con-

servadora. En este paradigma del artista-músico ejecutante existen parámetros rígidos de interpretación y una disciplina estricta que, en muchos casos, nos convierte en seres obedientes.

Recuerdo la entrevista a Jimi Hendrix en *The Dick Cavett Show* (1969), cuando le preguntaron por qué era considerado el mejor guitarrista del mundo. Su respuesta fue reveladora al negar ese título y al confesar que no sabía leer partituras porque era autodidacta, y su forma de practicar siempre era tocando para sí mismo, antes de hacerlo para el público. Personalmente, con el tiempo perdí el goce de hacer música. La insatisfacción creció a medida que avanzaba en mi formación; aunque ya participaba en orquestas juveniles y ensambles corales, tanto como oboísta como cantante, no hacía la música que realmente deseaba porque me había convertido en un ejecutante demasiado obediente. Antes de mi educación formal, simplemente tocaba lo que me gustaba, ya fuera con ayuda de mi papá o con mis amigos.

Cuando ingresé al curso introductorio del conservatorio de la Universidad de Guanajuato, experimenté un cambio de paradigma. En ese momento, nació una grieta en mi concepción del arte, porque conocí el cine. Un amigo que estudiaba cinematografía me habló sobre su proceso creativo y sus implicaciones, entonces, comprendí que eso era justamente lo que estaba buscando. La naturaleza interdisciplinaria del cine me resultó fascinante. Como músico ejecutante, sentía que estaba confinado en un solo espacio, sin encontrar plenitud. Lo mismo sentí al haber participado en óperas como corista, observar cómo distintas disciplinas se articulaban en un solo proyecto. Esa visión me parecía infinitamente enriquecedora que únicamente estar en un foso teatral al tanto de la batuta.

Decidí abandonar mis estudios musicales a nivel superior para concentrarme en la creación cinematográfica. Pero otra fisura se abrió en mi formación artística, ya que, en mi época, estudiar cine estaba reducido a pocas plazas para ingresar al Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) o al Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la UNAM, ahora conocida como ENAC. Finalmente, tras varios intentos, opté por salir del país y cursar un posgrado especializado en cine documental, experiencia que disfruté; no obstante, estudiar en el extranjero resultó también un proceso violento, implicó atravesar la desterritorialización y enfrentar el reto de aprender en un contexto cultural y académico ajeno.

Hoy en día, es posible cursar estudios de cine en nuestros propios contextos, lo cual ha despertado en mí un interés por comprender la formación de cineastas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde me desempeño como artista-docente e investigador. Desde 2018, en la LACAV hemos impulsado la implementación de metodologías diversas con el fin de enriquecer los procesos de aprendizaje. En este marco, el libro *¿Por qué el arte no se puede enseñar?* (2001) de James Elkins, me ha resultado fundamental para reflexionar sobre la dificultad de unificar modos pedagógicos en las escuelas de arte contemporáneo. Evaluar la producción artística o los procesos creativos de cada artista en formación constituye un desafío, pues cada aprendiz desarrolla sus habilidades, conocimientos y deseos propios marcado por su contexto y experiencia.

La formalización académica ha exigido la estandarización del conocimiento mediante géneros, formatos y movimientos artísticos (-ismos) con el fin de homogeneizar el aprendizaje. Sin embargo, esta homogeneización limita la diversidad y la contextualización de la enseñanza artística. En este sentido, resulta crucial cuestionar: ¿qué se aprende en las escuelas de arte? ¿De qué manera se integra un paradigma disciplinar? ¿Qué enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios se debaten? ¿Cómo se construye un discurso educativo en las artes?

He trabajado con el Método de Placenta de María Acaso (2012), que propone una deconstrucción radical del discurso pedagógico y, en particular, del proceso de enseñanza aprendizaje desde un guía-tutor, investigador y facilitador de experiencias de aprendizaje en el aula acompañando a “artistas en formación”, superando la noción del docente y estudiante tradicional. Este enfoque exige poner el cuerpo y la experiencia al centro, de modo que los estudiantes puedan desarrollar tanto sus habilidades innatas como las adquiridas, en sintonía con los contextos y las producciones artísticas que desean realizar, sin imponerles formas preestablecidas de producción. Acaso plantea que el arte se aprende desde el autoaprendizaje, entendiendo al docente como acompañante de autodidactas que, al insertarse en una infraestructura educativa de nivel superior, encuentran una plataforma de experimentación capaz de proporcionarles las metodologías y epistemes necesarias para lo que desean producir.

Desde hace algunos años me acompaña la pregunta: ¿cómo vincular la noción de docente-creador o artista-profesor-investigador con experiencias sensibles en la práctica artística que fomente la experimentación y el aprendizaje autónomo? La noción de la “práctica reflexiva” de Donald Schön me ha permitido comprender la política del conocimiento como un proceso en el que el saber

se construye mediante la autorreflexión del aprendizaje en todas las etapas creativas del cine, como un ejercicio formativo constante. De esta inquietud surge la necesidad de establecer una metodología basada en nuestros deseos y en nuestras propias formas de aproximarnos al fenómeno que buscamos aprender, así como en los procesos, objetos y experiencias que deseamos producir. Esto abre la posibilidad de contextualizar lo que construimos, identificar el conocimiento al que accedemos y reconocer cómo, al adquirirlo, reconfiguramos también una nueva noción de poder. Ya que el saber otorga poder (Michael Foucault, 2010). En nuestro caso, hemos optado por conducirlo hacia prácticas de inclusión en la colectividad y de auto inclusión desde nuestro propio contexto y subjetividad. De este modo, dentro de las colectividades se respeta la individualidad del yo y tú (Martín Buber, 2017), y se busca erradicar la jerarquización abusiva en los procesos colectivos de los cineastas en formación.

La noción de escuela de cine responde a estructuras y aspiraciones propias. Un estudiante de cine, por ejemplo, suele idealizar el tipo de cineasta en el que desea convertirse. En ese proceso, lo técnico atraviesa lo conceptual y lo sensible, moldeando cuerpos que se disciplinan para responder a una colectividad –un *crew*, un equipo técnico– más que a una conceptualización individual de las películas que desean realizar o las formas en que, idealmente, quisieran practicar el cine.

Esto me conduce a la pregunta central: ¿qué modelos y qué agentes deben participar en el acompañamiento de los cineastas en formación dentro de esta escuela situada en Aguascalientes? En un sector audiovisual aún emergente, donde persisten la idealización del cine industrial –pero que, afortunadamente, no ha logrado consolidarse–, se abre una oportunidad invaluable para ensayar nuevas prácticas y modelos pedagógicos que permitan repensar el aprendizaje de la producción artística desde una perspectiva descolonial, fundada en el cuidado y el amor propio.

## Marisol

Como Armando, inicié mis estudios artísticos desde la música de academia. Mi percepción en este ambiente musical fue descubrir un constante ejercicio de explotación. Casi siempre se espera que el músico sea reconocido, talentoso

y que consiga desarrollar un oído absoluto, entre otras habilidades. Para lograrlo, también se espera un abandono total hacia la disciplina musical.

La explotación forma parte de la violencia estructural, como señala Galtung (2016): “Tanto la violencia directa como la estructural son generadoras de ansiedad y desesperación. Cuando el orden establecido se ve desafiado, cuando esto sucede, súbitamente podemos hablar de un trauma” (p. 155).

Justo quiero compartirles un poco sobre un trauma que experimenté en el momento en el que decidí estudiar música de manera más profesional. Comencé mis estudios musicales de manera informal a los 11 años. Desde entonces, mi profesora de música me pedía evitar el juego o alguna actividad que pudiera lesionar mis manos y con ello tener que dejar de estudiar el instrumento. Sin embargo, no fue hasta que decidí estudiar la carrera de Música que, a través de algunas prácticas metodológicas de evaluación, generé un trauma y, finalmente, renuncié por completo a la disciplina.

La formación musical exigía dedicar más de seis horas diarias al estudio personal del violonchelo, además de estudiar las piezas requeridas en la orquesta y prepararme para los eventos musicales en los que ya estaba involucrada. A esto se sumaban los requisitos igual de absorbentes de otras materias como solfeo y piano, ya que demandaban suficiente tiempo para alcanzar los requisitos mínimos indispensables de un músico de academia. Este estilo de vida exigente, junto con mi estado emocional en ese momento, me generó una profunda ansiedad que se intensificaba con el paso del tiempo.

En cada examen de instrumento frente a mis sinodales la ansiedad era tan grande que ya no podía tocar como lo había practicado, lo que provocaba que mis calificaciones empeoraran. Aunado a esto, no recibía una retroalimentación clara sobre qué podía mejorar para no seguir cometiendo los mismos errores. La dinámica era simplemente “sigue estudiando y lo mejorarás”. Me parece que esta idea de “estudiar mucho te hace mejor en lo que haces” es una falacia, la cual suele ser muy utilizada en la disciplina. Una vez fuera de la academia de música descubrí que, si reducimos el tiempo de estudio, pero nos enfocamos en mejorar dichos métodos de estudio, se pueden obtener excelentes resultados en menor tiempo.

Mi primera conexión con el trabajo desde la indisciplina y la generación de conocimiento desde la vulnerabilidad y la inestabilidad fue en la carrera de Estudios del Arte y Gestión Cultural. En este espacio, la dinámica de trabajo en las aulas se basaba en una metodología más horizontal. Ahí comencé a cuestio-

narme todos los procesos, a romper con mi visión estructurada del mundo y a conocer distintas metodologías tanto para educar como para producir y obtener resultados.

De aquí surge mi proyecto de maestría, en el cual, a través de metodologías como la investigación aplicada al arte, las metodologías fenomenológicas, entre otras con un enfoque indisciplinado, exploro la palabra “sinestesia” para buscar experiencias sinestésicas en la producción, ejecución, curaduría y contemplación del arte. Busco construir conocimiento a través de experiencias perceptuales experimentadas desde la individualidad y analizadas desde la colectividad.

Me parece que la indisciplinada es una metodología que dialoga con una postura descolonial, ya que parte del reconocimiento de nuestras propias experiencias, contextos y formas de conocimiento como fuentes legítimas para la creación y el aprendizaje. En este sentido, retomo el pensamiento de Rita Segato, quien enfatiza la importancia de construir saberes desde nuestro contexto, cuestionando estructuras impositivas y proponiendo la generación de conocimiento fuera de los modelos académicos tradicionales.

Desde esta visión, compartir el conocimiento a partir de la experiencia personal no sólo indisciplina el aprendizaje, sino que también amplía las formas de creación y transmisión del saber. Al reconocer la vivencia como fuente válida de conocimiento, se desafían los marcos rígidos y estandarizados, dando paso a metodologías más flexibles, adaptadas a distintas realidades. Esto fomenta un diálogo horizontal en el que se valora la pluralidad de perspectivas y se enriquece la construcción colectiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, surge en mi proyecto de maestría el Laboratorio Indisciplinar de Experimentación Artística y Sinestésica, un espacio de exploración creativa que rompe con las estructuras tradicionales de enseñanza y producción artística. Este laboratorio se fundamenta en una metodología indisciplinada, lo que implica cuestionar las fronteras rígidas entre disciplinas y generar conocimiento desde la hibridación de saberes, la experiencia sensorial y la práctica colectiva. A su vez, se enmarca en una postura descolonial, al reconocer la legitimidad de los conocimientos situados, las metodologías emergentes y las formas alternativas de aprendizaje que han sido históricamente subestimadas por la academia.

## Andrea

Mi proyecto nace de una inquietud que surgió cuando era estudiante de la carrera de Teatro en la Universidad de las Artes. Ingresé con un grupo de aproximadamente veinte estudiantes y al final de la carrera se terminaron titulando sólo tres, yo estaba en ese grupo y opté por salirme debido al entorno que se generó. Entonces a mí eso me inquietó, algo estaba sucediendo para que se redujera significativamente un grupo. Recuerdo que alguien me comentó que a ese grupo lo ponían como el ejemplo de persistencia, pero yo me preguntaba, ¿persistencia de qué? Cuando realmente lo que sucedía al interior del grupo era un problema de *bullying* entre adultos, pues en ese entonces eran normales las actitudes de exclusión, violencia verbal y psicológica que se manifestaban reiteradamente, pues formaban parte de los mitos que justificaban prácticas teatrales violentas como el de quebrar al alumno emocionalmente para que pueda interpretar mejor un personaje.

Pero preguntarse constantemente, más allá de que un alumno decida abandonar el teatro porque descubrió que no es su camino, ¿por qué se reducen tanto los grupos? O, ¿por qué llegan grupos con varios estudiantes que son de reingreso? Algo que se da comúnmente en teatro es abandonar un grupo por la dinámica de interacciones nocivas, para reintegrarse con otro, ahí es cuando pienso que hay un problema. De ahí surge mi proyecto, hay que habilitar un espacio de diálogo entre los estudiantes para saber qué es lo que sucede, generar un espacio donde aprendamos a dialogar de manera horizontal y compartir lo que nos atraviesa. El educador Zubiría enuncia algo vital sobre esto:

Si yo tengo un caso de bullying, de maltrato de dos muchachos sobre otro, lo peor que se puede hacer es creer que el conflicto es de esos dos con este joven. Si yo convoco a los estudiantes a que discutan, a que participen, se acaba el bullying. ¿Quién puede resolver el problema de bullying? ¿El coordinador de disciplina? No, los compañeros. Hay que empoderar a los estudiantes, crear mesas de diálogo y darles la palabra. Ellos muy sabiamente saben qué hacer, le llaman la atención al que está maltratando. (Zubiría, 2022)

Últimamente he reflexionado sobre el rol que cada estudiante ocupa en un grupo, ¿es un rol social o familiar que se replica en el aula?, ¿es un rol en el aula

que impacta sus interacciones sociales y familiares?, ¿hay posibilidad de que un estudiante modifique su rol?, creo que es importante empezar a reflexionar sobre esto.

## Julieta

En mi caso, mi proyecto “Cine y disidencias: proyecto investicreativo sobre habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zac.”, surge con la intención de realizar un cortometraje documental, afectivo, respetuoso y empático justamente como contrarespuesta ante las violencias ejercidas desde el arte, en el que se consiga retratar las dinámicas de mi pueblo natal al sur de Zacatecas y su relación con cuerpos que rompen con las expectativas hegemónicas y heterocentristas a la vez que como creadoras nos sumamos al ejercicio indisciplinado del cine.

Mi interés por hablar desde y sobre mi pueblo y las personas que viven en él, viene de una inquietud de cuidado de nuestra memoria, impulsada desde el cariño y la nostalgia, pues viví en Huanusco hasta que cumplí dieciocho años, luego me mudé a la ciudad de Aguascalientes a estudiar la Licenciatura en Comunicación e Información y, como Armando, también sufrí una desterritorialización de lo que había sido mi hogar por años, un despojo de mis dinámicas y mi entorno cercano, para luego insertarme en un salón de clase donde se ejercía el *bullying*, un *bullying* que no recaía directamente en mí, pero sí en mis pares. Ahora pienso en ese desarraigo y noto que se trata de una herramienta para aislarnos y poco a poco ser menos sensibles hacia los demás, tal como lo establece Rita Segato (2016, p. 99). Por eso es que ahora en mi práctica profesional vuelvo con la intención de construir colectivamente con las y los creadores de ahí mismo y pueblos cercanos, en un intento por practicar la colectividad y los afectos desde el cine.

Y la verdad es que no ha sido una tarea fácil, pues resulta necesario reflexionar constantemente en, ¿cómo llevar el ejercicio del cine sin caer en las viejas prácticas que violentan? ¿Qué habrá que implementar en nuestras prácticas para acompañarnos dignamente en la creación?

En mi caso, mi práctica está inspirada en el ejercicio de cineastas como Eva Villaseñor y Elena Pardo, quienes constantemente exploran nuevos lenguajes y nuevas plataformas de proyección cuestionando las formas aprendidas de hacer cine y con ello, construyendo en su ejercicio espacios de comunica-

ción y respeto mutuo a través de la creación en colectivo, la introspección y la improvisación. Pienso también en el trabajo de Pablo Martínez Zárata, profesor, investigador y documentalista mexicano, quien ha explorado desde hace ya varios años las pedagogías radicales desde el campo cinematográfico; él establece: “Confío en que la práctica artística y pedagógica, cuando acuerpadas desde el cuidado, intervienen activamente en los horizontes de sentido” (Martínez-Zárata, 2025). Y pienso que ese cuidado se puede ver justamente en esta comunicación que menciona Andrea, en la escucha cercana tanto de las y los alumnos, como de nuestro equipo, en la organización del trabajo a fin de respetar horarios en el rodaje y no caer en jornadas laborales exhaustivas, pero también en nuestro cuidado propio, porque no podemos cuidar de las y los demás si no cuidamos de nosotras mismas, tal como en la entrevista a Jimmy Hendrix, hay que cantarnos primero a nosotras, para disfrutar hacerlo luego para los otros.

## Hallazgos propios y desafíos colectivos en pedagogías amorosas y horizontales

### Armando

¡Qué significativa es esta relatoría de experiencias personales y colectivas que compartimos! Al escucharla, varias ideas resonaron en mí, especialmente en relación con las nociones de Paulo Freire (2022) en *Pedagogía de la autonomía* respecto al papel de la enseñanza y el rol del educador. Freire plantea que el docente debe mantener una disposición constante hacia el aprendizaje, incluso sabiendo que el estudiante puede partir desde el desconocimiento o la ignorancia. Me parece fundamental porque implica que el educador no sólo transmite conocimientos, sino que también debe propiciar un discurso abierto, relacional y tolerante hacia el otro.

En este sentido, los cuatro casos que analizamos convergen en una pregunta central: ¿quiénes nos formaron y de qué manera nos inculcaron la disposición para relacionarnos con los demás? También nos interpelan sobre el conocimiento que adquirimos en la escuela de arte y los códigos de comportamiento que allí se establecen. Dentro del aula, el cuidado es uno

de los aspectos menos divulgados y practicados en la colectividad, a pesar de su importancia. Es crucial reflexionar sobre cómo esta lucha por el respeto y la educación, tal como la defiende Freire, debe traducirse en un compromiso, tanto individual como colectivo, con el ser y estar del compartir.

La inestabilidad de la educación y la inestabilidad de la práctica artística son difíciles de concebir bajo una única forma. La formación artística no puede estandarizarse con criterios rigurosos donde el aprendizaje se estructura mediante manuales y guías que establecen una progresión disciplinaria. Sin embargo, esa misma progresión también induce una noción rígida de cómo “debe ser” un artista o ejecutante dentro de su disciplina, lo que inevitablemente impacta en la individualidad.

Desde la perspectiva de Elkins, la educación artística se inscribe en una dimensión inmaterial: una enseñanza que no radica sólo en la técnica, sino en los afectos y las experiencias que configuran la formación del artista. Si estuviéramos hablando de ingenieros, diseñadores o matemáticos, su aprendizaje dependerá en gran medida de la correcta aplicación de fórmulas, métodos y códigos. Por ejemplo, un programador que olvida una línea de código difícilmente podrá ejecutar sus comandos de manera efectiva. Pero, ¿qué ocurre en la formación de un artista? ¿Cómo se vincula su proceso de aprendizaje no sólo con la adquisición de una técnica o metodología de trabajo, sino con la construcción de su propio deseo creador?

En este sentido, la creatividad me parece un derecho fundamental que debe fomentarse en el aula. La creación y la creatividad no deberían desvincularse de la noción de desconocimiento o ignorancia; al contrario, pueden nutrirse de ellas. En este contexto, el aula donde se forman artistas debe promover proyectos de investigación y de investigación-creación que establezcan un diálogo constante con estas ideas. Es decir, deben propiciar el deber ser con el otro, la capacidad de comprenderlo y de reconocer los elementos que configuran el derecho a la expresión y al cuidado mutuo.

Durante la enseñanza de la creación artística, no podemos permitir que se establezcan vínculos de agresión o violencia. Por el contrario, el aula debe ser un espacio de apertura, cuestionamiento e indagación, donde la autocrítica y la autorreflexión surjan de manera natural. La autorreflexión no sólo permite construir una relación con el mundo, sino también con quienes comparten esta formación en colectividad, buscando sensibilizar, generar sociabilidad y dar sentido a un diálogo continuo.

En relación con lo que comentaban Andy y Julieta, es interesante observar cómo los estudiantes hablan de su disciplina, del arte que están aprendiendo e incluso de sus maestros. En este proceso, ciertas figuras resultan fundamentales, como los mentores. Me gusta pensar en la existencia de mentores sanos, generosos y comprometidos con la formación. Sin embargo, a veces la mentoría se transforma en la construcción de tótems, figuras totémicas dentro del arte que son legitimadas por las propias instituciones. Se dice, por ejemplo: “fue alumno de tal maestro”, “estudió dirección escénica con fulano” o “se formó en dirección cinematográfica con mengano”.

Esta jerarquización refuerza lo que Paulo Freire reflexiona sobre la figura del educador: cómo se configura, cómo se proyecta y cómo se dispone en el proceso de enseñanza. En realidad, si hay algo que realmente se puede enseñar, es la disposición hacia el otro y el cuidado mutuo. Las figuras totémicas, en cambio, generan la ilusión de un conocimiento absoluto, inhibiendo la curiosidad y la exploración.

Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador sobre esto desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no se desarrolla en mí la necesaria actitud amorosa hacia los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? No me puede enfadar lo que hago, so pena de no hacerlo bien. El olvido al que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa que se hace en la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto, incluso abandonarla cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y evidenciarla con el desdén por mí mismo y por los educandos. (Freire, 2022, p. 65)

Este texto me parece una carta dirigida a esa figura del educador, guía y facilitador que mencionamos, porque constituye la posibilidad de situar al aprendiz

dentro del aula. Por ejemplo, en la LACAV hemos adoptado la construcción de un discurso pedagógico horizontal basados en el Método Placenta: nombramos “cineastas en formación” o “colegas” a los estudiantes y evitamos la denostación de sus dudas, desconocimientos y búsquedas. Les incitamos a generar investigaciones artísticas para que exploren sus propias epistémicas, métodos y técnicas.

Ahora bien, siento que el problema de las propuestas de Freire en *Pedagogía de la autonomía* radica en que están centradas en la enseñanza, lo que inevitablemente conduce a un deber ser que recae únicamente en el educador. Pero, ¿qué ocurre cuando el aprendiz no tiene también esa autonomía? Considero que debe construirse un proceso dialógico, más enfocado en la noción de un aprendizaje autónomo. Aprender no debe ser sólo un acto de ser acompañado, sino también un ejercicio de construcción desde los cuidados, las luchas en torno a la tolerancia, la humildad y, sobre todo, la diversidad.

En mi experiencia docente, he identificado problemas en la formación cinematográfica. Además de la noción de cine industrial, prevalece una herencia problemática: la mayoría de los cineastas se forman sin autonomía, dentro de un organigrama rígido, como lo comentaba Julieta, que impone el maltrato colectivo como norma de producción.

Por ello, buscamos descolonizar estas prácticas hacia un “cine inefable”, alejándonos de modelos impuestos para proponer formas auténticas de creación. Apostamos por una práctica reflexiva que desobedezca la disciplina, permitiendo que facilitadores y artistas en formación construyan juntos nuevas maneras de hacer cine.

Nuestra apuesta se orienta hacia una práctica reflexiva, una práctica que, como mencionaba al inicio, implique desobedecer la disciplina. Se trata de desafiar los paradigmas de la producción artística —en este caso, del cine— y promover una enseñanza en la que tanto facilitadores como artistas en formación construyan juntos nuevas maneras de crear.

A partir de la contextualización de lo que sé y no sé, podrían desarrollarse diversas investigaciones que permitan abrir la disciplina o incluso desdibujar sus límites. Hemos encontrado una gran resistencia al cambio, en parte porque aún no contamos con métodos o metodologías claras para conjugar las diferentes disposiciones que buscan situar o territorializar las prácticas artísticas. Esto ocurre, en gran medida, porque no hemos sido capaces de hablar desde nosotros mismos. La identidad propia ha sido negada dentro del campo

de la formación artística e incluso en el ámbito de la producción, lo que nos lleva a cuestionar por qué seguimos sujetos a una única manera de proceder.

Tal como plantean Natalia Calderón y Jimena Ruiz Ortiz, podríamos hacer de esta inestabilidad un motor para romper los paradigmas impositivos. ¿De qué manera esto puede conducirnos al “empoderamiento” de lo propio? El empoderamiento de docentes y estudiantes de universidades públicas, como la nuestra, implica que “a través de sus propias experiencias, de su propia construcción de la cultura, se comprometa(n) para obtener poder político” (Freire, 2023, p. 66), dar voz y visibilizar nuestras prácticas, renunciando a lo que nos oprime y reivindicando nuestras formas de hacer. Esto implica también evitar las violencias y emanciparnos de las figuras totémicas, de los manuales y guías que cada vez resultan más obsoletos e inoperantes. El cine que se hacía hace cinco años no es el mismo que se hace hoy; su evolución está determinada por el contexto y por quienes lo producen. Entonces, ¿cómo podemos lograr una progresión que fortalezca la autonomía del sujeto y de su propia práctica artística?

El aprendizaje es un proceso de construcción y deconstrucción constante. Sin embargo, en universidades públicas, la educación está condicionada por lógicas macro políticas que priorizan la monetización del conocimiento. Frente a ello, exploramos formas de intercambio como el trueque y la cooperación, alternativas a una producción cinematográfica dominada por el mercado. Ésta es una de las líneas de investigación que nos interesa desarrollar y cuestionar hasta sus últimas consecuencias.

## **Marisol**

Más que una conclusión, esta reflexión surge de la necesidad de cuestionar la presencia de la violencia estructural en nuestro ejercicio profesional. Es posible que estas metodologías violentas hayan sido una respuesta a la manera en que aprendimos a sobrevivir en entornos hostiles, tanto en el trabajo como en nuestra cotidianidad. Nos adaptamos a estas dinámicas porque así nos fueron enseñadas pero, ¿hasta qué punto podemos, desde nuestra individualidad, contribuir a la ruptura de estas estructuras que se replican en los espacios donde habitamos?

La manera en que aprendemos y ejercemos la educación no debería ser un proceso estático ni incuestionable. Es importante reflexionar constantemente sobre los métodos que utilizamos para transmitir conocimiento, especialmente en el ámbito artístico, donde las estructuras tradicionales han impuesto formas rígidas de validación que, lejos de potenciar la creatividad, muchas veces la limitan. A través de nuestras experiencias hemos podido identificar cómo la disciplina extrema y la exigencia desmedida pueden generar ansiedad, limitando la creatividad y el desarrollo personal.

Se trata, en última instancia, de una invitación a repensar la forma en que nos relacionamos con el conocimiento, con la enseñanza y con nuestras propias experiencias. Romper con la rigidez impuesta no sólo permite transformar el aprendizaje, sino también generar espacios más humanos, en los que la exploración, la creatividad y el conocimiento puedan construirse desde la colectividad, sin temor a la imposición de estructuras limitantes.

## Andrea

Quiero introducir mi conclusión con la siguiente cita: “La meta del Teatro del Oprimido no es llegar a un equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción” (Boal, 2013). Pensando en lo que se ha venido hablando sobre estas nuevas formas de “disciplinar” en el arte, creo que Boal da en un punto importante: el arte o, más bien, la enseñanza en el arte no conduce a lo estático de las formas, sino al constante cuestionamiento para desequilibrar esas formas y accionar para transformarlas.

Pensando también en estas figuras totémicas que menciona Armando, figuras no cuestionables que, en el ámbito artístico, se convierten en “sagradas”, donde ya todo está dicho y hecho, cerrando así, toda posibilidad de estimular la curiosidad. Eso me lleva a la reflexión de la deconstrucción de estas figuras como lo plantea Freire, ¿se da esta idea de lo “bancario” en el arte? La transferencia de las ideas y los pensamientos de las figuras totémicas en esta “Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad” (Freire, 2025 p. 77). Claro que también sucede, se excluye el proceso dialógico, y se deja de lado una idea vital de la educación: “[...] quien forma se forma y reforma al reformar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2022,

p. 25). Entonces se establecen como inamovibles las figuras jerárquicas del profesor y del estudiante, donde el profesor tiene la verdad y el estudiante pierde su autonomía y después cuando la recupera, no sabe ser autónomo porque desarrolló una relación de codependencia en su proceso de aprendizaje.

Posteriormente, vemos que estas formas se reproducen y aparecen nuevamente en nuestras aulas porque no conocemos otro modelo y creemos, erróneamente, que estamos produciendo nuevas formas cuando realmente estamos replicando viejas. Menciona Boal “La cultura ‘bancaria’ (como dice Paulo Freire) impide que se vea lo nuevo, al intentar asemejar lo nuevo con lo conocido” (1975, p. 111).

Cuando inicié el proceso de investigación me sorprendió la cantidad de artículos que existían sobre el teatro social como un modo de intervención en entornos no artísticos para desarrollar habilidades de comunicación, empatía, escucha; en general, las tan llamadas y conocidas habilidades socioemocionales para el fomento de mejores ambientes de convivencia entre estudiantes, y entonces me inquietaba la pregunta, ¿por qué los estudiantes de las carreras artísticas se están destruyendo entre sí si están siendo formados en estas habilidades? Hay una paradoja en la formación artística y probablemente alguien puede decir que esto no aplica en el contexto artístico con actores en formación, pero es algo que señalan Trujillo y Romero-Acosta (2016) al hablar de una de las violencias en la educación superior que “(t)ampoco ayuda el hecho de que muchos profesores universitarios den por supuesto que su labor sólo y exclusivamente debe limitarse a formar a sus alumnos [...]” (p. 43).

No obstante, creo que está atisbando hacia buenos lados al poner esto sobre la mesa, un tema que empieza a discutirse cada vez más. Hace poco conversaba con uno de mis compañeros, actualmente docente, quien me decía que se viene una generación de docentes que buscan educar desde esas otras formas: el cuidado, el respeto y la ética. Me quedo con una reflexión de bell hooks “[...] veía nuestras palabras como una acción [...]” (hooks, 2021) y creo que, al estar ya hablando sobre esto, estamos accionando para transformar.

## Julieta

Me parece valiosísimo que menciones desde dónde se pueden crear estas otras formas, Andrea, porque justamente Rita Segato en el texto *Patriarcado: Del*

*borde al centro*, considera fundamental “[...] la compasión, la empatía, el arraigo local y comunitario, y todas las devociones a formas de lo sagrado capaces de sustentar vínculos colectivos sólidos” (2016, p. 99), para así desestabilizar las estructuras de violencias que aún nos acompañan, es entonces que se nos invita a la construcción de nuevas formas de enseñanza, de crear teniendo como base la ética y la consciencia de colectividad y afecto, fortaleciendo así las relaciones humanas a fin de enfrentar las violencias separatistas que sólo nos llevan a más situaciones de violencia.

En este sentido, escucharnos, crear espacios como éste, en el que dialoguemos y compartamos preocupaciones y posibles nuevos andares, son fundamentales para comenzar a crear y enunciar echando raíces en terrenos en los que nuestros cuerpos no se vean despojados.

## Referencias y bibliografía consultada

- Acaso, M., Ellsworth E. y Padró C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado. Conversaciones*. Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Boal, A. (2013). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Alba.
- Boal, A. (s.f./1975). *Técnicas latinoamericanas de teatro popular. Una revolución copernicana al revés*. Corregidor.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.
- Calderón, N. (2020). Investigación indisciplinada. Poner en valor los conocimientos sensibles en pro de desestabilizar la jerarquización epistemológica. En N. Calderón y B. Caro (Coords.). *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción* (pp. 15-24). Universidad Veracruzana / Códice / Taller Editorial.
- Calderón, N., y Ortiz Benítez, J. (Coords.) (2018). *Practicar la inestabilidad: Diálogos y acercamientos desde la investigación artística*. Universidad Veracruzana.
- Cavett, D. (1969, septiembre 9). *The Dick Cavett Show. With Special Guest Jimi Hendrix*. [Programa de televisión]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aHgYw7v0rM0>

- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot be Taught: A Handbook for Art Students*. University of Illinois Press. University of Illinois Press.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, 183, 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Gamboa, C. y Valdés, S. (2016). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema (actualización)*. Dirección General de Servicios de Documentación Información y Análisis. <https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-22-16.pdf>
- Haraway, D. J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Marchese, G., (2019). Del cuerpo en el territorio al cuerpo-territorio: Elementos para una genealogía feminista latinoamericana de la crítica a la violencia. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 9-41. <https://doi.org/10.31644/ED.V6.N2.2019.A01>
- Martínez-Zárate, P. (2025, 21 de febrero). *Estudio Pablo Mz*. <https://pablomz.info/pedagogia>
- Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. *Ediciones Trilce*. <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Descolonizar-el-saber.pdf>
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.

- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tello, N. (2016). La violencia escolar como forma de convivencia de una sociedad. *Trabajo Social UNAM*, (4), 42-54. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2013.4.54050>
- Trujillo, J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el *bullying* en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14(1), 41-54. <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668> <http://dx.doi.org/10.15665/re.v14i1.668>
- Zubiría, J. D. (2022, 2 de mayo). “Los estudiantes regresaron a los colegios desesperanzados porque vivimos en una sociedad muy violenta”. *Consonante. Periodismo, Comunidad, Poder*. (M. F. Padilla, Entrevistador). <https://consonante.org/noticia/los-estudiantes-que-regresaron-a-los-colegios-estan-desesperanzados-porque-vivimos-en-una-sociedad-muy-violenta-julian-de-zubiria/>



ARTE  
E INTERACCIONES  
SOCIALES

ARTE  
E INTERACCIONES  
SOCIALES



# La pertinencia de las actividades artísticas en los Centros de Atención Social (CAS)

*María Estela González Acevedo  
Alma Rosa Real Paredes*

## **Introducción**

Los Centros de Atención Social (CAS) desempeñan un papel fundamental en la protección de niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad. En estos espacios, se busca garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de las NNA, tales como alimentación, vestimenta y alojamiento; sin embargo, debido a recursos limitados, no siempre se priorizan otros aspectos esenciales para su desarrollo integral, como la expresión y la creación artística.

El arte juega un papel crucial en el desarrollo emocional y psicosocial de las personas, ya que permite la expresión de emociones y experiencias, facilitando la comprensión y la transformación de los sentimientos. Según Dewey (2008): “La expresión es la clarificación de una emoción turbia; nuestros apetitos se conocen a sí mismos cuando se reflejan en el espejo del arte, y al conocerse quedan transfigurados”. Este proceso de autoconocimiento y expresión emocional es especialmente relevante para las NNA en los CAS, pues

este grupo, más allá de haber experimentado condiciones vulnerables, continúa enfrentando limitaciones en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

En México, más de 29,000 niños, niñas y adolescentes viven en orfanatos o albergues, y cerca de 5 millones están en riesgo de perder el cuidado de sus familias debido a situaciones como pobreza, violencia intrafamiliar y desnutrición (Aldeas Infantiles SOS, s.f.). En este contexto, los CAS tienen la responsabilidad de proporcionar refugio y cubrir las necesidades básicas de estos niños, pero también deben ofrecer herramientas que favorezcan su bienestar emocional y la construcción de su identidad. Aunque el Programa Nacional de Asistencia Social 2020-2024 (PONAS, 2020), se enfoca principalmente en garantizar un entorno de bienestar físico, es crucial que los CAS dispongan de espacios seguros donde las NNA puedan explorar, a través del arte, sus emociones, fortaleciendo su identidad y promoviendo dinámicas de apoyo mutuo.

La orfandad es una de las condiciones más comunes entre las NNA que habitan en los CAS. La pérdida de uno o ambos progenitores impacta profundamente en el bienestar emocional y psicosocial de las NNA, como señala Rosas Villicaña (2022): “La orfandad repercute en diferentes aspectos de la vida; el primero en ser considerado es el ámbito afectivo, ya que el primer efecto de gran impacto es el emocional al morir el padre, la madre o ambos” (p. 8). Esta ruptura afecta no sólo su estabilidad emocional, sino también su desarrollo social y la construcción de una identidad propia. Por lo tanto, los CAS no sólo deben cubrir las necesidades materiales de estos niños, sino que deben proporcionar un entorno que favorezca su desarrollo integral, permitiendo que expresen y comprendan sus emociones a través del arte.

Este trabajo propone reflexionar sobre la pertinencia del arte en los CAS, abordando cómo la expresión artística puede ser un medio que fortalezca la identidad de las niñas al tiempo que fomenta dinámicas de apoyo mutuo. Además, se comparten las experiencias y algunos resultados de la implementación de un taller en el que se exploró cómo el arte contribuye a la creación de relaciones significativas dentro de estos espacios, ofreciendo un marco de referencia para la implementación de actividades y dinámicas en contextos similares de asistencia social. El caso que abordaremos, se realizó en el CAS “Hogar de la Niña, Casimira Arteaga, A. C.”, ubicado en la ciudad de Aguascalientes, que albergaba –para el periodo de la investigación– a 17 niñas de entre 4 y 15 años. El taller se realizó en el periodo de diciembre 2024 a marzo

de 2025 como propuesta central del proyecto profesional en el contexto de la formación de la primera autora en la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (generación 2023-2025).

## **El arte como herramienta de expresión y autoconocimiento**

El arte ha sido históricamente reconocido como un medio fundamental para la expresión humana. Con él, las emociones confusas y complejas pueden volverse más comprensibles y manejables y, al hacerlo, se puede transformar cualquier experiencia en una manifestación material de pensamientos, emociones e ideas. El arte permite abrir rutas por las cuales los rasgos individuales puedan reconocerse en distintos contextos de la realidad, ofrece la posibilidad de dotar de un significado particular a la vida como un lenguaje de expresión de la propia personalidad.

La atención a NNA en situación vulnerable es una tarea pendiente de la sociedad contemporánea, a pesar del reconocimiento del impacto positivo que juegan las actividades artísticas en el desarrollo integral de las infancias y en especial de aquellas en situación vulnerable, éstas quedan frecuentemente relegadas de las agendas de organismos públicos y privados que atienden a los NNA en esta condición. La relevancia de promover iniciativas y esfuerzos que ofrezcan herramientas desde el ámbito de las artes como recurso terapéutico para la atención de estas infancias que frecuentemente enfrentan una amplia gama de emociones difíciles de procesar es el motor de esta colaboración. Desde el quehacer académico se motiva la reflexión analítica del impacto social del arte en el fomento de infancias plenas y, en este caso, como actividades que promueven también un refugio seguro al cual puedan recurrir cuando se requiera.

El arte no sólo actúa como una forma de canalizar las emociones, sino también como un medio para la autoconstrucción de la identidad. En este sentido, Vygotski (1982), resalta la importancia del contexto social y cultural en el desarrollo del niño. El arte ofrece una plataforma para que las NNA se enfrenten a sí mismos y al mundo que los rodea, favoreciendo la apropiación de su historia personal y la conexión con su entorno. En los CAS, esta práctica puede proporcionar a los niños una forma de reestructurar su narrativa personal, permitiéndoles comprender sus emociones y mejorar su autoestima. De

esta manera, el arte se convierte en un medio para reconstruir su identidad a partir de las experiencias vividas, lo que resulta particularmente relevante en el contexto de los CAS, donde muchas veces las niñas y los niños atraviesan procesos de trauma y separación.

## El papel del arte en el desarrollo emocional y psicosocial

El impacto del arte en el desarrollo emocional de las NNA en situación de vulnerabilidad puede ser significativo. En un entorno como el de los CAS, el arte se convierte en una vía para superar la adversidad, estableciendo una conexión entre la autoexpresión y el autoconocimiento. Gardner (2001), en su teoría de las inteligencias múltiples, subraya cómo el arte puede activar diversas formas de inteligencia, más allá de las habilidades cognitivas tradicionales, promoviendo un desarrollo integral.

La participación en procesos artísticos permite a las NNA gestionar sus emociones de una manera que no siempre es posible a través del lenguaje verbal. Esta función del arte cobra una relevancia mayor en los CAS, donde las NNA pueden haber experimentado traumas severos, como el abandono o la pérdida de uno o ambos padres, repercutiendo en su desarrollo al generar problemas de aprendizaje, retraso o complicaciones de comunicación y lenguaje, de personalidad o confianza.

Otro aspecto esencial en el contexto de los CAS es la creación de un entorno donde las NNA puedan establecer relaciones significativas entre ellos, lo cual es fundamental para su desarrollo social. El arte, como actividad colectiva, tiene el potencial de generar dinámicas de apoyo mutuo de creación y fortalecimiento de vínculos, en las cuales las NNA puedan compartir experiencias, aprender unos de otros y colaborar en proyectos comunes. Según Vygotski (1982), el aprendizaje social, en el que los niños interactúan y trabajan juntos, juega un papel crucial en la construcción de significados y en el desarrollo de habilidades sociales.

En los talleres artísticos, los niños pueden experimentar la empatía, la solidaridad y la cooperación, contribuyendo al fortalecimiento de los lazos emocionales con sus compañeros. Estos espacios de interacción artística favorecen la creación de redes de apoyo dentro de los CAS, esenciales para contrarrestar el impacto de separación de un núcleo original, de la soledad y el

aislamiento social que a menudo enfrentan las NNA en situación de orfandad o abandono. Las actividades artísticas, como se ha señalado, son un medio de autoconocimiento, Tatkiewicz (2001) menciona que: “El arte es una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción, o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque” (p. 67); en este sentido, el arte es un acto consciente de reproducción, construcción y expresión que tiene el poder de tocar profundamente tanto al creador como al espectador, transformando una experiencia singular en un reflejo significativo del colectivo con el cual conectar, o al que incluso representa.

La identidad de las NNA en los CAS se ve profundamente afectada por la historia personal de experiencias adversas. Según Erickson (1968), el proceso de formación de la identidad en la infancia y la adolescencia es fundamental para el desarrollo psicosocial. En el contexto de los CAS, donde las NNA a menudo carecen de figuras parentales estables, el arte puede jugar un papel crucial en la reconstrucción de su identidad, permitiéndoles explorar quiénes son, de dónde vienen y cómo se relacionan con los demás.

El arte ofrece un medio para que las NNA construyan su narrativa personal de una forma que no necesariamente es verbal, posibilitando el conocimiento de otros medios con los cuales comunicar y expresar sus experiencias a través de las actividades artísticas tales como el dibujo, la música, la danza, etcétera, que les permiten procesar sus experiencias y crear o recrear la percepción de sí mismos. En este sentido, el arte no sólo tiene un efecto curativo, sino que también promueve el empoderamiento y la autoaceptación, factores de invaluable impacto en la reconstrucción de la identidad de las NNA en situación de vulnerabilidad.

## **La orfandad y su impacto en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes (NNA)**

En México, según la agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024 de UNICEF (s.f.), el 35 % de la población está formada por NNA, más de la mitad se encuentran en pobreza circunstancial que compromete seriamente el desarrollo físico y cognitivo de la infancia con efectos tales como perpetuar esas condiciones de vida a largo plazo. A pesar de los esfuerzos realizados a

través de programas de protección a la niñez que buscan proveer de alimentos, educación y cuidado en la primera infancia, hacen falta más esfuerzos para procurar el desarrollo integral de NNA atendiendo también el desarrollo emocional y cognitivo; asimismo, el 65 % de NNA no tiene acceso a libros infantiles, lo que puede ser factor compuesto en la incidencia de los niveles deficientes de lectura y escritura, este tipo de escenarios se vuelven más alarmantes cuando las infancias por razones diversas viven en situación de orfandad.

Para finales de 2022, nuestro país ocupaba el séptimo lugar mundial con mayor cantidad de NNA que habrían perdido por causa de la COVID-19 a alguno de sus padres y el segundo lugar en Latinoamérica (Unwin *et al.*, 2022). Las infancias que enfrentan estas circunstancias emprenden un peregrinaje por varias instituciones que en muchos casos pueden involucrar desde el Ministerio Público, los Consejos Tutelares locales, hasta los Centros de Atención Social; en este sentido, el concepto de orfandad implica la muerte, la ausencia o el abandono de los progenitores en la niñez y en la adolescencia; la pérdida de los padres representa el factor que genera por sí mismo la condición de vulnerabilidad; la situación emocional, social y económica se ve trastocada en esta condición (Gómez Plata y Zanabria Salcedo, 2008), por lo que su abordaje no sólo representa una estadística demográfica, sino un foco de atención.

Según Rosas Villicaña (2022):

La orfandad repercute en diferentes aspectos de la vida; el primero en ser considerado es el ámbito afectivo, ya que el primer efecto de gran impacto es el emocional al morir el padre, la madre o ambos; este hecho, sin duda, marcará un antes y un después en la vida de las NNA, dada la pérdida de su fuente de amor y protección. (p. 5)

Esta ruptura no sólo afecta su bienestar emocional, sino que también influye en su desarrollo psicosocial y en la construcción de su identidad. La pérdida de un ser querido en edades tempranas puede generar un vacío afectivo que es difícil de llenar y que a menudo conlleva consecuencias en las relaciones interpersonales y en la forma en que estos niños y adolescentes se ven a sí mismos.

En este contexto, la orfandad no sólo tiene impactos emocionales inmediatos, sino que también puede influir negativamente en el desarrollo a largo plazo de las niñas, niños y adolescentes (NNA), al interferir en su habilidad para establecer vínculos afectivos y fomentar una autoimagen positiva. Asi-

mismo, la falta de uno o ambos progenitores puede restringir su acceso a un entorno seguro y estable, esencial para explorar su entorno de manera saludable, lo que afecta su desarrollo emocional y psicológico.

En este sentido, los Centros de Atención Social (CAS) desempeñan un papel fundamental al proporcionar refugio y cubrir las necesidades básicas de estas infancias y juventudes; sin embargo, más allá del techo y el sustento, es crucial reconocer que la atención emocional y la creación de espacios seguros para la expresión y el desarrollo integral son elementos esenciales en su proceso de adaptación y crecimiento. Los CAS deben ofrecer un entorno donde las NNA puedan sentirse aceptados y apoyados, facilitando su bienestar emocional mediante actividades que favorezcan su expresión y autoexploración, como el arte que contribuyan al fortalecimiento de la identidad y la resiliencia de estas niñas, niños y adolescentes frente a las adversidades que han vivido.

## Situación de los Centros de Atención Social (CAS)

Los Centros de Atención Social (CAS), son definidos como “El establecimiento, lugar o espacio de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes sin cuidado parental o familiar que brindan instituciones públicas, privadas y asociaciones” (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2014). Estos CAS desempeñan una función importante al sustituir de cierta manera las necesidades básicas de las infancias que allí residen.

Según la Ley de Asistencia Social (última reforma, 2024) en su capítulo II, artículo 4, son sujetos de asistencia social, preferentemente:

- I. Todas las niñas, niños y adolescentes, en especial aquellos que se encuentren en situación de riesgo o afectados por: a) Desnutrición; b) Deficiencias en su desarrollo físico o mental, o cuando éste sea afectado por condiciones familiares adversas; c) Maltrato o abuso; d) Abandono, ausencia o irresponsabilidad de progenitores en el cumplimiento y garantía de sus derechos; e) Ser víctimas de cualquier tipo de explotación; f) Vivir en la calle; g) Ser víctimas del tráfico de personas, la pornografía y el comercio sexual; h) Trabajar en condiciones que afecten su desarrollo e integridad física y mental; i) Infractores y víctimas del delito; j) Ser hijos de padres que padezcan enfermedades terminales o en condiciones de extrema pobreza; k)

Ser migrantes y repatriados; l) Ser víctimas de conflictos armados y de persecución étnica o religiosa, y m) Ser huérfanos. (Ley de Asistencia Social, última reforma 2024, p. 2)

Más allá de haber vivido condiciones adversas, las niñas, los niños y los adolescentes que residen en los CAS podrían estar enfrentando limitaciones en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Si bien estos centros garantizan su protección y cobertura de necesidades básicas, el acceso a experiencias que promuevan la creatividad, la *autoexpresión* y el fortalecimiento de su identidad es limitado. En este sentido, además de contar con un techo y sustento, es crucial que dispongan de espacios seguros donde puedan explorar, a través del arte, sus emociones, apropiarse de su entorno y construir su identidad.

No obstante, las políticas de asistencia social priorizan la cobertura de necesidades básicas como alimentación, vestimenta, educación y alojamiento, dejando en un segundo plano aspectos como la creación artística. Esto se refleja en los objetivos principales del Programa Nacional de Asistencia Social 2020-2024 (PONAS, 2020, véase sección “Objetivos prioritarios”), que buscan, en principio:

1. Garantizar la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes para lograr que vivan en un entorno de bienestar.
2. Mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de vulnerabilidad. (PONAS, 2020)

Si bien estos objetivos son fundamentales, la atención en los CAS se enfoca principalmente en la alimentación, el alojamiento y la educación formal, dejando en segundo plano aspectos como el fomento de la creación artística. Esto implica que muchas infancias en situación vulnerable no tengan acceso a herramientas que les permitan desarrollar habilidades creativas, cognitivas y emocionales esenciales para su bienestar.

Además, de acuerdo con el Registro Nacional de Centros de Asistencia Social (CAS, 2024) –información actualizada al segundo semestre de ese año–, existen 716 centros en el país, de los cuales 10 se encuentran en el estado de Aguascalientes, atendiendo a un promedio de 280 NNA de entre 0 y 18 años. Esto evidencia la magnitud del reto que representan la orfandad y la vulnerabilidad infantil en México, así como la necesidad de fortalecer estrategias de

acompañamiento que aborden no sólo sus necesidades materiales, sino también su bienestar emocional y su derecho a una infancia plena.

El arte, al ser una herramienta que promueve la autoexpresión, el desarrollo emocional y la creación de identidad, juega un papel fundamental que complementaría los servicios tradicionales que los CAS ofrecen.

En los CAS, las niñas, los niños y los jóvenes pueden encontrar en el arte una vía para la resiliencia. A través de actividades artísticas, las NNA pueden reconfigurar sus experiencias, identificarse con los demás y redefinir su sentido de pertenencia, generando nuevos relatos de su vida y su situación. Además, las actividades artísticas contribuyen a mejorar el bienestar emocional y psicosocial, fomentando un ambiente en el que los niños pueden superar los desafíos inherentes a sus vivencias de abandono o trauma, favoreciendo la creación de vínculos de contención entre el resto de infantes con los que compartir sus experiencias, al tiempo que fortalece un sentido de pertenencia que enriquece la construcción de la propia identidad.

## Experiencia de intervención

Desarrollar un taller de expresión artística para infancias vulnerables puede abonar a la creación de espacios inclusivos en donde puedan descubrir, comunicar y construir nuevos conocimientos mediante la experiencia, la creación y la expresión artística, abonando a su desarrollo personal y cognitivo, brindando un sentido de pertenencia en la sociedad.

En la investigación de Miano y Heras (2018), se dan resultados de un taller llevado a cabo en Argentina, el cual tuvo como objetivo identificar las oportunidades de aprendizaje sobre la narración desde una perspectiva sociolingüística. Si bien los objetivos del presente trabajo práctico en principio no se piensan abordar desde esta perspectiva, nos interesa rescatar lo mencionado en los resultados con respecto a la experiencia narrativa de los niños vulnerables, que son los sujetos de investigación, tanto en esta investigación como en la del artículo citado. Uno de los resultados demostrados por Miano y Heras fue resaltar la importancia que tiene para el desarrollo de las infancias el sentirse escuchados y generar vínculos afectivos con los adultos.

Se decidió realizar un taller integrando la lectura, la escritura y el dibujo, en la Casa Hogar Casimira Arteaga, A. C., que alberga a niñas en situación

de abandono y que se encuentran ante la espera de resolución de algún juicio de patria potestad o, en resguardo ante alguna situación de violencia familiar.

## Objetivos del taller

1. Fomentar el desarrollo integral de niñas en situación vulnerable a través de la lectura, la escritura y el dibujo.
2. Crear un espacio seguro donde puedan expresar sus emociones, fortalecer sus habilidades psicosociales y creativas, y construir su autoestima.
3. Proponer actividades que promuevan la autoexpresión y el sentido de identidad y pertenencia.

## ¿Por qué un taller?

Porque se busca crear un espacio en el que las niñas puedan expresar sus emociones de manera libre y creativa, fortaleciendo su desarrollo personal. A través de diversas actividades, se pretende fomentar la expresión emocional y el desarrollo de habilidades de lectoescritura, brindándoles herramientas para comunicar sus pensamientos y sentimientos. Además, el taller busca promover la autoestima y la identidad, permitiéndoles reflexionar sobre su propia historia y experiencias. Se pretende estimular su creatividad y proporcionar un entorno seguro y de apoyo, donde puedan fortalecer los lazos comunitarios y fomentar el trabajo en equipo. Asimismo, el taller tiene como objetivo promover la inclusión social y generar un impacto positivo en su bienestar psicoemocional, contribuyendo a su desarrollo integral.

Lowenfeld y Lambert (1980) nos hablan de la experiencia sensorial que tienen las infancias mediante los sentidos como un proceso de descubrimiento y autoexploración. Para ellos, las infancias aprenden sobre sí mismos y del mundo que les rodea a través de la creación artística.

Según Lowenfeld y Lambert (1980): “El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto” (p. 20). No hay que perder de vista que la libre expresión de las infancias al eliminar toda limitación de forma y técnica que

generalmente prevalece para los adultos puede brindar una mayor riqueza en el contenido de las expresiones. Así, según estos autores:

En la construcción de formas, la autoexpresión encuentra una salida que refleja los sentimientos, emociones y pensamientos de un individuo, en el nivel de su propio desarrollo. Lo que importa es el modo de expresión, no el contenido (Lowenfeld y Lambert, 1980, p. 28).

De esta cita, resaltamos lo siguiente:

1. La autoexpresión vista como el acto de comunicar los sentimientos, emociones y pensamientos a través de alguna forma de arte, expresa la personalidad.
2. Cada forma artística ofrece un medio único para la autoexpresión, ya sea la pintura, la escultura, la música, la danza, la escritura, etcétera.
3. Lo importante en este acto artístico de crear, es la manera en la que se va a expresar mediante el arte; es decir, es importante el proceso creativo de cómo se van a manifestar los sentimientos y pensamientos, no tanto el contenido o el tema que se va a abordar.
4. El arte permite, además de ser un medio de comunicación, ser un medio para el autoconocimiento personal. De manera que mientras más nos involucramos en procesos artísticos, más aprendemos de nuestra persona, desarrollamos nuevas habilidades y comprendemos mejor nuestras emociones y experiencias.

Para los autores, la *experiencia artística creadora* es inherentemente personal y única para cada individuo y éste debe ser alentado a expresarse libremente. Por lo tanto, consideramos necesario fomentar un espacio seguro para las infancias en donde puedan explorar y expresar sus ideas y emociones. Podemos ver entonces la importancia de la sensorialidad, la expresión personal y el proceso del autodescubrimiento en el desarrollo de la creatividad en las infancias.

A partir de lo anterior, se puede decir que el arte incide en la infancia de la siguiente manera: en su expresión personal, pues proporciona a los niños una forma de expresar sus pensamientos, sentimientos y experiencias de una

manera no verbal; les permite comunicarse de manera creativa y de forma introspectiva. El arte abona a su desarrollo cognitivo mediante la imaginación, la creatividad y la resolución de problemas, así como la toma de decisiones, fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo intelectual de las niñas y niños. También genera un espacio seguro para expresar y comprender sus sentimientos y emociones, generando una mejor autoconsciencia y autoestima.

## Unidad receptora

Como unidad receptora, decidí trabajar con el CAS (Casa Hogar Casimira Arteaga, A. C.), ubicada en la ciudad de Aguascalientes. Este centro atiende a una población de 17 niñas de entre 4 y 15 años, lo que permite un enfoque más personalizado y cercano en las actividades. Existen tres tipos de Centros de Atención Social: asociaciones civiles, privados y gubernamentales; se eligió este CAS específicamente porque es una asociación civil con una larga trayectoria, fundada en 1873, dedicada a albergar a niñas y adolescentes en situación de abandono y violencia familiar.

La Casa Hogar Casimira Arteaga ofrece un entorno seguro y de apoyo, donde se trabaja integralmente con las menores para su bienestar emocional y social, lo cual es ideal para desarrollar talleres que fomenten la autoexpresión y el crecimiento personal. También debido a su población reducida, permitirá crear un ambiente más personalizado y adecuado para el taller. La atención a un grupo pequeño facilitaría un mayor enfoque individualizado, brindando un espacio más íntimo y adecuado para que cada niña pueda participar activamente y aprovechar al máximo las actividades. Además, al ser un grupo de niñas de entre 8 y 14 años, se ofrece la posibilidad de adaptar las actividades a sus diferentes intereses y necesidades, favoreciendo un desarrollo emocional y creativo más profundo.

## Materiales utilizados

Para la implementación del taller, se requirieron los siguientes materiales: hojas, revistas, lápices de colores, tijeras, pegamento, papel kraft, impresiones con dibujos, crayolas, cintas adhesivas y cartulinas.

## Rúbricas y observación

Se elaboraron rúbricas para explorar la participación de las niñas, su respuesta a las actividades, la comprensión de las instrucciones, su motivación y la interacción con sus compañeras.

## Estructura del taller

El taller se planeó en dos ciclos: el primero a finales de octubre y durante el mes de noviembre 2024 con cuatro sesiones; y el segundo en febrero 2025 con seis sesiones; la distancia en la aplicación del primer y segundo ciclo se debe a la calendarización de actividades en el CAS y la disponibilidad de horarios de implementación. La duración de cada sesión fue de 1.5 horas. El taller integró diferentes actividades con la lectura, la escritura y el dibujo.

## Selección de literatura

Se decidió trabajar con la lectura de álbumes ilustrados, ya que éstos combinan imágenes y texto brindando a las y los lectores una experiencia más comprensible; asimismo el uso de las imágenes refuerza el discurso escrito.

La selección de literatura se realizó atendiendo las edades y la importancia de tratar temas de problemática social e inclusión. A continuación, se presenta la lista para la lectura en el taller:

## Primer ciclo

- *Origen*, de Nat Cardozo (2023), Editorial Libros del Zorro Rojo.
- *Hablo como el río*, de Jordan Scott y Sidney Smith, (2024), Editorial Libros del Zorro Rojo.
- *Roque*, de Gastón Hauviller, (2019), Editorial Tres Tigres Tristes.
- *Hermenegilda, la reina sin alas*, de Socorro Lespron, (2014), Editorial Pie Rojo Ediciones.

## Segundo ciclo

- *Felicidad. Manual de usuario*, de Eva Eland (2024), Editorial Picarona.

## Metodología del taller

### Primer ciclo/noviembre 2024

#### **Sesión 1. Presentación y lectura: Presentación del taller y lectura del álbum *Origen*, de Nat Cardozo.**

Objetivo: Introducir a las participantes en el taller de expresión artística a través de la lectura de un álbum ilustrado, promoviendo la escucha activa, la reflexión y el diálogo. Mediante el “Modelo DIME” de Aidan Chambers, se pretende fomentar la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la construcción de significados personales en torno a la historia. A través de las preguntas se estimulará la capacidad de interpretación, identificación con los personajes y la resignificación de narrativas, permitiendo que las participantes exploren su propia voz a través de la lectura y la representación gráfica de la identidad de cada texto.

#### Actividades:

1. Presentación de las y los participantes.
2. Presentar y explicar los objetivos del taller.
3. Seleccionar y leer de algunos textos del libro y socializarlos mediante las preguntas, antes, durante y después de la lectura.

#### **Sesión 2. Escritura colectiva, autobiografía y creación de personaje**

Objetivo: Fomentar la creatividad y la escritura colectiva a través del ejercicio del “cadáver exquisito”, estimulando la construcción de narrativas colectivas y el cuestionamiento de las historias. Crear un personaje ficticio y una historia para fomentar la autoexpresión.

Actividades:

1. Dividir el grupo en dos equipos para la escritura colectiva de una historia mediante la actividad de “cadáver exquisito”.
2. Leer los textos obtenidos y comentarios.
3. Mediante un breve cuestionario elaborar una autobiografía y crear un personaje ficticio atendiendo a las mismas preguntas.
4. Lectura de las características de los personajes de cada una.

### **Sesión 3. Dibujo: exploración de diversas actividades de dibujo**

Objetivos: Que las niñas exploren diversas formas de dibujar, para activar la imaginación de forma lúdica. / Invitar a un ilustrador para desarrollar estas actividades.

Actividades:

Presentación del ilustrador.

Crear un cadáver exquisito mediante el dibujo.

Crear un dibujo experimental de forma individual.

### **Sesión 4. Lectura y socialización y cierre de primer ciclo**

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora, el trabajo en equipo y la construcción de comunidad a través de la lectura compartida de álbumes ilustrados. Se busca que las participantes colaboren en la interpretación de los textos, intercambien ideas y reflexionen colectivamente a partir de preguntas guiadas.

Actividades:

1. Dividir al grupo en 3 equipos, (se integraron 3 niñas de edad más pequeñas por indicaciones de la dirección, debido a que no tenían actividad en ese momento).
2. Dar a leer a cada grupo un libro acorde a su edad a cada grupo:
  - Grupo 1: *Hermenegilda, la reina sin alas* de Socorro Lespron, niñas de entre 7 y 8 años.

- Grupo 2: *Hablo como el río* de Jordan Scott y Sidney Smith, niñas de entre 9 y 11 años.
  - Grupo 3: *Roque* de Gastón Hauviller, niñas de entre 12 y 14 años.
3. Lectura de las preguntas al grupo, comentar las lecturas.
  4. Cierre del primer ciclo y explicación breve de las actividades a realizar en el segundo ciclo.

## Segundo ciclo/febrero 2025

### **Sesión 1: Lectura y socialización del álbum ilustrado *Felicidad: Manual de usuario* de Eva Eland**

Objetivo: Introducir a las niñas al tema de la felicidad y la autoexpresión, promoviendo la reflexión y el diálogo a través de la lectura compartida del libro *Felicidad: Manual de usuario* de Eva Eland.

#### Actividades:

1. Evaluación inicial: Aplicar el cuestionario de evaluación del taller del ciclo anterior para conocer las experiencias previas de las niñas.
2. Lectura compartida: Leer en conjunto el álbum ilustrado *Felicidad: manual de usuario* de Eva Eland, destacando sus ilustraciones y mensajes clave.
3. Fomento de la participación: Utilizar el enfoque “Dime” de Aidan Chambers para guiar la conversación sobre el libro con preguntas reflexivas:

#### Antes de la lectura:

- ¿Qué piensan que significa la palabra “felicidad”?
- ¿Cómo creen que se siente alguien cuando es feliz?
- ¿Recuerdan algún momento en el que se hayan sentido muy felices?

#### Durante la lectura:

- ¿Qué partes del libro les gustan más hasta ahora?
- ¿Hay algo que les parezca extraño, bonito o curioso?
- ¿Qué creen que pasará después?

#### Después de la lectura:

- ¿Qué fue lo más importante que aprendieron del libro?
  - ¿Qué partes del libro les hicieron sentir algo especial?
  - ¿Qué colores, palabras o dibujos les recordaron algo de su vida?
4. Actividad creativa: *Tarjeta de la felicidad*, las niñas crearán una tarjeta donde escribirán y dibujarán las cosas que las hacen felices, utilizando los aprendizajes y los sentimientos surgidos de la lectura.

### **Sesiones 2 y 3: Creación de minilibro, escritura creativa, collage y dibujo**

Objetivo: Enseñar a las niñas cómo crear un minilibro para expresar sus ideas y sentimientos, explorar técnicas de representación gráfica como el *collage*, y fomentar la reflexión y la autoexpresión.

Actividades:

1. Presentación de formatos de libros: Mostrar a las niñas diferentes tipos de minilibros, como los engrapados, en forma de acordeón y encuadernados, explicando sus características y usos.
2. Selección del formato: Permitir que las niñas elijan el formato de minilibro que desean realizar.
3. Escritura del minilibro: Guiar a las niñas en el inicio de la escritura de su minilibro, permitiéndoles escoger el tema sobre el cual escribirán.
4. *Collage* y dibujo: Realizar actividades de *collage* y dibujo para ilustrar las historias que están creando en sus minilibros.

### **Sesión 4: Dibujo grupal**

Objetivo: Fomentar el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia entre las niñas, permitiéndoles explorar de manera conjunta sus emociones e intereses, al tiempo que se ofrece un espacio de descanso antes de continuar con la escritura de su minilibro.

Actividades:

1. Dibujo en equipo: Dividir al grupo en dos equipos y pedirles que representen mediante un dibujo las palabras “comida”, “fiesta”, “adul-

- tos”, “niñas y niños”, y “casa”, además de ilustrar el entorno de ésta. También se les pedirá que escriban algunas palabras que expresen lo que sienten al respecto.
2. Exposición y reflexión grupal: Cada equipo expondrá sus dibujos ante el grupo, compartiendo el significado detrás de sus elecciones y explicando las emociones que quisieron plasmar en sus representaciones.

### **Sesión 5: Escritura creativa, a través de fotografías**

Objetivo: Fomentar la creatividad y la expresión emocional de las niñas a través de la interpretación de imágenes, alentándolas a explorar sus sentimientos y pensamientos mediante la escritura.

Actividades:

1. Presentación y análisis de fotografías: Mostrar a las niñas una selección de fotografías tomadas en mis viajes, explicarles cómo cada imagen puede contar una historia y la importancia de la interpretación personal de las imágenes.
2. Selección y reflexión: Pedir a las niñas que elijan dos fotografías que les llamen la atención, invitándolas a reflexionar sobre lo que les provoca cada una.
3. Escritura creativa: En una hoja, las niñas escribirán sobre las imágenes seleccionadas, ya sea creando una historia inventada, expresando lo que les gusta o descubren en las fotos, o compartiendo las emociones que éstas les evocan.

### **Sesión 6: Terminar el minilibro y la actividad de las fotos, cierre**

Objetivo: Finalizar la creación del minilibro y la actividad de las fotografías, permitiendo a las niñas concluir sus proyectos personales. Además, fomentar la expresión colectiva mediante un dibujo grupal.

### Actividades:

1. Finalización del minilibro: Las niñas completarán la escritura e ilustración de sus minilibros, dándoles tiempo para revisar y agregar los últimos detalles a sus historias y dibujos.
2. Actividad de las fotografías: Las niñas concluirán la actividad relacionada con las fotografías, reflexionando sobre lo que descubrieron a través de las imágenes y cómo las representaron en sus escritos.
3. Dibujo grupal libre: Realizar un dibujo grupal en donde cada niña pueda expresar lo que desee, permitiendo que trabajen de manera colectiva mientras se divierten y exploran su creatividad.
4. Cierre y reflexión: Explicar a las niñas que se realizará una futura sesión para la exposición de sus trabajos, dándoles la oportunidad de compartir lo que han aprendido y reflexionar sobre su proceso creativo.
5. Aplicación de cuestionario: Comenzar a aplicar a algunas niñas el cuestionario final del taller.

## Resultados preliminares

Se diseñaron algunos instrumentos cualitativos como parte de la evaluación de la intervención, el objetivo fue conocer el alcance del taller en sus diferentes módulos y sesiones. Los instrumentos se conforman por:

1. Cuestionario dirigido a las autoridades del CAS, la directora del Centro, la madre (maestra) encargada del grupo de niñas al cual se aplicó el taller y a la trabajadora social del CAS, se aplicó en durante el taller y al finalizar el taller. El objetivo de este instrumento fue conocer el impacto del taller en el grupo a través de las actividades desde la percepción de las autoridades.  
Los resultados obtenidos fueron positivos, se reforzó la idea de la pertinencia de este tipo de talleres, que ayudan a las niñas a ganar confianza en sí mismas y para expresarse.
2. Cuestionario aplicado a las niñas participantes del primer módulo del taller.

3. Serie de cuestionarios para evaluar cada sesión del módulo 2.
4. Para la evaluación global del taller en sus dos módulos, se considera un cuestionario para aplicarse a las ocho niñas participantes, al momento se cuenta con dos cuestionarios respondidos. La modalidad será presencial utilizando el registro de voz. Este cuestionario se conforma por 5 reactivos, que abordan a grandes rasgos: su experiencia en el taller, su creación en el minilibro, su expresión personal, el significado de lo trabajado y una pregunta de cierre dirigida a conocer la relevancia de la experiencia vivida.

## Conclusiones y reflexiones finales

### Impacto social del arte

Esta intervención a manera de taller en los CAS nos ofrece vivencias sobre cómo el arte ha contribuido a la transformación social y cultural en infancias vulnerables.

Se descubrió que la capacidad de las NNA para expresar y procesar sus experiencias a través de medios artísticos (como el dibujo, la pintura o la música), tiene un efecto positivo sobre su bienestar emocional, pues las niñas expresaron que se sentían cómodas y felices realizando las actividades.

### *Implicaciones teóricas*

Es importante seleccionar metodologías adecuadas para la elección de lecturas, considerando el rango de edad de las niñas y la pertinencia de los temas en relación con su contexto personal, identidad y emociones.

La selección se llevó a cabo a través de la exploración de diversas lecturas recomendadas y analizadas en el libro *El álbum ilustrado: pasen y lean. Leer cuentos con palabras e imágenes*, publicación coordinada por María Isabel Borda Crespo, así como tras la experiencia de la primera autora al asistir a “Leer Iberoamérica Lee. El rescate de las infancias. Jornada Internacional y Red de Talleres Distribuidos”, en abril de 2024, en Madrid, España; y por último gra-

cias a las recomendaciones recibidas en la Feria del Libro en Madrid de parte de editoras y editores de sellos de literatura infantil y juvenil.

El uso del modelo “Dime”, de Aidan Chambers para fomentar la conversación y la relación entre narrativas y autoexpresión en la infancia, fue una recomendación del doctor José de Amo Sánchez, tutor que recibió a la primera autora de este capítulo durante una estancia en la Universidad de Almería de abril a julio de 2024, para abonar al proyecto de la maestría.

### *Implicaciones prácticas*

Los desafíos encontrados fueron los siguientes:

- El CAS cuenta con actividades diversas para las niñas, por lo tanto, se divide al grupo de niñas de entre 4 y 15 años en dos, las niñas de 4 a 8 años y las niñas de 9 a 15. Esto implica un rango de edades amplio, lo cual se ve reflejado en las habilidades e intereses de las niñas, en este caso integraron a mi grupo una niña de 8 años y, el resto eran de 9 a 15 (al finalizar el taller dos niñas habían cumplido 15 años).
- Otro desafío es que las niñas provienen de un contexto de abandono y violencia, lo cual implica una mayor demanda de atención de su parte.
- El taller en el primer ciclo se aplicó con el apoyo de una persona que permitió a la primera autora dedicarse de lleno al taller mientras realizaba las observaciones. En el segundo ciclo aplicó el taller sola, por lo tanto, era complicado atender a las niñas de una forma personalizada.

### *Aprendizajes obtenidos*

La respuesta de las niñas a las actividades fue variando conforme se avanzaba en las sesiones, al principio se percibió la falta de confianza para poder expresarse, poco a poco con las actividades fueron desarrollando una mayor confianza para comentar y compartir sus experiencias y sentimientos; no obstante, existieron temas que prefirieron no hablar; sin embargo, por medio de los dibujos daban cuenta de estos temas y las necesidades que reflejaban.

### *Recomendaciones a seguir para replicar un proyecto similar*

- Considerar la flexibilidad en las actividades para adaptarlas a las necesidades del grupo.
- Seleccionar lecturas que permitan el diálogo abierto y la identificación personal.
- Favorecer un ambiente seguro donde las niñas se sientan cómodas para compartir sus emociones.
- Integrar diversas formas de expresión, como la escritura y el dibujo, así como diversas técnicas para desarrollarlas.
- Evaluar constantemente la dinámica del taller para ajustarla según la respuesta del grupo.
- Realizar ajustes necesarios acordes a la retroalimentación de las participantes.

### *Observaciones*

La disparidad de edades y de nivel de desarrollo cognitivo es un aspecto a cuidar al momento de generar. En este caso, como previamente se comentó, asignaron un grupo a la primera autora de este capítulo para aplicar el taller mientras el otro estaba en una clase diferente.

Las niñas se sintieron más cómodas al realizar actividades en donde podían dibujar; a la mayoría le costó trabajo escribir, esto debido a que no cuentan con los conocimientos o cuentan con algunas deficiencias de aprendizaje.

### *Futuras líneas de investigación o aplicaciones*

Desarrollar un programa piloto para intervención en los CAS, en primera instancia; y en segunda, en escuelas públicas ubicadas en zonas rurales o vulnerables.

- Desarrollar y dirigir un taller para infancias con desarrollo cognitivo inferior a su edad, considerando las limitantes y diferentes perfiles.
- Visibilizar los desafíos y vulnerabilidades que viven las NNA.
- Fomentar narrativas de las NNA en situación vulnerable en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, que principalmente está dominada por adultos.

## Referencias y bibliografía consultada

- Aldeas Infantiles SOS. (s. f.). Aldeas Infantiles SOS México. <https://www.aldeasinfantiles.org.mx/SpecialPages/>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós.
- Erickson, E. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. Norton.
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Ediciones Paidós.
- Gómez Plata, M. y Zanabria Salcedo, M. A. (2008). *Infancia y casa-hogar: La situación de los niños bajo tutela del Estado desde una medida asistencial de internamiento*. Programa Infancia, Universidad Autónoma Metropolitana. <https://programainfancia.uam.mx/infancia-y-casa-hogar/>
- Ley de Asistencia Social (2024, abril). <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LASoc.pdf>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014). Fracción V del Artículo 4to. *Diario Oficial de la Federación*. Consultado en abril de 2024 en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014#gsc.tab=0)
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Biblioteca de Cultura Pedagógica.
- Miano, A., Heras, A. I. (2018). Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración\* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 979-994. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16222>
- Programa Nacional de Asistencia Social (PONAS). (2020). Apartado 6. Objetivos prioritarios. Consultado en abril de 2024 en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609281&fecha=31/12/2020#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609281&fecha=31/12/2020#gsc.tab=0)
- Registro Nacional de Centros de Asistencia Social. (2024, 5 de marzo). <https://portusderechos.dif.gob.mx/rncasvp/vistas/index.php>
- Rosas Villicaña, R. M. (2022). Orfandad y violencia a niñas, niños y adolescentes en la pandemia de Covid-19. El caso de México en el contexto latinoamericano. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 42(166), 1-25. <https://doi.org/10.24901/rehs.v42i166.861>
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (6ª ed.). Tecnos.
- UNICEF (s.f.). *La agenda de la infancia y la adolescencia 2019-2024*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/mexico/>

media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf

Unwin, H. J. T., Hillis, S., Cluver, L., Sherr, L., Goldman, P. S., Ratmann, O., Donnelly, C. A. y

Vygotski, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>

# Relaciones sociales establecidas a partir de la música en una familia mexicano-alemana

*José Marcos Partida-Valdivia  
Irma Susana Carbajal-Vaca*

## Introducción

De acuerdo con la *International Standard Classification of Education* (UNESCO, 2017, 2023), se considera como infancia temprana la etapa infantil que, aproximadamente, abarca desde los primeros meses de nacimiento hasta los 8 años de edad. Esta concepción de infancia temprana ha sido adoptada en el ámbito de investigación de educación musical (Young e Ilari, 2019); toma en cuenta no sólo ambientes formales de aprendizaje, como las guarderías, el preescolar o jardines de niños, sino también otros como la familia, cuyo papel es crucial en la vida del niño.

La música se encuentra presente en la vida cotidiana familiar de niños desde sus primeros meses de vida (Voyajolu y Ockelford, 2016) e interviene en las relaciones interpersonales; históricamente, ha sido una forma de transmisión de conocimientos de las generaciones adultas a los más jóvenes en diferentes civilizaciones (McPherson, Davidson y Faulkner, 2012).

Este tipo de consideraciones sobre la primera infancia han llamado nuestro interés por analizar el establecimiento de relaciones sociales en la familia a través de la música. Presentamos el caso de Edith, una niña de 3 años de edad, primogénita de una familia conformada por padres de dos orígenes culturales distintos: Alemania y México. La peculiaridad de este caso y las facilidades de acceso nos permitieron llevar un seguimiento de cinco meses mediante la recopilación de vídeos dentro de su entorno familiar, observaciones participativas y una entrevista en profundidad realizada a los padres de Edith.<sup>1</sup> Nuestro interés de investigación se orientó a conocer cómo se experimenta la música en la cotidianidad de la vida familiar de Edith, una niña creciendo en un entorno familiar particular dados sus orígenes culturales familiares. Consideramos que las nociones de *relación de sintonía mutua* desarrolladas por el sociólogo y filósofo Alfred Schutz (1976), serían una fuente valiosa de análisis hermenéutico para describir y analizar la experiencia musical de Edith en la convivencia familiar.

Exponemos algunos trabajos recientes en educación musical que han considerado a la familia como una fuente de datos importante para la investigación académica. Describimos la incipiente producción dentro de poblaciones infantiles que implementan la fenomenología y el procedimiento metodológico seguido, basado en la técnica de la vídeo-hermenéutica. Ofrecemos los resultados de nuestro acercamiento, clasificados por algunas de las variantes de la noción de *relación de sintonía mutua*.

Finalmente, se exponen diferentes puntos de vista que permiten identificar la fecundidad de la noción de *relación de sintonía mutua*, como una perspectiva favorable para generar una comprensión sobre cómo la música opera en la vida de conciencia de los niños en los ambientes familiares en los que crecen. Exponemos algunas limitaciones y retos, que sugieren la necesidad de continuar una discusión académica interdisciplinaria en la que se intersecan las preocupaciones de la fenomenología, la hermenéutica y la educación musical.

---

1 A fin de conservar la anonimidad de la niña, utilizamos el nombre de Edith como un seudónimo.

## La investigación en la educación musical en la infancia temprana: una revisión de literatura

La música implica una diversidad de formas de relacionarse interpersonalmente, fomenta habilidades pro-sociales y procesos de sincronización en los que se encuentran involucrados el cuerpo, la comunicación y el lenguaje, presentes a su vez en actos musicales cotidianos como el canto, el baile o el tocar instrumentos musicales en familia (Trehub, Becker y Morley, 2015). Esto sucede desde los primeros meses de vida, a través de actividades cotidianas como el canto materno (Custodero, Rebello y Brooks-Gunn, 2003). Sabemos que la música juega en los niños un papel crucial en las primeras relaciones con otras personas, desde sus primeros años, en momentos clave como la hora de ir a la cama, el trayecto a la escuela, al tomar el desayuno o cena y en diferentes actividades de ocio en el hogar (Byrne y Hourigan, 2010).

Las experiencias musicales del niño en la familia han sido de interés para la educación musical y se ha reconocido que sientan algunas de las bases de su posterior aprendizaje musical (Taggart, 2000; Gordon, 2013; Ghirotto y Mazzoni, 2013; Trinick y Phohio, 2018). Estas actividades vinculadas con la música que se viven en la familia, se presentan a la conciencia como formas en las que los niños desarrollan su propio sentido respecto de lo que ocurre en su entorno (Custodero, Calì y Diaz-Donoso, 2016), el cual se ha transformado de manera vertiginosa, especialmente en familias multiculturales. Estas transformaciones han abierto nuevos desafíos y posibilidades para la investigación de los procesos de educación musical (Chandransu, 2019; De Villiers, 2021; Du y Leung, 2022).

Abril (2002) documentó la valoración positiva que niños bilingües de origen hispano otorgaban a la música en el idioma inglés en comparación con la música en español. Con base en los aportes sobre la educación bilingüe de García y Wei (2014) y Kenny (2018), ha descrito que el mundo musical de niños migrantes en Irlanda se compone por un complejo entramado lingüístico, en los que intervienen la lengua materna, el lenguaje utilizado en la música difundida en medios de comunicación y el propio idioma dominante en el país de acogida.

Custodero, Calì y Diaz-Donoso (2016) estudiaron los comportamientos asociados a la música en niños pequeños acompañados por adultos en el metro de Nueva York. Señalan que conductas asociadas a la música, como cantar,

o moverse con alguna canción que escuchaban, tienen un valor importante para los niños; situaciones que en ocasiones solemos olvidar como adultos. Las autoras señalan que en lugar de interrumpir o silenciar la música, los adultos podríamos preguntarnos más acerca de estas conductas: “¿De dónde viene cada acto? ¿Cómo está funcionando para este niño? ¿Qué me dice acerca de las necesidades y experiencias de este niño? ¿Cómo podría infundir el espíritu de estos comportamientos en mis interacciones con este niño?” (Custodero, Cali y Diaz-Donoso, 2016, p. 72). Estas interrogantes nos podrían conducir hacia una comprensión más profunda sobre la experiencia de la música, en la infancia temprana.

Beatriz Ilari (2016) estudió el involucramiento de niños en actividades musicales. Destaca que, tanto en los bebés como en los infantes dentro del jardín de niños, suceden una gama de intercambios musicales que ofrecen información para comprender el entorno cultural y social en el que los menores crecen. Sostiene que las interacciones sociales son fundamentales para el aprendizaje musical. Estas interacciones involucran factores cognitivos asociados a tres aspectos: “referencia social, atención conjunta y acción conjunta” (Ilari, 2016, p. 25). Desde esta óptica social, Conkling (2018) realizó una revisión de literatura en la que plantea que la socialización es un proceso clave en la investigación en educación musical en niños pequeños. Argumenta que los discursos, rituales y tradiciones, vivenciados en el entorno familiar, constituyen prácticas a través de las cuales el niño adquiere conocimiento sobre su mundo. Considera que es un aspecto que no se detiene en la infancia temprana, sino que continúa al menos hasta la adolescencia.

Para Kooops (2018), el valor de la educación musical en los niños radica en tres ejes: el cultural, el interpersonal y el desarrollo de aptitudes musicales. Una faceta interesante que enfatiza esta autora es la necesidad de reconocer el valor de la formación musical en la infancia, más allá de los beneficios sustentados frecuentemente en evidencias neurocientíficas. Considera que la música promueve diferentes aspectos valiosos en el niño en términos de su desarrollo a nivel social y cultural. La música propicia el establecimiento de relaciones complejas en la interacción con sus padres, con hermanos o con sus pares, como lo hemos podido constatar en nuestras propias investigaciones (Partida-Valdivia, 2021).

Los aportes de Lerma-Arregocés y Pérez-Moreno (2023), son congruentes con este señalamiento y han destacado que existe poca información específica sobre cómo interactúan padres e hijos a partir de la música. Lerma-Arregocés (2023) identificó seis tipos de interacción musical familiar en el seguimiento de Bruna, una niña que fue estudiada desde sus 28 meses de edad: “diálogos, sincronía, a sólo, llenar el espacio, imitación y contraste” (Lerma-Arregocés, 2023, p. 22). Las formas de interacción fueron documentadas en audio en el entorno familiar y fueron procesadas mediante el software denominado LENA (*Language Environment Analysis*).

Trabajos recientes (Barret, Flynn y Welch, 2018; Abad y Barret, 2020; Barrett y Welch, 2021), han destacado que las investigaciones han contribuido a realizar mejores intervenciones educativas y a explorar el valor que le dan los padres de familia a la educación musical.

Esta revisión respalda la vigencia que tiene para la educación musical el estudio de los entornos familiares en los que crecen los niños. La familia sigue siendo una fuente de conocimiento para comprender cómo sucede el aprendizaje de la música en la infancia temprana. Con base en Ilari (2016), Custodero *et al.* (2016), Conkling (2018), y Koops (2018), sostenemos que el abordaje fenomenológico permite una descripción y análisis de diversos aspectos socioculturales relacionados con la experiencia musical.

Nuestro interés, en el caso de Edith, se sustentó a partir de un vacío de conocimiento relacionado con la fenomenología del mundo social. Se encontraron trabajos en educación musical que han implementado la fenomenología en el estudio de poblaciones infantiles, en edades posteriores a la infancia temprana (Custodero, 2007; Herbert, 2021), y que han explorado la experiencia musical en edades desde los 4 años de edad (Mercier-De Shon, 2012; Koops, 2017). Ninguno de estos trabajos estudia la interacción familiar a partir de la música.

Consideramos que esta ausencia podría deberse a las limitaciones metodológicas de los estudios cualitativos que normalmente utilizan la entrevista como herramienta principal. El lenguaje de las infancias tempranas está en pleno proceso de formación, por lo que la entrevista no es un instrumento adecuado. Sin embargo, hemos constatado en nuestros trabajos que el diálogo familiar ofrece información valiosa susceptible de ser analizada fenomenológicamente (Partida-Valdivia y Carbajal-Vaca, 2021).

## La relación de sintonía mutua como cuerpo teórico-metodológico de investigación

Antes de comentar la teoría de Schutz respecto de las relaciones sociales establecidas mediante la música, conviene destacar que la tradición fenomenológica, sostiene que experimentamos un *mundo de la vida* (*Lebenswelt*): una realidad en la que nacimos y crecimos; un mundo vivenciado que presuponemos seguirá existiendo para las generaciones siguientes.

El *mundo de la vida* es una noción muy importante para la tradición fenomenológica. En la obra de Alfred Schutz, es un fundamento para la discusión sobre diferentes aspectos sociales y culturales, tal como lo es el significado que damos a nuestras propias acciones y a las de los demás, que se vincula frecuentemente a procesos de socialización que ocurren en el aprendizaje. Este ámbito del *mundo de la vida*, se encuentra permeado por otra noción de especial importancia: la *intersubjetividad*, la cual constituye ese plexo social que podemos denominar comúnmente como comunidad, sociedad, familia, pueblo o nación. El mismo entorno social involucra el establecimiento de diferentes relaciones como el *tú, yo, nosotros y ellos*, que se basan en la reciprocidad de experiencias en torno a una misma realidad sociocultural: una realidad *intersubjetiva*.

En 1951, Schutz publicó el ensayo “Making music together: A study in social relationship” (Schutz, 1976), trabajo en donde deja ver su clara posición fenomenológica para el entendimiento de la música como un fenómeno social. En este ensayo plantea las diferentes relaciones intersubjetivas que los seres humanos establecemos a partir de la música, en lo que la fenomenología denomina *mundo de la vida*. Toma en consideración el hecho de que todos los seres humanos, al estar inmersos en un contexto social y cultural, siempre interactuamos con los demás a partir de relaciones en las que la conciencia se sincroniza u opera de manera conjunta. Por ejemplo, en el baile, cuando sincronizamos nuestros movimientos corporales con el cuerpo de alguien más al experimentar la música.

Hay diferentes relaciones sociales que establecemos con la música, en el *mundo de la vida* y que podemos identificar en este ensayo: a) *compositor-espectador*, al escuchar en un dispositivo la obra de un autor con el que no compartimos el mismo espacio o momento histórico: escuchar un compositor barroco en la actualidad; b) *intérprete-espectador*, cuando escuchamos

un concierto de una agrupación en vivo; c) *hacer música juntos*, cuando cantamos alrededor de una fogata o tocamos con instrumentos una misma pieza musical.

Estas relaciones se encuentran basadas en lo que Schutz denomina establecimiento de una “cuasi simultaneidad” (Schutz, 1976, p. 171) en el flujo de conciencias. Es decir, una sincronización con la conciencia de las demás personas porque, en el mundo social, ejecutamos actos de conciencia propios que se enlazan a los actos de los demás.

En este sentido, un acto de conciencia se asume fenomenológicamente como un proceso intersubjetivo, mediante el cual doy sentido a mi mundo, a mi entorno, a los otros, a los fenómenos naturales o sociales que comprenden experiencias que vivo en carne propia.

Esta cuasi simultaneidad, revela la dimensión espacial y temporal del proceso de constitución de significados en la vivencia de la música, lo cual va más allá de una mera explicación fisicalista. Esto puede ser ejemplificado en la vida cotidiana en familia; por ejemplo, cuando experimento la música: al escuchar una canción en el hogar con otros miembros, aun realizando respectivamente actividades distintas, nuestras conciencias se sincronizan en la experimentación de un mismo suceso.

A pesar de los diferentes niveles de atención que podemos tener sobre la pieza musical, podemos experimentar el pulso, el ritmo y la melodía, mientras presuponemos el espacio donde ocurre la vivencia y el transcurrir del tiempo. El tema de las relaciones familiares no es un asunto discutido específicamente por Alfred Schutz. Sin embargo, consideramos que sus aportes serían valiosos para discutir y abordar desde otro punto de vista, algunos aspectos que la literatura académica en educación musical ha señalado sobre la experiencia musical infantil en la familia.

## Método y análisis de la información

Optamos por el enfoque de investigación que Stake (1995) denomina como *estudio de casos intrínseco*; y Yin (2009) define como *estudio de caso único*. Ambas denominaciones se refieren a una forma de investigación cualitativa donde uno o varios casos de un entorno social son valiosos en términos académicos dada su relevancia y particularidades. Estos estudios pueden brindar

datos que permiten describir o documentar un fenómeno, favoreciendo a ampliar los límites explicativos de una teoría y generar nuevos conocimientos (Jiménez y Comet, 2016).

Edith es un caso peculiar por sus orígenes familiares, su madre mexicana y su padre alemán; además, dada una relación de amistad cercana con la familia, dispusimos de facilidades para realizar un seguimiento prolongado mediante informes descriptivos, a fin de recabar información sobre cómo se vivía la música en la familia. La menor se encontraba creciendo en un ambiente bilingüe, a sus 3 años podía sostener conversaciones en alemán y español.

Se invitó a participar a los padres de familia en la investigación y se realizó un seguimiento de cinco meses. Se les explicaron los propósitos de estudio y se les garantizó la anonimidad de sus datos familiares mediante la implementación del protocolo de consentimiento informado.<sup>2</sup> Nos proporcionaron videos, que grabaron con su dispositivo celular, cuando la niña se encontraba interactuando con la música en cualquier forma –bailando, cantando o jugando–. Al ser una familia radicada en Alemania, los videos fueron enviados por la aplicación de mensajería *WhatsApp*, junto con una descripción escrita breve sobre lo que ocurría.

Implementamos la observación participativa, ya que uno de los investigadores convivió con Edith durante algunas visitas a Alemania y durante otras de la familia a México. La niña fue videograbada durante estos acercamientos. El acceso a su hogar fue muy importante porque fue posible interactuar directamente con la niña a través de la música.

Utilizamos la video-hermenéutica para el análisis de los videos que fueron recolectados. Esta técnica de investigación cualitativa tiene algunos de sus fundamentos teóricos en la fenomenología del *mundo de la vida* (Raab y Tänzler, 2012). Además de permitir un análisis minucioso de datos audiovisuales, también favoreció la reflexión sobre creencias y prejuicios que pueden estar siendo vertidos en el proceso de análisis de la información obtenida.

---

2 Los padres de familia otorgaron el permiso y derechos de uso de todas imágenes para este trabajo, a partir del protocolo de consentimiento informado.

## Instrumentos de recolección de información

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada para dialogar con los padres sobre los siguientes temas: a) datos generales, antecedentes musicales, b) prácticas musicales dentro del hogar y perspectivas personales sobre la música. A partir de estos temas, se idearon diferentes preguntas potenciales para plantearlas en la entrevista. El guion fue piloteado y validado vía expertos.

Para implementar la técnica de vídeo-hermenéutica y registrar los vídeos surgidos del entorno familiar de Edith se diseñó un formato de análisis. Esto permitió analizar y describir las experiencias con la música que habían quedado registradas en vídeo en el entorno familiar, con base en las nociones referentes a la *relación de sintonía mutua* descritas por Alfred Schutz.

En una tabla de tres columnas (tabla 1) se describieron los vídeos que nos fueron proporcionados de manera asincrónica por la madre de familia.

Tabla 1. Tabla de análisis de los vídeos

Datos del vídeo	Descripción del vídeo	Tipo de relación identificada	Reflexiones

## Resultados

Se obtuvieron 27 vídeos grabados por la madre de familia en un periodo de cuatro meses. Las grabaciones obtenidas fueron en su mayoría breves, su duración no excedió más de los 3 minutos. Estos vídeos consistieron en diferentes momentos de la vida familiar de la niña, en su mayoría grabados en la sala y el comedor de su casa, en momentos de juego, previos o posteriores a la alimentación, en paseos familiares con otros familiares cercanos. Algunos momentos consistieron en la práctica musical del padre en el hogar. Uno de los vídeos registró el paseo familiar por las calles de una ciudad en Alemania.

No se recuperaron vídeos dentro del ambiente escolar. Los padres de familia accedieron de manera inmediata a participar en la investigación. Fue con la madre de familia con quien se tuvo un mayor contacto por mensajería instantánea, lo que favoreció a contextualizar lo que ocurría en los vídeos que había grabado. La periodicidad con que la madre contactaba a los investigadores, para hacer llegar los vídeos fue variable. En ocasiones, la madre de familia enviaba un vídeo a la semana y, en otras ocasiones, más de tres por semana. La madre de familia nos compartía mediante mensajes de texto y de voz, lo que la niña se encontraba haciendo. Esto nos permitió acceder a una contextualización detallada de la situación.

Conviene destacar que Edith convivía durante la mayor parte del tiempo con su mamá, ya que en ese entonces la madre se dedicaba exclusivamente al hogar, mientras su padre trabajaba la mayor parte del día. La colaboración de la madre fue fundamental, ya que el compromiso que mostró en la participación de la investigación fue favorable para la recolección de información.

Durante una visita de la familia a México, se realizó una entrevista simultánea de una duración aproximada de 50 minutos con ambos padres. A partir de ésta y las propias videograbaciones, fue posible apreciar que en el entorno familiar se otorgaba un alto valor a la música. Se identificó que la madre de Edith había estudiado una licenciatura en Educación Especial y, aunque no se dedicaba a ningún tipo de práctica musical habitual formal, acostumbraba cantar y escuchar música frecuentemente en casa; ella describió que recordaba que su padre cantaba durante las actividades de trabajo a las cuales ella lo solía acompañar desde niña cuando aún vivía en México. La madre de Edith cambió su residencia a Alemania aproximadamente hace cuatro años, cuando contrajo matrimonio con el padre de Edith, quien ha vivido en Alemania toda su vida.

El padre de familia estudió música y perteneció a una orquesta del ejército alemán como trombonista cuando era más joven. Aunque dominaba principalmente el trombón, tenía conocimientos elementales de guitarra, piano y flauta. Relató que estos instrumentos los practicaba en el hogar de forma ocasional en su tiempo libre. La madre de Edith comentó que, en esos momentos, Edith trataba de integrarse a las prácticas, lo cual fue corroborado en los vídeos.

El padre de Edith comentó que, dado que conocía algunas piezas musicales en piano, las practicaba cuando la familia visitaba la casa de los abuelos paternos, lugar donde había un piano. Como en algún tiempo había sido instructor de yoga kundalini, en las sesiones que dirigía frecuentemente utilizaba algunas piezas musicales para la recitación de mantras. Otro dato interesante recolectado gracias a la observación participativa con la familia, fue que el padre frecuentemente silbaba y cantaba al realizar diferentes actividades domésticas, como sacar la basura, cocinar o lavar platos. Esto fue relevante porque consideramos que Edith se encontraba expuesta a esta práctica habitual en casa.

Edith tenía acceso a los diferentes instrumentos musicales que había en casa: guitarra acústica, flauta, cuenco tibetano, trombón, shakers, maracas y un ukelele. El trombón y la guitarra, se le proporcionaban muy pocas veces, de manera supervisada. También había algunos instrumentos musicales de juguete: un teclado pequeño, un xilófono y tambores. Tanto el padre de familia como la madre consideraban que la niña mostraba mucho interés por la música, por el canto, el baile y la utilización de instrumentos musicales. Una de las observaciones participativas que realizó uno de los investigadores de manera directa, fue en una visita al hogar de la menor. La niña se interesó por participar musicalmente al momento en que su madre de familia solicitó al investigador y su acompañante que interpretaran una canción.

### ***Relación compositor-oyente***

Este tipo de relación fue la menos identificada en los vídeos recolectados. Se observó lo que ocurría en momentos de exploración de instrumentos musicales en el hogar u otros objetos. Los momentos de creación consistieron en aquellas situaciones en las que la niña realizaba breves invenciones musicales durante la convivencia familiar. Como ejemplo de esta relación, se identificó que, en uno de los vídeos, Edith fue grabada en la sala de su casa por su mamá. Ella se observa en el vídeo concentrada en la acción, manipulando una aplicación de teclado en el teléfono inteligente de uno de los padres, mientras ellos dialogaban sobre algunos temas familiares (figura 1). En un momento del vídeo, se observa cómo la niña interrumpe la conversación de sus padres para exponerles una melodía que acaba de componer (figura 2) exclamando efusivamente en español: ¡Escuchen! ¡Escuchen!



Figura 1. Edith mostrando su composición en el piano.



Figura 2. Composición de Edith en el piano.

En otro momento registrado en vídeo, aparece la niña interviniendo en una lección de trombón que su padre se encuentra brindando a un amigo (figura 3). En el vídeo se observa a la niña en medio de los dos adultos que se encuentran practicando; ella utiliza dos tubos de papel higiénico para colocarlos a la altura de su boca, para imitar que ella está tocando un trombón de vara. Su mamá la invita a participar diciéndole: “¡Ahora tú!”. Edith accede haciendo una melodía breve a manera de balbuceo, imitando el sonido del trombón (figura 4).



Figura 3. Edith mostrando su creación en el trombón (cotidiáfono).



Figura 4. Composición de Edith en el trombón (balbuceo).

Para Edith, el tubo de cartón parece adquirir el papel de un instrumento musical que ha sido de su interés, por lo que está pasando en su entorno, cuando su papá está dando una lección de trombón a alguien más. En este suceso, podemos observar lo que la psicología del desarrollo infantil ha señalado como pensamiento simbólico. Desde la perspectiva fenomenológica, es un suceso del *Lebenswelt* de Edith en el que interviene el cuerpo como mediador de la experiencia con otros y la conciencia de la niña participa replicando lo que sabe sobre la práctica musical.

### Relación intérprete-oyente

En el material recopilado, esta relación se identificó principalmente en el canto de Edith, vinculado al repertorio musical que ella ya dominaba. Se observó que la niña cantaba ante sus padres canciones relacionadas con su contexto, como temas musicales de dibujos animados o piezas musicales dirigidas al público infantil (figura 6), tanto en el idioma alemán como en el español, particularmente canciones infantiles populares de México. En algunas ocasiones, este canto era acompañado de bailes y manipulación de instrumentos musicales. Un ejemplo de estas relaciones se encuentra en los vídeos grabados en el comedor, en donde Edith con su madre explora un pequeño teclado de juguete y, posteriormente, comienza a cantar el tema en alemán de la serie de dibujos animados “Die Biene Maja” (“La abeja Maya”) (figura 5).



Figura 5. Edith cantando y tocando en el teclado “Die Biene Maja”.



Figura 6. Edith cantando “Witsi Witsi Araña” e imitando que toca un violín.

Estos dos vídeos (figuras 5 y 6) tratan de piezas musicales que posiblemente fueron socializadas en el entorno familiar de la niña, dados los idiomas de interpretación de cada pieza. En estos mismos vídeos recopilados, Edith establece una relación *intérprete oyente* con su madre, la persona con quien más convive durante el día.

Resultó interesante observar que este mismo tipo de relación ocurría de manera simultánea con la relación *hacer música juntos*. En uno de los vídeos recopilados (figura 7), se observó a Edith con su prima hermana cantando “Soy una serpiente”, en compañía de otros familiares como sus padres y un tío en un paseo por la ciudad. En este suceso se percibió la relación *intérprete oyente* debido a que en ocasiones los adultos participaban en el canto con las niñas, pero en otras ocasiones, únicamente permanecían como espectadores.



Figura 7. Edith y su prima cantando “Soy una serpiente”.

Los registros realizados en vídeo por la madre de Edith parecían cumplir una relación de tipo *intérprete-oyente*, ya que la madre de familia de forma implícita tomaba el papel de espectadora de lo que Edith hacía musicalmente; sin embargo, también hubo otros sucesos en los que la madre se involucraba en una relación de *hacer música juntos*.

## Relación hacer música-juntos

Ésta fue la relación identificada en la mayoría de los vídeos recolectados. Se trató, generalmente, de momentos en donde Edith interactuaba con su padre o su madre cantando, en ocasiones utilizando instrumentos musicales y moviendo su cuerpo. En estos vídeos recolectados se logró captar que también la niña se involucraba en la relación *hacer música juntos*, frecuentemente saltando, bailando e incluso mediante juego de roles.

En una de estas videograbaciones, aparece en escena Edith parada en el sillón de la sala de su hogar y su papá sentado en el mismo sillón tocando la flauta. Ella canta y baila mientras su papá toca en la flauta la melodía de “Fly like an eagle”, interpretada por la cantautora alemana Gila Antara. Edith canta en idioma inglés la melodía que simultáneamente está ejecutando su padre. Él detiene su interpretación en la flauta, pero continúan cantando juntos. Edith baila y salta en el sillón, en ocasiones volteando a la cámara. Sin dejar de cantar, el padre observa a Edith por algunos segundos y después sigue tocando la flauta (figura 8).

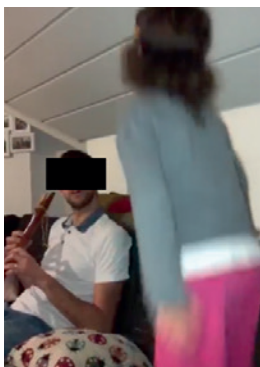


Figura 8. Edith y su papá cantando “Fly like an eagle”.

En este suceso registrado en vídeo, fue posible observar la interacción no verbal de la cual habla Alfred Schutz en la *relación de sintonía mutua del hacer música juntos*. Identificamos cómo los gestos, las miradas y los movimientos corporales jugaron un papel importante en la interpretación conjunta que padre e hija realizaban.

Previamente a esta interpretación musical conjunta de padre e hija, conviene destacar que existen otros vídeos recopilados en los que Edith se encontraba en el mismo momento explorando libremente la flauta; aparentemente, su padre se la había prestado. Ella soplabla e intentaba tapar los orificios con sus dedos, intentando generar diferentes sonidos.

Otro episodio videograbado por la madre de familia fue la interpretación conjunta que Edith y su padre realizaban en la sala, pero ahora cantando la canción “Die Biene Maja” (“La abeja Maya”), la misma pieza musical que fue identificada en la relación intérprete oyente. En este vídeo, Edith y su padre utilizan una maraca y un shaker, respectivamente, mientras ambos cantan y bailan al ritmo de los instrumentos (figura 9). El ritmo, en este caso, parece estar liderado por el padre de Edith con un shaker, aunque al momento de concluir la pieza, ella propone iniciar otra vez.



Figura 9. Edith y su papá tocando y cantando “Die Biene Maja”.

La relación de *hacer música juntos* en Edith fue mayormente registrada en vídeo en interacción con su padre, utilizando otros instrumentos disponi-

bles en el entorno doméstico. Esto resultó relevante porque la madre era quien convivía más con la niña, mientras su padre generalmente pasaba parte del día y la tarde en su trabajo.

Quizás estos registros son algunas de las limitaciones del acercamiento metodológico utilizado, debido a que quizás la madre de Edith interactuaba musicalmente más con su hija de lo que fue recolectado en vídeo. Probablemente, la propia interacción e involucramiento en las interpretaciones por parte de la madre, impidió que registrara la mayor parte de los momentos en que ambas hacían música.



Figura 10. Edith y su madre explorando ritmos con instrumentos musicales.

Sólo se obtuvo un episodio grabado por la madre en donde ella también participa en la interpretación musical. Se trató de un momento en donde ambas se encontraban sentadas en el comedor de la casa, mientras Edith desayunaba y, madre e hija, comienzan a explorar diferentes ritmos con una maraca y un shaker, respectivamente (figura 10).

En este vídeo sólo se observa en primer plano la mano de la madre de Edith, quien sostiene una maraca. La madre posicionó la cámara de su celular para poder capturar el suceso. En este vídeo, ambas intercambian ideas rítmicas.

cas; inicialmente la madre de Edith le preguntaba qué va a hacer con el shaker y en respuesta, Edith propone algunos patrones de ritmo a los cuales se sincroniza su madre. Posteriormente, la madre propone otro ritmo, enseguida, Edith le sugiere a su mamá golpear rítmicamente los instrumentos musicales en algunas partes del cuerpo para generar ciertos sonidos, como en los muslos, el estómago, el pecho, la nariz, la frente y la boca. La actividad parece ser una exploración en conjunto entre madre e hija, en donde se indagan las posibilidades sonoras de los instrumentos. La acción parece ser de mucha diversión para Edith, comienza a reír cuando percute sutilmente el shaker en diferentes partes de su rostro.

Una de las observaciones participativas realizadas como seguimiento del caso de Edith, consistió en una visita de una semana realizada a la familia en su hogar en el sur de Alemania. Teníamos una relación de amistad estrecha con la familia, lo que favoreció a realizar esta observación con fines académicos. Derivado de esta convivencia, fue posible observar a Edith cantando en múltiples momentos de la vida diaria. Fue relevante observar que continuamente su familia escuchaba música latina y música en el idioma español para niños, esto fue un quizás reflejo del origen cultural de la madre, que ella misma informó en esta observación participativa realizada. A partir de esta observación también se identificó que el coche familiar era un espacio doméstico en el que se escuchaban principalmente este tipo de piezas musicales, espacio que ya ha sido estudiado por Koops (2014). En un momento de ocio dentro de la casa de la familia, la madre pidió que interpretáramos una pieza musical de nuestra propia autoría. Sin tener planeado el involucramiento de Edith en la ejecución musical, la niña por iniciativa propia llevó hacia nosotros una maraca para intentar acoplarse a la ejecución que nosotros realizamos en el ukelele y la guitarra (figura 11).



Figura 11. Edith tocando con nosotros una pieza musical.

En esta situación, una de las intérpretes de la pieza musical le indica y modela Edith con el mazo del xilófono cómo seguir el ritmo. Este suceso fue un ejemplo que experimentamos como músicos de la relación de *hacer música juntos*. La niña se mostró en todo momento atenta a las indicaciones y a lo que pasaba en la interpretación y, posteriormente, nos solicitó hacer más música con nosotros. El análisis de este vídeo permitió identificar algunos temas a discutir a nivel epistemológico, sobre cómo las observaciones participativas tienen ventajas y desventajas en el proceso de realizar un análisis fenomenológico y hermenéutico en primera persona; sobre esto se reflexiona a mayor profundidad en el apartado siguiente.

## Discusión

Este estudio representa una exploración sobre el establecimiento de vínculos familiares a partir de la música en un caso real. El enfoque metodológico seguido, basado en la fenomenología del mundo social, no aspira a generar explicaciones causales ni generalizaciones, como sucede en otros panoramas de investigación. Las interpretaciones logradas en este acercamiento confirmaron la pertinencia del método para comprender el proceso de aprendizaje de la música en actitud natural. Este estudio muestra un análisis de la vivencia de la música en la familia, a partir de la reflexión sobre las estructuras de conciencia y con base en evidencias empíricas.

Los hallazgos nos indican que es necesario seguir ejercitando y perfeccionando el método vídeo-hermenéutico para acercarse a los entornos familiares, los cuales suelen ser difíciles de acceder, por ser un espacio privado, íntimo y al que la familia pocas veces brinda acceso a los investigadores. El hecho de involucrar a los padres de familia, tal como se realizó en este trabajo, facilitó la obtención de información en el entorno social habitual de la niña, lo que no habría sido posible mediante ambientes controlados de investigación.

Constatamos, mediante el análisis de los datos obtenidos, que es posible ampliar y aplicar la teoría fenomenológica de Alfred Schutz en situaciones sociales con música, que ocurren en el *mundo de la vida* o *Lebenswelt*. La noción de *relación de sintonía mutua*, permitió describir la experimentación de la música en el ámbito familiar, para comprender desde una perspectiva distinta

a la de la psicología, el papel que tiene la música en las relaciones familiares de los niños en edades tempranas.

A pesar de que la teoría fenomenológica de Schutz aparentemente no tuvo pretensiones de ser un marco de interpretación de evidencias empíricas, este acercamiento nos condujo a apreciar su valor metodológico en relación con el análisis hermenéutico. Especialmente, porque los aportes fenomenológicos de la *relación de sintonía mutua* reconocen la estructura histórica y sociocultural en la que se enmarca la experiencia musical en familia. El análisis de los antecedentes musicales y la identificación de vínculos entre los orígenes familiares de Edith y las prácticas de repertorio musical son evidencia de ello.

A pesar de que la *relación de sintonía mutua* propuesta por Schutz no estaba pensada para el estudio de la familia, el caso de Edith muestra el establecimiento de lazos familiares mediante la música, lo que evidencia la importancia que tiene la familia en la educación musical en la infancia temprana. Encontramos en la noción de *Lebenswelt* un basamento teórico que nos permite reconocer que el proceso de aprendizaje musical tiene algunos de sus primeros cimientos en las experiencias cotidianas en la vida infantil. Desde su nacimiento, niñas y niños se encuentran con un ordenamiento social en diferentes aspectos, el cual es visible en el idioma, las tradiciones, los valores y las costumbres. Estos elementos también se enlazan a las manifestaciones musicales ante las cuales se encuentra expuesto.

Al describir cómo ocurre la experimentación de la música en Edith se reconocieron diferentes elementos que intervinieron en la vivencia musical en familia. A partir de la *relación de sintonía mutua*, identificamos que las tres relaciones que describe Schutz –*compositor-intérprete, intérprete-oyente y hacer música juntos*– se cumplen en diferentes momentos del *mundo de la vida* de Edith.

Se presentaron situaciones cotidianas de la vida familiar en donde no existe un momento preciso ni planeado para vivenciar la música: la hora del desayuno, un paseo, al llegar a casa, a la hora de ir a dormir o en la hora del juego. Esto no excluye la aparición de momentos de práctica musical cotidiana plenamente programados o premeditados; es decir, situaciones sistematizadas para la enseñanza de saberes musicales entre padres e hijos, de forma similar a como ocurre en los ambientes escolarizados. Las relaciones pueden ocurrir en distintos momentos de manera espontánea o no, así como oscilar entre una y otra constantemente. Experimentar la música en el

ambiente familiar, implica asumir roles diferentes que concluyen o inician en diferentes momentos de la vivencia de la música, ya sea tocando, bailando o cantando.

La relación *compositor-oyente* nos permitió identificar cuando Edith se convertía espontáneamente en una creadora musical y cómo sus actos de conciencia se veían reflejados en sus composiciones, las cuales fungieron como un mecanismo de socialización de sus ideas musicales con sus padres. Estos momentos se entienden como una vía para establecer un clima de empatía y comunicación con los otros. Aquí se reconoce la importancia de la vinculación emocional que requieren los niños dentro de las experiencias con la música. En los vídeos fue posible observar a los padres emplear un tono de voz que podemos definir como cariñoso o amoroso, asociado a los vínculos afectivos que existían en la familia; esto fue visible en múltiples ocasiones en que los vídeos consistían en cantar con Edith o al escucharla interpretar una melodía.

La relación *intérprete-oyente*, permitió identificar de manera más nítida el rol asumido por Edith en la socialización del repertorio que domina. En el ámbito familiar, esta relación permitió reconocer cuando Edith exponía a sus padres no sólo conocimientos sobre canciones o ritmos que se le habían enseñado en casa, sino también lo que aprendía de música en su jardín de niños. En uno de los vídeos ella describió que estaba practicando el ukelele, porque había visto a una profesora del jardín de niños haciendo lo mismo, pero aplaudiendo.

Lo anterior sugiere que el hogar se convierte en el escenario propicio para la reconstrucción de una experiencia musical pasada, aplicada en circunstancias diferentes, lo que puede ser interpretado como un aprendizaje que, fenomenológicamente, podemos sustentar a partir de la descripción sobre las estructuras de conciencia, en donde el aprendizaje es el resultado de experiencias que ocurren de manera indefinida, en el día a día. La reconstrucción de experiencias en el hogar sobre situaciones vivenciadas en el jardín de niños permitió a Edith adquirir nuevos sentidos sobre sucesos pasados, que tienen influencia en su propio proceso de aprendizaje.

Esto nos hace constatar que el aprendizaje de la música en la infancia temprana tiene sus bases en experiencias que los niños viven en carne propia en su entorno familiar inmediato, en interrelación con otros ámbitos sociales como la escuela. En esta experimentación, el cuerpo tiene un lugar

importante para el niño, a partir de él vive en carne propia la música, escucha, siente las vibraciones sonoras que los objetos producen. Estas vivencias son hechos musicales que ocurren a su alrededor y responde a ellos mediante acciones como saltar o bailar. Las mismas experiencias con la música nos permiten reconocer la importancia de que el menor asuma una posición activa para el aprendizaje de la música, alejada de una enseñanza mecanicista centrada en la memorización de la percepción auditiva o visual.

Hemos evidenciado que Edith es un ser que se inserta paulatinamente en un entorno social pre-dado, pre-estructurado históricamente, en donde la conciencia infantil va logrando significados a distintos fenómenos sonoros que transitan hacia categorías diversas, como la 'musical' mediante sus propios actos de conciencia; acto relacionado con interrogantes filosóficas que podrá ser estudiado posteriormente desde disciplinas como la estética, la filosofía existencial, la semiótica y la propia discusión fenomenológica trascendental sobre la infancia.

La relación *hacer música juntos*, permitió reconocer el establecimiento de vínculos interpersonales entre la niña y sus padres mediante la práctica musical cara a cara, en la que se involucra la manipulación de instrumentos u objetos, la exploración sonora de éstos y, sobre todo, la vivencia en carne propia de la música. En este sentido, reiteramos que vivenciar la música mantiene un profundo vínculo emocional implícito en la experimentación musical cotidiana, identificable no solamente en la familia sino en otros espacios de la vida social en donde se canta, se tocan instrumentos o se baila.

## Agradecimientos

Un agradecimiento especial a la familia participante dentro de esta investigación, por las facilidades prestadas para realizar el seguimiento del caso de Edith.

## Referencias y bibliografía consultada

- Abad, V. y Barrett, M. S. (2020). Laying the foundations for lifelong family music practices through music early learning programs. *Psychology of Music*, 51(4). <https://doi.org/10.1177/0305735620937780>
- Abril, C. R. (2002). Children's attitudes toward languages and perceptions of performers' social status in the context of songs. *International Journal of Music Education*, 39(1), 65-74. <https://doi.org/10.1177/025576140203900107>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M. y Welch, G. F. (2018). Music value and participation: An Australian case study of music provision and support in Early Childhood Education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 226-243. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>
- Barrett, M. S. y Welch, G. F. (2021). Music early learning programs: Enduring outcomes for children and their families. *Psychology of Music*, 49(5), 1226-1241. <https://doi.org/10.1177/0305735620944232>
- Byrne, M. y Hourigan, R. (2010). A comparative case study of music interactions between mothers and infants. *Contributions to Music Education*, 37(1), 65-79. <https://eric.ed.gov/?id=EJ898311>
- Chandransu, N. (2019). Integrating multicultural music education into the public elementary school curricula in Thailand. *International Journal of Music Education*, 37(4), 547-560. <https://doi.org/10.1177/0255761419855827>
- Conkling, S. W. (2018). Socialization in the family: Implications for music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 29-37. <https://doi.org/10.1177/8755123317732969>
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, 24(1), 77-98. <https://doi.org/10.1017/S0265051706007236>
- Custodero, L. A., Cali, C. y Diaz-Donoso, A. (2016). Music as transitional object and practice: Children's spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 55-74. <https://doi.org/10.1177/1321103X15612248>
- Custodero, L. A., Rebello, P. y Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Jour-*

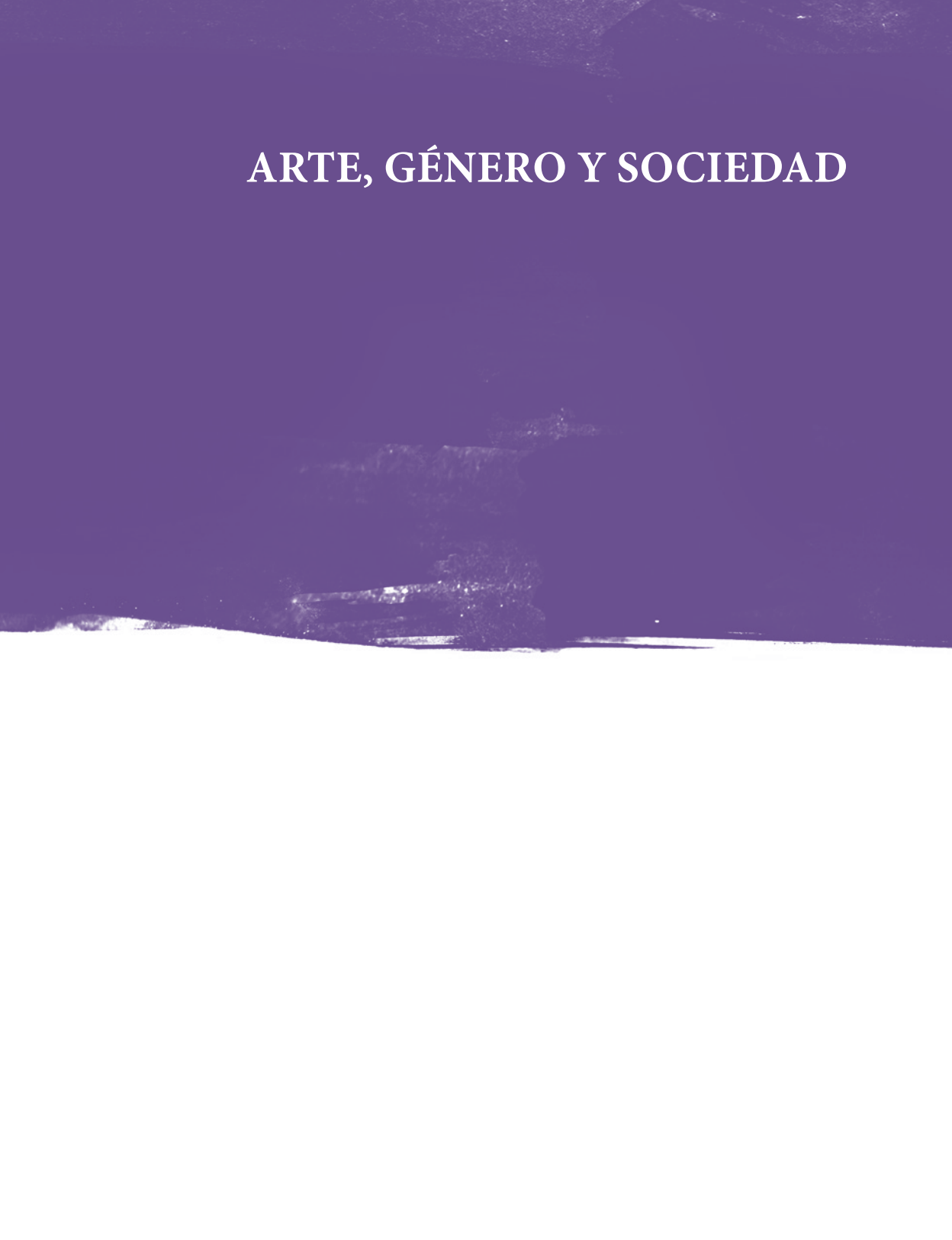
- nal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 553-572. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.005>
- De Villiers, A. C. (2021). (Re)organizing the music curriculum as multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 39(4), 383-393. <https://doi.org/10.1177/0255761420986219>
- Du, J. y Leung, B. W. (2022). The sustainability of multicultural music education in Guizhou Province, China. *International Journal of Music Education*, 40(1), 131-148. <https://doi.org/10.1177/02557614211027375>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 85. Doi: 10.5565/rev/jtl3.764
- Ghirotto, L. y Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- Gordon, E. E. (2013). *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. GIA.
- Herbert, R. (2021). Young People's Lived Experience of Music in Everyday Life: Psychological and Phenomenological Perspectives. En H. M. Berger, F. Riedel y D. VanderHamm (Eds.), *The Oxford Handbook of the Phenomenology of Music Cultures* (pp. 173-198). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190693879.013.18>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 23-39. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642631>
- Jiménez, V. E. y Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 211-225. <https://doi.org/10.1177/1321103X18794197>
- Koops, L. H. (2014). Songs from the car seat: Exploring the early childhood music-making place of the family vehicle. *Journal of Research in Music Education*, 62(1), 52-65. <https://doi.org/10.1177/0022429413520007>

- Koops, L. H. (2017). The enjoyment cycle: A phenomenology of musical enjoyment of 4- to 7-year-olds during musical play. *Journal of Research in Music Education*, 65(3), 360-380. <https://doi.org/10.1177/0022429417716921>
- Koops, L. H. (2018). Communicating the importance of music in early childhood. *Journal of General Music Education*, 31(2), 33-35. <https://doi.org/10.1177/1048371317742111>
- Lerma-Arregocés, D. (2023). Los tipos de interacción musical en el contexto familiar y cotidiano: La relación musical de Bruna y sus padres. *Epistemos*, 11(1), 052. <https://doi.org/10.24215/18530494e052>
- Lerma-Arregocés, D. y Pérez-Moreno, J. (2023). Musical communication among parents and their children: An analysis tool to study their interaction. *International Journal of Music Education*, 42(3). <https://doi.org/10.1177/02557614231174033>
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. y Faulkner, R. (2012). *Music in Our Lives. Rethinking Musical Ability, Development, and Identity*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199579297.001.0001>
- Mercier-De Shon, M. (2012). “*Music is Waiting For You: The Lived Experience of Children’s Musical Identity* [Tesis de doctorado]. Georgia State University. <https://doi.org/10.57709/3074209>
- Partida-Valdivia, J. M. (2021). *Significaciones en niños de entre 3 y 5 años de edad en actitud natural: Estudio de las interacciones con instrumentos musicales en contextos familiares de mariachi en México*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2021/mayo/0811646/Index.html>
- Partida-Valdivia, J. M. y Carbajal-Vaca, I. S. (2021). Las posibilidades de la fenomenología de la actitud natural para el análisis de la interacción con instrumentos musicales en niños de edad preescolar. En L. A. Gómez y G. Rivera (Coords.). *Investigación y documentación musical en México: Nuevos temas y perspectivas*, 151-163. Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. <http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/handle/11271/2674>
- Raab, J. y Tänzler, D. (2012). Video Hermeneutics. En H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab y Soeffner, H-G. (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 85-89). Peter Lang.

- Schutz, A. (1976). Making music together: A study in social relationship. En A. Brodersen (Ed.), *Collected papers II: Phaenomenologica*, Vol. 15 (pp. 159-178). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-1340-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-010-1340-6_8)
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Taggart, C. C. (2000). Developing musicianship through musical play. *Spotlight on Early Childhood Music Education*, 23-26.
- Trehub, S. E., Becker J. y Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 370(1664), 20140096 <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0096>
- Trinick, R., y Pohio, L. (2018). The “Serious Business” of musical play in the New Zealand early childhood curriculum. *Music Educators Journal*, 104(4), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0027432118767734>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2017). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2023). *What you need to know about early childhood care and education*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education/need-know>
- Voyajolu, A. y Ockelford, A. (2016). Sounds of intent in the early years: A proposed framework of young children’s musical development. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 93-113. <https://doi.org/10.1177/1321103X16642632>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Young, S. e Ilari, B. (2019). *Music in Early Childhood: Multi-Disciplinary Perspectives and Interdisciplinary Exchanges*. Springer.



# ARTE, GÉNERO Y SOCIEDAD





# Recuerdo de las que fuimos y las que somos. Procesos de memoria colectiva en el Centro Penitenciario Estatad para Mujeres de Aguascalientes

*Raquel Mercado Salas  
Irasemma Ambriz Zúñiga  
María Isabel Cabrera Manuel*

## **Introducción**

La violencia en la vida de las mujeres en México, como en otros territorios, está enmarcada en complejas relaciones de poder patriarcales y coloniales que se reafirman a través de estructuras socioeconómicas y culturales que se pueden distinguir en los diversos ámbitos que integran sus vidas. Las marcas de las formas de violencia específica que afectan la vida de las mujeres y niñas se encuentran de manera transversal, a lo largo de todas las fases del desarrollo, desde el nacimiento, la infancia, pasando por la juventud y adultez, hasta alcanzar la vejez y la muerte. Sin embargo, aunque la vida de todas se encuentra expuesta a experimentar alguna de las categorías en las que se ha comprendido el fenómeno de la violencia contra las mujeres –ya sea sexual, económica, psicológica, emocional, patrimonial o institucional, por mencionar algunas–, las políticas de prevención y los programas de solución de conflictos que el Estado gestiona son insuficientes, máxime si las mujeres que la padecen son

ya víctimas de otras formas de violencia estructural como el racismo o el clasismo.

En el caso de las mujeres que se encuentran en espacios de reclusión por parte del Estado, el nivel y rastro de la violencia que padecen se vuelve mucho más evidente, pues en sus cuerpos y subjetividades se puede constatar cómo la privación de la libertad es una situación que las expone a niveles de vulnerabilidad muy elevada, pues el sistema penitenciario es resultado de las formas de violencia de las que ya son víctimas a lo largo de su vida y que se recrudece por su condición de género.

Para este trabajo, nos interesa destacar dos cuestiones. En primer lugar, que las formas de violencia que viven las mujeres privadas de su libertad en centros penitenciarios manejados por el Estado son un acento de las formas de violencia estructural de una forma de poder colonial y del patriarcado de alta intensidad vinculado al mismo. Es decir, la experiencia de esas formas intensivas de violencia que viven las mujeres en reclusión afecta profundamente su subjetividad: la forma en que se ven a sí mismas, a su corporalidad, la manera de sentirse culpables y merecedoras de castigo y su forma de pensar, así como las modificaciones de sus vínculos, con su comunidad, que también modifican su idea sobre ellas mismas. La estructura y las estrategias a través de las que operan las prisiones desarticula la identidad de las mujeres en reclusión y busca alienarlas, convertirlas en identidades fijas asociadas a la idea de criminalidad que es útil al Estado, pero que lastima profundamente a las mujeres que son víctimas de estas violencias fácticas, institucionales y simbólicas.

En segundo lugar, nos interesa destacar la posibilidad de desarrollar formas de pedagogías críticas que planteen alternativas que se basen en estrategias de las prácticas artísticas, atendiendo de manera situada la realidad y las necesidades de las mujeres privadas de su libertad. El estudio de caso al que se acude para el análisis está centrado en la danza, vista desde un enfoque que permite trabajar con las mujeres en reclusión, brindándoles herramientas respetuosas de reconocimiento y reapropiación de su corporalidad desde una mirada sensible y emancipatoria, que les permite ver y relacionarse con su subjetividad sin que ésta sea reducida a la condición de encierro. Para ello el movimiento, la memoria y el testimonio son herramientas fundamentales, pues funcionan como un puente con la vida más allá de la prisión.

## Cuerpos, violencia e identidad en espacios de reclusión de mujeres

En “Mujeres en prisión. Un estudio sobre la prevalencia del maltrato” (2013) María Fontanil, Ángeles Salcedo, Roxana Fernández y Esteban Ezama, realizaron la investigación sobre la prevalencia del maltrato como un antecedente importante en la vinculación de una gran parte de las mujeres en prisión con otras violencias precedentes.

Los resultados muestran que el 96.6 % de las mujeres que forman esta muestra han sido maltratadas de forma grave en algún momento de su vida. No se trata de una agresión puntual realizada por un agresor concreto sino de una vida de maltrato. Considerando el maltrato en general, el 50 % de las mujeres que entrevistamos han sufrido maltratos durante su infancia y el 89.3 % siendo mayores de edad (Fontanil *et al.*, 2013, p. 31)

Aunque el estudio que citamos se encuentra enmarcado en el territorio ibérico, características similares se replican en otros lugares e investigaciones. La persistencia del maltrato y su vinculación como antecedente importante para la comisión de un delito se puede observar de inicio en la tipificación, interpretación y seguimiento de éstos en el caso de la población femenil.

Entre los delitos más recurrentes en las internas del Ce.Pe.Es.<sup>1</sup> para Mujeres de Aguascalientes, México, se encuentran: Delito de posesión simple (Art. 467 LGS), robo (Art. 367), Homicidio (Art. 135), Corrupción de menores (Art. 201) y violación (Art. 179). Aunque esta lista de delitos coincide mayormente con aquellos cometidos por los varones que integran la población masculina, estos mismos delitos son más severamente castigados en el caso de las internas mujeres, ya que los procesos penales no se encuentran mediados por la necesaria perspectiva de género que permitiría entender las circunstancias particulares de las mujeres. Tampoco se aplica la perspectiva interseccional, lo que profundiza la discriminación por parte de las instituciones del Estado. Esto es muestra de que considerar la prevalencia del maltrato es una condición fundamental al momento de tomar en cuenta tanto las violencias estructurales de las que las internas han sido víctimas de forma previa a la privación de su

---

<sup>1</sup> Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes.

libertad, como de las que las siguen afectando una vez que ingresan a los centros penitenciarios.

Es importante señalar también que la falta de una adecuada política de drogas para administrar y prevenir el consumo que permitiera reconfigurar el enfoque punitivo, es una de las principales características que amenazan la vida de las mujeres vinculadas con estos delitos. En el caso de las mujeres reclusas en Aguascalientes, la mayoría purgan condenas por posesión simple y corrupción de menores, pues en el caso de este último delito se ven implicados sus propios hijos e hijas, quienes les acompañan al momento de la venta, debido a que la estructura de cuidados se vincula con ellas de forma directa.

La mayoría de las mujeres que terminan en el sistema judicial: pobres, muchas de color, con una media de edad de 35 años, un nivel muy bajo de instrucción y una historia laboral irregular, con hijas e hijos menores de edad, con múltiples problemas de salud y de abuso de sustancias psicotrópicas y experiencias de maltratos durante la infancia y la edad adulta (Fontanil *et al.*, 2013, p. 24)

Es indispensable distinguir que las poblaciones de personas reclusas en los centros penitenciarios del Estado suelen formar parte de grupos precarizados, hecho que impacta directamente en las circunstancias que llevan a las personas a delinquir, los tipos de delitos y la incidencia de éstos. Aunque esto aplica en el caso de los varones en prisión, es relevante señalar que el vínculo entre la precariedad y la condena en prisión es aún más recurrente en el caso de los penales femeninos. Cuando se habla de las mujeres privadas de su libertad, sabemos que se trata de mujeres con educación formal de nula a básica, que se enfrentan con un sistema penitenciario que no provee la instrucción ni el seguimiento adecuado para sus casos jurídicos ni personales. Esto pone en evidencia la constante violencia que se observa en las instituciones totalitarias como la prisión, situación que agudiza la serie de violencias específicas a las que hacemos referencia. Es frecuente encontrar a mujeres que, dadas las condiciones y naturaleza del delito que cometieron, podrían reducir su estancia en una institución penal, pero por los prejuicios y estereotipos de género que las revictimizan, no reciben un adecuado acompañamiento.

Claudia Alarcón, investigadora y miembro de la Red de Estudios de Espacios Carcelarios de El Colegio de Michoacán, plantea en “Consideraciones éticas para las interacciones carcelarias de la libertad” (2023), que después del

Informe Belmont de los años setenta, el trabajo con poblaciones vulnerables debe cumplir con tres elementos indispensables: respeto, beneficio y justicia. No obstante, para la población que se encuentra en los espacios de reclusión, no se lleva a cabo ninguna de las tres consideraciones antes mencionadas. Por ejemplo, respecto al primero, uno de los presupuestos con el que nos encontramos en las narrativas desde las visualidades masivas, los discursos religiosos y los códigos morales producidos por los medios de comunicación, es el de considerar a las personas internas con identidades negativas fijas, es decir, son vistas como delincuentes para toda la vida. La narrativa más influyente respecto a las personas reclusas las determina como absolutamente conscientes y responsables de todos y cada uno de sus actos y, por lo tanto, como merecedoras de prisión y las formas de castigo social derivadas, como el abandono. A ello abona el hecho de que se tiende a minimizar cualquier estado de precariedad preexistente, lo que confirma la prevalencia del maltrato.

A pesar de que las investigaciones señalan la continuidad en la persistencia del maltrato y las violencias hacia las mujeres en reclusión forzada, la pregunta que queremos plantear en este trabajo es, ¿en qué consiste la transición respecto al desplazamiento de la autopercepción, la construcción de las subjetividades y la narrativa del cuerpo cuando una mujer vive un proceso penal de reclusión? ¿Qué experiencia colectiva de la memoria, del presente y de la proyección a futuro se enmarca en su corporalidad y cómo la educación con perspectiva de género puede proveer de alternativas afirmativas?

A partir del reconocimiento de las condiciones de las mujeres que viven privadas de su libertad en las prisiones manejadas por el Estado y de las formas de violencia estructural y la prevalencia del maltrato que las atraviesan y se reafirman en el confinamiento, consideramos que el enfoque teórico y metodológico para trabajar con poblaciones vulnerables, en particular con las mujeres que se encuentran en reclusión en el estado de Aguascalientes, que aborde de forma integral una perspectiva de género, reside en las pedagogías críticas desde el arte.

Las estrategias de pedagogías críticas vinculadas a la enseñanza y la práctica de las artes que proponemos, integran como parte de su eje la problematización descolonial, que contempla la relación cuerpo-territorio, entendido como la disputa de los nodos de poder que se reflejan en la vida de las mujeres, particularmente en la noción de espacio, afectos y corporalidad. Rita Segato en el capítulo séptimo de *La crítica a la colonialidad en ocho ensa-*

jos, se centra en la cárcel en América Latina para mostrar cómo el proyecto de selección en el castigo de los cuerpos segregados responde a una colonialidad latente, pues la racialidad que acompaña al castigo, con la vulnerabilidad de la defensa frente al Estado Nación es particularmente violento con poblaciones afroamericanas, indígenas y, en suma, precarizadas, que son las que frecuentemente pueblan las prisiones en nuestro contexto.

Por otro lado, uno de los trabajos de los que hacemos eco para problematizar la exploración de la memoria son proyectos como “Márgenes de la memoria (Taller de Poesía e Imaginarios Urbanos con internos del Penal de Castro Castro)” realizado en Perú, a través del colectivo *Ánima Lisa*, quienes nombran “margen” al estado liminar en donde inicia algo y, por ende, termina otra cosa. Ese estado de margen, en el caso de los centros penitenciarios también significa la *marginación* en la que se segrega a los cuerpos bajo la “tutela” del Estado, pero no solamente ese sentido literal, sino el margen del espacio y tiempo en el que ingresan las personas a través de su corporalidad. Los talleres que realizó el colectivo peruano se enfocaron, a través de la poesía, en los márgenes que se activan en la memoria de los reclusos, pues en ese caso se realizó la práctica en el Centro de Varones Castro Castro, cuya característica era la de ser presos políticos con más de quince años de encierro. En el taller, se les proponía a los participantes que volvieran a transitar la ciudad que conocían a través de la memoria poética, así se logró yuxtaponer a través de ella el propio devenir de sus subjetividades, dentro y afuera de la prisión. En ese sentido, el imaginario de la ciudad que habitaba en la memoria de los presos no coincidía con la transformación del espacio público fuera del Centro, pues los lugares, las personas, la propia ciudad habían transmutado. En los ejercicios performáticos que realizó el colectivo buscó los espacios de la memoria, que desde el encierro narraban los presos en los talleres de poesía para proyectar el imaginario latente de la ciudad superponiendo las imágenes en su contexto más actual e imposible de experimentar para ellos.

El espacio público, en el caso de la memoria de los reclusos, se modificó, al igual que la subjetividad propia, la narrativa y la política del cuerpo, mostrando el desajuste de los márgenes, entre la ciudad de los recuerdos y la transmutación de la ciudad a la cual no tienen derecho. Cuando nos preguntamos a propósito de la memoria de las mujeres en reclusión, y la relación con el espacio público y doméstico antes y después de la transición que implica ser privadas de su libertad, se encuentra ese vínculo con el margen, pero mucho

más centrado en el cuerpo propio. Lo anterior no significa que no exista esa modificación con el cuerpo de los varones, sino que la disciplina en el cuerpo de las mujeres pasa por más severos condicionamientos morales: desde los derechos sexuales y reproductivos –incluida la gestión de la menstruación–, como los procesos de maternidad y el abandono por parte del Estado y las familias. En este sentido, si el proyecto de construcción del sujeto femenino es un proceso complejo fuera del ámbito de reclusión, lo es aún más cuando la institución totalizadora se apropia de forma absoluta de la vida de las mujeres. Por lo anterior, buscamos indagar en las fuentes primarias: la experiencia de las mujeres en reclusión; con la sensibilidad para comprender, antes de actuar o intervenir en dichos espacios.

## **Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes, México**

Como parte del proyecto de investigación del que este trabajo se desprende, se ha llevado a cabo el diseño e implementación de un taller para las mujeres que se encuentran privadas de su libertad en el Ce.Pe.Es. para Mujeres de Aguascalientes, México. Se partió de la experiencia previa de los talleres de danza impartidos por Irasemma Ambriz Zúñiga en el Centro, para reflexionar a profundidad en las necesidades que tienen las reclusas de una actividad artística, ante el tipo de violencias que viven de forma cotidiana y de las que se distingue particularmente la dificultad que tienen para reconocer y apropiarse de sus corporalidades. Las formas de violencias ya referidas en el apartado anterior explican que las mujeres que viven en prisión encuentran complicado construir una imagen de sí mismas que pueda conciliar las experiencias vividas y la situación de encierro, sobreponiéndose a la identidad fija a la que busca reducir las el sistema penitenciario.

Las mujeres en prisión no sólo son marcadas por el sistema penitenciario, sino también por la sociedad antes, durante y después del proceso carcelario. La “piel”, la forma de sentir de una mujer, al igual que su subjetividad, cambia cuando entra a la cárcel; pasan y padecen modificaciones no exentas de violencia y agresión. Su subjetividad se vuelve una especie de coraza para poder defenderse y transitar la violencia a la que son sometidas. Es como si desarrollaran muchas “pieles” sobre ellas, hasta el punto de que intentar ver y sentir

la suya se vuelve complejo y desconcertante. Para ellas, es preciso vestirse, protegerse con una “piel” distinta, una que les permita lograr la supervivencia al estar en prisión. Es como si la identidad, lo que ha sido cada una de ellas antes de ser privadas de su libertad, se fuera diluyendo con el proceso mismo del encierro y, al hacerlo, se revistieran de otras características vinculadas con las ideas estereotipadas de la criminalidad que les impone la sociedad y la condición de reclusión, lo que les impide construir y trabajar con una idea de sí mismas que les permita integrar la circunstancia que viven sin reducir las a los prejuicios y estereotipos sexistas, racistas, clasistas y, en suma, coloniales, que las revictimizan.

Muchas veces, las actividades que se plantean como parte de la atención de las internas dentro de los espacios de reclusión con el objetivo de “enriquecer” su vida mientras se encuentran en los sistemas penitenciarios, no son planeadas desde el reconocimiento de las violencias que las atraviesan, el tipo de necesidades particulares que tienen, ni de los múltiples condicionamientos a los que se enfrentan. En el mejor de los casos, las actividades artísticas y recreativas que se facilitan a las internas resultan ser un pasatiempo que las distrae de su estado de encierro, rompiendo con la monotonía de sus días al interior de los Centros Penitenciarios. Sin embargo, como mencionábamos en el primer apartado, si las actividades no son bien planeadas y no consideran de forma crítica a la población a la que se dirigen, pueden incluso perjudicar a las reclusas, al implicar temáticas, sentimientos u otras circunstancias que las vulneren o revictimicen, porque reiteran los estereotipos y las dinámicas colonialistas que ya viven las internas, a lo que denominamos la prevalencia del maltrato. Las múltiples formas de violencias que han vivido dentro y fuera de la prisión producen procesos de alienación que forman parte de estrategias de poder con las que se producen subjetividades alejadas de sus necesidades y deseos, lo que las vuelve más manejables y útiles a las dinámicas de poder en las que las prisiones juegan un papel fundamental y son una de sus alternativas más eficientes.

Para desarrollar estrategias de pedagogía crítica vinculadas a la enseñanza y la práctica de las artes enfocadas en las mujeres privadas de su libertad en Centros Penitenciarios, se debe tener en cuenta que dichas mujeres encuentran difíciles y dolorosas algunas prácticas que, en otros contextos menos violentos, podrían resultar más enriquecedoras. El trabajo sensible con sus corporalidades, los recuerdos y cualquier otra actividad que implique hacer

consciente la situación que atraviesan, el sentirse atrapadas, arrancadas de sus contextos, alejadas de sus familias, alienadas de sus vidas, puede resultar contraproducente si las actividades y el enfoque de la intervención no están planeados desde una perspectiva crítica que integre saberes que posibiliten cuidar y poner al centro las subjetividades de las participantes, tanto de las internas como de las talleristas.

Es por ello por lo que, al trabajar y vincularse con mujeres privadas de su libertad, por ejemplo, no se les puede preguntar cosas aparentemente tan “sencillas” como “¿quién eres?” o “¿cómo te ves?”, y solicitar una respuesta inmediata, ingenua o automática, pues esto podría ser poco empático. No es posible que puedan arrancarse tan fácilmente las capas de “piel” de las que a diario se cubren, por ejemplo, sometiéndolas a cumplir instrucciones las veinticuatro horas al día.

A continuación, se compartirán algunas de las experiencias en el trabajo con mujeres en reclusión en el Estado de Aguascalientes, a partir de sus voces y testimonios –a través de bitácora y diario de campo–, para ejemplificar las condiciones a partir de las cuales se puede trabajar en una pedagogía crítica de prácticas artísticas que sumen al ejercicio de memoria, que resista a la reducción de la subjetividad a la identidad fija, impuesta por el sistema punitivo.<sup>2</sup>

Aunque la forma de violencia y de alineación que fomentan las prisiones es intensiva, es claro que no es exclusiva de estos espacios. La forma en la que se construyen las “nuevas” identidades de las mujeres en reclusión no son sólo resultado de las dinámicas de la prisión. El sistema estatal refuerza las miradas estereotipadas con las que se ve a las reclusas y que permite incluso que se las olvide, que se deslave la idea que otras tenían de ellas antes de entrar a la prisión o que, de manera muy literal, las vayan dejando fuera del marco de sus vidas al no dar seguimiento a sus casos o necesidades o, ni siquiera a visitarlas. Como respuesta al dolor que esto implica, las mujeres en reclusión van adaptando su “forma de ser”, con las que no necesariamente se identifican, que no las complacen o que definitivamente no les gustan, pero a las que llegan como recurso adaptativo, pues parece imposible salir del callejón en el que ya se las ha confinado real y simbólicamente.

---

2 Los testimonios que aparecerán entrecorillados corresponden a los compartidos por las internas dentro del marco del taller “Yo, mi cuerpo y las artes”, impartido por Nelda Galilea Pérez López e Irasemba Ambriz Zuñiga en noviembre de 2022, y que forman parte del proyecto de investigación en curso.

“No sé cómo me veo, hace mucho que no sé quién soy” (Ambriz, I., comunicación personal, noviembre 2022), respondía Alma<sup>3</sup> después de una actividad en la que debía dibujarse a sí misma. Sus palabras son palabras recurrentes en las experiencias de todas las mujeres. A partir de la recuperación de ésta y otras experiencias, nos preguntamos ¿Cómo es posible que la prisión pueda despojarlas de ellas mismas y de su cuerpo? ¿Qué formas de violencia operan en los centros penitenciarios, que hacen que esos cuerpos-territorio sean despojados hasta de la posibilidad de reconocerse? Volviendo a Rita Segato y a su crítica a las formas en las que opera el régimen de colonialidad en las prisiones de América Latina, podemos darnos cuenta cómo la experiencia de Alma, que es la de tantas mujeres, está marcada por el tipo de violencia contra las mujeres, racista y clasista, que caracteriza al esquema colonial y que se ve intensificado en los espacios de encierro.

En esas circunstancias, los cuerpos de las reclusas juegan un papel crucial, aunque muchas veces sea de forma pasiva. Pareciera que el único que puede tener voz en un espacio de encierro es el cuerpo, que es la única parte de su ser que es, de alguna manera, vista y percibida por sí mismas y por las otras personas. Esto hace de sus corporalidades un lienzo sobre el que se pelean batallas que nunca tienen reglas justas, pues parten de limitaciones e imposiciones que hacen prevalecer el maltrato.

Cuando se pasa por los filtros del Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes se entiende por qué decimos que la prisión marca la “piel” de las personas que son reclusas, e incluso de las personas que llegan a ese espacio de forma voluntaria, como sería el caso de una tallerista. Inmediatamente se tienen que acatar códigos precisos de lo que se debe portar, de lo que no se debe portar, de lo que se debe ver, de lo que no se debe ver, de por dónde se puede o no transitar, de cómo puede o no moverse el cuerpo, de lo que puede o no tocar. Estas reglas que parecen meramente procedimentales van generando una forma de ortopedia, una forma de disciplinar al cuerpo que lo aliena, lo transforma a modo y lo expone a la mirada y la violencia explícita del sistema. Incluso fuera del espacio físico de la prisión, esa ortopedia que también es sensible, mental, psicológica y emocional, no dejará de acompañar a quien la haya padecido y se convierte en otra marca de distinción que impide que las mujeres reelaboren su subjetividad más allá de estas prácticas,

---

3 No es el nombre real, se hace uso de pseudónimos para cuidar de datos personales.

lo que fija el tipo de identidad que se les impone y que tanto dificulta la reintegración a su comunidad.

Estas marcas que produce el encierro permanecen para siempre en quienes las padecen. Las marcas del sistema son como un tatuaje doloroso e infeccioso sobre los cuerpos de quienes históricamente han tenido todas las de perder y que engrosan las cifras del sistema: las mujeres precarizadas y racializadas. En sus brazos se encuentra la historia, su historia y la historia de muchas otras mujeres, cuando por decisión propia o por la circunstancia han decidido escribir en la piel que las envuelve. “Nos hemos escrito, incluso sobre la piel, aunque nos hayan querido borrar” (Ambriz, I., comunicación personal, noviembre de 2022).

Raquel Miño y Graciela Rojas, fundadoras de la ONG Mujeres Tras las Rejas y autoras de la tesis “La sociedad y el poder desde la problemática del género”, han denominado a las autolesiones que las mismas mujeres privadas de la libertad se hacen como “gritos del alma” en su libro *Nadie las visita* (Miño y Rojas, 2012). Más allá de la expresión que fomenta un dualismo alma-cuerpo, al que no nos adscribimos, nos interesa pensar en el “grito” como la muestra de solicitud de auxilio y defensa. Gritos desesperados y desesperanzados, gritos de mujeres provocados por el abandono de un sistema y de la red de apoyo que las sostenía en el exterior, la ausencia de sus parejas y la lejanía con sus hijas e hijos, en el caso de las que son madres. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué papel juega la piel de una mujer en la sociedad? Pareciera ser parte de los elementos que la violencia sistemática y simbólica tiene bajo la lupa, que puede “despellejarlas” (así mencionan que se siente), cuando le dé la gana.

Los cuerpos de las mujeres privadas de su libertad se ven afectados por las formas de violencia de la más alta intensidad del patriarcado en el régimen colonial. Dado que sus corporalidades son cooptadas por el sistema, que busca desposeerlas del más mínimo gesto de individualidad y deseo, las reclusas encuentran maneras de dar lugar al malestar que resulta de ello o directamente de resistir a esas limitantes. La necesidad de reconocimiento hace que encuentren maneras de manifestar su experiencia. Así, las paredes gritan sus nombres como aquello que desea salir y liberarse de ese mal enfermizo de la reclusión, los anhelos se encuentran ahí, enjaulados entre celdas y barrotes que, lejos de reconstruir vidas, las destruyen. Camino al comedor (después de la revisión de seguridad un tanto incómoda e intransigente), nos encontramos con un *collage* de fotos de quienes habitan y habitaron el Centro, un recuerdo

de quienes han marcado y han sido marcadas por el encierro, un encierro que es descabellado y totalmente absurdo.

Los detalles que pasarían desapercibidos en una situación de libertad, como elegir el acomodo del cabello, son experiencias que se viven de una forma muy diferente en una situación de encierro. “Portar chongo también es violencia, porque el cabello se me cae desde que entré a este lugar” (Ambriz, I., comunicación personal, noviembre de 2023), comentaba Marisol en una charla sobre las violencias en los cuerpos de las mujeres. Había dolor y rabia en su mirada, una mirada desalentadora y cansada del sometimiento que a diario se vive al estar en la cárcel. El sistema nos educa para que normalicemos las agresiones contra nosotras y las otras. No nos enseña a acompañar ni a comprender los procesos que atraviesan las demás porque no alcanza la vida para comprender la magnitud de la guerra de violencias que se creó en contra nuestra y de nuestros cuerpos, como la nombra Rita Segato en su libro *La guerra en contra de las mujeres* (2016).

¿Alguna vez nos hemos preguntado cómo marca el color anaranjado el cuerpo de una mujer? Viste y vive con él las 24 horas del día y los 365 días al año, hasta que su sentencia termine. Es un color que vibra y cala los ojos, asumimos que la vida también. “Quiero un vestido morado, estoy cansada del color anaranjado” (Ambriz, I., comunicación personal, noviembre de 2022), decía Luisa en una de las actividades literarias del proyecto de investigación “Yo, mi cuerpo y las artes. Un taller interdisciplinario para perfeccionar el autoconocimiento corporal y emocional de las mujeres privadas de la libertad en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes” (Ambriz, 2022),<sup>4</sup> implementado en el mes de noviembre de 2022. Hay mucho que comprender de sus líneas intertextuales, de su vida, de la pasada y del presente, de lo traumático que debe ser portar ese color no sólo el tiempo en reclusión, sino la forma en la que marca de por vida a quienes fueron obligadas a vestirlo.

Entonces, ¿qué está pasando con los cuerpos de quienes son ocultadas y sólo son vistas, reducidas, a través de un color?, ¿dónde podemos encontrarlas?, ¿realmente sólo dentro de esas cuatro paredes que limitan y excluyen? Es preciso preguntarnos a dónde nos están llevando estos gritos de las mujeres, de sus cuerpos en encierro. Es lo que necesitamos comenzar a problematizar

---

4 Proyecto diseñado e implementado por Irasemma Ambriz Zuñiga para obtener el título de Licenciada en Estudios del Arte y Gestión Cultural, bajo la tutoría de Raquel Mercado Salas.

y cuestionar, así como al sistema que hace estas violencias posibles y a quienes ejercen las formas de poder que lo caracterizan. No debemos olvidar que estas mujeres casi siempre vienen de contextos de abuso y violencia; perder de vista su circunstancia y la prevalencia del maltrato es una forma de victimizar y de violentar con una perspectiva punitiva.

“Vea mi ropa y mis zapatos, hace tiempo que no me pueden comprar unos nuevos, mi familia no tiene tantas posibilidades económicas” (Ambriz, I., comunicación personal, junio 2024), comentaba Laura, quien también participa en el taller de danza que se imparte en el centro como parte de las actividades del proyecto de investigación que se realiza actualmente en la Maestría en Arte (2025), sobre las violencias en los cuerpos de las mujeres en reclusión y los rastros de la historia en ellos. Los cuerpos de las mujeres privadas de su libertad son formas de corporalidad que históricamente han sido clasificadas y categorizadas como vulnerables, para el sometimiento ante las acciones violentas que las instituciones totalitarias ejercen y a las que al Estado le sigue conviniendo tener en cautiverio y contención como parte de una dinámica de poder que se alimenta a sí misma replicando y perpetuando el esquema de la criminalidad.

La prisión no sólo busca invisibilizar a las mujeres que atraviesan la experiencia de reclusión a través de formas de violencia directamente dirigidas en contra de sus cuerpos, sino que lo hace también negando cualquier tipo de testimonio que dé fe de sus existencias y procesos, como si al llegar allí, el silencio las engullera. Preguntémosnos: ¿hay documentación que nos cuente la historia que han vivido las mujeres que ingresan al Centro Penitenciario Estatal para Mujeres en Aguascalientes? No, no hay ningún interés por parte del Estado de resguardar la memoria colectiva de quienes se han encontrado en el contexto de encierro. Incluso las formas de resistir la invisibilización y la nulificación de las formas de violencia contra las subjetividades en encierro son sistemáticamente eliminadas: los pocos vestigios de la individualidad o la memoria que generan las reclusas a través de nombres escritos en las paredes, adornos y fotos en algunos espacios del Centro, serán ocultados con el paso del tiempo, para que no sean visibles a las otras reclusas que pudieran distinguir en esos gestos a otras mujeres que son como ellas mismas. Parece entonces que no hay historia que contar y que no hay nada que conservar de ellas; o eso es lo que se hace pensar, aunque sabemos que no es así.

Así, las mujeres en reclusión se ven atrapadas entre muros de concreto y de aire, entre ilusiones sobre un nuevo despertar, y así cada día, con una piel que se marca y se lastima constantemente, una piel que se autolesiona por quien la porta y por quien no. Cicatrices del proceso, dolorosas y profundas, que no hacen más que soportar y esperar su propia travesía. La transgresión se encuentra en cada uno de los cuerpos que atraviesa el sistema penitenciario. Desde la detención hasta el encarcelamiento, la mujer vive algún tipo de agresión: verbal, física, psicológica, sexual, económica, racial, patrimonial o de género. Ser mujer en un país como México, pero sobre todo en un estado como Aguascalientes, requiere de vivir haciendo un constante acto de fe y de valentía que permita enfrentar las violencias cotidianas. Es vivir en la espera de algo, no se sabe de qué... o sí, pero no se concibe como libertad.

La moralidad propia de las formas de poder patriarcal y colonial juega un papel en contra, sobre todo cuando se trata de juzgar a mujeres, pues esto se hace a partir del rol de género que históricamente se ha construido (de mala manera), en torno a la mujer y a sus “deberes”, a los que se le ha obligado a cumplir sin su consentimiento y aún en contra de su bienestar e integridad. Es por eso que, en México, según datos de la organización Reinserta (*El Universal*, 2020), las mujeres reciben cinco años más en sus sentencias en comparación a las de los varones cuando son juzgados por el mismo delito. La violencia de género persiste en todas las capas sociales, de ello es muestra la prisión, que es una institución que reitera las formas de violencia más difundidas de la colonialidad del poder, caracterizada por la violencia contra las mujeres y disidencias sexo-genéricas, el racismo y el clasismo, y que las reproduce en todas sus formas.

## Conclusiones preliminares

Como hemos planteado anteriormente, la frontera entre el afuera y el adentro, entre el pasado y el proyecto a futuro se encuentra incardinada; esto es, que el lugar-espacio que es el cuerpo de las mujeres, está sometido a una serie de violencias previas que han fungido como una pedagogía de la crueldad, de la humillación y de la anulación de la voluntad. Los objetivos de los centros penitenciarios se enuncian desde la reinserción, como un discurso políticamente

correcto, pero carentes de toda materialidad en las prácticas y en las perspectivas para la erradicación de la violencia en razón de género.

Por lo anterior, un proceso de subjetivación diferente a la posición negativa y fija en la comisión del delito es necesaria para contraponerse al imaginario que se constituye en las instituciones penitenciarias. La educación artística con pedagogías no intrusivas y vinculadas con éticas del cuidado son necesarias para proveer –a través de actividades planeadas con perspectiva de género– un resquicio de agencia y autodeterminación para la población femenil.

Encontrarnos con instituciones totalitarias estropea la implementación y el resultado que se desea obtener al diseñar un proyecto de investigación idealista si no se cuenta con una experiencia de base en trabajo con poblaciones vulnerables, pues al final lo que se busca no es evidenciar las violencias de quienes habitan la prisión, en este caso, las mujeres con sus cuerpos, sino proporcionar experiencias significativas construidas con ellas, sin el paternalismo y la condescendencia con la que muchas personas se acercan a los espacios donde operan de manera más intensiva las estructuras del poder colonial. Sin embargo, esto no debería ser un impedimento para comenzar a trabajar en espacios de reclusión desde la perspectiva de género y abonar así a los procesos que las comunidades vulnerables atraviesan.

La danza a través de la educación artística beneficia a los procesos de una reconstrucción identitaria del cuerpo como territorio y espacio personal. Además de aportar al desarrollo de habilidades sociales y emocionales que ayudan a perfeccionar la manera en la que las mujeres que habitan el espacio se relacionan. Utilizar al cuerpo como la principal herramienta de creación, permite conectar de diferentes formas con la propia corporalidad. Por lo anterior, es necesario también pensar la enseñanza de la danza fuera del disciplinamiento de los cuerpos, es decir, producir una crítica previa que permita que las prácticas artísticas sean en función de los vínculos que desean producir.

Es importante considerar siempre las formas y los cuidados de trabajo al implementar y diseñar proyectos de investigación en poblaciones vulnerables, pues esto permite que el desempeño y el desarrollo de éste no se vea obstaculizado por situaciones que puedan preverse con anterioridad. Tal sería, por ejemplo, la forma en la que nos comunicamos, vestimos, interactuamos y escribimos con las mujeres privadas de su libertad. Una de las finalidades principales es no terminar volviéndonos funcionales para las estructuras violentas del poder implementando estrategias a la manera en que lo hace el

sistema, particularmente el penitenciario. Siempre hay que evitar revictimizar a quienes se encuentran en contexto de encierro.

Cuando se trabaja con mujeres, como es este el caso, es relevante que se haga hincapié en la perspectiva de género de inicio a fin en un proyecto y que se tenga claro el final de toda práctica y especificar los objetivos, pues es importante no generar expectativas de codependencia, tanto para las talleristas como para las mujeres en prisión. Lo que hemos referido en este breve documento son algunas reflexiones que, a lo largo de tres años, han surgido a partir de dos proyectos de educación artística que se han puesto en función en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres del Estado de Aguascalientes esperando que sirva para quienes están elaborando proyectos semejantes.

## Referencias y bibliografía consultada

- Ambriz, I. (2022). “Yo, mi cuerpo y las artes. Un taller interdisciplinario para perfeccionar el autoconocimiento corporal y emocional de las mujeres privadas de la libertad en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes”, Aguascalientes.
- Alarcón, C. (2023). “Consideraciones éticas para las interacciones carcelarias desde la libertad”, *Nexos*. <https://redaccion.nexos.com.mx/consideraciones-eticas-para-las-interacciones-carcelarias-desde-la-libertad/>.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), (2002). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2022*. CNDH. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2023-06/DNSP\\_2022.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2023-06/DNSP_2022.pdf)
- El Universal* (2020, 24 de febrero). Mujeres en México reciben sentencias mayores que los hombres. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/mujeres-en-mexico-reciben-sentencias-mayores-que-los-hombres/>
- Fontanil, Y., Alcedo, Ma. A., B., Fernández, R. y Ezama, A. (2013). Mujeres en prisión: un estudio sobre la prevalencia del maltrato. *Revista Española de Sociología*, (20), 21-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4839987>
- Miño, R. y Rojas, G. (2012). *Nadie las visita*. Universidad Nacional de Rosario.
- Segato, R. L. (2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, L. R. (2016). *La guerra en contra de las mujeres*. Traficante de Sueños.

Taghiof, N. (2015). Márgenes de la memoria (Taller de poesía e imaginarios Urbanos con internos del Penal de Castro Castro – agosto. 2014). *Anima Lisa. Colectivo de poesía*. <https://animalisa.pe/exposiciones/margenes-de-la-memoria-taller-de-poesia-e-imaginario-urbanos-con-internos-del-penal-de-castro-castro-agosto-2014/>



# Apuntes sobre los desafíos historiográficos para la historia del arte y la historia de las mujeres en el arte musical a través de la figura de Cuquita Ponce

*Raquel Mercado Salas*

*Jeannette Brigitte Nájera*

*Lourdes Calíope Martínez González*

## **Introducción: Por una perspectiva feminista y crítica en las artes**

Las dificultades para realizar estudios del arte desde una perspectiva crítica, particularmente cuando de perspectiva de género y feminismos se trata, implican clarificaciones meta-epistemológicas de una (o varias) teoría(s) sobre la(s) teoría(s) vigentes consideradas como canon; en otras palabras, una revisión sobre cómo se han construido los sistemas de saber y poder y cómo pueden ser reconfigurados a partir de preguntas significativas, ya sea a través de una diversidad de subjetividades, como de procesos materiales, sociales y políticos en las prácticas artísticas.

Cuando se trata de la historia del arte, por ejemplo, se tiende a enfatizar la perspectiva escópica, privilegiando la cualidad visual sobre las demás disciplinas artísticas. Se asume, entonces, que la historia del arte universal corresponde con los objetos capaces de ser vistos, contemplados o percibidos bidimensional, tridimensional o audiovisualmente. En esta narrativa de jerarquización de unas disciplinas sobre otras, las relaciones con otras formas

no visuales tienden a entenderse como particulares: manuales, técnicas y de oficios, no consideradas, por lo tanto, como arte mayor. En síntesis, cuando se trata de la historia del arte, se obvia que el contenido privilegiado es de las artes plásticas y visuales; por el contrario, cuando se hace historia de la música, de la arquitectura, o del teatro, se entiende que es una singularidad de un lenguaje artístico. Con ese primer sesgo, se puede iniciar una reflexión sobre la estructura interna de la investigación en arte y los objetos con ella vinculados.

Además de la prevalencia del régimen escópico sobre el sonoro y performativo, en las historias del arte encontramos un componente más que ayuda a la lectura estético-política del canon en las artes: la definición de “artista” y de “obra de arte” en relación con un sujeto entendido como “creador”. No es cuestión baladí recordar, como lo han profundizado Rozika Parker, Griselda Pollock (2021) y Linda Nochlin (1970), desde la crítica feminista del arte anglosajón, que el proceso de subjetivación del canon está íntimamente relacionado con la idea del “hombre libre”, clásico o ilustrado, que considera a ciertos individuos como representantes de la definición de humanidad, racionalidad y universalidad. Esta figura es la del hombre, en tanto varón, pero considerado en términos de hipóstasis como la unión de lo particular y lo universal. Así, cuando se habla de “alma bella”, la excelencia en el grado de dicha belleza está condicionada a cuestiones patrimoniales, políticas, sociales y económicas. “El mejor de los hombres” es el hombre libre, cuyo adjetivo de libertad está considerado en términos de “dueñidad” (Segato, 2015).

La idea de dueñidad implica que los sujetos tienen la capacidad jurídica y política de posesión, ya sea de cuestiones materiales en términos patrimoniales (casas, herencias, compra-venta, etc.), o bien, ciertos rasgos de libertad y ejercicio de poder, como la capacidad de votar y ser votados, movilidad en el espacio público, de tránsito, de educación y de ingresos por el trabajo que se realiza. Para la población femenina, la racializada por esclavitud o por tutela (como los pueblos colonizados en América), esos rasgos de dueñidad se encuentran muy lejos de su ejercicio vital. Al ser una estructura de poder se refleja en muchas esferas y el arte no es la excepción.

Geneviève Fraisse en *Los desajustes en las representaciones* (2018), analiza la forma en la que las mujeres fueron integradas a las academias de arte del siglo XVIII y cómo algunas materias y talleres permanecieron prohibidos para ellas al interior de las mismas, como el dibujo con modelo desnudo, pues era

considerado un acto inmoral que ponía en peligro su integridad. Otra de las condiciones implícitas en la gradual integración de las mujeres a las academias fue el derecho a la educación bajo condiciones restrictivas; por ejemplo, ese derecho no abarcaba el título o las certificaciones de dichos conocimientos y, por ende, afectaba al salario correspondiente como un servicio profesional, como una posibilidad real de independencia.

La integración de las mujeres a las academias de arte, en suma, estaba condicionada a las mencionadas circunstancias restrictivas, muchas de ellas jurídicas, políticas y sociales. En términos de las academias de música, los desajustes en las representaciones y en el ámbito de lo sonoro comparten también la estructura a la que nos hemos referido. Es decir, no todos los conocimientos, ni todos los roles son posibles en primera instancia para un sujeto femenino: pueden aprender, repetir, imitar ciertos géneros, pero ser consideradas dentro del espectro de la creación –es decir, de la composición o dirección– era, por mucho, algo que se priorizaba para ciertos sujetos hegemónicos. Por estas razones, la serie de preguntas que se plantea Blacking, en *¿Hay música en el hombre?* (2006) desde la mirada antropológica, resultan más que importantes:

De este modo, encontramos en la música una síntesis de los procesos cognoscitivos propios de una cultura y, también, del resultado de sus interacciones sociales. Por eso, en primera línea de importancia la investigación musical tiene que figurar la función de la música dentro de la vida social del grupo: ¿quién escucha, quién toca, quién canta y por qué? ¿Qué significa aquella música en aquella cultura? ¿Por qué es rechazada por unos, mientras atrae a otros? Los valores sociales que asume una música y el efecto que produce dependen sobre todo del “contexto”: por esta razón el motivo que hace posible una actividad musical es siempre “extramusical” (p. 15).

La actividad musical como resultado de dichas interacciones sociales y como propia de la cultura, implica construir una posición crítica, meta epistemológica y social del fenómeno. Blacking indica que los motivos (contexto), que hacen posible la actividad musical son “extramusicales”, en este sentido y siguiendo la tesis de Nochlin (1971), podemos reestructurar la hipótesis de la siguiente manera: los motivos que prohíben o limitan la actividad musical

para los sujetos femeninos también son extramusicales, no esenciales a la “naturaleza” de las mujeres.

Las categorías creadas por la teoría feminista que nos permiten introducir nuevas lecturas a la historia del arte o explicaciones extramusicales son precisamente las provistas por la perspectiva crítica. Los conceptos de género, racialización, clase, cuidados, interseccionalidad, descolonialidad, por mencionar algunos, han permitido analizar “las estructuras” de poder intrínsecas a los relatos internalizados en las distintas formas de cultura y de las artes. Para Nochlin, el ejemplo de Virginia Woolf es muy claro, en *Una habitación propia*, la escritora no se pregunta por “el ser de la escritura”, o por su cualidad o grado de belleza, sino que reflexiona en torno a las condiciones materiales para poder producir, ya sea escritura, o cualquier otra forma de arte, profesión u oficio. “Cuando se hacen las preguntas correctas acerca de las condiciones necesarias para producir arte, respecto de las cuales la producción de un gran arte es un tema menor, no existirá la duda de que habrá debate sobre las situaciones concomitantes de inteligencia y talento en lo general, no simplemente genio artístico” (Nochlin, como se citó en Cordero y Sanz, 2001, p. 28). La perspectiva historiográfica y sociológica de Nochlin rompe con la forma de entender el relato del arte y apunta a la crítica de la modernidad-colonialidad como un triunfo del individuo, con el don del genio por naturaleza u otros supuestos implícitos en los relatos burgueses del arte. Incluso la respuesta de Gloria Anzaldúa, a la *Habitación propia de Woolf*, en *Una carta a escritoras tercermundistas* (1980), extiende una lectura materialista más precisa en cuanto a las condiciones reales de producción para mujeres y diversidades sexo-genéricas en el sur global: el cuarto propio a veces es un cuarto compartido entre labores domésticas, de obreras y de cuidados. Indefectiblemente, el problema de la producción de arte implica para los sujetos femeninos y feminizados la solución de asuntos “extra-artísticos”; por ello, aunque no se desligan del binomio fondo-forma, acentúan de manera importante el de las condiciones materiales y sus posibilidades de creación. En síntesis, uno de los desafíos más importantes para los estudios e historias del arte desde una perspectiva crítica con acento en los feminismos y estudios de género es la problematización de las estructuras de poder/saber en las que se encuentran entronizadas las narrativas y el canon de cada disciplina. La investigación en arte se encuentra vinculada íntimamente con la búsqueda de archivo, de historiografía y de trabajo de campo que dé cuenta de la pluralidad de perspectivas que aún no están

visibles en las aulas y mucho menos en las instituciones públicas (museos, galerías, educación en todos los niveles, archivos, protección patrimonial, reconocimientos, etc.), por lo que el siguiente apartado se centrará en profundizar en la historia de las mujeres.

## Historiar mujeres, un desafío permanente

La deuda histórica que se tiene con las mujeres se traduce, a la vez, en una deuda historiográfica. Los estudios históricos no han ido, al menos desde su profesionalización en el siglo xx, acompañando los procesos femeninos públicos y organizados de búsqueda de igualdad jurídica, política, social y cultural. Fue muchos años después de los triunfos por los derechos políticos, específicamente la participación de las mujeres en las decisiones políticas y ciudadanas a través del voto, que desde la historiografía se abrieron líneas de investigación específicas sobre las mujeres.

Antes de pensar en las mujeres como sujetos de la historia y agentes de cambio, se reflexionaba sobre la historia de las personas en la cotidianidad cuando se dio un giro fundamental en la llamada “revolución historiográfica francesa” de la Escuela de los Annales a lo largo de la primera mitad del siglo xx. La revolución historiográfica de las mujeres sucedió a la par del movimiento feminista de los años sesenta y setenta acompañada de la revisión que se hiciera desde los mismos Annales a la historia social británica de E. P. Thompson y Eric Hobsbawn, entre otros, lo que significó un nuevo giro historiográfico al poner el foco en otros sujetos de la historia como el campesinado y los obreros y las tensiones existentes entre las clases sociales y los movimientos organizados.

La influencia de la *History from below* inglesa aperturó una diversidad temática como los estudios demográficos, de los movimientos sociales y organizados, de la familia y de los imaginarios, entre muchos otros; es entonces que se puso foco en el estudio de las mujeres, que al igual que los campesinos y los obreros, no habían sido objeto de estudio de la historia. Surgieron grandes preguntas como, ¿qué papel han tenido las mujeres en la historia? Preguntas hechas por las mismas mujeres que estaban en un profundo cuestionamiento y disputando en los espacios públicos el orden establecido que definía que lo público es de los hombres y lo privado de las mujeres. Este es un asunto clave,

dado que justificó el por qué las mujeres no eran sujetos de la historia al relacionarlas exclusivamente con el ámbito privado, cuando la historia era hecha por los hombres en el espacio público, una característica de la historiografía en periodos previos a las propuestas teóricas de la historia desde abajo.

La historiografía de las mujeres se fue configurando en torno a su papel en diferentes momentos y procesos históricos; más que una historia aislada y exclusiva de mujeres, se les integró como agentes o sujetos socioculturales en los procesos históricos. De esta línea de investigación surgida desde Annales, aparecieron las primeras grandes historias como los cinco volúmenes coordinados por Michel Perrot y George Dubí, *Historia de las mujeres en Occidente* (2003), una visión que tiene como eje central la línea del tiempo histórico europeo en la cual las protagonistas son las mujeres predominantemente europeas, dejando en el último volumen un par de artículos sobre las mujeres en México y Argentina en el siglo xx. Es innegable la influencia que estos cinco volúmenes tienen para la historiografía de las mujeres en México y toda Latinoamérica, particularmente por las propuestas temáticas y metodológicas.

Por su parte, los estudios de las mujeres, línea estadounidense surgida del feminismo de los años sesenta y setenta, cuestionan la perspectiva dual y diferenciada entre hombres y mujeres que reducen al aspecto sexual y biológico el papel de las mujeres en la historia. A partir de ello se reconoció el silencio en el cual las mujeres han habitado la historiografía y se ha incentivado a repensarlas:

[...] se entiende que sustituir simplemente la historia de las mujeres a la historia general perpetúa el status de "otredad" con que tradicionalmente se las ha enfocado, y , además, que es preciso explorar variedad de aspectos que la historiografía no abarca, como los trabajos que generan valor en contraste con los que no pasan por el mercado, la sexualidad y sus implicaciones (la política del cuerpo), el poder y la resistencia, la subjetividad y la vida cotidiana (Lau Jaiven, 1998, p. 163.)

En este sentido, el género es un concepto central que permite diferenciar a las mujeres en un entorno histórico respecto a sus vínculos con los hombres, reconociendo las tensiones bajo las cuales el patriarcado ha dominado el discurso que históricamente ha construido sobre las mujeres basándose en

documentación pública en la que las mujeres han sido “olvidadas” u obviadas en diferentes niveles.

En este punto, es importante centrarnos en el papel que el archivo tiene para el trabajo historiográfico y cómo la forma en que está constituido ha invisibilizado a las mujeres para el trabajo de los y las historiadoras. Es por ello que se plantea una perspectiva de triple omisión: primero, la documentación que encontramos en archivos es generalmente estatal, por ser la que se generó para el ejercicio público y administrativo; estos archivos y la documentación en lo general, están escritos desde una doble posición de poder en relación al mundo de las mujeres, porque están escritos por hombres en el ejercicio del poder público y las mujeres figuran en un papel casi siempre secundario y supeditado al juicio del sistema patriarcal del momento histórico en que fue generada esa documentación. Esto no significa que no podamos estudiar a las mujeres a partir de estas condicionantes, sino que debemos saber leer los documentos desde otras perspectivas y haciendo otras preguntas.

Segundo, a través de la sistematización documental, que tiene como objetivo organizar, describir y garantizar la localización expedita de los expedientes documentales, muchas veces se han invisibilizado los nombres de las mujeres en descripciones archivísticas, dificultando su localización al momento de localizar las fuentes. Por otro lado, se ha obviado el papel que las mujeres tuvieron al momento de generar la documentación y su organización, no reconociendo la naturaleza femenina de ese archivo, fondo o serie. Esto es, sin duda, un proceso que ha generado un movimiento al interior de los archivos liderado por mujeres que están modificando las descripciones archivísticas y recategorizando los nombres de los fondos, series y subseries para visibilizar a las mujeres.

Un tercer punto, que está vinculado al primero, es la forma en que las y los investigadores nos acercamos a los archivos y con qué tipo de preguntas; eso depende de la intencionalidad del investigador, pero también de las corrientes de pensamiento, el aprendizaje en las universidades y los intereses propios, acompañados de una profunda preparación en la línea de investigación para saber cuestionar a las fuentes documentales.

Los estudios de las mujeres, la historia de las mujeres y la historia vinculada a la categoría género se nutren recientemente desde otras corrientes como los estudios subalternos que cuestionan las categorías sociales creadas por el

colonialismo occidental eurocentrista, desde el cual se ha construido un discurso histórico que sustenta las estructuras de dominación colonial y por lo cual llama a que se reflexione la historia desde la “representación y política del pueblo” (Prakash, 2010, p. 45). Para el caso latinoamericano, al ser sociedades poscoloniales, los estudios subalternos impulsan nuevos giros en la historiografía que rompen con la hegemonía del género en el sentido de las diferencias sociales: es diferente historiar a las mujeres de las élites que a las mujeres del pueblo.

Este largo camino por la historiografía nos pone frente a los desafíos que enfrentan quienes investigan a las mujeres, además en entornos no centrales, porque supone realidades alternas influidas por contextos nacionales, pero con la singularidad de un territorio articulado social y culturalmente desde una historia singular.

En sí, los retos que tenemos por delante son varios si se trata de historiar mujeres. Primero, en el conocimiento de las corrientes historiográficas, su vigencia y posturas críticas para definir desde dónde partir para estudiarlas, así como la problematización sobre la singularidad de contextos de vida (si de biografías se trata), y su participación en determinado contexto histórico. Es importante identificar las trayectorias de las mujeres que queremos historiar para abordarlas desde otras perspectivas del conocimiento, ya sea que se trate de la investigación de una mujer o de un grupo de mujeres. Supongamos que nos interese investigar la organización de las mujeres obreras del ferrocarril en la posrevolución, esto nos lleva obligadamente a estudiarlas también desde la historia del trabajo y la historia social. Con esto podemos decir que debemos ampliar la perspectiva historiográfica que nos abra el marco de estudio para no caer en reduccionismos que poco abonen al conocimiento de las mujeres y su papel en la historia.

Otro desafío al historiar a las mujeres lo supone la misma documentación como fuente primaria, como lo hemos mencionado anteriormente, debido a la escasez y a la sesgada descripción archivística. Caso contrario es si localizamos el archivo privado de una mujer; en este caso, estamos frente a una rareza, máxime si es de la primera mitad del siglo xx hacia atrás.

Por otro lado, debemos reconocer que, si localizamos el archivo de una mujer, es porque esa mujer pertenecía a una élite letrada, por lo que la perspectiva de estudio debe estar bien definida. En este sentido, la perspectiva de la historia social de la cultura escrita nos ofrece algunas líneas de estudio que pue-

den ayudarnos a explicar el entorno letrado de una mujer, máxime cuando uno de los papeles que desempeñó en un entorno social es pedagógico. Uno de los medios a través de los cuales las mujeres han subvertido el papel que se les ha impuesto ha sido a través de la escritura; al ser un medio o tecnología de comunicación, las mujeres han roto a través de ella todos los límites impuestos, dando continuidad a las maneras en que se han comunicado a lo largo de la historia desde los espacios privados y fuera del conocimiento masculino, creando sus propias maneras de generar contenidos, aun cuando no tuvieran la posibilidad de salir a los espacios públicos. Por ello, los estudios desde la cultura escrita pueden coadyuvar a dimensionar el papel de las mujeres en la historia.

Como vemos, hacer historia de las mujeres supone muchos retos, por lo que el objetivo es seguir trabajando desde distintas líneas de investigación y corrientes historiográficas para comprender nuestra realidad histórica. Los frentes que se abren son muchos, por eso es importante articularnos desde distintos grupos de trabajo académico que nos permitan comprender la complejidad histórica de la cual formamos parte.

## Cuquita Ponce: Un desafío

El paso del tiempo refleja muchos de los vacíos en torno a la historia; estar expuestas a espacios que contienen distintos tipos de elementos llenos de información, vuelve a veces inevitable el querer indagar y saber de qué se trata, más cuando se tiene interés en “resucitar” la vida y obra artística de mujeres en el olvido. Es así como se puede llegar a tener contacto con historias que no han sido contadas, como es el caso de la docente, pianista y compositora Donaciana del Refugio Ponce Cuéllar, mejor conocida como María del Refugio Ponce Cuéllar o Cuquita Ponce; ella vivió y ejerció sus labores en la ciudad de Aguascalientes durante toda su vida, a finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX y, sin embargo, parece que a los ojos de los discursos históricos oficiales, no ha parecido importar; por lo tanto, surgió la necesidad de realizar una investigación teórico-práctica que lleva por título “Desafiando el compás: la contribución de Cuquita Ponce a la historia de las mujeres en la música de Aguascalientes”.

Griselda Pollock en su ensayo “Visión, voz y poder: Historias feministas del arte y marxismos”, enfatiza la importancia de hacer una historia feminista del arte que haga crítica a la Historia del Arte, para “revelar (..) la forma negativa en que las mujeres artistas han sido tratadas y excluidas...” (2001, p. 52); sigue muy vigente esta idea, pues es necesario hablar y hacer visibles los factores que han propiciado esto, sobre todo en un arte como lo es la música que, como se ha mencionado en la primera parte de este escrito, se ha entendido como un lenguaje artístico singular, con parámetros diferenciados a los de las artes visuales.

El Archivo General del Instituto Cultural de Aguascalientes (AGICA), hasta hace algunos pocos años, resguardaba gran parte de su acervo en condiciones no muy aptas para documentos; hoy en día, al año 2025, ya existe un espacio idóneo para la conservación de estos archivos y este es el Taller de Restauración y Conservación, ubicado en las instalaciones del Museo Espacio. Es aquí en donde se refugia el Fondo Manuel M. Ponce, en donde también, podemos localizar documentos relacionados a la labor docente, pianística y compositiva de Cuquita Ponce.

Algo que se ha descubierto, es que en los espacios en los que se encuentran archivos de Manuel M. Ponce, hay información sobre María del Refugio. Por eso, podemos encontrar documentos relacionados en el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas (AHEZ) y en la Facultad de Música de la UNAM. Asimismo, en espacios como la Bóveda Jesús F. Contreras, que se encuentra en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y que recibió una donación importante de archivos sobre Manuel M. Ponce, entre los que se encuentra información (recortes de periódico, cartas y partituras publicadas y manuscritas) de Cuquita Ponce.

El localizar acervos y colecciones sobre su hermano, ha sido una de las claves para poder acceder a documentos que han podido reunir fragmentos de la historia de la compositora. Concluir que donde hay información del hermano se encuentra información de la hermana, fue muy práctico, debido a que un personaje como Manuel M. Ponce, sí tuvo gran reconocimiento en vida y después de su muerte; su patrimonio documental fue resguardado y ha sido visibilizado para seguir en la memoria colectiva, o al menos en la de quienes estén relacionados con el mundo de la historia del arte y la música; son muchas las calles y las escuelas que llevan su nombre y su obra sigue siendo tocada y reproducida en muchos países del mundo, en repertorios de escuelas

de música, etc. Con lo anterior, se puede decir que, si no hubiera existido un Manuel M. Ponce, tal vez no se hubiera rescatado información sobre la labor y la vida de Cuquita Ponce.

El hacer labor de difusión sobre este tema ha ayudado a localizar a personas que han aportado datos sobre archivos de colecciones particulares. Además, gracias a la exposición que brindan las redes sociales, se ha hecho contacto con algunas otras personas investigadoras (que son pocas), que han trabajado el tema y así, se ha creado una comunidad en la que hoy en día se puede colaborar en conjunto.

Para tener más fuentes de información, es relevante conseguir personas a las cuales se les pueda entrevistar; sin embargo, tratándose de un personaje de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, esto puede ser una labor complicada, pero no imposible. Tal vez es difícil encontrar personas que tuvieron contacto directo, pero a pesar de esto, se puede contactar a familiares de segundas, terceras o cuartas generaciones, como sucedió cuando se pudo tener acercamiento con familiares de Elvira López Aparicio (quien fue alumna de Cuquita Ponce), o a un familiar Ponce, quien es bisnieto de uno de los hermanos Ponce, José Braulio; su nombre es Omar Herrera y actualmente tiene un proyecto llamado *The Ponce Project Foundation*, creada en 2019.

Resumir en unas pocas palabras la ardua labor de investigación que se ha hecho desde el año 2018, hace parecer que se trata de un trabajo fácil, o al menos no tan complicado, pero ha sido todo lo contrario, ya que además de la dificultad asociada a localizar archivos relacionados con el tema, ha sido un tanto extenuante tener que lidiar con comentarios, en su mayoría de hombres, que han dicho que para qué investigar a una compositora que no hizo una gran obra o hasta se le ha llegado a comparar con la labor compositiva de su hermano Manuel M. Ponce, diciendo que ella, su hermana, no hizo lo que él. Por comentarios como éstos, se ha decidido continuar con la investigación en torno a la vida y obra de la compositora, para demostrar por qué es realmente injusto comparar la labor de ella con la de su hermano; asimismo, para reflexionar respecto a los mecanismos que han mantenido a un personaje como ella en el olvido.

En el artículo titulado “Hermanas olvidadas de ‘genios’ mexicanos: María del Refugio Ponce y María Teresa Lara”, la doctora Claudia Chibici (2020), analiza el concepto de genio, asociado a creadores hombres y lo desmenuza

para, por ejemplo, entender que “es comprensible que las obras de María del Refugio (...) muestren cierta sencillez, sin que este elemento se deba malentender como falta de calidez estética” (p. 10), pues las condiciones de uno para la creación artística no fueron las de la otra, debido a que cuestiones como los roles de género, limitaron y complicaron el desarrollo de las mujeres en el arte, sobre todo en la música.

Investigar desde una perspectiva de género y hacer uso de la teoría crítica feminista de la historia del arte, permite desentrañar las distintas posibilidades que, al hacer historia, han dejado a las mujeres creadoras de lado; también, propician un entendimiento más amplio de las circunstancias por las cuales a las mujeres no se les ha atribuido un concepto como el del genio; asimismo, por qué no han sido reconocidas en la historia y por qué es que no tuvieron un papel más relevante al practicar algún arte. Fueron muchas las circunstancias restrictivas para las mujeres artistas, como se mencionó en el primer apartado del texto.

Derivado de todo lo anterior, ha sido pertinente realizar en la Maestría en Arte de la UAA (generación 2023-2025), un proyecto práctico en el que se hace una investigación desde una perspectiva de género y la teoría crítica feminista del arte, herramientas que permiten desentrañar y reflexionar en torno a los mecanismos institucionales que han propiciado que una mujer, que fue relevante para su época en el Aguascalientes de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, haya pasado desapercibida en los discursos históricos por muchos años y su labor como pianista, docente y compositora, haya sido invisibilizada.

De la investigación se desprende un proyecto práctico, en este caso, una intervención educativa, implementada desde prácticas pedagógicas de bell hooks,<sup>1</sup> feminista y teórica negra que ha impulsado una pedagogía antirracista, horizontal, que permite una relación más cercana con las personas asistentes. Esta intervención propicia el acercamiento a un conocimiento de una historia del arte relacionado a las creaciones de mujeres compositoras y permite una reflexión crítica.

Llevar la investigación a la práctica permite ofrecer una plataforma educativa que inspire a nuevas generaciones a cuestionar los roles de género en la música y la sociedad. Las mujeres como Cuquita Ponce fueron pioneras que,

---

1 Su nombre debe ser citado en minúsculas, por solicitud expresa de la autora.

a pesar de los obstáculos, contribuyeron a la riqueza cultural de su tiempo. Al darles visibilidad a través de este tipo de proyectos, no sólo se reconoce su legado, sino que se genera un espacio para que las personas reflexionen sobre las posibilidades y los desafíos a los que las mujeres artistas se enfrentan aún en la actualidad. Este proceso no sólo promueve el conocimiento, sino que también fomenta la reflexión crítica de las mujeres en los campos artísticos, brindándoles modelos a seguir y abriendo puertas a nuevas (o reproducir las viejas) formas de expresión musical.

## A manera de conclusión

Realizar investigación sobre la práctica artística de las mujeres y la historiografía necesaria en las distintas disciplinas, implica una serie de desafíos teóricos y metodológicos que hemos enunciado en los tres apartados anteriores. Sin duda, apenas logramos esbozar algunas pinceladas de la complejidad implícita que este tipo de estudios requiere. Con la intención de ofrecer algunas reflexiones a las investigaciones en proceso, similares a la figura de Cuquita Ponce, podemos sintetizar la importancia de tomar en cuenta los siguientes puntos para problematizar nuestras herramientas y sistemas de creencias en las que se encuentra enmarcado el trabajo de investigación con perspectiva de género y crítica feminista en el arte: 1) Entender y preguntarnos cómo se construyen las historias del arte y de qué forma las figuras excluidas de las mismas son parte importante de una visión más plural y amplia de las prácticas artísticas. 2) Cuál es la idea de artista y obra de arte en el contexto puntual desde el cual partimos. 3) Qué sistemas de poder y saber se encuentran vinculados con las narrativas hegemónicas de dicho contexto. 4) Desde dónde se parte al historiar mujeres. 5) Qué fuentes son las que se buscan para comprender realidades complejas. 6) Cómo acercarse a las fuentes y desde qué marcos referenciales. 7) Buscar grupos especializados en estudios de los sujetos y procesos de investigación específicos. Sin duda, existen más elementos que pueden ser considerados para la investigación que aquí nos convoca, pero estas preguntas pueden ayudar a situarnos una vez tomada la decisión de emprender un trabajo de investigación similar.

## Referencias y bibliografía consultada

- Anzaldúa, Gloria (1980). Una carta a escritoras tercermundistas. En *Words in Ours Pocket*, San Francisco: Bootlegger Press.
- Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Alianza Editorial.
- Chibici-Revneanu, C. (2020). Hermanas olvidadas de “genios” mexicanos: María del Refugio Ponce y María Teresa Lara. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 8(22), 1-15. doi: doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2020.22.75697
- Fraisse, G. (2018). Desajustar las representaciones. En C. Castellano y M. Ochoa (Coords.). *Feminismos visuales* (pp. 13-29). Universidad de Guadalajara.
- Lau Jaiven. A. (1998). La historia de las mujeres: una historia social o una historia de género. En G. von Wobeser (Coord.). *Cincuenta años de investigación histórica en México* (pp. 159-169). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.historicasunam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/cincuenta/343.html>
- Nochlin, Linda. (2001). ¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas? En K. Cordero e I. Sáenz (Eds.), *Crítica feminista en la teoría feminista e historia del arte* (pp. 17-43). Universidad Iberoamericana / Universidad Nacional Autónoma de México / CONACULTA.
- Perrot, G. y Dubí, M. (2003). *Historia de las mujeres*. Taurus.
- Pollock, G. (2021). *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología*. Akal.
- Pollock, G. (2001). Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo en K. Cordero e I. Sáenz (Comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (pp. 45-80). Universidad Iberoamericana / Universidad Nacional Autónoma de México / CONACULTA.
- Pollock, G. y Parker, R. (2021). *Maestras antiguas. Mujeres, arte e ideología*. Akal.
- Prakash, G. (2010). Los estudios subalternos como crítica postcolonial. *Alcores*, (10), 41-62. file:///Users/BigSur/Downloads/Dialnet-LosEstudiosSubalternosComoCriticaPostcolonial-3743023.pdf
- Segato, R. (2015). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.

# La vulnerabilidad del cuerpo de una actriz en el cine

*Irlanda Jacqueline Rodríguez Martínez  
Armando Andrade Zamarripa*

## Introducción

Soy Irlanda Rodríguez y mi formación como actriz está mayormente vinculada al medio teatral; sin embargo, he desarrollado un profundo interés por la actuación en cine, lo cual me ha llevado a realizar en la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el proyecto “Deconstruyendo mi interpretación como actriz de cine en una experiencia interdisciplinar con cineastas de Aguascalientes”, bajo la tutoría de Armando Andrade Zamarripa, quien también participa en este texto, acompañando y dialogando con mis hallazgos.

Este trabajo comprende una fundamentación teórica con una experiencia práctica profesionalizante que me permite analizar a profundidad los ajustes técnicos y expresivos que experimento al transitar las tres etapas de la realización cinematográfica. La médula del proyecto radica en mi colaboración como actriz en el proceso creativo de cada departamento, desde la concepción hasta la finalización de un cortometraje de ficción. A partir de esta experiencia

situada en mi entorno local y desde una perspectiva íntima, se desprenden las siguientes reflexiones.

## Mi cuerpo-actriz y su (re)presentación en el cine

El actor, sea cual sea el medio al que se dedique, debe saber utilizar su cuerpo bajo un lenguaje específico para transmitir el mensaje y las emociones del personaje; pero, ¿cómo utilizar un cuerpo que está formado por un medio cuyas exigencias radican en la excentricidad y la dilatación?

En múltiples ocasiones, he escuchado a colegas e incluso a profesores de teatro afirmar que, una vez dominadas las técnicas teatrales, resulta más sencillo pasar al entendimiento y a la práctica de las técnicas cinematográficas. En un principio, este argumento podría parecer totalmente válido y verídico; sin embargo, una vez experimentando el cine como actriz, he descubierto que los desafíos que presenta son radicalmente distintos a aquellos para los que el teatro me ha preparado a lo largo de mi formación.

He explorado cómo la actuación para el cuadro cinematográfico tiene la posibilidad de capturar a detalle la expresividad y las sutilezas de mi cuerpo como actriz, que devela su fragilidad y su potencia como figura realista.

La naturalidad que el cine nos demanda a los actores y la dosificación de expresividad en el sentido más amplio de la palabra, pareciera un reto mínimo para quienes nos dedicamos a la actuación, ya que, entre más semejante a la cotidianidad a la que estamos acostumbrados, mejor será el resultado de la interpretación al momento de transmitirse en el cuadro.

*Spoiler:* es precisamente por esa razón por la que la dificultad de actuar en cine resulta tan bellamente caótica.

En el medio audiovisual, mi presencia como actriz se analiza con planos cerradísimos y se manipula mi imagen representada a través de técnicas de montaje que regulan y amplifican cada gestualidad. Esta mediación del cine con nosotras presenta tensiones entre la estética, la ética y la política de la imagen en nuestro cuerpo, la cual manifiesta una vulnerabilidad a la exposición de cuerpo e imagen. Con las ideas de Judith Butler he reflexionado sobre la exposición del cuerpo, que establece un espacio desde el que se pueden reconfigurar las normas de género y de poder, haciendo que la vulnerabilidad se transforme en un recurso expresivo y político (Butler, 2006). Esto me permite

reflexionar sobre mi exposición como cuerpo-actriz sensible y vulnerable a través de los elementos de la imagen técnica cinematográfica, como el encuadre, el montaje, la iluminación y el sonido, que configuran mi representación para acentuarla o atenuarla.

Entro al set y veo a algunos actores desconocidos a lo lejos. Me dirijo al director, quien no tiene el mínimo tiempo para explicarme los detalles para mis escenas de ese llamado; con suerte, se me explicaron una o dos semanas antes. El director me canaliza con la figura de producción, cuyas ocupaciones van más allá de lo que yo pueda experimentar positiva o negativamente en una experiencia que me parece fascinante y, al mismo tiempo, aterradora por todo lo que implica desde la preparación formativa a la que estoy acostumbrada. Una preparación en la que día tras día me fusiono con mis compañeros de escena, con mi director y productor, con los tramoyistas, con el espacio en el que me sitúo e incluso me permito apropiarme del encandilamiento de las luces que apuntan hacia mí.

Estas acciones varían en un entorno cinematográfico y son detalles que no he logrado aún comprender del todo al momento de estar en un set. Las luces en este entorno parecen demasiado vibrantes, reflejan el mínimo detalle al respecto de mi actividad actuarial y, por tanto, algún posible error que pueda cometer frente a un sinnúmero de expertos que conocen el medio en su totalidad. La calidad interpretativa que estoy desempeñando no sólo recae sobre mis acciones y mis posibilidades actorales, sino también sobre mi cuerpo y rostro y en ningún momento deja de ser de esa manera.

En este sentido, mi cuerpo se siente vulnerado y diminuto, pero lo oculto con mi histrionicidad, con mi presencia y gestualidad, con mi corporalidad activa y dispuesta, enérgica y consciente, cualidades con las que la experiencia teatral me ha arropado, pero al parecer tales cualidades no son suficientes. De hecho, no son tan necesarias al momento de pararme frente al dispositivo cinematográfico: la cámara, que me mira con imponencia y a la que por nada del mundo puedo yo mirar, a excepción de contadas ocasiones.

Reconozco que la cámara constituye el elemento esencial del dispositivo cinematográfico para las mediaciones y las representaciones del cuerpo-actriz como imagen. Gilles Deleuze (1984), distingue entre la imagen-movimiento y la imagen-tiempo. En la primera, el cuerpo se integra en la acción, mientras que, en la segunda, la prolongación del plano y el encuadre cerrado hacen visible la fragilidad y el estado emocional del sujeto. Por ejemplo, un primer

plano obliga al espectador a confrontar la carga emocional del rostro, mientras que planos generales pueden diluir la intensidad de esa exposición. Como en *Vivir su vida* [*Vivre sa vie*] (Jean-Luc Godard, 1962), el uso reiterado de primeros planos de Anna Karina genera una sensación de desnudez y exposición extrema, porque la cámara se detiene en gestos aparentemente cotidianos, transformando cada movimiento en una declaración de vulnerabilidad.

Me resulta interesante que, en teatro, para lograr un cuerpo dispuesto frente a cualquier acción, postura o característica del personaje a interpretar, deba prepararme físicamente cual atleta olímpica, para hacer uso de cada parte de mi cuerpo con una conciencia distinta a la que el cine requiere. Grotowski, en su libro *Hacia un teatro pobre*, indica que lo esencial del arte del actor es que éste logre “un actor total”, donde aquello que realice sea desde su integridad, “y no solamente con un gesto mecánico (y por tanto rígido) del brazo y de la pierna, no por gestos apoyados por una inflexión lógica en forma viva.” (1978, p. 84).

Ciertamente, esto posiciona la labor actoral como un acto complejo donde el cuerpo de quien ejecuta las acciones está presente en su totalidad, lo cual tiene sentido si analizamos la actuación en teatro, donde no sólo la generosidad de los movimientos tiene un objetivo espacial, donde la experiencia del espectador depende de la expansión corporal del actor, sino que además le permite al actor conectar con su expresividad a nivel físico, psicológico y emocional. “El actor no debe usar su organismo para ilustrar un ‘movimiento del alma’, debe llevar a cabo ese movimiento con su organismo.” (Grotowski, 1978, p. 84).

Con esto, reconozco mi cuerpo como actriz como una herramienta significativa para mi creación artística y tal como se propone en varios textos que enuncian la labor actoral, considero la fragmentación del cuerpo como uno de los aspectos a considerar que vulneran al actor desde muchas aristas.

Posicionar el concepto de vulnerabilidad en el cuerpo del actor de cine, entendido como un acto que expone su imagen, su sensibilidad, su gesto, su corporalidad e incluso la percepción que se tiene de este último elemento, es una manera de guiar y complejizar mi propia realidad y las percepciones que tengo de los procesos por los que he sido llevada en una película. Dicha vulnerabilidad está presente en todo momento, sobre todo cuando un actor cuya formación teatral pasa o está pasando al medio cinematográfico. Así pues, me

permite clasificar esos momentos de transición a partir de la vulnerabilidad en los procesos de *casting*, preproducción, rodaje y montaje.

A menudo me invade una pregunta desde mi posición actoral, ¿cuál es el nivel adecuado que debo tener con respecto al cuidado de mi imagen corporal? Muchas veces sé lidiar con la respuesta y me limito a pensar que quiero serle fiel a mi esencia, a esa chica que se mira en el espejo y se reconoce con amabilidad desde sus cualidades y “defectos”, pero también aflora una vocecita interior que conserva la crueldad de los cánones, primero de cómo debe lucir una mujer en la sociedad, luego, de cómo debe lucir una actriz en pantalla, dependiendo de los personajes a los que aspire.

Esta vocecita está permeada por todos los estereotipos y formas de concebir la imagen en el formato audiovisual, lo cual evidencia para efectos de este texto, la vulnerabilidad que traza el cuerpo de quienes nos dedicamos a la actuación.

En este sentido, valoro mi cuerpo como un elemento que está delimitado a ciertas características que, dependiendo cómo yo me percibo a mí misma, decido o no tomar el papel o hacer el *casting*. A tal grado es que juega la imagen corporal del actor, como para discernir de un papel a otro.

¿Por qué no hacer el *casting* que demanda actrices altas, cuando yo misma sé que mi estatura no da el rango? Hay muchos motivos por los cuales se clasifican y puntualizan las características de los actores al momento de dar apertura a un *casting*. Primeramente, es cierto que el director tiene en mente una idea muy específica del personaje, lo cual es muy respetable, porque la verdad es que los actores también tenemos una idea muy clara de nuestras aptitudes que se pueden poner a prueba. Pero para esto es necesario que nos lo permitan; por ejemplo, si el personaje fuera una chica muy delgada con cabello largo que pueda resultar en un chongo al centro y tope de la cabeza porque practica ballet, pero yo no soy tan delgada según los estándares de belleza asignados en dicha disciplina, y tengo una melena que me llega a las orejas, y realmente me interesa el papel, lo único que como actriz podría pedir es que se me dé una oportunidad de hacer el *casting*, poniendo a prueba no sólo la imagen del arquetipo de una bailarina de ballet, sino la realidad de mis posibilidades gestuales, de desenvolvimiento y las cualidades de movimiento que mi cuerpo, sin ser tan delgado como lo propone la visión del director, puede aportarle a la película. Una vez aprobado esto, podría alterarse la complexión de mi cuerpo, pero no al revés.

Si se invierte esa idea y lo que tengo que ofrecer como actriz viene mayormente de mi físico y lo que éste representa a nivel de imagen, pensando en que soy apta para papeles que determinan un “sí” casi al 100 % en una película, entonces yo misma estaría reduciendo mis posibilidades, arriesgándome, desde mi perspectiva, a encasillar mi persona y a estereotipar mi trabajo.

No olvidemos que como actores prestamos nuestro cuerpo a personajes que requieren materializarse para contar una historia, lo que entender que mi cuerpo además de ser moldeable es expresivo y como tal, puede emitir el mensaje sin dar cabida con exactitud a las necesidades físicas de lo que en algunas ocasiones se convierte por parte del director: un capricho a cumplir.

Por tanto, en un *casting* considero acertado que se prioricen las habilidades del personaje por encima de su aspecto físico. Saber tocar un instrumento, nadar o tener nociones de esgrima, por ejemplo, permite que como actores no nos encasillemos, sino que nos exijamos a nivel corporal. Esto nos da la posibilidad de reclamar cualquier papel que se nos presente, confiando en nuestra capacidad de adaptación. Por supuesto, si un actor no tiene experiencia en alguna habilidad específica, puede recibir instrucción, como ocurre frecuentemente en el proceso de preparación. No se trata de saberlo todo, sino de estar dispuestos a aventurarnos en personajes que, a nivel físico, pueden ser completamente distintos a nosotros. Aquí es donde entra en discusión la disposición del cuerpo en la preproducción.

Hasta ahora, en este proceso, me he sentido desprotegida al intentar vincularme con los aportes creativos concebidos para el desarrollo del personaje desde la dirección, el arte, la iluminación, el sonido y la fotografía. Aunque estas propuestas están diseñadas para construir al personaje, no siempre contemplan a quien lo interpreta. Si bien considero que, en la mayoría de los casos, el actor es cuidado por el equipo, me pregunto si al desarrollar propuestas creativas relacionadas directamente con su cuerpo –como encuadres, vestuario o maquillaje–, no sería pertinente tomar en cuenta su perspectiva, dado que es su propia persona la que está expuesta.

Es cierto que existe un contrato en el que se consensúan, aclaran y finalmente pactan las implicaciones del actor en una película. Sin embargo, insisto en que, como actores, creamos desde nuestro propio cuerpo e identidad, lo que debería otorgarnos el derecho de exigir total claridad sobre lo que se mostrará y cómo será expuesto nuestro cuerpo en pantalla.

Los contratos incluyen una cláusula de cesión de uso de imagen del actor, pero ésta siempre será parcial en relación con lo que se trabaja en el set. La fragmentación propia del cine, donde las escenas filmadas son reconstruidas en el montaje y la edición, le resta al actor el control perceptivo y la claridad total sobre lo que finalmente se verá en pantalla. Por ello, considero que la gestión de los derechos de imagen debe abordarse con una ética impecable, garantizando que los cuerpos y los rostros de quienes se colocan frente a la cámara no sean vulnerados más allá de lo acordado.

Además de la relación con los departamentos involucrados en el proceso de preproducción y las implicaciones de ceder los derechos de imagen, así como las responsabilidades éticas y políticas que esta práctica conlleva, es importante señalar que la identidad y la integridad de mi propio cuerpo pueden llegar a disociarse del mundo imaginario para el cual desarrollo mi personaje. Este proceso también estará determinado por el tipo de técnica actoral que decida emplear.

Estoy convencida de que una parte de mi identidad permanece en la filmación junto al personaje. Al mismo tiempo, sé que la ficción me envuelve con una sutil invitación a adoptar ciertos gestos y rasgos que el personaje despertó en mí, tanto en su construcción como en su interpretación.

La versatilidad con la que mi mente es capaz de concebir la ruptura de mi propio ser para dar paso a la interiorización del comportamiento de otro ser que adopta mi forma física y expresiva, constituye la parte esencial de un proceso al que, aunque con dificultad, he decidido entregarme conscientemente.

Este proceso refleja los hallazgos y los conceptos que he ido integrando en mi camino como actriz de cine, aspectos que debo hacer conscientes al conectar íntimamente con mi personaje. En este ejercicio, mi cuerpo se expone a un minucioso examen, fragmentado según los tipos de encuadre y los movimientos de cámara.

Asimismo, me seduce la cualidad transformadora de mi propio cuerpo, en un sentido en el que busco moldearlo con el cuidado y el respeto que merece, y con el cariño que he dedicado a mis personajes. No hay nada más delicado que juzgarlos o juzgarme a mí misma, a partir de la apariencia. Me doy cuenta de que, por un lado, tener un entrenamiento físico no implica ajustarme a los estándares de belleza pensados para el deleite visual, sino más bien contribuir a la salud emocional, física y mental que la práctica de la actuación y la creación cinematográfica requieren en todas sus etapas.

Esta conciencia corporal está vinculada tanto con la acción como con el trazo y los movimientos que el director me indica. Sin embargo, en varias ocasiones, como actriz, mi cuerpo no tiene el tiempo suficiente para naturalizarlo, ya que puede funcionar a nivel técnico, pero no necesariamente en el plano interpretativo. De igual manera, la conciencia corporal está relacionada con la liberación de tensiones, predisposiciones y concepciones previas sobre el comportamiento del personaje, que han sido analizadas previamente. En este sentido, hay una exigencia corporal superior al llegar al set, debido a que el cuerpo se pone primero al servicio de la cámara y luego, al servicio de la interpretación.

Al llegar a la etapa del rodaje, es fundamental considerar el dispositivo cinematográfico, que varía según lo que debe hacer un actor en una puesta en escena y lo que debe hacer en una puesta en cuadro. En este sentido, el “cuadro” en cine equivale al “escenario” en teatro. Es evidente que las nociones técnicas cambian de un medio a otro, lo que permite que en el cine existan reglas o límites muy específicos. Los elementos que la puesta en cuadro nos ofrece como actores, desde que se dice “acción” hasta que se dice “corte”, ponen a prueba la memoria corporal del actor, especialmente a través del marcaje que el director establece en relación con los movimientos y el trazo que el actor debe interiorizar.

La cámara, vinculada al cuerpo del actor, combina la disposición de un aparato técnico con la disposición de un lenguaje que exige al actor dosificar en gran medida su expresión y la calidad de su movimiento. En este sentido, a diferencia del teatro, el dispositivo cinematográfico revela cómo la puesta en cuadro activa una noción técnica para el actor, un elemento que puede estar desvinculado de la parte más viva y creativa del proceso, limitando, al principio, su libertad interpretativa.

Para el actor de cine ya no basta con producir una experiencia viva con todo su organismo, sino que la expresión material de esta experiencia debe enmarcarse en un diseño formal que implica la composición del plano, el ritmo del movimiento de cámara en interacción con la acción actoral, la direccionalidad de la luz y cómo ésta debe caer sobre el cuerpo del actor, la direccionalidad de la voz hacia los micrófonos, y de la imagen hacia el lente. El actor de cine ya no es el actor que crea vivencia y la deja simplemente expresarse con libertad en el espacio del escenario, sino que debe armonizar la libre expresión de la

vivencia con el estricto diseño formal de los encuadres y los movimientos de cámara. (Cabrera, 2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, la vulnerabilidad del cuerpo frente al dispositivo cinematográfico se vuelve más compleja. Desde mi experiencia, restringir el espacio de interpretación probablemente sea uno de los aspectos más problemáticos para un actor al hacer la transición del teatro al cine.

Además, esta vulnerabilidad va más allá del cuerpo como carne, hueso o razón; también involucra un mecanismo de defensa propio de la práctica del actor, que puede resultar poco natural, a pesar de que lo que busca el cine en los actores es alejarse de la extravagancia que el teatro suele proponer.

En ocasiones, el registro cinematográfico suprime incluso la realidad sensorial con la cual el actor se relaciona en la ficción. Los actores de cine frecuentemente deben realizar su acción en relación a un partner que no está presente, o mirar una referencia que no existe, o simular un movimiento físico que en realidad no está ejecutando, o construir una postura que desde su experiencia corporal no es orgánica, pero desde la perspectiva de la cámara sí lo es. (Cabrera, 2015).

El dispositivo limita el cuerpo del actor, a lo que me cuestiono, ¿en qué momento se puede generar un estado de organicidad en el que toda la conformación de un cuerpo sentipensante desempeñe su función en un medio que parece seccionar cada parte de su ser?

La claridad en la creación del personaje y la inclusión del actor en la preproducción, así como su colaboración activa con el director, podría responder o no a esta pregunta. Este proceso implica que el actor realice un trabajo de mesa que lo prepara para las siguientes etapas, en las cuales ejecuta de manera fragmentada lo que inicialmente se mantenía unido. Considerado de esta forma, el proceso de preproducción puede tener ciertas características fragmentarias para el actor, como se mencionó en el apartado anterior, pero también podría desafiar, en cierto sentido, esa noción.

Entonces, ¿cómo culpar al actor que se adentra por primera vez en el dispositivo cinematográfico, si toda su preparación parece desmoronarse y formarse casi en contradicción con lo que se le ha enseñado?

No pretendo justificar una mala práctica en ningún caso, ni creo que esta adaptación se logre únicamente con la práctica continua de exponerse frente a la cámara. Considero que también tiene que ver con la capacidad de empatizar y hacer las paces con este nuevo dispositivo, estando abierto a vulnerarse de la manera más noble posible, tal como se hace frente a un público en el teatro.

He constatado en carne viva que existe una gran diferencia entre la vulnerabilidad que implica el dispositivo cinematográfico y la del dispositivo escénico. En el teatro, el actor controla la escena a partir de su cuerpo, mientras que en el cine es el cuadro el que controla su movimiento y desplazamiento. El actor depende del enfoque de la cámara, no al revés, lo que hace que el proceso de montaje sea impredecible. El resultado de mi interpretación, una vez adecuado por el montaje, me deslumbra y desconcierta pues, sin duda, representa un momento de análisis personal y profesional. Verme en pantalla después del rodaje es una experiencia brutal, pero esencial para entender cómo funciona mi participación en la película. Este proceso me permite descubrirme desde la perspectiva del cine, lo cual encuentro mágico, pues congela mi imagen en un momento específico de mi existencia. Como tal, mi cuerpo experimenta cambios no sólo por la construcción del personaje, sino también por la etapa de vida en la que transcurre. La juventud y la vejez determinarán un cambio constante en la selección de mis personajes y en lo que éstos representan según mi imagen. No obstante, espero que esto no limite las infinitas posibilidades técnicas y expresivas que un buen director pueda ver en mi interpretación.

## **Métodos de actuación y reconfiguración de mi vulnerabilidad como actriz de cine**

En mi transición, asumí la tarea de adentrarme en los métodos de actuación y dirección a cuadro para comprender cómo se adecua el papel, lo cual resulta determinante para la percepción de la vulnerabilidad en pantalla. Los métodos de actuación no sólo configuran la transmisión de la emoción, sino también la materialidad del cuerpo, tanto en imagen como en sonido.

Asimismo, tomo como referencia diversos métodos que me sirven de herramientas para regular mi actuación, gestionar mi arco dramático y activar los elementos necesarios que preparan mi cuerpo para adecuarme al cuadro.

El método de Stanislavski, adaptado al cine por Lee Strasberg, se centra en la evocación de emociones y recuerdos personales para lograr una actuación auténtica. La llamada “memoria emotiva”, invita a la actriz a sumergirse en experiencias reales que le permitan transmitir un dolor o una alegría genuinos. En el contexto cinematográfico, este enfoque se vuelve aún más significativo, ya que el actor debe ser capaz de ajustar sus emociones para que resuenen de manera natural y convincente frente a la cámara, lo cual requiere una conexión profunda entre su ser interior y su representación exterior.

El método de Strasberg también enfatiza la importancia de la concentración y la relajación, elementos esenciales para mantener un estado de receptividad emocional. A través de ejercicios que ayudan a liberar tensiones físicas y mentales, el actor puede llegar a un estado de “presencia total”, donde se encuentra completamente inmerso en la interpretación de su personaje. Esto es crucial en el cine, donde cada movimiento y cada gesto debe sentirse preciso y verdadero, sin caer en la sobrecarga de expresión propia del teatro.

Además, Strasberg hace hincapié en la importancia de la “acción a través de las circunstancias dadas”, es decir, cómo el actor debe reaccionar a las situaciones y estímulos externos de acuerdo con el contexto de la escena (Nacache, 2006). En el cine, este enfoque es aún más relevante, ya que el actor no sólo responde al texto y a los demás personajes, sino también a las decisiones del director, al encuadre de la cámara, a la iluminación y al ritmo de la edición, lo que añade capas de complejidad a la interpretación.

A medida que me adentro en esta técnica vivencial, me doy cuenta de que la clave está en equilibrar lo interno y lo externo, permitiendo que mis emociones se filtren a través de mi cuerpo y mi expresión, para que se materialicen de la manera más auténtica posible en pantalla.

En *Bailando en la oscuridad* [*Dancer in the Dark*] (Lars von Trier, 2000), Björk, quien no cuenta con formación actoral tradicional, se enfrenta a un papel de extrema vulnerabilidad. La dirección de von Trier exige una exposición emocional que va más allá de la simple representación; la repetición de tomas y la intensidad del encuadre transforman la experiencia de la protagonista en un acto de auto exposición radical.

El método de Strasberg, aunque es una técnica muy recurrente en el cine y similar a la que yo misma exploré en mis primeros años de formación actoral, me ha permitido darme cuenta de que, en ciertos momentos, ha llegado a comprometer mi bienestar. La psicología detrás de recurrir a momentos del

pasado para sostener una emoción específica llegó a sobrepasar la ficción, difuminando los límites entre mi realidad y el personaje. No apruebo el uso de este recurso, ya que he llegado a dimensionar la falta de conciencia que implica. Creo que un actor posee una herramienta mucho más valiosa que sus recuerdos: la imaginación. Al combinarla con la acción, se logra una actuación basada en la creatividad, que además es más amable con la psique y el cuerpo del actor.

Michael Chéjov propone que el “gesto psicológico” es la llave para desbloquear emociones, ofreciendo una vía alternativa para que la actriz exprese sus estados internos de manera simbólica, sin necesidad de recurrir a su memoria emotiva. Esta técnica convierte cada movimiento en un signo cargado de significado, lo que permite que la vulnerabilidad se plasme a través de una coreografía sutil del cuerpo. El gesto psicológico no sólo ayuda a transmitir emociones profundas, sino que también libera al actor de la necesidad de revivir experiencias personales, lo que puede resultar más saludable tanto física como emocionalmente.

Aunque en el cine su aplicación es menos frecuente que la técnica stanislavskiana, el gesto de Chéjov se emplea en escenas donde el movimiento adquiere un sentido metafórico, contribuyendo a una representación donde la vulnerabilidad se expresa a través de una economía del lenguaje corporal. Esta técnica permite al actor simplificar la manifestación de emociones complejas, transformando la interacción con el entorno en un reflejo de su mundo interior sin sobrecargar la interpretación.

Lo que me atrae especialmente de este enfoque es la posibilidad de generar una actuación más abstracta, donde la sensación no está restringida a un proceso psicológico complejo, sino que se comunica a través de la forma y la dinámica del cuerpo. El gesto psicológico se convierte, entonces, en un vehículo de expresión directa, permitiendo que el actor se conecte con las emociones de una manera más orgánica y menos invasiva para su bienestar personal. Esta técnica también favorece la creación de personajes más universales, ya que la expresión de emociones se aleja de lo particular y se convierte en un lenguaje común, accesible tanto para el público como para el propio actor.

Sanford Meisner aboga por una actuación centrada en la reacción genuina y la escucha activa, promoviendo una respuesta inmediata a los estímulos del entorno y a la interacción con otros personajes. Este enfoque fomenta momentos de vulnerabilidad que se sienten naturales y orgánicos, libres de

artificios y de preconceptos. Para Meisner, lo esencial es estar presente en cada momento, sin planear ni anticipar las reacciones, lo que resulta en una actuación más viva, reactiva y auténtica (Meisner y Longwell, 1987). A través de ejercicios específicos, como la repetición, se busca entrenar al actor para que se libere de sus inhibiciones y se enfoque completamente en el intercambio emocional con el otro actor, creando así una experiencia compartida de descubrimiento mutuo.

Aunque la presencia de la técnica Meisner no es tan visible en las obras de cine de directores como Lars von Trier o Jean-Luc Godard, la búsqueda de la sinceridad emocional, que es la piedra angular del método meisneriano, se convierte en un componente subyacente en aquellas interpretaciones que logran conmover por su autenticidad. Meisner considera que el actor debe estar dispuesto a vulnerarse ante la cámara, permitiendo que sus reacciones se construyan en el momento y como respuesta genuina a la situación creada en escena. Esta actitud, a su vez, permite que la vulnerabilidad se manifieste de manera espontánea y no forzada, lo cual es crucial en el cine, donde la sutileza de las emociones es fundamental para conectar con la audiencia.

Una de las cosas que me atrae de este método dialógico es cómo se enfoca en la conexión entre los actores y la realidad compartida que se crea entre ellos. Meisner pone en primer plano la interacción, donde la vulnerabilidad del actor emerge como respuesta directa al entorno, sin el filtro de la premeditación o la sobrecarga emocional. Esta simplicidad y transparencia son características que me permiten adentrarme en el proceso creativo sin que el ego o el control tomen el protagonismo, algo que considero esencial para una actuación auténtica en el cine.

Stella Adler ha profundizado en la actuación que se aleja del enfoque de Strasberg, centrándose también en la imaginación como recurso esencial para que el actor se sumerja en la construcción de un personaje. A través de imágenes, sensaciones y visualizaciones, Adler anima al actor a trascender su propia experiencia emocional y abrazar una realidad ficticia. Sus principios se basan en el concepto de que el actor debe enfocarse en las acciones que el texto sugiere, explorando cómo estas acciones se interrelacionan con las circunstancias dadas del personaje y la historia. Además, el trabajo de observación del contexto real del personaje, que luego se lleva al ámbito de la ficción, es una herramienta esencial tomada del sistema de Stanislavski. Esta búsqueda por la autenticidad en la relación entre el actor y el entorno se convierte en la base de

una actuación que no depende exclusivamente de la memoria emotiva, sino de la capacidad creativa de imaginar y hacer posible lo irreal.

El enfoque de Adler se complementa maravillosamente con la propuesta de Judith Weston, quien defiende que el análisis del personaje debe centrarse en los verbos de acción, en lugar de buscar emociones específicas. Weston sostiene que, en lugar de buscar replicar emociones, el actor debe concentrarse en el impulso por hacer, en la necesidad de actuar, lo cual genera una actuación más orgánica y auténtica. Este enfoque rompe con la idea tradicional de que el actor debe estar inmerso en un proceso emocional constante y permite una mayor flexibilidad en la interpretación.

Para mí, esto no sólo acota mi labor actoral, sino que también me otorga una libertad invaluable, especialmente en el cine. Me permite liberarme de la carga de representar emociones específicas y me invita a explorar la dinámica del personaje desde la acción y la relación con el entorno. La creatividad que surge al usar la imaginación, combinada con una acción clara y precisa, ofrece una amplitud de posibilidades para interactuar con otros personajes y con el espacio en el que me encuentro, llevando la vulnerabilidad a un nivel más profundo. El cine, como medio que trabaja con la imagen y la acción, se convierte así en un espacio en el que mi trabajo actoral es menos sobre la emotividad forzada y más sobre la capacidad de transformar lo que está dado en algo único y real.

Mi inmersión en el terreno cinematográfico me ha ocupado no sólo en estudiar los fundamentos teóricos de las técnicas más empleadas y nombradas en el medio, sino que me ha impulsado a querer examinar y comprobar los principios de algunas de esas técnicas y una de las propuestas contemporáneas que me ha intrigado por el pragmatismo con el que se guía a los actores. Me refiero a Laboratorio de Actores, un espacio dedicado a la práctica constante de la actuación frente a cámara, a partir de ejercicios variados que me han permitido concebir la relación que tiene mi cuerpo con el dispositivo cinematográfico.

Esta técnica, guiada por el director español Patrick Knot, radicado en México, corresponde al análisis de texto dividido por bloques, donde el tono, el ritmo y la acción construyen el arco dramático del personaje como herramientas para generar estados emocionales. Todo esto, desde la entereza de la actuación para cine visto como un arte de sutileza.

Esta cualidad de buscar sutileza desde mis movimientos y enfocarme en controlar exageradamente mi gestualidad transgrede todo aquello por lo que me he empeñado en trabajar como actriz y el beneficio al que esta transgresión me ha llevado, compone el primer peldaño de muchos para lograr percibirme desde un cuerpo cuya consciencia contradiga los preceptos que tan arraigados están en mi interpretación.

Por otro lado, este tipo de práctica me ha preparado para una realidad de lo que la industria del cine proyecta y que tiene que ver con limitarse a cambiar la propuesta inicial de los actores, por las estrictas indicaciones de un director.

## **Mi cuerpo-actriz en el cine y casos que me ayudan a reflexionar mi transición**

La representación del cuerpo-actriz ha estado históricamente inmersa en una dialéctica entre explotación y resistencia. Por un lado, la imagen femenina ha sido instrumentalizada como objeto de deseo; por otro, han surgido discursos que abogan por una resignificación del cuerpo femenino y su capacidad para ejercer agencia.

Laura Mulvey (1975), introdujo el concepto de “mirada masculina”, que explica cómo el cine tradicional ha configurado el cuerpo-actriz como objeto pasivo de placer visual. Bajo esta óptica, la vulnerabilidad se convierte en un rasgo explotado para seducir y cautivar, reforzando estereotipos de debilidad y dependencia.

En contraposición, teóricas como Rosi Braidotti abogan por la idea de un cuerpo posthumano, en el que la vulnerabilidad se resignifica como una forma de resistencia (2015). Desde esta perspectiva, el cuerpo-actriz se erige no como un ente pasivo, sino como un sujeto capaz de subvertir las estructuras hegemónicas y reclamar su propia narrativa. Las propuestas contemporáneas, tanto en el cine vanguardista como en las producciones emergentes, buscan transformar la exposición del cuerpo en un acto de empoderamiento.

En *Bailando en la oscuridad*, von Trier nos ofrece una obra en la que la vulnerabilidad se manifiesta en forma cruda. La dirección utiliza planos cerrados y encuadres que reducen a la protagonista, interpretada por Björk, a una figura icónica de sufrimiento. La cámara se mueve de manera temblorosa, reflejando la inestabilidad emocional y física del personaje. La cantante

actriz sin contar con formación actoral clásica, se sumerge en el personaje utilizando una técnica basada en la evocación de la memoria emotiva. La repetición de tomas y la intensidad de la exposición ante la cámara generan un proceso de autoexposición radical. La vulnerabilidad de Björk se traduce en una mezcla de dolor y dignidad, haciendo del sufrimiento una fuerza narrativa que, aunque dolorosa, abre la posibilidad de la redención.

En *Vivir su vida* (1962), Jean-Luc Godard configura la fragmentación y resignificación del cuerpo en la narrativa. Analiza la existencia y la desintegración del sujeto a través del cuerpo de Anna Karina. La utilización de planos-secuencia y cortes precisos fragmenta la imagen del cuerpo, evidenciando la disociación entre imagen y sonido. La interpretación de Karina oscila entre naturalidad e intencionalidad, sugiriendo una dualidad interna marcada por la fragilidad y la determinación. La película invita a reflexionar sobre la identidad y la representación, posicionando la vulnerabilidad como un estado transitorio y complejo que desafía la construcción de un yo fijo.

En *El desprecio* [*Le mépris*] (1963), Godard enuncia el cuerpo femenino como objeto de deseo y sujeto vulnerable. La composición de la imagen, el manejo de la luz y el montaje fragmentado de la figura de Brigitte Bardot crean una tensión estética que resalta tanto su belleza como su exposición emocional. Bardot transita entre lo simbólico y lo real, haciendo palpable la vulnerabilidad inherente a la exposición del cuerpo ante una mirada objetivante (Mulvey, 2019). La narrativa aborda la alienación y la pérdida de identidad en el contexto de una relación amorosa fallida, en la que la vulnerabilidad se manifiesta en la confrontación con la mirada del otro.

*Tótem* (2023), de Lila Avilés, explora la relación entre el cuerpo y el espacio simbólico a través del relato de una mujer inmersa en un entorno opresivo. Utiliza planos fijos y tomas en larga duración para permitir que el espectador contemple los matices del rostro y del cuerpo de la protagonista, convirtiéndola en un tótem que encarna la fragilidad frente a la adversidad. La estética minimalista, basada en espacios reducidos y en la iluminación natural, refuerza la sensación de claustrofobia. La interpretación se basa en la economía expresiva, donde cada gesto y mirada adquieren un significado profundo. La actriz Montserrat Marañón logra transmitir resignación y, a la vez, una tenue esperanza, demostrando que la vulnerabilidad puede ser también una vía para la transformación personal. El intercambio entre la presencia física y el am-

biente crea una atmósfera cargada de emoción, en la que la vulnerabilidad se presenta como una respuesta orgánica a la opresión del entorno.

Canina [*Nightbitch*] (2024), de Marielle Heller, refleja una crítica de los resultados tajantes y crueles de la maternidad, producto de un sentido moralista y juicioso que agudiza la realidad de muchas mujeres. Amy Adams protagoniza la historia con el personaje de una mujer que renuncia a sus sueños, ideales y a su propia persona al grado de sumergirse en la agonía y represión de sus propias exigencias. Rompe esta visión al verse trasmutar progresivamente en un perro, dilucidando ante una condición propia del instinto animal, lo que termina por mostrar la figura materna no sólo como una carga constante, sino como un poder salvaje donde la madre procura a su cría al mismo tiempo que se procura a ella misma.

La vulnerabilidad del cuerpo de la actriz que interpreta este personaje es impresionante, siendo que es un lugar al que poco se ha expuesto, permitiéndole desmarcar una visión propia de la belleza canónica. El personaje parte claramente de un estereotipo del aspecto maternal; sin embargo, se percibe profundidad y justificación en la interpretación de la actriz.

Asimismo, la corporalidad animal que adopta permite concentrar la mirada en un recurso interesante en el cine industrial. Un recurso que se adapta más hacia la teatralidad, lo cual enriquece la libertad creativa con el cuerpo de la actriz. “La búsqueda de un equilibrio extra cotidiano exige un esfuerzo físico mayor: pero este esfuerzo hace que las tensiones del cuerpo se dilaten y el cuerpo del actor nos parezca ya vivo antes de que el actor empiece a expresarse” (Vargas y Rico, 2012).

*Jeanne Dielman, 23 quai du Commerce, 1080 Bruxelles* (1975), de Chantal Akerman, se erige como una meditación sobre la repetición, la rutina y la performatividad del rol femenino. Akerman utiliza planos fijos y largos planos-secuencia que documentan meticulosamente las actividades diarias de Jeanne Dielman. La cámara se mantiene casi inamovible durante periodos prolongados, permitiendo que el espectador observe la precisión y la repetición de las tareas cotidianas, lo que a la vez expone la fragilidad inherente a la existencia rutinaria. La actriz Delphine Seyrig que interpreta a Jeanne Dielman, se sumerge en una representación minimalista donde cada acción—desde la preparación de la comida hasta la limpieza—, se convierte en un ritual que expone tanto la opresión como la resistencia del sujeto. La ausencia de artificio y la naturalidad del gesto reafirman la idea de que la vulnera-

bilidad se encuentra en lo cotidiano. La película convierte la rutina en una metáfora de la vulnerabilidad femenina. La repetición mecánica de tareas se transforma en un grito silencioso contra la opresión de roles predefinidos. La exposición del cuerpo-actriz se resignifica en un acto de documentación del tiempo y del dolor, que, lejos de ser únicamente una debilidad, revela la complejidad y la profundidad del ser.

Estos ejemplos, me sensibilizan y me permiten sentirme parte de una configuración de la representación de mi cuerpo como mujer desde lo que simboliza más allá de la objetualización femenina.

Mi postura frente a cómo deseo ser vista a cuadro, va más allá del color de mis ojos y mi piel, la anchura de mi nariz o el peso y la proporción de mi cuerpo. Un personaje no sólo es un cuerpo, sino un contexto, una noción cultural, un indicativo de la historia que se quiere contar e incluso una identificación del espectador a partir de su propia construcción subjetiva de la realidad. Por esto y por una búsqueda de interpretar personajes complejos, desafiantes y provocadores ante una sociedad y ante una industria acostumbrada a ciertas formas y colores en los cuerpos de quienes dan vida a los personajes de cine, es por lo que vale la pena ver la vulnerabilidad como una forma de adecuar y transgredir las generalidades estereotípicas de la figura de una actriz interpretando mujeres que contrastan su personalidad y que van más allá de su propia imagen.

El creciente debate en torno a la representación del cuerpo-actriz ha impulsado a la industria cinematográfica a replantear sus protocolos y desarrollar políticas que protejan la integridad de las actrices. Esta reflexión ética se centra en evitar la explotación de la vulnerabilidad y en promover ambientes de trabajo colaborativos y respetuosos.

En los últimos años, numerosas producciones han adoptado protocolos específicos para regular las escenas que implican la exposición del cuerpo. Dichos protocolos establecen límites claros y aseguran que las actrices participen de forma activa en la construcción de su imagen, evitando la sobreexplotación de su vulnerabilidad. Directores como Céline Sciamma han liderado esta tendencia, creando prácticas colaborativas que empoderan a las actrices y permiten una representación más ética de la intimidad.

La responsabilidad ética en la utilización del dispositivo cinematográfico recae tanto en el director como en el equipo de producción. La manera en que se filma el cuerpo-actriz –desde la elección de ángulos y la iluminación hasta

el montaje final–, influye en cómo se resignifica la vulnerabilidad. Una aproximación ética implica reconocer que la exposición del cuerpo no debe ser explotada para fines sensacionalistas y sexistas, sino que puede transformarse en un recurso estético y narrativo que respete la integridad del sujeto.

La construcción de la vulnerabilidad no es un proceso que recaiga únicamente en las decisiones técnicas, sino que involucra la agencia del propio actor. La inclusión del consentimiento y la participación activa en la elaboración de la imagen permiten que la vulnerabilidad se presente como una elección deliberada y consciente. Este enfoque dialógico entre el equipo técnico y la actriz es esencial para una representación que honre la dignidad y la autonomía del sujeto.

## **Conclusiones: Entre mi sensibilidad y la vulnerabilidad en el cine**

La vulnerabilidad del cuerpo-actriz es un fenómeno complejo y multifacético, en el que confluyen elementos estéticos, emocionales y políticos. Lejos de constituir un mero signo de debilidad, la vulnerabilidad se revela como un recurso de creatividad, un espacio de resistencia y una oportunidad para la resignificación del cuerpo en la pantalla.

Dimensiono que mi profesionalización en el cine no sólo preside en dominar el medio, sino en crear una postura que se relacione con la manera en que me gustaría ser tratada como persona y actriz, y cómo mi figura debe representarse desde el cuidado y el respeto, vinculado a la representación de un personaje de carácter complejo y concienzudo.

A través de la integración de aportes teóricos provenientes de los estudios de género se ha puesto de manifiesto que el cuerpo-actriz no es un objeto pasivo de la mirada, sino un sujeto activo que puede reclamar su propia narrativa. Los estudios de caso –que abarcan desde la crudeza de los filmes de Lars von Trier, la fragmentación y la resignificación en las obras de Jean-Luc Godard, la intimidad en las propuestas de Lila Avilés y la mirada renovada de Chantal Akerman–, ponen en evidencia la diversidad de aproximaciones a la representación de la vulnerabilidad.

El camino hacia una ética transformadora en la representación del cuerpo-actriz pasa por la integración de múltiples voces y la apertura a nuevas formas de relacionarse entre el dispositivo cinematográfico y los cuerpos acto-

rales. La vulnerabilidad, entendida en sus múltiples dimensiones, se convierte en un puente entre la experiencia personal y la expresión artística, y en un recurso para cuestionar las estructuras hegemónicas del poder y la representación. Así, el cine se reinventa como un espacio en el que la fragilidad y la fortaleza se fusionan, dando lugar a una imagen compleja y profundamente humana.

La reflexión sobre los nuevos protocolos de intimidad y la responsabilidad ética en el set de filmación resalta la importancia de proteger la integridad de las actrices y de promover una práctica cinematográfica comprometida con el respeto y la agencia del sujeto. Esta transformación implica no sólo cambios en el dispositivo técnico, sino una reconfiguración de las relaciones de poder que han regido la mirada y la representación en el cine tradicional.

Finalmente, me permito resaltar que la experiencia profesionalizante del proyecto de realización cinematográfica que estoy desarrollando se encuentra en la etapa de la preproducción, por lo que deseo y procuraré que todas las reflexiones que el concepto de vulnerabilidad aplicado al cuerpo actoral, me permitan enfrentar con mayor rigor y dignidad mi personaje, el proyecto en general, y la profesión.

Vulnerarme en y para un medio que no me ha arropado lo suficiente como me gustaría, más que reflejar suplicio, es abogar por enunciar aquellas áreas de oportunidad que tenemos como artistas que guían la práctica del cine sin tener que someternos necesariamente al servicio de ésta. Mi compromiso apuntala hacia el asumir mis propias fortalezas y abrazar las debilidades que siempre y sobre toda circunstancia pueden convertirse en oportunidades.

Hoy, mi cuerpo toma otros significados a partir de la opresión y la liberación de un medio que tiene mucho por enseñarme y al que decido entregarme con la vulnerabilidad que eso implica.

## Referencias y bibliografía consultada

- Akerman, C. (Dir.). (1975). *Jeanne Dielman, 23 quai du Commerce, 1080 Bruxelles* [Película]. Paradise Films / UNITE 3.
- Avilés, L. (Directora). (2023) *Tótem* [Película]. Limerencia Films / Laterna / Paloma Productions / Alpha Violet Production.

- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Editorial Gedisa.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cabrera, L. (2015). “El Actor de Cine y su Cuerpo Fragmentado.” *Inmóvil*, 1(1). <https://inmovil.org/index.php/inmovil/article/view/6>
- Comolli, J. L. (2010). *Cine contra espectáculo. Seguido de Técnica e ideología*. Manantial. [https://revista.cinedocumental.com.ar/3/resena\\_01.html](https://revista.cinedocumental.com.ar/3/resena_01.html)
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Planeta.
- Godard, J. L. (Dir.). (1962). *Vivre sa vie* [Película]. Argos Films.
- Godard, J. L. (Dir.). (1963). *Le mépris* [Película]. Les Films Corona.
- Grotowski, J. (1978). *Hacia un teatro pobre*. Siglo Veintiuno.
- Heller, M. (Dir.). (2024). *Nightbitch* [Película]. Annapurna Pictures / Fox Searchlight.
- Meisner, S. y Longwell, D. (1987). *Sanford Meisner on acting*. Vintage Books.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6-18. <https://doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Mulvey, L. (2019). *Afterimages - On Cinema, Women and Changing Times*. Reaktion Books.
- Nacache, J. (2006). *El actor de cine*. Paidós Comunicación.
- Stanislavski, K. (1988). *Un actor se prepara*. Javier Vergara Editor.
- Vargas Guzmán, A. y Rico, M F. (2012). *Los Riesgos del Actor: cómo lo afectan las variables de su escuela, director y papel*. [Tesis d Licenciatura] Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5809/tesis883.pdf?sequence=3>
- Von Trier, L. (Director). (2000). *Dancer in the Dark* [Película]. Zentropa Entertainments.



# El cine de mujeres y de las disidencias como práctica comunitaria y politizadora

*Julieta Ponce Ruiz*

*Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez*

*César Gabriel Sañez Fernández*

## **Introducción**

De acuerdo con Nichols (1997), el cine es un medio para representar la realidad. Sin embargo, la realización cinematográfica no ha estado al alcance de todas las personas y no todas las realidades han sido representadas, debido a la complejidad de los procesos cinematográficos industriales, la centralización de la producción y diversos procesos sociales y políticos que han privilegiado la representación de ciertos grupos y han posicionado a otras voces en la alteridad.

Por lo que cobra urgencia cuestionarnos, ¿cómo hacemos para sentirnos representadas/os/es en las narrativas de las producciones audiovisuales?

El cine comunitario, entendido como una práctica audiovisual que es realizada por diversos grupos humanos que comparten una identidad o cultura (Amador, 2017), ha permitido democratizar la práctica cinematográfica y situarla en contextos socioespaciales específicos, cuestionando los modos de producción y las narrativas del cine hegemónico o cine in-

dustrial. En este tenor, han surgido iniciativas que fomentan la formación audiovisual para la autorrepresentación de las mujeres y de la población LGBTIQ+<sup>1</sup>.

Una de esas iniciativas que busca aprender del camino transitado por prácticas alternativas, es el proyecto de investicreación titulado “Cine y Disidencias; proyecto investicreativo<sup>2</sup> sobre el habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zacatecas”, el cual pretende generar reflexiones en torno al proceso de realización cinematográfico en un contexto comunitario, en el que se dialoga la feminidad, la memoria y las experiencias de vida de dos personas disidentes que residen en Huanusco.

Este proyecto, que surge en la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, además de proponer reflexiones teóricas al respecto, también ensaya una práctica de cine documental que aborda la perspectiva de género y de diversidad, en la que las protagonistas codirigen la obra con la investicreadora y el equipo de realización está conformado por personas del mismo contexto geográfico y cinematográfico trabajando en horizontalidad.

Derivado de ese proyecto, el presente texto tiene el objetivo de exponer algunas reflexiones sobre la creación comunitaria como práctica para resistir ante los obstáculos que presenta el cine centralizado y hegemónico a las comunidades consideradas como otredades. Para ello, en primera instancia se recurrirá a referentes que nos acercan al concepto de cine comunitario, reconociendo que no existe una definición única, sino principios y reflexiones teóricas que parten de experiencias y cuestionamientos de determinados grupos con territorios e intereses comunes; posteriormente se hace un breve recorrido en torno a la representación de las disidencias en el cine mexicano y, finalmente, desde la experiencia investicreativa se describe una parte del camino del proyecto “Cine y Disidencias; proyecto investicreativo sobre el habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zacatecas”.

---

1 Acrónimo utilizado para nombrar a las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queer y todas aquellas identidades de género y orientaciones sexuales no normativas.

2 La metodología investiCreativa propuesta por Pablo Parga Parga se basa en la integración de la investigación y la creación artística como un proceso simultáneo e interdependiente, dicha metodología propone un modelo en el que el acto creativo es en sí mismo una forma de conocimiento.

## El cine comunitario como forma de práctica audiovisual

Ante la hegemonía de las narrativas predominantes en las pantallas, la centralización de la producción cinematográfica en el país y la predominancia del cine industrial canónico en los espacios de exhibición comerciales, es importante proponer y entender que es posible realizar producciones audiovisuales con otras narrativas y otras formas de producción para reconfigurar, reescribir nuestras historias y nuestro entorno como práctica de resistencia ante los procesos centralizados y hegemónicos que buscan apropiarse de nuestros cuerpos y territorios.

El cine comunitario tiene ya una larga tradición en las transformaciones políticas y sociales de los países de América, entre ellos México, surge como resistencia, alternativa y propuesta para realizar audiovisuales que muestren voces, cuerpos y territorios con agenda e intereses desde lo común.

El audiovisual se ha insertado en las diversas prácticas comunitarias como una herramienta para la creación con estéticas situadas y modos de producción propios, por lo que se revisan experiencias y metodologías de referentes como Abel Francisco Amador Alcalá, cineasta aguascalentense; Luna Marán y Ángeles Cruz, cineastas originarias de Oaxaca; las y los cineastas del Abya Yala; y Carolina Dorado Lozano, cineasta comunitaria feminista, para pensar y decidir desde lo individual y lo colectivo en las formas que queremos construir nuestras historias y queremos que sean vistas.

Para Amador Alcalá, egresado de la maestría en Arte, en el texto *El cine comunitario: un medio de comunicación y de creación de memoria colectiva* “(...) el nacimiento del cine comunitario en México se entiende a partir de la reestructuración de los derechos y necesidades sociales post revolucionarias”; desde entonces, “el cine comunitario ha sido testigo de diversas manifestaciones sociales y culturales del país”. (2016, p. 1).

A su vez, Luna Marán pertenece a una segunda generación de comunicadores que parten del aprendizaje de la organización de las comunidades indígenas “principalmente en las comunidades zapotecas de la Sierra Norte del estado de Oaxaca donde desde 1980 se ha construido el concepto de ‘comunalidad’” (2019).

El concepto de “comunalidad” fue reflexionado por Jaime Luna Martínez y Floriberto Díaz, quienes se cuestionaron cómo “la pesada carga de razonamien-

tos académicos impedía reconocer nuestra propia experiencia, y con ello, nuestra capacidad material e intelectual para avizorar y extender el valor de nuestras acciones (...) arrancando de nuestras montañas una experiencia y un razonamiento propio, propusimos nombrar a la integración de nuestra acción y pensamiento como comunalidad”. (Medina, 2019, p. 28). La visión comunal según Jaime Martínez Luna, “cuestiona una fragmentada visión individual de la vida”.

Floriberto Díaz (2007, p. 40) la refiere de la siguiente manera:

La comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. Sin tener presente el sentido comunal e integral de cada parte que pretendamos comprender y explicar, nuestro conocimiento estará siempre limitado. (Citado en Nava, 2021, p. 47)

En continuidad con este pensamiento, Marán subraya que “en México la autorrepresentación de los pueblos indígenas –en especial si se trata del formato audiovisual–, es casi inexistente. Por eso esta toma un sentido y una urgencia política” (2020). Originaria de Guelatao de Juárez, Oaxaca, Luna Marán ha dirigido diversos cortometrajes, produce en 2017 la película *Los años azules* (2017), dirige el largometraje documental *Tío Yim* (2019), sobre la vida y obra de su padre el filósofo, cantautor y activista zapoteco Jaime Martínez; y en 2024 dirige la ficción *Chicharras*.

La cineasta ha desempeñado varios cargos en su comunidad y es cofundadora en proyectos de formación en cine como el Campamento Audiovisual Itinerante (2012-2020), Cine Too Lab (2018), entre otros. Trabaja ejes transversales como la equidad de género, la diversidad y la comunalidad. Ha compartido su pensar y actuar en los textos: *El cine comunitario o ¿cómo aprender a escuchar?*, *Nuestro propio espejo*, y *¿Quién apagará los incendios?*

En el primero de los textos mencionados, Marán proclama que “otras maneras de hacer cine son posibles” y las que interesan son aquellas “formas de creación cinematográfica que no replican las formas de violencia laboral y económica que tiene la ‘industria’” (2019). La cineasta refiere que “la apuesta por el cine comunitario es una apuesta por un proceso de creación que honra el espíritu propio de la creación cinematográfica, la colectividad” cuyo “espí-

ritu y complejidad permite que muchas voces creativas construyan y moldeen la película” (2019).

*Chicharras* fue realizada por Marán y la comunidad en Guelatao, aborda la experiencia de la vida comunitaria, la complejidad de la organización comunal de un pueblo llamado San Pablo Begu, la defensa del territorio, así como la participación política de las mujeres en contextos comunitarios y sus desafíos. *Chicharras* muestra la transferencia del conocimiento comunal en pantalla y en el modo de producción comunitario: En la película participan egresados de la primera generación del Campamento Audiovisual Itinerante y del Cine Too Lab, así como 120 actores, muchos de ellos debutantes en el cine, los músicos son zapotecos, mixes, mixtecos y triquis. La banda sonora está intrínsecamente relacionada con los acontecimientos y fue ejecutada por la Banda Filarmónica Municipal Infantil y Juvenil Yela-Too, la Trova Serrana, entre otros. (IMCINE, 2024).

Si bien en la comunalidad, “la asamblea, autoridad máxima, puede delimitar lo que se quiere contar y puede determinar el por qué se quiere contar”, dice Marán, ello no significa que en la práctica de la realización comunitaria “todos hacen todo al mismo tiempo”, sino que está “muy claro a quién le toca hacer qué cosa y en el momento en que haya que tomar una decisión, se tiene claridad de a quién corresponde resolverla o dirigir tal asamblea” (2019).

Originaria también de Oaxaca, de la comunidad Villa Guadalupe Victoria, San Miguel El Grande, Tlaxiaco, la actriz, guionista, directora y activista mexicana Ángeles Cruz, se ha comprometido por “una industria que muestre la diversidad cultural del país y que cuente historias de quienes por muchos años no pudieron amplificar su voz”. La cineasta trabaja para que las pantallas “muestren la pluralidad de visiones y voces que hay en el país” por lo que “ha elegido contar lo que sucede en las comunidades indígenas o los problemas de la comunidad LGBTI para colocar estos temas en la discusión pública” (EFE, 2024).

Ángeles Cruz, en entrevista para el blog Cinekomuna, considera que “no estamos preparades en la industria para entender que la diversidad es parte de este país, todavía oigo voces quejándose de apoyos que se nos dan a personas que provenimos de comunidades fuera de las urbes para realizar nuestras películas” (s.f).

La también activista subraya que:

La diversidad es entender que podemos elegir a quién amar, que tenemos otros idiomas para comunicarnos, que venimos de otras culturas, de entender la diversidad desde lo que nos hace personas únicas y diferentes, y entender que esa diversidad es buena, que la heteronorma se quede en un rincón (Cinekomuna, s.f.).

La cineasta ha elegido la horizontalidad en lugar de la verticalidad en los modos de producción, las personas de su comunidad le han acompañado desde 2011 cuando hace su primer cortometraje, en los posteriores cortometrajes que dirige, así como en los largometrajes *Nudo Mixteco* (2021) y *Valentina y la Serenidad* (2023). Ha presentado los proyectos a la asamblea para tener su permiso e involucra a la comunidad en todos los aspectos de la realización cinematográfica “(...) desde lo que queremos contar y para qué, que cambia el sentido del cine que realizamos. Desde cada quien, su lugar de origen, su lengua, su cultura, su pensamiento, somos diversidad y ahí tenemos procesos distintos, nos unen los procesos comunitarios” (Cinekomuna, s.f.).

El cine comunitario se ha insertado en diversos contextos sociales y metodológicos:

(...) se ha convertido en una manera de producir otras narrativas que se hacen desde lo común, esto es: desde el barrio, la calle; ese cine de otras esferas, desde y para las periferias, desde les otros que encuentran en esta práctica un medio para comunicarse y comunicar con sus propias voces. (Dorado, 2024, p. 21)

Teniendo como idea base el cine comunitario es que se crean en América los Clúster Audiovisuales, Abel Amador es cofundador del Clúster Audiovisual México “una organización, multisectorial y asamblearia, que privilegia ante todo el compartir información estratégica, recursos y conocimientos técnicos, con el fin de producir materiales audiovisuales” como se menciona en su página de Facebook, con la que han transitado un camino e incentivado la producción de cine en Aguascalientes, posibilitando que otras narrativas y geografías se hagan visibles en las pantallas.

En el cine comunitario, además de la integración de la comunidad, de las temáticas y la agenda común, la formación es uno de los ejes transversales, por

lo que las personas integrantes de la comunidad adquieren las herramientas de la realización cinematográfica en los roles que desempeñan, aprenden proceso de organización, comparten tecnología, fortalecen el conocimiento y el lazo comunitario a través del proceso de hacer una película, en la que se ven representadas. Por lo que es importante consolidar lazos comunitarios para realizar un arte que tiene su base en el trabajo en equipo y la posibilidad de representar realidades que llegan e impactan a quienes tienen acceso a ellas. Parte de hacer cine comunitario es también apropiarse de pantallas en cualquier espacio o soporte para proyectar las películas y dialogar con y sobre ellas.

## La representación de las disidencias en el cine mexicano

Hablar de disidencias en el cine mexicano nos remite a la primera representación de la homosexualidad en el imaginario visual nacional, el grabado de José Guadalupe Posada sobre “El baile de los 41” (imagen 1). En esta imagen, en la que el grabador representa un hecho histórico de homofobia y censura en el Porfiriato, se establece por primera vez el modelo mental de la homosexualidad que se ha seguido replicando en el cine mexicano hasta nuestros días (Seañez Fernández, 2025).

Imagen 1. Grabado sobre El baile de los 41



Nota. Autor: José Guadalupe Posada (1901). Dominio Público.

El grabado evidencia la heteronorma, un sistema de creencias que considera únicamente válida y natural la orientación heterosexual, la cual se convierte en el ideal de cualquier relación sexoafectiva (Warner, 1991). Este esquema de pensamiento se ve reflejado en la imagen al presentar parejas de hombres en los que uno es caracterizado con atributos relacionados con lo femenino y el otro alineado a las características establecidas para lo masculino, replicado el modelo de pareja heterosexual pero adecuado a una pareja homosexual.

A lo largo de la historia del cine mexicano podemos encontrar representaciones heteronormadas similares al grabado de Posada; desde la aparición del primer personaje homosexual en *La tía de las muchachas* (1938, director Juan Bustillo Oro), un estilista cuya caracterización se alinea con las expectativas del género femenino en aquella época; hasta parejas homosexuales en cintas como *La primavera de los escorpiones* (1971, director Francisco del Villar), *Los marcados* (1972, director Alberto Mariscal), *Doña Herlinda y su hijo* (1985, director Jaime Humberto Hermosillo), *Quemar las naves* (2007, director Francisco Franco), *Sueño en otro idioma* (2017, director Ernesto Contreras), entre otras en las que la pareja se constituye a partir de caracterizaciones binarias masculino/femenino y relaciones de poder, representadas en la diferencia de edades, el largo del cabello, la composición corporal, agresividad/pasividad, activo/pasivo y otras características similares.

La representación de las mujeres trans en el cine mexicano ha sido escasa y, en la mayoría de las obras, se ha abordado desde una mirada masculina hegemónica (Mulvey, 1975), en la que los cuerpos feminizados son el objeto de la mirada y no quienes miran, y en muchos de los casos con un final trágico, de manera similar al final trágico de los personajes homosexuales que se alineaban con la censura que existió en algunos periodos de la historia del cine nacional. Algunas películas reconocidas con personajes mujeres trans son *Quebranto* (2013, director Roberto Fiesco), *Carmín Tropical* (2014, director Rigoberto Perezcano), y la serie *El secreto del río* (2024, director Ernesto Contreras, Alba Gil y Alejandro Zuño), siendo en esta última en la que se aprecia un nuevo manejo en las narrativas de las personas trans, representando a las infancias trans que por mucho tiempo fueron invisibilizadas.

Las personas sexodisidentes han sido representadas en la historia del cine en su mayoría por personas ajenas a la población LGBTIQ+, lo que ha propiciado que muchos de esos personajes sean construidos a partir de estereotipos que

caricaturizan a las disidencias. Por otro lado, cabe resaltar las representaciones realizadas por personas LGBTIQ+ como lo son Roberto Fiesco, Francisco Franco, Ernesto Contreras y Julián Hernández, que han propuesto nuevas miradas que critican estas representaciones y representan otras realidades que no han sido narradas en pantalla.

En este tenor, vale la pena señalar la importancia de que las personas sexodisidentes puedan generar sus propias narrativas, apropiándose del dispositivo cinematográfico para la autorrepresentación de sus memorias y experiencias de vida. Para ello, es importante democratizar la formación audiovisual, fomentar la creación comunitaria y colaborativa y descentralizar la industria cinematográfica, para abrir camino a nuevas narrativas.

## Autorrepresentación y nuevas narrativas en el cine mexicano

En su manifiesto *Otros cines posibles*,<sup>3</sup> las y los cineastas del Abya Yala establecen que “todas y todos, quienes contamos nuestra propia historia, venimos de un sujeto colectivo y ancestral ese sujeto que por años fue invisibilizado y en otras tantas fue representado desde la óptica de otros.” (2023, p. 1) Es así como desde nuestro ejercicio cinematográfico, nuestra postura política se hace visible.

Por lo que, junto con Carolina Dorado Lozano, nos preguntamos, ¿qué pasa cuando el cine que veo no me representa? Dorado en su tesis de Maestría titulada “Cine comunitario feminista: El enfoque de género en los procesos desarrollados en Ojo Semilla (Ecuador) y La Partida Feminista (Colombia) entre los años 2016 y 2019” se refiere a:

(...) no identificarnos con aquellos cuerpos y sujetos que se proyectan en la pantalla, ya sea porque son personas alejadas de mi contexto y de mis realidades, o porque se trata de mujeres y hombres que cuentan historias descontextualizadas y sin sentido, sólo con el fin de lograr un entretenimiento vacío y vulgar, así como de perpetuar estereotipos físicos: el héroe que sacrifica su vida por salvar al mundo o la chica sexy que los conquista a todos. (2024, p. 20)

3 Texto proporcionado y revisado en el Taller “Cine-Tejido: Prácticas Comunitarias para Mujeres” impartido por la cineasta O’dam Selene Galindo, organizado por el Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Ante una industria que pareciera que replica una y otra vez historias y representaciones, nuestra práctica cinematográfica y nuestras historias narradas desde otros lugares se vuelven revolución, en las palabras de las y los cineastas del Abya Yala “Vamos a despatriarcalizar el cine, porque no vamos a cambiar la Historia si no cambiamos Las Historias que contamos.” (Cineastas del Abya Yala, 2023, p. 9) Así pues, ante la necesidad de otras narrativas y metodologías de hacer cine y hacernos desde el cine, nuestra tarea como cineastas entonces, no es proponer sólo otra manera, sino sumar nuestra mirada y ejercicio ante el monopolio de historias, pues “El acto de narrar por medio de imágenes y sonidos no tiene una forma específica de hacerse, tiene miles, tantas como las películas que podamos inventarnos, tantas como la diversidad de hombres, mujeres y personas no binarias que habitamos este planeta.” (Galindo, 2023, p. 1)

Despatriarcalizar el cine implica entonces hacer red con mujeres y grupos mixtos en los que las ideas y el trabajo de todos sea valorado por igual, despatriarcalizar el cine implica también una consciencia y una responsabilidad en la creación de historias y personajes a fin de evitar caer en estereotipos y descentralizar la mirada; por ello, la práctica desde el cine comunitario se vuelve fundamental.

Los papeles construidos a base de estereotipos ante rasgos físicos y personajes racializados, es lo que llevaron a Ángeles Cruz, luego de una larga trayectoria en teatro y cine, a romper con estos esquemas “[...] estaba harta de esos papeles y es cuando decido cambiar, dirigir, escribir mis propias historias” (2024). La actriz toma papel y lápiz y se convierte en escritora de las historias en las que desea ver cuerpos y rostros como el suyo, el cine comunitario se convierte en la herramienta en la que encuentra la posibilidad de construir y compartir aquello que ve y siente, es entonces cuando otros personajes e historias son posibles, los cuerpos en los que recaían los estereotipos, se convierten en personajes completos, aquellos que habitan su pueblo y se relacionan con los otros cuerpos que sienten y participan activamente en su historia y no solamente son usados para narrar a otros.

A su vez, el Colectivo Maya de los Chenes se ha pronunciado ante el documental *Qué le pasó a las abejas* (2018), haciendo declaraciones en las que comparten su intención por tener derecho a la película en la que aparecen y así, compartir el producto audiovisual con comunidades cercanas a ellos y que atraviesan la misma situación que se narra en el documental, declarando que no han logrado proyectar la película en su entorno cer-

cano, mientras que nos invitan a “[...] repensar cómo construir desde la colectividad, desde acuerdos comunes para lograr un verdadero impacto social, que vaya más allá de las redes sociales y plataformas de paga, nuestra lucha social colectiva no se debe al cine, el cine documental se debe a nuestra postura por la defensa de nuestros montes, del agua, de nuestras semillas y de la paz” (Colectivo de Comunidades Mayas de los Chenes, 2022).

Y entonces surge la pregunta, ¿cómo se consolida una red de creación cinematográfica que no replique estereotipos ni extractivismos tanto en su metodología como en sus películas?

María Gabriela López Suárez apunta en su texto *Representaciones y reconocimientos, encuentros a través del cine comunitario* que: “Los movimientos sociales han dado pauta a reflexiones y acciones importantes en distintas regiones de América Latina. Las culturas, las identidades, la lucha por los territorios, la denuncia de la violencia hacia las mujeres, la discriminación, el exilio, son algunos temas que se hacen presentes en los materiales audiovisuales que han producido algunos colectivos” (2022, p. 150), reflejando el interés por develar situaciones que nos atraviesan y de las que no se está hablando.

López resalta: “Dos elementos que son claves cuando se habla del cine comunitario” y menciona en primer lugar “La construcción de comunidad” resaltando que se trata de un espacio “donde no se busca imponer sino crear en colectivo” (p. 151), a diferencia del ejercicio tan celebrado y hasta admirado de verticalidad en el quehacer cinematográfico industrial que sigue permeando en nuestras prácticas. La autora agrega que se trata de un cine que “[...] se vale de los recursos tecnológicos con los que cuenta, es decir, no busca ser un cine que obtenga premios o distinciones. De manera que se puede hacer una producción con una cámara de celular o una cámara de video austera. Dentro de sus principales elementos están la creatividad y la narrativa para contar las historias” (López, 2022, p. 151).

López se detiene en un segundo apartado resaltando la importancia del “Proceso metodológico” en el que comenta, “Es un engranaje que se va tejiendo en colectivo, donde la comunicación fluye de manera horizontal. Cada parte del tejido va realizando sus funciones [...]” (p. 152).

En la realización de cine comunitario, las y los integrantes de las distintas comunidades se convierten en actores activos, no sólo como sujetos representados, sino como narradores de su propia historia. A decir de Dorado: “Es

compaginar y alinear nuestros sentires con el hacer y así crear nuestras propias posibilidades de ser y estar en el mundo” (2024, p. 19)

El trabajo comunitario implica realizar con los recursos técnicos que se tienen disponibles, ello no quiere decir que no se haga gestión de recursos, sino emplear las herramientas audiovisuales para contar los temas que les atraviesan, lo que sucede en torno a la comunidad y su relación con el mundo, sin que la tecnología signifique un obstáculo. Las necesidades de producción y la organización corresponden a los integrantes de la comunidad, así como el acceso al visionado de las películas que realizan. Crean el espejo en el que pueden ver sus rostros.

### **Construir nuestro propio espejo: “Cine y Disidencias; proyecto investicreativo sobre el habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zacatecas”**

El proyecto “Cine y Disidencias; proyecto investicreativo sobre el habitar cuerpos cuir en Huanusco, Zacatecas”, que se encuentra aún en elaboración en la Maestría en Arte, a partir de las representaciones violentas hacia las personas cuir en el cine, tiene como objetivo la construcción de un cortometraje documental afectuoso, empático y horizontal con perspectiva de género y diversidad, retomando cualidades y principios del cine comunitario, articulándose en dos ejes que indudablemente se complementan; el primero es la metodología en nuestro ejercicio y el segundo, es la presentación y autorrepresentación en la película.

El proyecto parte de cuestionamientos sobre: ¿Quiénes somos? ¿Qué relación tenemos con los otros? ¿Cómo son nuestros territorios? ¿Cómo los habitamos? ¿Cuáles son las historias y temáticas que nos interesa contar y poner en discusión? ¿Desde dónde las contamos?

En cuanto a la metodología, el equipo está conformado por personas del municipio de Huanusco, al sur del estado de Zacatecas, lugar donde se grabó el cortometraje, así como de municipios aledaños con la intención de hacer comunidad con las y los creadores de la región. De las personas involucradas, algunas cuentan con nulo o escaso conocimiento de la realización cinematográfica, otras sí cuentan con formación académica, por lo que se comparte el conocimiento y los roles entre integrantes. Es necesario

considerar que Zacatecas es uno de los estados con menor producción cinematográfica según el *Anuario estadístico de cine mexicano* publicado por el IMCINE (2023), por lo que el presente proyecto toma relevancia al abonar a la pluralidad de miradas desde territorios que son propios.

La organización y la comunicación horizontal fue uno de los ejes fundamentales del proyecto, lo que permitió hacer el espacio de trabajo como espacio mixto para la creación y la generación de reflexiones en colectivo, donde resulta fundamental consolidar lazos tanto con mujeres, hombres y disidencias con la consciencia en la importancia de ser nosotras quienes cuentan la vida desde nuestros pueblos.

Desde el inicio del proyecto se cuestionaron los modos de producción y se revisaron experiencias y filmografías que apostaron por encontrar otras formas de representación, por lo que se tuvo como principio el respeto y la consulta permanente con las protagonistas. Se optó porque las protagonistas fuesen parte del equipo creativo, desde la observación y la escucha atenta, se compaginó la realización de acuerdo con la voluntad de las protagonistas, al tomar ellas la cámara y decidir qué y cómo compartirlo; en este sentido, la autorrepresentación toma importancia fundamental en la construcción del tipo de historias que narramos, para así, construir desde nuestra mirada y desde la mirada y la subjetividad de los cuerpos que cuestionan la heteronorma.

Dando mayor importancia a la temática y a la autorrepresentación, es que el proceso de realización y las reflexiones desde la investicreación han trascendido las necesidades tecnológicas, el equipo con el que se rodó la película fue proporcionado a manera de préstamo por personas cercanas y por integrantes del proyecto. Si bien se gestionaron recursos, la participación, la organización y la conformación del equipo ha sido voluntaria, motivada por la convicción de contar historias que nos resultan cercanas. Los lazos de creación comunitaria de la región se fortalecieron y hay un mayor conocimiento entre nosotros para seguir acompañándonos en el quehacer cinematográfico y de nuestra comunidad.

El proyecto se encuentra en fase de revisión del material grabado, fase de diálogo y revisión conjunta para que el montaje y resultado final corresponda con el aprendizaje del proceso. Este trayecto hace que el cuestionamiento constante sobre las formas de producción y la representación

sea parte del proceso de creación y de la manera en que observamos y recibimos el cine desde lo individual y lo colectivo.

## Conclusiones

Cuestionar las representaciones de las disidencias basadas en la heteronorma ha llevado a reflexionar desde una metodología investigativa en la maestría en arte, la práctica de propuestas audiovisuales colectivas, a través de un proceso conjunto que nos ayude a entender nuestro espacio-relación con el mundo que habitamos, apropiarnos de las herramientas para mostrar nuestra voz, contar nuestras historias y situarnos en nuestros cuerpos y territorios.

Seguir construyendo desde el cine comunitario es una forma de mantener viva la diversidad de miradas en el país, invitando a apropiarnos de nuestro derecho a narrarnos a fin de resonar y hacer eco, abrazando nuestros espacios y todo aquello que nos conmueve el alma, fortaleciendo así el tejido social a través de la creación audiovisual colaborativa.

El cine comunitario ha trascendido y se ha convertido en un espacio para la autorrepresentación de las personas que históricamente han sido situadas estructuralmente en una posición de otredad, como las mujeres y la población LGBTIQ+. Tomar la cámara, alzar la voz y producir narrativas propias es una forma de resistir mientras se deja un registro de esas experiencias que por mucho tiempo fueron censuradas.

Así pues, al partir de lo que nos es común, al hacerse tangible se demuestra que somos muchas las que queremos construir y apreciar otro tipo de narrativas y a su vez, se vuelve una postura política en tanto que demuestra que fuera de los ideales limitantes de la industria, también el cine es posible basado en la organización, los vínculos, los intereses comunes y no solamente en el capital, cuestionando los decretos que limitan lo que es digno o no de contar y el cómo se debe dirigir una producción audiovisual, pues al tener como prioridad el cuidado de la vida, de territorios y de cuerpos-territorio, acerca tanto a quien lo ejerce, como a quien lo ve, y ésta es una cualidad que el cine comercial está lejos de conseguir. Nos corresponde analizar, reflexionar, descubrir y practicar nuestras formas de construir el espejo en el que queremos mirarnos y cuestionarnos.

## Referencias y bibliografía consultada

- Amador, A. F. (2017). *El cine comunitario: un medio de expresión y creación de memoria colectiva en Aguascalientes: estudio de tres casos (Cinebruto, KPR y Mais, A.C.)* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/1364>
- Amador, A. F. (2016). *El cine comunitario: un medio de comunicación y de creación de memoria colectiva*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. [https://www.academia.edu/12694879/El\\_cine\\_comunitario\\_un\\_medio\\_de\\_comunicaci%C3%B3n\\_y\\_de\\_creaci%C3%B3n\\_de\\_memoria\\_colectiva](https://www.academia.edu/12694879/El_cine_comunitario_un_medio_de_comunicaci%C3%B3n_y_de_creaci%C3%B3n_de_memoria_colectiva)
- Cinekomuna (s.f.). Ángeles Cruz [Entrevista]. *Cinekomuna*. <https://blog.cinekomuna.com/angeles-cruz/>
- Dorado Lozano, C. (2024). *Cine comunitario feminista: El enfoque de género en los procesos desarrollados en Ojo Semilla (Ecuador) y La Partida Feminista (Colombia) entre los años 2016 y 2019* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9890>
- EFE (2024, 12 de junio). *La mexicana Ángeles Cruz impulsa la diversidad en el cine*. La Crónica de Hoy. <https://www.cronica.com.mx/escenario/mexicana-angeles-cruz-impulsa-diversidad-cine.html>
- Galindo, O. S. (2023). *Otros cines posibles* [Manifiesto no publicado].
- Instituto Mexicano de Cinematografía. (2023). *Anuario estadístico de cine mexicano 2023*. IMCINE. <http://anuario.imcine.gob.mx/Assets/anuarios/2023.pdf>
- IMCINE (2024). “Chicharras”, de Luna Marán: cine en comunalidad. Instituto Mexicano de Cinematografía. <https://www.imcine.gob.mx/Pagina/Noticia/chicharras--de-luna-maran--cine-en-comunalidad>.
- López Suárez, M. G. (2022). Representaciones y re-conocimientos, encuentros a través del cine comunitario. En P. Botero-Gómez, X. Leyva-Solano, A. Köhler, M. G. López Suárez, J. Morales-Guzmán, A. M. Costa, A. Sánchez y J. A. Trejo-Sánchez (Comps.). *Autonomías, cine y re-existencias* (pp. 148-157). Centro de Estudios Independientes Color Tierra / CLACSO / RETOS.
- Marán, L. (2019, 18 de enero). El cine comunitario o ¿cómo aprender a escuchar? *La Jornada del campo*. <https://www.jornada.com.mx/2020/01/18/delcampo/articulos/cine-comunitario.html>. Consultado el 18 de febrero de 2025.

- Marán, L. (2020, 17 de mayo). Nuestro propio espejo - Agenda Guelatao. *Albora*. <https://www.albora.mx/nuestro-propio-espejo>
- Marán, L. (2025). *Nuestro propio espejo*. *Agenda Guelatato*. Albora. Geografía de la Esperanza en México. <https://www.albora.mx/nuestro-propio-espejo/>.
- Martínez Luna, J. (2015). Se hace camino al andar. Comunalidad como apertura a nuevos horizontes. En P. Medina Melgarejo *Pedagogías del sur en movimiento: Nuevos caminos en investigación* (pp. 28). Fundación Comunalidad-Oaxaca.
- Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. *Screen*, 16(3), 6-18. <http://dx.doi.org/10.1093/screen/16.3.6>
- Nava, E. (2021). Comunalidad y comunicación en Guelatao de Juárez (Oaxaca): La agencia de comunicación Becu. *Revista Antropologías del Sur*, 8(15), 43-58. <https://www.scielo.cl/pdf/antrosur/v8n15/0719-5532-antrosur-8-15-43.pdf>
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Ediciones Paidós.
- Red de Maestros de Cine Autónomico y Re-existencias (2020-2022). *Autonomía, cine y re-existencias. Conversatorios y polifonías audiovisuales. Centro de estudios independientes*. Color tierra; Retos, CLACSO en colaboración con colectivos de cineastas en el Abya Yala.
- Seañez, C. G. (2025). Gay Couple's Representation in Mexican Cinema. En Magalhaes, L. (eds) *Otherness in Communication Research. Perspectives in Media, Interpersonal, and Intercultural Communication*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-73788-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-73788-6_10)
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*, (29), 3-17. <http://www.jstor.org/stable/466295>

## Referencias audiovisuales

- Colectivo de comunidades Mayas de los Chenes (2022, 16 agosto). Pronunciamento del deslinde del Colectivo de Comunidades mayas de los Chenes. [Archivo de video] <https://www.youtube.com/watch?v=AVLburUTXyc>

- Cruz, A. [INAH TV] (2024, 14 de septiembre). *El cine de Ángeles Cruz: Historias desde lo comunitario*. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=qvcdkhaFbNU>
- Cruz, A., Marán L. [Cátedra Ingmar Bergman UNAM]. (2022, 28 de agosto). *Contra la marea: Cine indígena y Autorrepresentación en México*. [Archivo de vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=1x5qFnYVCII&t=1096s>

## Filmografía

- Bustillo Oro, J. (Dir.). (1938). *La tía de las muchachas* [Película]. Oro Films; Producciones Grovas.
- Contreras, E. (Dir.). (2017). *Sueño en otro idioma* [Película]. Revolver Amsterdam; Agencia SHA; Alebrije Cine y Video.
- Contreras, E., Gil, A. y Zuño, A. (Drs.). (2024). *El secreto del río* [Serie de televisión]. Netflix.
- Del Villar, F. (Dir.). (1971). *La primavera de los escorpiones* [Película]. Del Villar Films.
- Fiesco, R. (Dir.). (2013). *Quebranto* [Película]. Mil Nubes Cine.
- Franco, F. (Dir.). (2007). *Quemar las naves* [Película]. Instituto Mexicano de Cinematografía; Las Naves Producciones.
- Hermosillo, J. H. (Dir.). (1985). *Doña Herlinda y su hijo* [Película]. Clasa Films Mundiales.
- Perezcano, R. (Dir.). (2014). *Carmín tropical* [Película]. IMCINE, Tiburón Films.





**APROXIMACIONES  
DIVERGENTES AL ANÁLISIS  
DEL ARTE Y LA GESTIÓN  
CULTURAL**



# Despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo como estrategia para posibilitar y potenciar una curaduría otra y una gestión cultural otra

*Mitzi Zuleica de Jesús Herrera González*

*¿Quién decide qué vidas merecen ser registradas  
y cuáles condenar al olvido?*

*Cristina Rivera Garza, Nadie me verá llorar*

*¿Quién escribirá sobre nosotros?*

*¿Quién nos recordará?*

*Han Kang, Actos Humanos*

## **Introducción**

El presente ensayo postula la idea de que despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo es una estrategia que posibilita y potencia los ejercicios curatorial y de gestión cultural en la medida en que subvierte los procesos academicistas y va más allá de las estructuras institucionalizadas, no sólo en la forma en la que se concibe y crea un archivo, sino también los modos en los

que se construye una curaduría y se gestionan exposiciones, conversatorios, talleres, feminarias, entre otros mecanismos de promoción y difusión cultural, dentro y fuera del aparato institucional del arte; lo anterior, en la medida en que da cabida e incluso centralidad a reflexionar, analizar y cuestionar las condiciones de género que atraviesan nuestros cuerpos, sienta bases en giros epistémicos y cómo se experimenta o habita el mundo, valida la experiencia encarnada y, en ocasiones, busca o dispone otros modos relacionales entre quienes participan.

Se divide en tres apartados, el primero se pregunta sobre el archivo y su estructura patriarcal y colonial; después, sobre la incursión de la curaduría, especialmente en México y cómo ésta no ha visibilizado del todo la importancia del trabajo del arte feminista; finalmente, el apartado a modo de conclusión sobre si intentar despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo puede potenciar las prácticas curatoriales y las de gestión cultural.

## ¿Es el archivo patriarcal y colonial?

Recuerdo que la cocina de la casa de mi abuela como un lugar muy oscuro, no a modo de analogía, sino con la literalidad que se desprende de ser un espacio que sólo tenía una ventana, esa ventana daba al fogón donde torteaba que, aunque abierto, también estaba techado y la luz sólo pasaba por un pequeño resquicio entre su techo y el tejabán del patio. En su estufa con dos hornos, guardaba una cantidad enorme de bolsas llenas de plantas secas y semillas que sólo ella podía distinguir en apariencia, nombres, usos y beneficios; siempre sabía cómo curar un malestar y las vecinas y los vecinos acudían a ella cuando buscaban remedios. Nunca nadie cuestionó su conocimiento y sabiduría a pesar de que sólo estudió hasta el segundo año de primaria.

Cuando dejó de coser ropa en su máquina Singer, trasladó las semillas de la estufa a los cajones ya sin uso de ésta; mi madre la heredó tras su muerte y, posteriormente, me fue entregada a mí. La conservo como un vestigio valioso de mi linaje materno y genealogía. Cuando trasladé mi nueva herencia a mi casa descubrí sus cajones llenos de semillas, pequeñas bolsas amarradas de las que sólo distingo las que pertenecen a los chiles secos sin saber siquiera a cuál de todas las variantes pertenece. No tengo un claro discernimiento sobre

lo que me lleva a conservar todo como lo recibí: un archivo de semillas que guarda la memoria del conocimiento de mi abuela.

Desde ese descubrimiento, una reflexión que ronda mi cabeza gira en torno a, ¿cómo se construye un archivo?, ¿quién decide qué es valioso o no guardar para la memoria y la posteridad?, ¿puede concebirse como archivo esa máquina?, o ¿los parámetros que determinan cómo y de qué forma se consolida un archivo, la excluirán de la definición?, ¿cómo se teje la memoria de la oscuridad de la cocina con el amplio contenido de significados que guardan en su materialidad esas semillas?

Más allá de las experiencias que atraviesan los cuerpos y que crean memorias individuales y colectivas, muchas veces lo que hilvana esto con los contenidos de los archivos es invisible a nuevas lecturas.

Los archivos tradicionales guardan profundos significados que son claros sobre su resguardo, establecen una relación que legitima su existencia y, al mismo tiempo, la existencia del Estado que les oficializa en una relación paradójica legitimidad-amenaza (Rufer, 2016), pero más allá de su contenido esencial, que guarda entre otras cosas las prácticas del Estado y su consolidación histórica, la manera en que se registra esa memoria no puede ser la única. La relación paradójica de la que nos habla Mario Rufer (2016), puede definitivamente corroborarse en la existencia de los archivos de las diferentes dictaduras de los Estados latinoamericanos; tener acceso a la justicia para muchas y muchos de los sobrevivientes, familiares, hijas e hijos, depende de la desclasificación y el acceso, y mientras tanto, ¿no es aún más rica nuestra memoria cuando al no tener puertas abiertas a los archivos de la dictadura de Augusto Pinochet sí conocemos la valiosa labor de las arpilleras chilenas? Su bordado sobre costales nos posibilita no olvidar, una posibilidad cuyas raíces se extienden hasta lo profundo de las condiciones de género que demeritaron en su momento la potencialidad de la resistencia femenina y prácticas que le son atribuidas como las del bordado.

¿Tiene el archivo una carga patriarcal o guarda en su selección un ejercicio de silenciamiento? En su revisión de las reflexiones de Foucault, Deleuze, De Certeau y Szymborska, Mario Rufer (2016), acentúa la carga del silencio del archivo que va más allá del contenido exhibido en él, lo que no cabe discursivamente, pero se intuye existente y se reconoce como aquello que se hizo callar o fracasar en una “historia de triunfos del Estado”. Esa intuición va más

allá del género y se atraviesa también por condiciones de racialización. Al respecto, Rufer señala:

Probablemente en América Latina, el orden del género y la raza sean las marcas más reticentes al archivo: pertenecen al orden de la mirada (no a la superficie del texto); y, sin embargo, son algunas de las más poderosas formaciones de signo y distinción. Raza y género ordenan y jerarquizan con el poder que tiene lo que es negado como principio: se esconden en los códigos de prácticas y miradas que a su vez, afirman en el texto su existencia [...] Por lo general escapan a “la fuente” y el proceder que nos queda es desnaturalizarlos preguntando por quiénes y para quiénes habla el archivo, qué miradas legitima, qué cuerpos acalla, qué códigos de valor sobre los cuerpos invisibiliza, para qué secretos perdurables trabaja y sobre qué silencios descansa su reproducción meticulosa. (2016, p. 169)

En su análisis de la *performance*-instalación *Sal-si-puedes* (1983), de la artista uruguaya Nelbia Romero, Andrea Giunta (2019) hilvana no sólo la mirada crítica de un acontecimiento artístico complejo, con las complejidades que contiene la conjunción de una *performance* dentro de una instalación, sino la que se teje y jala hilos desde el archivo de la nación uruguaya.

*Sal-si-puedes*, explica Giunta (2019), es la expresión casi desprendida de la literalidad que clama “sal si puedes” y hace referencia al suceso histórico que confrontó a pueblos originarios del territorio sobre el que entonces se creaba la República Oriental de Uruguay a principios de la década de 1830. Este encuentro entre las fuerzas armadas de la naciente república y los habitantes indígenas concluyó en una masacre de estos últimos y en la esclavización, venta o “regalo” a extranjeros europeos; muchos charrúas sobrevivientes fueron exhibidos en circos franceses como “material” exótico, salvo el registro específico de uno de los caciques, quien en un reconocimiento de su igualdad con el rey francés solicitó una audiencia para pedir apoyo (naves y soldados), y así regresar a su territorio y clamar venganza y justicia.

Mi referencia al análisis realizado por Andrea Giunta sobre esta obra en particular abreva de su vínculo con el archivo, si bien la pieza es una instalación en la que ocurre una *performance* o una *performance* que acontece

en una instalación; dentro de esta última, la artista colocó citas textuales extraídas de documentos del momento, documentos oficiales que se encuentran en el archivo histórico de Uruguay. La pieza, además de adentrar a las y los espectadores a la experiencia de masacre al rodearles de cuerpos (maniqués) y llevar a sus propios cuerpos a atravesar el peso determinado por el espacio, tenía como objetivo cimbrarles con expresiones de profundo racismo contenidas en las citas, expresiones que clamaban el éxito y la construcción de una nación blanca, expresiones que celebraban la lograda extinción de los charrúas, citas de documentos que acentúan la plausibilidad de exterminio. Sin afán de justificar, el archivo uruguayo tenía por objetivo legitimar al naciente estado, aunque éste se fundara en tierras de sangre derramada.

El archivo “oficial” que legitima al Estado entonces silencia, sin suprimir la existencia y sus criterios para hacerlo serán profundamente patriarcales y coloniales dentro de su estructura institucional; pero, al resguardar objetos desde criterios que van más allá de la legitimación del Estado, cuando se reconoce como el *Arkhe* (Foucault o Derrida), donde no sólo comienza la ley como principio nomológico, sino también como un principio ya sea físico, histórico u ontológico (Antivilo, 2013), su despatriarcalización y descolonización son una posibilidad.

De igual forma, se abren las oportunidades de lo “archivable” y digno de memoria, así como de quienes resguardan y cuidan de su contenido. La libertad que abreva de esta apertura me concede la posibilidad de resguardar a modo de archivo las semillas de mi abuela, más allá de los cajones de la máquina en la privacidad de mi casa y, al mismo tiempo, carga de un contenido político el ejercicio hermenéutico e interpretativo que me lleva a elegir las, cargarlas del sentido que guarda la memoria de la sabiduría de mi abuela que se compagina con la de miles de mujeres como ella, que resistieron a la estructura que les negó el acceso al conocimiento, pero que al compartirlo en este ensayo se vuelve público.

El valioso trabajo realizado por las mujeres artistas en México y en América Latina, no sólo en la visibilización de la existencia misma del arte hecho por mujeres, sino también en la construcción de archivos como memorias materiales de su impronta social, es la prueba contundente de que el archivo puede ser despatriarcalizado y descolonizado (no necesariamente en conjunto), en una acción política que va más allá de realizar

“una historia del arte hecho por mujeres” sino del complejo entramado que existe entre esta producción artística, nuestra condición de género y el cuestionamiento profundo de esta condición. Se patenta la presencia, sí, pero se colocan sobre la mesa debates con los que se arrastra una deuda pero que permiten un cambio epistémico. Antivilo comparte,

el archivo institucional es una práctica social compleja donde lo personal se revierte nuevamente en lo político, y viceversa, actualizando la consigna feminista lo personal es político, también en el nivel enunciativo del archivo. El orden que se lleva a cabo en un archivo, es un trabajo que se da tanto en el plano del pensamiento como en el de la composición, que sería lo que finalmente vemos en Derrida y Foucault. (2013, p. 87)

Las artistas mujeres que emergen en México y América Latina en la década de los setenta con el florecimiento del movimiento feminista, se convertirán en arcontes de profusos archivos, documentos que no necesariamente serían reconocidos por los archivos oficiales o que se categorizarían en “movimientos sociales”, desde panfletos, volantes, registros fotográficos en marchas feministas, hasta el propio cuerpo, registro fehaciente de la creación artística que hila un tejido estrecho entre la vida personal, la maternidad o ausencia de ella, el trabajo no remunerado, el peso social y, a pesar de todo, la producción artística política.

Mónica Mayer (2009), analiza el estrecho vínculo existente entre el movimiento feminista en México, que comienza a configurarse y rápidamente a consolidarse en la década de los 70, y la producción de un arte que más allá de ser producido por mujeres tiene una profunda carga material conceptual y política que gira en torno a la condición de género, que piensa y cuestiona el lugar de las mujeres en el mundo, que reflexiona no desde una figura “general” lo ontológico o propio de “la mujer”, sino desde la particularidad de las condiciones que nos colocan en posiciones desiguales, que reconocen cómo es que nos atraviesan el género, la raza y clase social.

Las características de este arte, un arte que además de ser producido por mujeres es feminista, es que ha apoyado con la desarticulación de la cultura patriarcal (Mayer, 2009), en la medida en que visibiliza la producción artística de mujeres artistas (pasadas y actuales), toma como base conceptual y material las experiencias diversas de las mujeres y las representa, cuestiona y

busca desarticular las representaciones que recaen sobre los roles de género, plantea nuevas formas de pensar el vínculo que une al arte con la política, en la medida en que amplía y desplaza lo que hasta ahora se ha pensado exclusivamente en el ámbito de lo “político”, sino que además tiene como objeto directo la intervención de la realidad y su transformación más equitativa e igualitaria. Al respecto la artista señala:

El arte refleja lo que somos, pero también nos ayuda a alcanzar nuestros anhelos y a que las ideas se afiancen en las emociones y viceversa. El arte es a la sociedad lo que el sueño al cuerpo: un espacio irreprimible en el que conviven la experiencia (pasado) y el deseo (futuro), lo que resulta básico para que se generen cambios profundos en el presente. Yo creo que, por eso, de manera casi intuitiva, desde los inicios del movimiento feminista –cuyas batallas se libran tanto en la vida pública como en la privada– sus actividades tuvieron una fuerte carga artística y en muchas marchas, plantones y manifestaciones hubo teatro o performance. (Mayer, 2009, p. 192)

La recuperación y la visibilización del trabajo de mujeres artistas en nuestro país, así como la importancia epistémica, artística y política es una de las tantas y valiosas labores que ha desarrollado Mónica Mayer. La construcción de su archivo *Pinto mi raya* es una prueba material y fidedigna de que la despatriarcalización del archivo implica la recuperación de formas de memoria que no necesariamente son las tradicionales; asimismo, implica ese reconocimiento de lo que *no* se dice, prestar atención al silencio en el archivo del que nos habla Mario Rufer, pues es en esto que calla donde se guarda una profunda historia no contada que cimbra los cimientos que legitiman al Estado y a sus instituciones, en este caso las artísticas, que en sus procesos de crisis y transformación son sustituidas muchas veces por esas estructuras que tensionan su existencia, que pasan en ocasiones a ser, tras un movimiento dialéctico, las nuevas estructuras y parámetros. Algo como lo que ha pasado con la curaduría en el arte contemporáneo en México.

¿Qué tanto los fenómenos políticos que han buscado consolidar el estado mexicano, las transformaciones económicas entre las décadas de 1970 y 1990 de neoliberalización, implicaron modificaciones en las expresiones artísticas y sus agentes que llevaron a la consolidación de nuevas instituciones?

## ¿Es la curaduría en México el “hilo negro” destructor del *mainstream* o conductor al actual *mainstream*?

Desde que descubrí las semillas de mi abuela en la máquina de coser que heredé, deseo curar una exposición con ellas hilvanando con sus labores de cuidado que se extendían más allá de la familia, con la paradoja que encierra su sabiduría como “curandera” no auto reconocida y el trabajo no remunerado, su “archivo” junto al trabajo de otras mujeres artistas. “Con el tiempo y un ganchito” nutriré no sólo su contenido político, sino también el conceptual.

Si bien, la curaduría como ejercicio echa profundas raíces al verbo latino *curare* como cuidado, las condiciones alrededor de su surgimiento y presencia obedecen a movimientos que modificaron la escena del arte a nivel mundial. Cuauhtémoc Medina señala al respecto:

Pues, ante todo, con la palabra “curador” se produce un cambio de gravitación que reemplaza el modelo francés por el del mundo del arte global que, subrayo, es el mundo de la americanización. La palabra curador tiene una sólida prosapia latina: *curatus* significa, literalmente, “cuidador” o “encargado”, el que cuida (del latín *cura*) una cosa [...] el curador es lo que hoy llamaríamos un “albacea”: la “persona elegida o nombrada para cuidar de los bienes o negocios del menor, o del que no estaba en estado de administrarlos por sí”. (2017, p. 241)

Me gustaría hacer un señalamiento crítico sobre esta concepción de la curaduría tan paternalista, por no llamarla patriarcal (en tanto que se coloca como figura central y esencial del quehacer artístico), como si previo a su existencia artistas y sus diferentes expresiones estuvieran incompletas. Lo cierto es que la institucionalización de las diferentes figuras en el ámbito del arte surge y se consolida como si nada existiese antes de ellas, el genio, el crítico, las escuelas, las academias, etcétera. Pero la presencia de figuras desconocidas, como las mujeres artistas o las o los artistas racializados, hasta hace poco son prueba contundente de que el arte surge dentro y fuera de las estructuras. Habría que problematizar también nociones como artesanía o artes “menores” que hoy por hoy parecen partir de nociones colonialistas que colocan la gestación y nacimiento del Arte (con mayúscula) dentro del denominado “primer mundo”, mientras que asocia las artesanías con producciones en serie creadas por

pueblos originarios, vinculadas a sus tradiciones y cosmovisiones, que bajo la mirada epistémica euronorcentrada, se percibe como menos valiosa.

En México, tenemos la presencia de teóricos, críticos y curadores del arte que han documentado y problematizado el contexto en el que surge la figura del curador en nuestro país: Daniel Montero en *El cubo de Rubik: arte mexicano en los años 90* (2012); Cuauhtémoc Medina en *Abuso Mutuo* (2017); y Oliver Debroise en *El arte de mostrar el arte mexicano* (2018); estos dos últimos textos se editaron tras la revisión de publicaciones previas en revistas como *Curare* o columnas personales en periódicos centrales en el país. Los teóricos parecen compartir de forma homologada las condiciones políticas y económicas sobre las que se reconfigura la escena del arte en México durante la última década del siglo xx y la primera del siglo xxi.

Abordando desde los procesos transformadores que llevan del muralismo, su vinculación con el Estado y su proyecto de consolidación de los ideales posrevolucionarios, a la ruptura representativa y generacional con expresiones no retinianas, hasta las crisis económicas y la creciente neoliberalización del país que llevan a las instituciones a convulsionar y no satisfacer los intereses de las generaciones emergentes en la década de los 90, el análisis, nada deleznable y clarificador de los mencionados teóricos parece enfocarse exclusivamente en la transformación histórica de las instituciones estatales de cultura, los movimientos que el Estado realizó para desamparar o cobijar expresiones artísticas que consolidaban sus discursos legitimadores o los fenómenos internacionales en materia de arte y especialmente economía, que gestaron una serie de movimientos fuera de las anquilosadas instituciones culturales.

No es que estas revisiones no sean un aporte profundo en la comprensión del arte en México, es que son incompletas, la ausencia de una perspectiva de género les ha llevado a omitir los quiebres estructurales sobre los que se funda el arte feminista en nuestro país desde la década de los 70, no porque no referencien todas las prácticas que le constituyen, sino por la ausencia de la mirada en su contenido altamente político; aunado a ello, la homogeneidad de sus opiniones no sólo habla de la afinidad de sus posturas en el arte, sino que además ha representado un discurso fundacional para la ahora ya legitimada y consolidada figura de los artistas que enlistan como rompedores esenciales de esa generación, transitaron de ser figuras subversivas y fuera de la institucionalidad a consumarse como figuras al timón del arte contemporáneo en México, sus instituciones y cómo se opera.

Es cierto que algunos de nosotros contribuimos en los noventa a instrumentar una especie de desmexicanización de las expectativas acerca del arte mexicano. Esta función intelectual fue, en gran medida, el acompañamiento de un cambio de tácticas de los artistas, especialmente de la generación que gravitó en torno a los llamados grupos del centro. Temístocles y La Panadería. Ese desplazamiento no consistió en la búsqueda de internacionalismo, sino del uso (y abuso deliberado) de las condiciones de demanda que provocó la globalización artística para dar salida a un nuevo tipo de práctica local: situada, ésta sí, en forma problemática y refractaria frente a la narrativa del arte nacional. (Medina, 2017, p. 238)

Si bien, el análisis de las estructuras no implica su necesaria deconstrucción, lo que considero posible es que sí puede implicar una reconfiguración, en la que, comprendiendo su funcionamiento, beneficie ciertos discursos emergentes y les legitime. Me parece esencial establecer que no estoy invalidando toda la estructura del arte en México, sus agentes y formas de operar, ni siquiera poseo la autoridad o resonancia para hacerlo, pero aunada a la crítica por la ausencia de perspectiva de género en los análisis mencionados, ausencia que además implica la invisibilización de mucha producción artística y, con ello, sus aportes políticos y epistémicos, podría cuestionar que su reconfiguración contribuyó a perpetuar la centralización del arte en México, alimentando mediante su reconocimiento, el debate centro-periferia a nivel internacional y por consecuencia en lo nacional.

Foucaultianos al fin, no nos resultará extraño ver en el nacimiento de la curaduría la instauración de una nueva estructura de saberes y poderes simbólicos, así como un replanteamiento de la constelación de las formas de control tanto como de las posibilidades críticas. (Medina, 2017, p. 238)

Aunado a la invisibilización de la producción artística, la centralización condiciona y aletarga prácticas en la llamada “periferia”; en Aguascalientes podemos ver un predominio unilateral y arbitrario de las instituciones artísticas frente a la emergencia valiosa de espacios alternativos con cuestionamientos fundacionales ante lo institucional.

Labores como las de Ana Victoria Jiménez o Mónica Mayer adquieren resonancias más allá del rescate histórico de la presencia de las mujeres en el arte dentro de sus archivos, sino que desde su propia acción artística, además de patentar la presencia femenina en el arte, abonan al análisis crítico del contenido político de sus expresiones artísticas, los cuestionamientos sobre los que sientan base, la presencialidad del cuerpo de las artistas, sus procesos organizativos tanto en lo individual como en lo colectivo, la reconfiguración epistémica desde la que habitan y experimentan su cotidianidad y el mundo.

A riesgo de parecer infundada la siguiente afirmación, en la medida en que hay poco espacio y poco tiempo para problematizarlo en este ensayo, quiero aventurarme a pensar de que las acciones artísticas que valieron el reconocimiento a las y los artistas recuperados por Montero, Medina y Debroise en la década de los 90 son equiparables a las que las artistas feministas realizaron con dos décadas de anticipación, con el florecimiento mismo del movimiento feminista en México y América Latina. Tal vez, tras la revisión y posible aprobación de este artículo pueda desarrollar y problematizar más esta hipótesis, con base en los comentarios que se pudieran emitir. Mientras tanto,

el cuestionamiento mismo de las bases, tanto institucionales como lingüísticas y formales del arte desde la perspectiva de género, tiene implicaciones importantes no sólo para la forma y el contenido de las artes plásticas, sino para la forma de trabajo, la organización de los lugares de producción y difusión del arte (escuelas, talleres, galerías y museos) y su manera de dialogar con la vida personal de las creadoras, tomando en cuenta su corporeidad –incluyendo la maternidad– y poniendo en tela de juicio asuntos relacionados, como el vínculo entre las jerarquías de género sexual y las jerarquías de arte y artesanía, o el manejo del erotismo y el deseo en el arte de maneras que toman en cuenta una diversidad de experiencias e identidades sexuales. (Cordero, 2001, p. 7)

Los posicionamientos de Debroise, Medina y Montero, colocan entre las prácticas del arte contemporáneo que llevaron a la modificación de las dinámicas institucionales, la creación de espacios alternativos, la producción en colectividad, así como la construcción intersubjetiva de conocimientos, fungiendo como artistas, críticos y curadores al mismo tiempo, reuniéndose en espacios privados (particulares) y generando sus propias exposiciones, con sus propios lenguajes artísticos nuevos discursos y análisis.

Estas mismas prácticas tienen presencia desde la década de los 70 en las acciones y prácticas de las artistas feministas, quienes en colectividad conjugan la demanda política y la creación artística, que se niegan a la invisibilización con la presencia misma del cuerpo y que cuestionan no sólo a las instituciones que negaron la presencia femenina, sino a una estructura patriarcal que les negó la participación política y el acceso igualitario al ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Pensando en el trabajo artístico de colectivos de artistas feministas como Bioarte, Tlacuilas y retrateras o Polvo de Gallina Negra, Mayer (2009) comparte:

No es casual que los tres trabajaran géneros como el performance, ya que como uno de sus requisitos es la presencia de la artista, la reflexión de género era ineludible. En un performance una está ahí, con su sexo, raza y edad. El hecho de que la artista esté presente también impide la tendencia a borrar a las mujeres, la cual sigue operando, ya que –a diferencia de la observación de un cuadro– al ver un performance no hay manera de asumir que se trata del trabajo de un hombre. Además, el performance y el feminismo se empataron muy bien porque el primero estaba tratando de borrar la línea entre la vida y el arte y el segundo entre lo personal y lo político. (pp. 193-194)

## **¿Despatriarcalizar, descolonizar y descentralizar el archivo pueden posibilitar o potenciar una curaduría otra y una gestión cultural otra? A modo de conclusión**

Estuve inspirada en el interesante proyecto colectivo *Despatriarcalizar el archivo* constituido por historiadoras del arte, investigadoras, curadoras y un curador, que en su primer ciclo de reflexiones, análisis y trabajo crearon una *Manifiesta* que conjuga también la descolonización y la descentralización como esenciales para un hacer otro.

Como parte integral de una sociedad con un andamiaje patriarcal que nos atraviesa a todas y a todos, la despatriarcalización no está acabada como el resultado que surge del cuestionamiento feminista o con perspectiva de género, el trabajo es constante y permanente, como señala el manifiesto del colectivo, se realiza en trabajo y revisión en conjunto.

## Manifiesta para despatriarcalizar el archivo:

1. Despatriarcalizar el archivo es un proceso, un acto necesariamente colectivo, creativo y en libertad; un ir y venir para abrir paso a otras posibilidades de ser, desde otras sensibilidades, desde el cuerpo, desde el deseo, desde los afectos.
2. Escribir sin autorización y en desobediencia. Habitar la desautorización como un comienzo de otras escrituras de lo posible. No sólo no pido permiso, sino que desacato las normas.
3. No se puede despatriarcalizar sin descolonizar. El archivo es una de las estructuras principales de la colonialidad del saber. Es preciso descolonizar el inconsciente, es preciso despatriarcalizarnos.
4. El archivo habla y se activa a través de nuestro cuerpo. Con nuestra danza hacer danzar al archivo. El deseo.
5. Nombremos a quienes han sido despojadas de sus nombres. Busquemos la constelación de nombres debajo del nombre pronunciado, ahí donde se diluye el individuo, el autor, la jerarquía. (Descentrar, apagar la figura dominante). Nombremos también aquellas otras labores que parecen anónimas, las de los cuidados, las que ponen el cuerpo y su energía vital para procurar que las cosas pasen, para sostener el acto creativo y la vida misma.
6. No sólo hacer visible el daño, tratar de repararlo y dejarlo transitar con nuestras palabras. Exponer la incomodidad del acto.
7. La materialidad es la madre del archivo, es el cuerpo que nos habla, lo que encarna la voz del tiempo y guarda sus huellas, sus síntomas, lo que nos toca. Acercarnos a un archivo es acercarnos a una vida, que puede estar en el abandono, ser corrupta o muy controlada.
8. Encontremos en el archivo los elementos que desestabilizan/quiebran la estructura patriarcal-colonial del saber y con ello pongamos en crisis su propia condición de archivo.
9. Exploremos el ámbito del “aún no”. Lo que aún no ha sido dicho, lo que se encuentra en medio del secreto, en los pliegues, en los silencios, en los rastros, en lo que no está y lo que hace falta, en la intemperie.

10. Hay que escuchar las experiencias ocultas en el documento. Escuchar los afectos, la fragilidad, el dolor, el enojo, la injusticia y la memoria de la frustración y la alegría compartida.
11. Reparemos en los detalles que pueden parecer menores, sin importancia, descalificados como documento: el rumor, el chisme, lo íntimo, la nota al margen, el garabato y la tachadura. En los signos de arrepentimiento, de titubeo, de vulnerabilidad.
12. Pensemos en otras formas de la memoria, las no institucionalizadas como los archivos familiares, migrantes y domésticos; como lo que se guarda por mucho tiempo para acompañarnos, el archivo de las carteras, de los altares, de los separadores de libros, lo que guardamos en la cajita. El archivo como una casa, la casa como un archivo.
13. Repensar, replantear, copiar, cortar, fragmentar, pegar, reescribir, reapropiar, imaginar, cuidar, ficcionar, intuir, inventar, empatizar... En esos actos se encuentra también nuestra lucha.
14. Ficcionar. Cuestionar el archivo como pauta de validación de verdad y pensarlo como invención, tejido, constelación abierta a recombinaciones.
15. Convivir con la ruina del archivo. Porque la ruina no es final sino principio, es oportunidad de reconstruir, de dar lugar a la creatividad, a otros relatos, a otras vidas.
16. No creamos solas. En nuestras palabras están presentes muchas otras que han vivido el mismo deseo y el mismo vértigo. Nuestras ideas son de otras. A través de una escribimos, archivamos, bordamos, producimos todas. Nuestras palabras son acompañamiento (Seminario-Taller Despatriarcalizar el archivo, 2020).

Considero que la despatriarcalización posibilita una reconfiguración epistémica de las formas en las que se produce el conocimiento y los modos en los que se nos presenta, dando una revalorización a las experiencias encarnadas que atraviesan nuestros cuerpos. Esta despatriarcalización implica también volver al cuerpo, como parte importante del archivo. Esto potencializa la curaduría en la medida en que no sólo los objetos que consideramos valiosos, sino el por qué les valoramos, amplía sus horizontes y lo que puede ser o no reconocido como arte.

Esto, a la vez, es una descolonización que arremete contra los andamiajes de la colonialidad del saber y la colonialidad del género que se siguen arrasando en la categorización, jerarquización y legitimación del conocimiento; así como la valoración que recae sobre los cuerpos “engenerados” (Lugones, 2017), a partir del sexo biológico y el deber ser que se impone a cada género, los espacios a los que se les limita. Así, el arte que producen las mujeres a partir de su experiencia encarnada de la maternidad o de lo que se espera que ellas sean a partir del género que les fue impuesto, reconocer la importancia del cuerpo, comprender cómo extiende su presencialidad en las producciones artísticas a partir de las violencias que les atravesaron y que, por ello, les son comprensibles. En el soporte protagónico que puede adquirir el cuerpo puede germinar también el cuestionamiento de la colonialidad del ser, al reconocer en el cuerpo su potencialidad y acción, más allá de las jerarquías impuestas a la invención de la raza.

Al descentralizar el archivo, se apela al valor de todos vestigios, en conjunto con el reconocimiento de todas las experiencias, el arte puede valorarse desde su contextualidad y tejer diálogos universalizables, que partan de la particularidad y se extiendan a la comprensión de quien la experimenta.

Curar una exposición y realizar la gestión de cualquier evento artístico (conversatorio, conferencia, feminaria, taller, etcétera), se potencia cuando se desembarazan de las pesadas estructuras patriarcales, coloniales y que dan sólo visibilidad a lo que se da en la metrópoli; construir más allá de la ceñida caja de la periferia.

Quiero concluir con la reserva de que esta propuesta de artículo está abierta a la revisión y problematización más profunda con base en las resonancias que genere, esto posibilitará ampliar sus características y mejorar abordajes.

## Referencias y bibliografía consultada

- Antivilo, J. (2013). *Arte feminista latinoamericano. Rupturas de un arte político en la producción visual*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114336>
- Cordero, K. y Sáenz, I. (Comps.). (2001). *Crítica feminista en la teoría e Historia del arte*. UI, UNAM, FONCA-CONACULTA, CURARE. <https://sentipensaresfem>.

- wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/cordero\_saenzcomps\_critica\_feminista\_en\_la\_teoría\_e\_historia\_del\_arte2001.pdf
- Debroise, O. (2018). *El arte de mostrar el arte mexicano. Ensayos sobre usos y desusos del exotismo en tiempos de globalización (1992-2007)*. SC, FONCA.
- Giunta, A. (2019). *Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo*. Siglo XXI.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.
- Mayer, M. (2009). Un breve testimonio sobre los ires y venires del arte feminista en México durante la última década del siglo xx y la primera del xxi. *Debate Feminista* 40, 191-218. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2009.40.1445>
- Medina, C. (2017). *Abuso Mutuo. Ensayos e intervenciones sobre arte postmexicano (1992-2013)*. RM.
- Montero, D. (2012). *El cubo de Rubik: arte mexicano en los años 90*. [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rufer, M. (2016). El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial. En F. Gobach y M. Rufer (Coords.). *(In)Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 160-186). UAM-Siglo XXI. [https://www.academia.edu/31072685/El\\_archivo\\_De\\_la\\_met%C3%A1fora\\_extractiva\\_a\\_la\\_ruptura\\_poscolonial](https://www.academia.edu/31072685/El_archivo_De_la_met%C3%A1fora_extractiva_a_la_ruptura_poscolonial)
- Seminario-Taller Despatriarcalizar el archivo. (2020). Recuperado en <https://despatriarcalizarelarchiv0.hotglue.me/?manifiesta>

# Metodologías mutantes: La indisciplina artística como proceso vivo

*Araceli Marisol González Torres  
Armando Andrade Zamarripa  
Zaira Eréndira Espíritu Contreras  
Berenice Cortés Campos*

## Metodologías indisciplinadas en la investigación artística

Marisol

En este texto, proponemos reflexionar sobre la indisciplina como un eje metodológico dentro de la investigación artística. Nuestra intención es que no sólo el contenido aborde este concepto, sino que también su forma refleje esta aproximación. Por lo anterior, hemos tomado el formato de escritura utilizado por la crítica descolonial que busca promover nuevas formas de conocimiento, escritura y representación al combinar teoría con narrativas y experiencias personales, como es el caso sugerido por Silvia Rivera Cusicanqui y estudiado por Paloma Sierra. Por ello, optamos por una propuesta de escritura indisciplinada, trabajando a partir de una conversación grabada que luego es transcrita y editada, de modo que el proceso mismo evidencie la indisciplina en su construcción.

Durante mi proyecto de maestría, he explorado el concepto de sinestesia desde la indisciplina, cuestionando sus límites, explorando nuevas formas de aproximación a la experiencia sinestésica a través de la producción de dispositivos artísticos y la curaduría indisciplinar. Una de las principales metodologías que hemos utilizado se basa en la experiencia directa, lo que nos ha llevado a la creación de una serie de encuentros y espacios de producción y exploración sinestésica, denominados Laboratorio Indisciplinar de Experimentación Artística y Sinestésica.

En este laboratorio, nos reunimos en grupos de dos a cuatro personas para compartir experiencias, reflexiones, cuestionamientos e ideas en torno a la sinestesia, buscando formas creativas de aproximarnos a este fenómeno. Todo el proceso se desarrolla de manera horizontal y vivencial, priorizando el intercambio de saberes y la co-construcción de conocimiento.

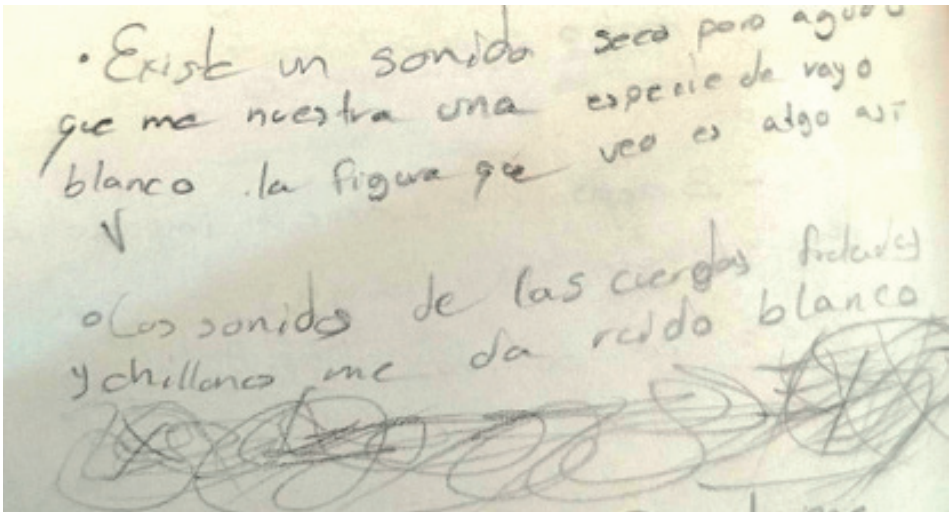
Como parte de nuestra exploración metodológica, incorporamos estrategias de producción como la improvisación libre, ejercicios de hipersensibilidad y el registro constante de lo que sucede en cada sesión, ya sea mediante grabaciones de vídeo o sonido. Desde una perspectiva fenomenológica, analizamos cómo el diálogo sobre las experiencias individuales y colectivas puede generar nuevas formas de conocimiento. Para ello, hacemos uso del diario de campo donde se documentan las reflexiones personales y grupales, permitiendo que la investigación se construya a partir de la experiencia y la interacción, en lugar de depender de estructuras rígidas predefinidas.

En este sentido, el trabajo de Natalia Calderón sobre la indisciplina en la investigación artística resulta fundamental. Calderón destaca cómo estas metodologías permiten la producción de conocimientos que suelen quedar al margen en la investigación tradicional, tales como las experiencias sensoriales, emocionales y corporales. En el ámbito artístico, donde la subjetividad y la emoción juegan un papel central, es imprescindible integrar estas perspectivas.

Además, abordar la indisciplina desde una perspectiva decolonial implica cuestionar los modelos hegemónicos de producción del conocimiento. Retomando a Rita Segato, una mirada decolonial no impone saberes externos, sino que parte de los conocimientos situados y de las experiencias propias y colectivas. No se trata de asumir que el conocimiento debe adquirirse desde fuera, sino de fortalecer lo que ya sabemos, compartiéndolo e integrándolo en un diálogo más amplio.

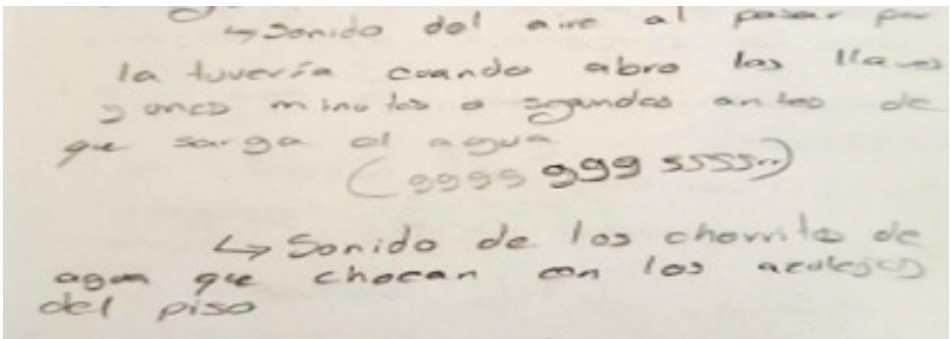
Así, la indisciplina no es sólo una estrategia metodológica, sino también una postura política frente al conocimiento y su producción. Nos permite explorar, cuestionar y generar formas de investigación que no únicamente respondan a los procesos creativos, sino también a las realidades de quienes los llevan a cabo.

Imagen 1: Extracto de documentación de bitácora empírica de procesos



Fuente: Marisol González.

Imagen 2: Extracto de documentación de bitácora empírica de procesos



Fuente: Marisol González.

## Indisciplina, colonialidad y la construcción de conocimiento en las artes

Zaira

La indisciplina puede entenderse como una postura subversiva frente a la colonialidad del saber. En este sentido, existen al menos dos niveles de colonialismo que afectan nuestra manera de comprender y producir conocimiento.

El primero está relacionado con la colonialidad del pensamiento moderno, que desde los siglos XVII y XVIII fragmentó el conocimiento en disciplinas especializadas. Este modelo disciplinar impuso una manera de conocer el mundo basada en la separación y clasificación estricta de los saberes, estableciendo esta fragmentación como norma. Desde esta perspectiva, adoptar un pensamiento indisciplinado no sólo es una crítica a este paradigma, sino también un acto de resistencia y subversión.

El segundo nivel de colonialismo se manifiesta en las artes. A menudo se asume que el arte es, por naturaleza, un espacio de ruptura con las disciplinas científicas tradicionales. Sin embargo, también en el ámbito artístico persiste una colonización del pensamiento, dominada por modelos eurocentristas que establecen criterios sobre lo que se considera arte y qué formas de creación son legítimas. Indisciplinar las artes implica trascender esta visión y abrirse a prácticas que no necesariamente responden a los cánones tradicionales.

En este sentido, la indisciplina permite repensar qué constituye una práctica artística. Más que estar definida por su materialidad o por las categorías impuestas, lo que realmente distingue una práctica artística es su intencionalidad: la capacidad de generar experiencias, provocar preguntas y construir conocimiento a partir del cruce de saberes y vivencias.

Además, la indisciplina cuestiona el concepto de *expertise* que acompaña las disciplinas. En los modelos convencionales, el conocimiento está reservado a unos pocos especialistas, excluyendo a quienes no poseen una formación específica en determinada área. Cuando la indisciplina irrumpe en las prácticas artísticas, se diluyen estas jerarquías y se abren espacios más horizontales de producción de conocimiento. No sólo se permite una mayor participación, sino que también se pone en crisis el sistema mismo, generando nuevos sentidos y posibilidades de creación.

Así, el pensamiento indisciplinado no es sólo un enfoque metodológico, sino una forma de desafiar estructuras de poder, repensar el conocimiento y ampliar las fronteras de lo que entendemos por arte y por experiencia artística.

## Desaprendizaje, indisciplina y vulnerabilidad en la producción de conocimiento

### Armando

Desde una perspectiva indisciplinada, la noción de desaprendizaje se presenta como una estrategia clave para cuestionar los modelos normativos de adquisición de conocimiento. La indisciplina, entendida como un espacio de experimentación y de resistencia a los métodos tradicionales, nos permite repensar cómo aprendemos y cómo generamos saberes fuera de los marcos disciplinares impuestos.

El desaprendizaje, en este sentido, implica desobedecer las estructuras que históricamente han normado la construcción del conocimiento: las escuelas, los libros, el aula, los maestros, las pedagogías. Jacques Rancière, en *El maestro ignorante*, propone la emancipación intelectual a través de la curiosidad y el desconocimiento como un punto de partida legítimo para nuevas búsquedas. Siguiendo esta lógica, la indisciplina no sólo desafía la rigidez de las categorías disciplinares, sino que también materializa estrategias de desobediencia que nos permiten expandir los límites del pensamiento y la creación.

Salir de la disciplina implica un desplazamiento que posibilita la aparición de nuevos cuestionamientos y formas de pensar del artista. Este tránsito no sólo es un proceso de construcción, sino también de desmantelamiento de los horizontes disciplinares. En este sentido, la vulnerabilidad juega un papel crucial. Adoptar una postura vulnerable dentro de la investigación y la práctica artística significa aceptar que el conocimiento no es un territorio estable ni completamente accesible, sino un espacio en constante transformación que debe ser cuestionado y reconfigurado.

La indisciplina también nos invita a salir de nuestras áreas de origen para pensar desde otros espacios. ¿Qué sucede cuando dejamos de identificarnos exclusivamente con nuestra disciplina y nos abrimos a la posibilidad de pensar desde otros oficios, prácticas menores o saberes tradicionalmente

marginados? Referentes como Jan Mukařovský sobre la producción artesanal, Michel Foucault sobre el poder del conocimiento y Joseph Beuys como el arte como proceso aprendizaje nos recuerdan que el saber no sólo se construye en las academias o en los espacios legitimados por el canon, sino también en las prácticas cotidianas y en los oficios que históricamente han sido considerados menores. O los preceptos de Chakravorty Spivak sobre las disciplinas académicas que a menudo buscan establecer y mantener fronteras en la producción del conocimiento, lo que puede llevar a una exclusión de voces y experiencias, en particular de aquellas de los grupos subalternos.

Pensar desde la indisciplina implica, entonces, asumir la incertidumbre como método, el desaprendizaje como resistencia y la vulnerabilidad como una forma legítima de estar en el mundo. Es en este tránsito donde se generan nuevas preguntas, nuevas formas de conocimiento y nuevas maneras de relacionarnos con la práctica artística y la producción epistémica.

## Inconformidad, indisciplina y la expansión del conocimiento

### Berenice

La inconformidad ha sido, históricamente, un motor fundamental en la práctica artística. En una reflexión anterior, surgió la pregunta de si esta característica es inherente a quienes deciden dedicarse al arte, pues la inquietud por transformar, cuestionar y explorar nuevos territorios es una constante en numerosos artistas que han marcado la historia del arte.

¿Será que el acto de dibujar una flor, por ejemplo, podría interpretarse como un gesto de resistencia ante la fugacidad del tiempo? Si bien, este impulso por capturar lo efímero y hacerlo perdurar, puede entenderse como una forma de inconformidad frente a la transitoriedad de la existencia; más allá de esto, la inconformidad también se manifiesta en la constante búsqueda de nuevas formas de creación y pensamiento.

Un caso paradigmático es el de Marcel Duchamp, artista cuya práctica estuvo marcada por una permanente exploración y la construcción de piezas de arte que han estimulado el desarrollo de propuestas de arte sonoro o *performance*, entre otras. Pero esta necesidad de transgredir los límites esta-

blecidos es un rasgo que se encuentra en muchos artistas, así como en actores sociales de otros campos de la cultura (aquí me refiero a cultura en un sentido amplio de forma que incluye al arte, la ciencia y muchos otros campos).

Así, la práctica artística no es el único territorio donde la inconformidad impulsa la búsqueda. En la ciencia, por ejemplo, la curiosidad y el cuestionamiento constante son características esenciales del pensamiento investigativo. Gilberto Esparza, artista que trabaja en la intersección entre arte, ciencia y tecnología, demuestra cómo la creación puede incorporar herramientas y metodologías provenientes de otros ámbitos sin perder su carácter artístico. Se trata de proyectos que no sólo pueden presentarse como obras de arte, sino que también podrían enmarcarse dentro de procesos científicos experimentales.

Esta idea nos lleva a cuestionar la tradicional división del conocimiento en categorías como arte, ciencia, tecnología o artesanía. Estas fronteras, más que responder a una lógica natural del saber, son construcciones arbitrarias que limitan la posibilidad de generar conocimiento de manera integral. La fragmentación disciplinar impuesta en la educación formal ha llevado a una visión restringida del aprendizaje, basada en metodologías rígidas que rara vez permiten la expansión hacia otras formas de conocer.

Pensar desde la indisciplina implica reconocer que el conocimiento no es exclusivamente racional, sino que también involucra dimensiones sensoriales, emocionales y subjetivas. Históricamente, la ciencia ha privilegiado un modelo de conocimiento universalizable, dejando de lado aquellas formas de saber que no se ajustan a parámetros cuantificables. Mientras tanto, las prácticas artísticas han demostrado que la subjetividad y la experiencia pueden ser fuentes legítimas de conocimiento, ampliando el espectro de lo que se considera válido dentro de la producción intelectual. No obstante, esto no significa que la ciencia siga tan rígida como a veces se nos presenta, pues también existen propuestas relativamente recientes desde las ciencias sociales, tales como la sociología de las emociones y la autoetnografía evocativa que es preciso tener presentes no sólo porque en sí mismas podrían ser vistas como propuestas inquietas, inconformes e indisciplinadas sino porque además pueden dialogar de formas muy interesantes con el arte.

En este sentido, la indisciplina no sólo desafía las estructuras de aprendizaje, sino que también permite rebasar los límites de lo que conocemos y explorar nuevas formas de pensamiento. Al cuestionar los modelos educativos

tradicionales y las normativas impuestas sobre qué y cómo se debe aprender, se abre un campo de posibilidades donde el conocimiento puede expandirse de manera más libre, integrando distintas perspectivas y experiencias.

Así, la inconformidad se convierte en una herramienta poderosa para la construcción de saberes, trascendiendo las barreras disciplinarias y permitiendo que la creatividad y la experimentación guíen el proceso de aprendizaje y producción de conocimiento y de cultura.

## Indisciplina y colaboración horizontal

### Marisol

Las metodologías indisciplinadas permiten romper estructuras establecidas y abrir nuevos horizontes en la creación de conocimiento. No se trata de un fenómeno reciente, sino de un proceso que ha emergido en diversas disciplinas a lo largo del tiempo, impulsado por quienes se han negado a aceptar pasivamente los paradigmas existentes. A lo largo de la historia, los movimientos artísticos han surgido precisamente desde esta inconformidad: los distintos “ismos” del siglo xx son prueba de cómo el desacuerdo con las narrativas dominantes genera nuevas propuestas y enfoques.

Uno de los aspectos más valiosos de las prácticas indisciplinadas es su capacidad para fomentar la colaboración y el diálogo interdisciplinario. La sinestesia ha sido un eje clave en mi proyecto dentro de la maestría, ya que su propia dificultad para definir y entender este fenómeno perceptivo, incluso en la misma ciencia, provoca la necesidad de buscar respuestas de manera poco convencional y abrirse a nuevas metodologías para obtener respuestas. La experiencia sinestésica rompe por sí misma la forma en que concebimos la percepción y trastoca constantemente los límites de la misma. Es por lo anterior que el desarrollo de esta investigación no partió de un método rígido y preestablecido, sino de un proceso intuitivo, en el que el encuentro con distintos interlocutores y la elección de metodologías fueron surgiendo de manera orgánica. Al hablar de un fenómeno perceptivo, qué mejor que trabajarlo con la obtención del conocimiento a través de la experiencia y la conversación.

El diálogo basado en experiencias personales, más que en estructuras jerárquicas, ha sido esencial para generar un espacio seguro, lleno de confianza,

que permite la completa apertura en la narración de las experiencias de quienes participamos en los laboratorios. Este intercambio de vivencias ha generado conexiones significativas, permitiendo que la investigación se nutra de múltiples perspectivas. Trabajar desde una horizontalidad real, en la que todas las voces tengan el mismo peso y validando el conocimiento en la experiencia personal, es un reto dentro de los espacios de producción de conocimiento. Sin embargo, esta apertura permite que las reflexiones se amplíen y adquieran nuevas dimensiones.

Además, la indisciplina en la producción de conocimiento no sólo implica una metodología alternativa, sino también una postura política y ética. Se trata de desafiar las estructuras tradicionales que imponen quién puede producir conocimiento y de qué manera debe hacerlo. La indisciplina rompe con la idea de que el conocimiento sólo puede generarse desde modelos jerárquicos, proponiendo en su lugar formas de aprendizaje colaborativo, experiencial y situado.

En este sentido, la indisciplina no es únicamente un método, sino una estrategia para subvertir las lógicas convencionales del saber. Al integrar perspectivas diversas y reconocer la importancia del diálogo y la intuición en la producción de conocimiento, se abren posibilidades más amplias para la creación, tanto en el arte como en otras áreas del conocimiento.

Imagen 3: Laboratorio con Cristóbal Méndez

## Indisciplina y redes de conocimiento colectivo



## Zaira

La indisciplina implica no sólo cuestionar estructuras, sino también abrirse al error, a la crisis y a la vulnerabilidad. Aceptar que no se sabe todo y asumirlo como una postura válida es un acto de resistencia frente a los sistemas de conocimiento tradicionales. En este sentido, la indisciplina no se trata de acumular saberes de manera individual, sino de construir conocimiento en red.

Desde una perspectiva política, esta apertura resulta especialmente disruptiva dentro de los sistemas capitalistas que dieron forma a las disciplinas del conocimiento. En estos modelos, el saber se fragmenta y se resguarda dentro de marcos institucionales que limitan su acceso. Frente a ello, la indisciplina propone compartir y generar redes de aprendizaje colectivo. Un ejemplo ilustrativo de esta postura es el *Manifiesto Hacker*, que establece que “nadie debería resolver el mismo problema dos veces”. Es decir, cuando alguien encuentra una solución, lo ideal es compartirla, de modo que la siguiente persona pueda construir a partir de ese hallazgo en lugar de repetir el mismo proceso.

Este modelo de aprendizaje no sólo optimiza la producción de conocimiento, sino que también libera energía creativa. Medina lo ejemplifica a través de su propia experiencia: alguien le enseñó a cultivar lágrimas, lo que le permitió dedicar su exploración no al método en sí, sino a la dimensión poética y social del acto de cultivar un fluido corporal. Este tipo de transferencia de saberes ilustra cómo la indisciplina permite crear conexiones inesperadas y abrir nuevos caminos de pensamiento.

La indisciplina, por lo tanto, no consiste en la acumulación de saberes individuales, sino en la construcción de redes. Estas redes van más allá de las estructuras institucionales y se sostienen sobre la confianza y el afecto. En espacios de diálogo como el que compartimos ahora, la confianza permite no sólo compartir conocimientos, sino también reconocer la vulnerabilidad como parte esencial del aprendizaje. Desde esta perspectiva, lo colectivo se vuelve una herramienta profundamente subversiva.

Natalia Calderón, quien ha trabajado ampliamente en proyectos colectivos, plantea una pregunta fundamental dentro de la investigación artística: *¿Qué podemos hacer juntas que no podemos hacer solas?* Esta cuestión subraya que el conocimiento no se genera en aislamiento, sino a partir de la interacción entre personas situadas en distintos espacios –territoriales, generacionales,

epistemológicos– que, al encontrarse, expanden sus posibilidades de pensamiento.

La indisciplina, entonces, nos invita a poner en crisis la manera en que hemos sido enseñadas a pensar. El modelo disciplinar nos condiciona a resolver problemas de la misma forma una y otra vez. Romper con estas estructuras implica aceptar que nuestra manera de comprender el mundo no es definitiva y que, para ver más allá, necesitamos aliadas y aliados en la construcción de otros saberes.

El arte juega un papel clave en este proceso, pues, aunque tiene sus propias reglas, ofrece un margen de libertad que permite imaginar lo impensado en otros ámbitos. Edith Medina lo ejemplifica al señalar que los biólogos poseen el conocimiento técnico para cultivar lágrimas, pero nunca se han planteado hacerlo, pues su formación disciplinar no contempla preguntas sensibles sobre la materialidad de los fluidos corporales. En cambio, desde el arte, esta posibilidad se abre, generando un tercer espacio donde la ciencia y la creatividad convergen.

Donna Haraway, en *Seguir con el problema*, propone el concepto de “pensamiento tentacular” como una metáfora para la interconexión del conocimiento. Para ella, la vida no se vive en puntos aislados, sino a través de líneas que se entrelazan y forman redes en constante transformación. En este sentido, la indisciplina consiste en tomar estas líneas, tejerlas, deshacer nudos y construir nuevas relaciones entre saberes aparentemente disociados.

Desde esta perspectiva, la indisciplina no es sólo un método alternativo, sino una forma radical de estar en el mundo, de compartir, de generar espacios colectivos y de imaginar posibilidades más allá de las estructuras establecidas.

## Indisciplina, afectos y la construcción de lo desconocido

### Armando

El concepto de indisciplina nos lleva inevitablemente a cuestionar la relación entre conocimiento, afectos y la construcción de lo desconocido. En este sentido, lo político no sólo puede definirse en términos de la relación entre el Estado y la sociedad, sino también como aquello que emerge cuando se evidencia lo que antes permanecía invisible. Desde esta perspectiva, la indisciplina permite

materializar inquietudes, desobedecer estructuras impuestas y generar nuevos espacios de pensamiento y experimentación.

En el arte, esta capacidad de subversión se ha manifestado históricamente en la exploración de nuevas materialidades. A lo largo del tiempo, los artistas han desafiado la fijación que ciertos materiales inertes imponen, buscando en lo vivo y en lo efímero otras posibilidades de significado. La sinestesia, por ejemplo, abre un campo de exploración que trasciende lo meramente perceptivo para adentrarse a dimensiones afectivas y cognitivas nuevas o auto-reprimidas.

En este sentido, el proyecto de sinestesia de Marisol ha propiciado discusiones sobre la afectividad y la memoria, estableciendo conexiones entre la percepción, la experiencia sensorial y la construcción del conocimiento. En nuestras últimas sesiones de trabajo, hemos reflexionado sobre cómo el afecto está profundamente vinculado a la memoria. Aquello que recordamos y reconocemos como parte de nuestra experiencia personal es lo que consideramos familiar, lo que nombramos y estructuramos dentro de nuestras categorías de conocimiento. Sin embargo, ¿qué sucede con aquello que no ha sido nombrado, con lo que permanece en el umbral de lo desconocido?

Este cuestionamiento se hizo particularmente evidente en un ejercicio reciente, donde exploramos la percepción sonora en ausencia de referencias visuales. La experiencia generó una sensación de extrañamiento, pues aquello que no podíamos ver, pero sí escuchar producía una inquietud profunda. La reducción del campo visual llevó a una reconfiguración de la percepción, provocando incluso una especie de alucinación. Esto nos llevó a pensar en cómo hemos sido condicionados para percibir y organizar el mundo de una manera específica, limitando nuestra capacidad de experimentar otras formas de conocimiento.

La sinestesia, al ser conceptualizada dentro de un marco disciplinar, corre el riesgo de ser reducida a una categoría cerrada. Sin embargo, su potencial radica precisamente en su capacidad de expandir los límites de la percepción y la experiencia. Nos obliga a cuestionar cuánto hemos perdido en términos de saberes emocionales y afectivos debido a la rigidez de las estructuras disciplinares. La desobediencia sensorial –entendida como la disposición a percibir sin imponer categorías preestablecidas– nos permite descubrir nuevas materialidades en lo desconocido y resignificar nuestra relación con el mundo.

Así, la indisciplina no sólo nos invita a desestructurar lo que conocemos, sino también a imaginar formas alternativas de habitar y nombrar la realidad. Nos desafía a construir nuevos lenguajes sin necesidad de recurrir a analogías, a encontrar palabras para lo que aún no ha sido nombrado. Descubrir el mundo desde la desobediencia y la indisciplina afectiva se revela, entonces, como uno de los hallazgos más significativos dentro de este proceso de investigación-creación. En este sentido, el proyecto se convierte en un espacio donde lo desconocido adquiere materialidad a través del afecto, abriendo la posibilidad de nuevas formas de conocimiento y experiencia.

## Expansión del conocimiento. Cuestionando la colonialidad

### Berenice

La expansión en el arte ha dado lugar a nuevas formas de creación, como el *performance*, la instalación y el arte sonoro. Sin embargo, a pesar de esta apertura, nuestro pensamiento sigue estando profundamente normado, lo que nos lleva a etiquetar constantemente lo nuevo dentro de marcos disciplinares preexistentes. Paradójicamente, lo que inicialmente se percibe como una ruptura con las estructuras establecidas acaba siendo reorganizado en nuevas categorías.

Este fenómeno nos lleva a una pregunta fundamental: ¿cómo evitar la fijación del conocimiento? A lo largo de la historia, muchos artistas y científicos han generado aportes significativos, pero muchas de esas aportaciones han tendido a solidificarse, a convertirse en un nuevo canon, en una nueva academia que se resiste a evolucionar. Mantenerse en un estado constante de cuestionamiento es un reto, pero es clave para evitar que el pensamiento se anquile. La indisciplina, en este sentido, no sólo es un método, sino una postura que permite que el conocimiento siga expandiéndose en lugar de cristalizarse en estructuras rígidas.

Desde una perspectiva decolonial, este problema se agrava cuando consideramos que las disciplinas del conocimiento han sido construidas desde un modelo eurocéntrico. Como señala Rita Segato, el pensamiento hegemónico ha definido qué formas de conocimiento son legítimas y cuáles quedan rele-

gadas. Esta jerarquización afecta a la manera en que se categorizan y valoran distintos tipos de saberes y de prácticas.

Una manifestación clara de esta jerarquización es la distinción entre arte y artesanía, o entre conocimiento científico y saberes tradicionales. Mientras que el primero es reconocido como un campo legítimo dentro de la academia, el segundo suele ser minimizado o considerado inferior. Sin embargo, esta diferenciación es una construcción social que responde a estructuras de poder más que a una diferencia real en la relevancia de los saberes y las prácticas. La pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo podemos considerar estos conocimientos/saberes y prácticas en igualdad de condiciones?

Retomando lo que mencionaba Armando sobre aquello que no hemos nombrado, podríamos preguntarnos también sobre lo que sí hemos nombrado, pero desde una perspectiva jerárquica. El lenguaje ha sido una herramienta clave para legitimar ciertas prácticas y desestimar otras. En este sentido, cuestionar la colonialidad de nuestro pensamiento nos lleva inevitablemente a cuestionar su disciplinamiento.

La relación entre disciplina, conocimiento y afectos se hizo evidente en un ejercicio reciente sobre la sinestesia. Durante la actividad, la percepción de lo desconocido generó una sensación de inquietud, lo que nos llevó a reflexionar sobre cómo nuestros temores están condicionados por aquello que consideramos familiar o ajeno. Si bien muchos de nuestros temores responden a factores biológicos, como el instinto de supervivencia, también es cierto que lo social está presente, nuestras emociones están disciplinadas: aprendemos (y muchas veces enseñamos) a temer a lo desconocido y a confiar en lo que nos resulta familiar. Es tan común llevarlo al extremo que lo diferente o ajeno puede ser (y de hecho ha sido) interpretado como una amenaza a nuestra vida, con todas las implicaciones que esto acarrea consigo.

Este ejercicio permitió explorar cómo la memoria y los afectos juegan un papel central en la manera en que construimos el conocimiento. La seguridad que sentimos ante lo conocido y la ansiedad que provoca lo desconocido están profundamente arraigadas en la forma en que hemos sido educados para percibir el mundo. Así, la indisciplina no sólo implica romper con las estructuras del conocimiento, sino también con la manera en que hemos sido condicionados a sentir y experimentar.

En este sentido, el pensamiento indisciplinado no es sólo un acto intelectual, sino también una práctica emocional y política. Nos invita a cuestionar

no únicamente lo que sabemos, sino cómo lo sabemos, por qué lo nombramos de determinada manera y qué jerarquías se esconden detrás de estas construcciones. Romper con la normatividad del pensamiento implica estar en un estado constante de incertidumbre y apertura, lo que a su vez permite que el conocimiento, las prácticas y en general las formas de experimentar y accionar en el mundo no se estanquen, sino que sigan expandiéndose en múltiples direcciones.

## Reflexiones sobre la metodología indisciplinada en el campo académico

### Todos

Al abordar el proceso metodológico de un proyecto como el que ha desarrollado Marisol, resulta clave subrayar cómo se establece este tipo de interacción. En primer lugar, es esencial entender cómo nos hemos encontrado nosotras en este espacio, una experiencia que va más allá de una simple interacción institucional. La metodología que se ha seguido, aunque inusual, ha permitido un acercamiento no sólo a las preguntas y respuestas tradicionales de las disciplinas, sino también a nuevas formas de conocer y relacionarnos.

La indisciplina metodológica, que se aleja de los modelos estrictos y rígidos, se ha revelado como un proceso fundamental en la investigación. A través del diálogo constante con otras perspectivas y la constante reconfiguración de nuestras herramientas metodológicas, se ha generado un espacio para la reflexión y el cuestionamiento, que es esencial en la búsqueda de conocimiento. En lugar de adherirse a los límites establecidos por las disciplinas, se ha optado por un camino de constante exploración, donde las respuestas no son definitivas ni excluyentes, sino que dan paso a nuevas preguntas, generando un ciclo infinito de interrogación.

La indisciplina, por tanto, no sólo implica desviar el curso habitual de la investigación, sino también sumergirse en una metodología que, aunque consciente de los métodos establecidos en cada campo disciplinario, los cuestiona. Es una metodología que se construye sobre la marcha, que se revela no como una certeza, sino como una forma de abrir nuevas perspectivas. Este

tipo de proceso es, sin duda, profundamente transformador tanto a nivel intelectual como personal.

Además, se plantea una reflexión sobre el rol que juegan los afectos y la intuición en este tipo de investigación. La conexión emocional con el proyecto no sólo es válida, sino que se convierte en una herramienta de conocimiento. La intuición, muchas veces vista como un factor irracional en los procesos académicos, juega un papel fundamental en la creación de nuevas metodologías, donde lo sensible y lo emocional se combinan con lo racional. De hecho, este tipo de conexión afectiva se articula de manera fundamental en la creación de nuevas formas de conocimiento y en la reflexión sobre las posibilidades que ofrece un enfoque no jerárquico, donde las relaciones se basan en el diálogo y el respeto mutuo.

Otro aspecto crucial de la indisciplina metodológica es la exploración de las respuestas que no necesariamente se expresan de manera verbal o escrita. En este tipo de investigación, el conocimiento no siempre se articula a través de un discurso formal, sino que emerge en el proceso mismo, a menudo de manera no verbal. Este reto plantea una cuestión interesante: ¿cómo se pueden transmitir estos hallazgos cuando no siguen las formas tradicionales de la verbalización académica?

El proceso metodológico de indisciplina también nos lleva a cuestionar la rigidez de los formatos tradicionales y de las normas de la academia. En lugar de asumir que un documento académico debe seguir ciertos lineamientos preestablecidos, se abre la posibilidad de experimentar con formas alternativas de comunicación, como mapas conceptuales, dibujos o incluso un diseño más libre de los textos. La flexibilidad en la forma de presentación, lejos de diluir la calidad académica, puede enriquecer el proceso, permitiendo una mayor diversidad de voces y una reflexión más profunda sobre el contenido.

Este enfoque, más lúdico y experimental, también tiene implicaciones sobre cómo entendemos el disfrute en el proceso académico. A menudo, la disciplina y el conocimiento se han asociado con el sufrimiento o la obligación, con la idea de que el verdadero aprendizaje debe ser arduo y doloroso –La letra con sangre entra–. Sin embargo, la indisciplina propone otro camino, uno en el que el disfrute y la experimentación son partes fundamentales del proceso de aprendizaje. Este enfoque no sólo facilita el acceso a nuevas formas de conocimiento, sino que también reconfigura nuestra relación con la acade-

mia, convirtiéndola en un espacio más dinámico, menos rígido y más sensible, permitiendo un proceso desde el gozo y el disfrute.

En resumen, este proceso metodológico indisciplinado no sólo permite descubrir nuevas formas de hacer y pensar, sino que también nos desafía a reconsiderar lo que significa investigar y conocer. La indisciplina, como práctica y como concepto, ofrece la oportunidad de generar nuevas preguntas, explorar nuevas respuestas y abrir el campo a posibilidades que antes parecían impensables. Y lo más importante, nos invita a encontrar la belleza en el caos, a disfrutar del proceso de investigación como un espacio para el descubrimiento constante y el cuestionamiento continuo.

## Referencias y bibliografía consultada

- Bodenmann-Ritter, C. (1995). *Joseph Beuys. Cada hombre, un artista: Conversaciones en Documenta 5-1972* (J. L. Arántegui, Trad.). A. Machado Libros.
- Calderón, N. (2024). “Crear nuevos mundos vivibles, la investigación artística y su compromiso poético-político”. II Congreso de Práctica Artística como Investigación. Facultad de Artes de la Universidad Católica de Chile, realizado los días 2, 3 y 4 de octubre. <https://www.youtube.com/watch?v=YEhalkQV4XQ>
- Calderón, N. (2020). Indisciplinar las estructuras académicas. Investigación indisciplinada. Poner en valor los conocimientos sensibles en pro de desestabilizar la jerarquización epistemológica. En *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción* (pp. 15–24). Códice Editorial.
- Esparza, G. (s/f). *Plantas nómadas* (sitio web). <https://www.plantasnomadas.com/>
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Medina, E. (s/f). *BiologyStudio* by Edith Medina. <https://biologystudio.com.mx/>
- Mukařovský, J. (2011) *Función, norma y valor como hechos sociales*, Apostillas de Jorge Panesi. El Cuenco de Plata.

- Rancière, J. (2010). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo libros.
- Sierra Ruiz, P. (2024). El pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui. *Valenciana*, 33. <https://doi.org/10.15174/rv.v16i33.755>
- Spivak, G. C. (2003). “¿Puede hablar el subalterno?”. *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>

# La luz como resistencia: Fotografía sin cámara y nuevas narrativas sociales

*Óscar Anubis Q. Méndez Gorra*

## **Introducción**

A lo largo de la historia de la fotografía, los procesos sin cámara han desempeñado un papel fundamental en la exploración de la luz y la materialidad de la imagen. Desde los primeros experimentos de William Henry Fox Talbot hasta las investigaciones contemporáneas, la fotografía sin cámara ha sido un espacio de innovación y cuestionamiento sobre los límites del medio fotográfico. Si bien en sus inicios se vinculó con la protofotografía y la búsqueda científica de la fijación de la imagen, su evolución ha estado marcada por una constante resignificación en el arte, en donde la luz y la materia adquieren un valor conceptual más allá de la mera representación del mundo visible.

La fotografía sin cámara ha experimentado una transformación significativa en las vanguardias del siglo xx. Figuras como László Moholy-Nagy retomaron estos procesos para alejar la fotografía de su función mimética y documental, proponiendo una visión en la que la luz se convierte en el sujeto mismo de la creación. A través del fotograma y otras técnicas sin cámara, los

artistas de la modernidad rompieron con las convenciones ópticas y exploraron la abstracción como una forma de representación autónoma. De este modo, la fotografía sin cámara no sólo redefinió la relación entre la luz y la imagen, sino que también amplió el campo de posibilidades expresivas del medio fotográfico.

Más allá de su exploración estética, estos procesos han adquirido una relevancia social en tanto que cuestionan los medios de producción visual predominantes y proponen aproximaciones críticas al acto de crear imágenes. En una sociedad marcada por la inmediatez y la estandarización de la producción visual digital, la fotografía sin cámara emerge como una alternativa que revaloriza la materialidad, la experimentación y el tiempo de creación. La manipulación directa de los materiales fotosensibles y la ausencia de dispositivos ópticos permiten repensar el papel del artista como un agente activo en la construcción de imágenes, resistiendo la automatización del proceso fotográfico y promoviendo nuevas formas de interacción entre la obra y el espectador.

Dentro de este panorama, la cianotipia ha sido uno de los procesos más significativos, tanto por su accesibilidad técnica como por sus cualidades estéticas y conceptuales. Inicialmente desarrollada como un método de reproducción científica por Anna Atkins, la cianotipia ha trascendido su origen utilitario para convertirse en un recurso ampliamente explorado en el arte contemporáneo. Su característico tono azul y su capacidad para registrar impresiones por contacto han permitido que este proceso dialogue con temas como la memoria, la identidad y la interacción social. Además, su bajo costo y su resistencia a la sobreexposición han favorecido su uso en proyectos colaborativos y en prácticas artísticas que buscan integrar la fotografía con otros medios y soportes.

Este capítulo propone un recorrido histórico y conceptual de la fotografía sin cámara, analizando su transformación desde sus orígenes hasta su papel en el arte contemporáneo. A través del estudio de la cianotipia y otros procesos alternativos, se busca evidenciar cómo estas técnicas han evolucionado de ser métodos científicos o marginales a convertirse en prácticas artísticas relevantes en la actualidad. La fotografía sin cámara, lejos de ser una técnica del pasado, continúa generando nuevas formas de reflexión visual y conceptual sobre la imagen, la luz y la materialidad en el siglo XXI.

## Escribir con luz: Talbot y la construcción de una nueva mirada

La fotografía sin cámara ha encarnado un retorno a la esencia primigenia de la imagen fotográfica: la acción directa de la luz sobre una superficie fotosensible, lo cual se relaciona con sus orígenes a partir de búsquedas realizadas por los primeros exploradores de la luz, a quienes Geoffrey Batchen denomina como profotógrafos, quienes experimentaron con dispositivos como la cámara oscura y las sales de plata para lograr que “la naturaleza se autorepresentara” (Talbot, 1969). Esta aproximación profotográfica, basada en el contacto y en la materialidad del proceso, así como en una exploración constante de la luz y el entorno, no sólo definió los primeros pasos de la fotografía, sino que también ha resurgido en distintos momentos de la historia del arte como una estrategia para cuestionar los límites del medio.

De acuerdo con Batchen “la fotografía surge a partir de un deseo cultural de representación, manifestado en la búsqueda de una imagen técnica capaz de reproducir mecánicamente el mundo visible” (Batchen, 2004, p. 57). Por lo cual, este impulso, más que un descubrimiento aislado, debe entenderse como una construcción cultural y conceptual, una necesidad preexistente que encontró su realización en la tecnología fotográfica. En esta misma línea, Peter Galassi argumenta que “la invención de la fotografía no fue un evento fortuito, sino la consecuencia lógica de transformaciones previas en la pintura y el arte visual (Galassi, 1981, pp. 13-14). Lo cual refleja un deseo cultural por tener una mayor cercanía con la realidad, impulsando el desarrollo de medios técnicos que permitieran una reproducción más precisa y accesible del mundo visible. Este anhelo de fidelidad óptica no sólo influyó en la evolución de la fotografía, sino que también transformó la manera en que la sociedad concebía la imagen y su función dentro de la cultura visual.

Entonces, herramientas como la cámara oscura y la cámara lúcida fueron utilizadas por los artistas para capturar imágenes con mayor precisión, anticipando el proceso fotográfico al establecer una relación más directa entre la luz y la representación mimética del mundo. “Durante los siglos XVIII y XIX, la pintura ya había comenzado a adoptar una visión más óptica y realista del mundo, lo que preparó el camino para la llegada de la fotografía” (Galassi, 1981, p. 12). Así, la fotografía no sólo resolvió una necesidad técnica, sino que

también abrió nuevas posibilidades para cuestionar la relación entre la imagen, la materialidad y la percepción.

De entre las figuras profotográficas, William Henry Fox Talbot destaca por la relevancia de sus experimentaciones, las cuales ejemplifican lo mencionado anteriormente. En este sentido, Beaumont Newhall señala que los dibujos fotogénicos de Talbot surgieron a partir de su intento de utilizar una cámara lúcida para realizar un dibujo en un lago de Italia en 1833: “Talbot was dissatisfied with his results, however, and he was ready to abandon the procedure when the thought came to him that it might be possible to record the camera image by photochemical means.” (Talbot, 1969, pp. 9-10).

El fracaso inicial con la cámara lúcida llevó a Talbot a replantear su enfoque y buscar nuevas maneras de registrar imágenes sin la intervención del dibujo manual. En este proceso, comenzó a experimentar con métodos fotoquímicos, recurriendo a la cámara oscura como una posible solución. Así, se evidencia que su objetivo principal era desarrollar un sistema para capturar con mayor precisión las imágenes de su entorno. No obstante, sus primeros resultados exitosos surgieron a partir de experimentos sin cámara, como él mismo describe en sus escritos:

(...) No se encontró dificultad en obtener imágenes nítidas y muy agradables de cosas como hojas, encajes y otros objetos planos de formas y contornos complicados, exponiéndolos a la luz del sol (...). Pero cuando el papel sensible se colocaba en el foco de una cámara oscura y se dirigía hacia algún objeto, como un edificio, por ejemplo (...), el efecto producido sobre el papel no era lo suficientemente fuerte como para mostrar una imagen satisfactoria del edificio, como se había esperado (Talbot, 1969, pp. 34-35, traducción propia)<sup>1</sup>.

De esta manera, la impresión por contacto, característica de la fotografía sin cámara, representó el primer paso en el desarrollo de su proceso. Los recursos técnicos de la época limitaban el uso del material fotosensible, “situación

---

<sup>1</sup> Original: (...) no difficulty was found in obtaining distinct and very pleasing images of such things as leaves, lace, and other flat objects of complicated forms and outlines by exposing them with the light of the sun (...) But when the sensitive paper was placed in the focus of a Camera Obscura and directed to any object, as a building for instance (...) the effect produced upon the paper was not strong enough to exhibit such a satisfactory picture of the building as had been hoped for

similar a la que habían enfrentado Thomas Wedgwood y H. Davy años anteriores” (Newhall, 2002, p. 13). Por ello, la fotografía sin cámara se asocia con la fotografía primigenia, ya que se basa en la interacción directa entre la luz y el material fotosensible.

Por otra parte, es relevante mencionar las exploraciones presentadas en su libro *The Pencil of Nature*, publicado por partes entre los años 1844 y 1846. En esta obra, Talbot incluyó un total de veinticuatro láminas, de las cuales dos resultan particularmente destacadas por haber sido realizadas directamente con objetos, es decir mediante impresión por contacto.

La lámina número siete corresponde al positivo de la hoja de una planta, sobre la cual Talbot comenta “que es un objeto representado en su tamaño natural”, para luego describir el proceso que utilizó para exponer, revelar y fijar el fotograma (Talbot, 1969, pp. 67-69).

Por otra parte, la lámina número veinte corresponde a una imagen en negativo de una tela de encaje, en la que “explica los conceptos de negativo y positivo, con la intención de presentar al lector nociones novedosas para ese entonces y de distinguir la cualidad de unicidad que poseen estas impresiones por contacto” (Talbot, 1969, pp. 121-122), al utilizar directamente el objeto representado sobre la superficie fotosensible.

Talbot muestra en estas imágenes que la fotografía sin cámara no se reduce únicamente a un método técnico o científico, sino que es una forma de expresión que integra la precisión experimental con un marcado sentido estético. Aunque las descripciones en *The Pencil of Nature* son breves, logran transmitir el entusiasmo de Talbot por su método experimental. La mención de reactivos específicos y tiempos de exposición, no se presentan como instrucciones técnicas, sino que contextualiza la práctica en un momento en el que conceptos como el negativo y el positivo aún no estaban difundidos en la sociedad, y evidencia la dinámica de prueba y error, en la que las condiciones climáticas y las variaciones en los materiales desempeñaban un papel crucial.

Este detalle resalta la naturaleza empírica de la metodología, mostrando que la búsqueda de la imagen ideal era tanto una exploración científica como un acto creativo. El libro se plantea como una exploración del mundo a través de su propia autorrepresentación mediante la fotografía.

## Moholy-Nagy y la autonomía de la luz

En la década de 1920, los artistas de vanguardia recuperaron el principio elemental de la fotografía sin cámara y lo transformaron en un lenguaje visual que rompía con las convenciones ópticas y mecánicas de la fotografía tradicional. A través del fotograma y otras técnicas afines, resignificaron la luz como un agente de construcción autónomo, abriendo un espacio de experimentación que dialogaba tanto con los avances tecnológicos como con las rupturas sociales del periodo de entreguerras.

Dentro de este periodo, la resignificación de la fotografía sin cámara, de acuerdo con Nessüs, fue impulsada por tres figuras: “Moholy-Nagy, al igual que Christian Schad y Man Ray, impulsa en la década de 1920 una reinención del fotograma, explorándolo no como un mero recurso para capturar la realidad, sino como un medio expresivo autónomo” (Nessüs *et al.*, 1994, pp. 7-9). Este giro desde la función documental hacia la experimentación abstracta sintoniza con lo que Lyle Rexer denomina la “dimensión investigativa de la fotografía, es decir, su capacidad para explorar las posibilidades de la luz antes de que existiera un consenso definitivo sobre lo que debía ser o parecer una fotografía” (Rexer, 2013, pp. 10-12).

Entre los artistas que exploraron el potencial del fotograma en la década de 1920, László Moholy-Nagy se distingue por haber desarrollado una teoría integral sobre la fotografía sin cámara, situándola dentro de un marco conceptual que iba más allá de la simple experimentación visual. Este enfoque sitúa a Moholy-Nagy dentro de la vanguardia de entreguerras (1918-1939), un periodo en el que “la fotografía se vio interpelada por movimientos artísticos que buscaban nuevas formas de expresión y ruptura con la tradición” (Nessüs *et al.*, 1994, pp. 11-15).

En este contexto, Moholy-Nagy reivindica la autonomía del fotograma, destacando la relevancia de la luz como materia prima: la imagen surge de la relación directa entre la luz, el papel fotosensible y la manipulación del artista, sin depender de un dispositivo óptico. De esta manera, el fotograma deja de ser una herramienta para el registro objetivo de la realidad y pasa a encarnar una exploración subjetiva de las propiedades de la luz, el espacio y la forma.

Si bien las primeras experiencias de Talbot con la fotografía sin cámara se originan en la búsqueda de un método para fijar las imágenes de la cámara oscura y, con ello, satisfacer ese deseo cultural de representación

descrito por Batchen, László Moholy-Nagy retoma y resignifica tales procesos en un contexto histórico y artístico distinto. Su enfoque parte del uso de la luz artificial y el lenguaje abstracto propio de estos procesos, sobre lo cual menciona que la cualidad abstracta del medio le otorga un nuevo potencial expresivo y conceptual.

Moholy-Nagy defiende la premisa de que “la luz es un elemento constructivo capaz de generar formas y composiciones por sí misma, sin la mediación de una lente” (Moholy-Nagy, 1973, p. 32). Al prescindir de la cámara, el artista convierte el proceso de impresión lumínica en un acto de creación directa. Esta aproximación contrasta con la de Talbot, quien inicialmente aspiraba a reproducir de forma más fiel el mundo visible, pero que, en su afán por estabilizar las siluetas de hojas o encajes, sentó las bases de lo que hoy se reconoce como fotografía sin cámara.

Al prescindir del aparato fotográfico, los fotogramas de artistas de vanguardia, como László Moholy-Nagy, propusieron una relación más inmediata entre la luz, el objeto y el material fotosensible, eliminando la mediación óptica y cuestionando la dependencia de la imagen fotográfica con la representación del mundo visible. Esta nueva concepción permitió que la fotografía sin cámara se integrara en discursos más amplios sobre la autonomía del arte y su capacidad de generar significados más allá de la mimesis, convirtiéndose en un medio de experimentación abierto a nuevas formas de percepción y participación social.

La comparación con Talbot resulta particularmente reveladora para el concepto de profotografía. Así, si Talbot encarna la vertiente analítica y documental de la profotografía, Moholy-Nagy representa la faceta vanguardista y experimental, en la que la luz deja de ser un medio para capturar la realidad y se convierte en el sujeto mismo de la creación. Como menciona Rexer “estas fotografías sin cámara surgen en un momento en que la mirada fotográfica no estaba completamente codificada, lo que permitió que autores como Moholy-Nagy abrieran el medio a nuevos discursos estéticos” (Rexer, 2013, pp. 14-16).

La comparación entre ambos casos permite evidenciar la evolución de la fotografía sin cámara desde una aproximación científica y documental (Talbot) hacia una orientación estética y conceptual (Moholy-Nagy). Así, mientras Talbot entendía el fotograma como un paso intermedio en su búsqueda de un sistema fotográfico completo, Moholy-Nagy lo consideró un fin en sí mismo:

una vía para escribir con luz, enfatizando la dimensión plástica y abstracta de la imagen.

Dentro de la fotografía sin cámara del siglo xx, la introducción de fuentes de luz artificial representa un cambio decisivo. Liberada de la dependencia exclusiva de la luz solar, la fotografía sin cámara asume la electricidad como medio de control y experimentación, lo que permite generar efectos abstractos y subvertir las convenciones de la representación tradicional. Este giro, ilustrado en ensayos como *Photography Upside Down* de Tristan Tzara y en los debates de la época, resalta el papel de la luz artificial como símbolo de la modernidad y como herramienta para reimaginar el espacio y la forma.

## **Dos visiones de la fotografía sin cámara: Experimentación y ruptura**

A lo largo del siglo xx, uno de los aspectos más relevantes de la fotografía sin cámara fue su contribución al desarrollo de un lenguaje visual propio, desligado de los principios pictóricos que habían dominado la evolución del arte hasta ese momento. Mientras que la pintura abstracta aún mantenía una relación con los gestos manuales y la composición subjetiva del artista, los fotogramas y otras técnicas sin cámara se basaban en la interacción directa de la luz con los materiales, generando imágenes que no dependían de la interpretación óptica tradicional. Esta independencia de la pintura permitió que la fotografía sin cámara se posicionara como una manifestación puramente lumínica y material, donde el azar, la transparencia y la opacidad jugaban un papel central en la construcción de la imagen.

En este sentido, los experimentos de la Bauhaus y de las vanguardias europeas demostraron que la abstracción fotográfica no sólo era una alternativa estética, sino también un espacio de resistencia frente a la institucionalización del arte, promoviendo una democratización de los procesos creativos y una nueva forma de entender la imagen en la sociedad moderna.

Así, Moholy-Nagy redefine la función del fotógrafo, transformándolo en un creador activo de nuevos espacios visuales, y sienta las bases para una estética que integra arte, ciencia y tecnología en la búsqueda de

nuevas formas expresivas. A lo que Batchen complementa diciendo que “La historia de la fotografía sin cámara (...) se asemeja a un desfile de estos acontecimientos, manipulaciones de la luz y de la química realizadas por fotógrafos que ya no se conforman con esperar detrás de una cámara a que ocurra un momento decisivo en el mundo exterior” (2016, p. 33, traducción propia).<sup>2</sup> Este enfoque interdisciplinario no sólo cuestiona los métodos tradicionales, sino que también invita a repensar el acto de crear imágenes como un proceso dinámico y transformador.

Esta metodología resuena con la profotografía contemporánea y con el interés en recuperar procesos primigenios como una respuesta crítica a la digitalización de la imagen. Si bien Talbot y Moholy-Nagy pertenecen a momentos históricos distintos, ambos coinciden en una comprensión experimental de la fotografía, donde la luz no sólo es un medio para registrar la realidad, sino un elemento activo en la creación de la imagen.

La primera mitad del siglo xx marca una transformación decisiva en la fotografía sin cámara, rompiendo con la tradición mimética para dar paso a un enfoque experimental y autorreferencial. Se redefine la imagen como el resultado de la interacción directa entre la luz y la capa fotosensible, así, la fotografía sin cámara se consolida en esta época como un espacio de reinención estética que cuestiona y amplía los límites de la imagen, anticipando las posibilidades expresivas y conceptuales que caracterizan a la profotografía contemporánea.

No obstante, las limitaciones técnicas de estos procesos fotoquímicos, que los alejan de las representaciones realistas logradas mediante dispositivos ópticos, mantienen su carácter especializado y su uso restringido a contextos creativos concretos. Sin embargo, su capacidad para cuestionar las formas convencionales de representación, al evocar las raíces originarias de la fotografía, se revela como su característica más destacable, lo que explica por qué tanto artistas contemporáneos como pioneros del siglo pasado han buscado en estos procesos respuestas a nuevas inquietudes estéticas.

---

2 Original: The history of cameraless photography (...) resemble a cavalcade of these events, manipulations of light and chemistry by photographers no longer content to wait behind a camera for a decisive moment to occur in the outside world.

## **Cianotipia: Una breve revisión histórica**

La cianotipia ha adquirido una relevancia significativa en el arte contemporáneo debido a su versatilidad técnica y conceptual. Su capacidad para generar imágenes mediante la interacción directa de la luz con materiales fotosensibles ha permitido que artistas contemporáneos exploren nuevas narrativas visuales, alejándose de los dispositivos ópticos tradicionales. Este proceso, que en su origen fue utilizado con fines científicos y documentales, ha sido resignificado por creadores actuales como una herramienta para abordar temáticas como la memoria, la ecología y la identidad.

La cianotipia, al igual que muchos procesos considerados protofotográficos, se basa en la exposición directa de un soporte fotosensible a la luz, sin recurrir al uso de una cámara en el sentido tradicional. Este método valora el descubrimiento y la manipulación directa de las reacciones químicas y lumínicas para crear imágenes. Uno de sus temas más significativos es el registro botánico; además de la célebre serie de algas de Anna Atkins, se sabe que “Hippolite Bayard y Herbert Boucher realizaron también estudios botánicos utilizando este proceso” (Batchen, 2016, pp. 12, 15). En el contexto actual, la cianotipia adquiere un nuevo significado al servir de puente entre los métodos tradicionales y las prácticas contemporáneas, que buscan replantear la relación entre técnica, imagen y materialidad, aportando una dimensión estética y conceptual que dialoga con las tendencias de la fotografía sin cámara.

Durante el siglo XIX y el inicio del XX, el característico tono azul de la imagen final generó respuestas contrapuestas. Por un lado, “fotógrafos como Henry Peter Bosse (1844-1903) utilizaron el proceso de manera creativa, mientras que otros, como Peter Henry Emerson (1856-1936), lo consideraron estéticamente inaceptable” (Stulik y Kaplan, 2013, p. 7). Por su parte, Ware destaca a Peter Henry Emerson como uno de los críticos más contundentes del cianotipo en el siglo XIX “su crítica reflejaba la tendencia de la época a relegar el cianotipo a un uso meramente utilitario, como prueba o reproducción de planos, y a desestimar su potencial estético para obras de arte fotográfico” (Ware, 2020, pp. 12-14). La visión de Emerson, tal como la menciona Ware, simboliza la lucha histórica por la aceptación del cianotipo como un medio legítimo dentro del arte fotográfico.

fico, una percepción que ha ido evolucionando hasta su revalorización en la práctica contemporánea.

A finales del siglo XIX e inicios del XX, las publicaciones especializadas promovían la cianotipia como un ejercicio fotográfico para principiantes. Burns destaca: “Al restringir el contenido casi exclusivamente al nivel de la instrucción, con sólo una modesta valoración estética, estas revistas acogieron a las cianotipias como una especie de ejercicio fotográfico, sin llegar a respaldarlas como un proceso fotográfico completo.” (Burns y Wilson, 2016, p. 17, traducción propia).<sup>3</sup> Su uso dentro de ámbitos artísticos se limitó, en gran medida, a ser una técnica de apoyo para realizar pruebas de impresión, debido a su bajo costo, o como un medio para añadir color a las obras dentro del pictorialismo.

Fue durante la segunda mitad del siglo XX, cuando la cianotipia comenzó a utilizarse con un enfoque más conceptual, como lo demuestra el proyecto desarrollado por Robert Rauschenberg y Susan Weil. Estos artistas exploraron el proceso de cianotipia para crear impresiones en gran formato sin recurrir a un laboratorio fotográfico convencional. Batchen menciona que los artistas utilizaron “luz artificial y la acción de una ducha para revelar y fijar sus imágenes” (Batchen, 2016, p. 31), Rauschenberg y Weil desafiaron las técnicas tradicionales y ampliaron las posibilidades expresivas del medio, por medio del uso de la cianotipia, el cual es un proceso que tiene menor sensibilidad a la luz. Esta metodología no sólo desafiaba los métodos convencionales, sino que también habría nuevas posibilidades en cuanto al control y la manipulación del proceso creativo en tiempo real.

En la actualidad, la cianotipia sigue consolidándose como un medio que permite repensar la imagen desde su materialidad y proceso de construcción. Su adaptabilidad y su capacidad de producir piezas únicas han impulsado su uso en prácticas contemporáneas que exploran la memoria, el tiempo y la huella. De técnica secundaria pasó a convertirse en un espacio de experimentación que tensiona lo artesanal y lo tecnológico, mostrando cómo los procesos históricos siguen evolucionando en el arte actual.

---

3 Original: By restricting content almost exclusively to the level of instruction, with only modest aesthetic evaluation, these journals embraced cyanotypes as a kind of photographic exercise without endorsing them as a complete photographic process

## De las algas marinas a la memoria social: La cianotipia en el arte contemporáneo

Al buscar el término cianotipia en un explorador de internet es muy probable que uno de los primeros resultados haga referencia al estudio de algas marinas realizado por Anna Atkins, quien es la figura más representativa de este medio. Al igual que Talbot, en el siglo XIX encontró en la fotografía sin cámara un recurso para explorar e interpretar el mundo. Sin embargo, mientras que en aquel entonces estas exploraciones se realizaban de manera individual, en el arte contemporáneo la cianotipia ha evolucionado hacia un medio que fomenta la colaboración y, al mismo tiempo, establece un vínculo con el pasado. A continuación, se presentan tres proyectos de arte contemporáneo que evidencian la relación entre las exploraciones profotográficas y problemáticas actuales.

Brittonie Fletcher, en su proyecto *Cyanotype Photograms on Salvaged Amazon Boxes*,<sup>4</sup> creó un políptico de 2 x 11 metros sobre cajas de cartón recicladas, registrando elementos como botellas, tijeras, una sombrilla y numerosos cubrebocas. Esta obra responde al aumento masivo de compras en línea durante la pandemia de 2019 (Fletcher, 2023). Sus soportes y elementos utilizados fueron *rescatados* para elaborar esta pieza de gran formato. El deslave del químico y la falta de absorción del material pueden observarse en la mayoría de las piezas, lo que, si bien podría considerarse una deficiencia técnica comparada con las cianotipias de Atkins, refleja el desgaste de una sociedad regida por el consumo.

En la propuesta de Fletcher, se puede apreciar que el soporte tiene una carga simbólica crucial en el discurso que propone; por ejemplo, no hubiera significado lo mismo tener impresiones de artículos comprados en línea sobre un papel de calidad de archivo. En cambio, el uso de cajas de cartón, además de estar directamente relacionado con los objetos representados, propone una pieza efímera que se deteriorará con el tiempo, aludiendo al desgaste social y ambiental generado por una sociedad basada en el consumo.

---

4 El proyecto completo se puede consultar en la página de la artista: <https://www.brittoniefletcher.com/pandemic-wall>

Por otra parte, *The Yes Project*<sup>5</sup> es el título de la serie de cianotipias realizadas por Edie Bresler durante el verano de 2017. Su proyecto consistía en una acción en la que pedía a desconocidos que se recostaran sobre el papel emulsionado durante 10 a 15 minutos, dependiendo de la hora del día. Durante ese tiempo, los voluntarios conversaban, compartían anécdotas, chistes o preocupaciones, hasta que las imágenes estaban correctamente expuestas. Además del resultado final en las piezas, Bresler lograba generar conexiones entre extraños a través de la interacción social propuesta en su proyecto.

Este tipo de piezas sería muy complejo de realizar, además de costoso, con otros procesos fotográficos, ya que los compuestos químicos de la mayoría de ellos tienen una alta sensibilidad a la luz haciendo que una exposición de varios segundos sobre la luz del sol dé como resultado una hoja completamente negra por la sobreexposición. La cianotipia por otra parte, permite que la artista saque su material fotosensible, lo extienda sobre el suelo y que los participantes puedan acomodarse y dialogar entre ellos.

La baja sensibilidad a la luz, que puede ser vista como un defecto, aquí se utiliza en favor de las piezas a partir de la dinámica propuesta. Lo cual da como resultado figuras etéreas y fragmentadas, que podrían relacionarse con los cuentos de hadas, o en un contexto de violencia, con la desaparición de personas por medio del crimen organizado. De tal forma que el proceso para realizar las imágenes tiene un valor muy importante dentro de este proyecto.

Por último, *The 544*, de la fotógrafa inglesa Sarah Ketelaars, aborda el trauma histórico a través de una serie de retratos que buscan recuperar la memoria de personas llevadas a un campo de concentración durante la Segunda Guerra Mundial. La artista realizó una serie de retratos sobre papel para generar un registro de los 544 pacientes de un hospital psiquiátrico en Letonia, donde los nazis terminaron con la vida de los internos en 1941. Ketelaars menciona lo siguiente:

My grandmother was working at the hospital from where the patients were taken. I have visited the hospital and found that although the story is known no memorial exists (...) the figurative images I've made are all cyanotypes,

---

5 La galería virtual puede revisarse en la página de la artista: <https://www.ediebresler.com/64ba33f8fc-gallery>

there are currently over 250 images in the series and eventually there will be one for each man, woman and child killed. (Ketelaars, n.d.)

En esta parte inicial de su proyecto, Ketelaars propone un museo virtual utilizando la plataforma *Instagram* por medio de la cual ir subiendo cada una de las piezas que vaya produciendo hasta terminar con los retratos de los 544 pacientes del hospital.<sup>6</sup> En sus imágenes se pueden observar siluetas, del lado izquierdo de un niño, del lado derecho sugiere un adulto, ambas piezas tienen motivos orgánicos, que proponen un movimiento caótico, uno afuera y otro dentro de las siluetas, además se pueden observar unos manchones y un dibujo dorado. Las piezas que genera Ketelaars parecen presentarnos un escenario surrealista que podría simbolizar un plano metafórico, por los colores blancos, azules y dorados, que pueden relacionarse con el cielo.

Un aspecto interesante de este proyecto es que la artista eligió la cianotipia por su capacidad para establecer un diálogo con el pasado. Ketelaars considera que un proceso antiguo permite abordar un estudio contemporáneo de un hecho histórico con mayor profundidad que un medio digital. Además, el azul de Prusia tiene una carga simbólica asociada con los campos de exterminio nazis, lo que refuerza el sentido de utilizar un proceso fotográfico que produce imágenes en tonalidades azules.

A través de la revisión histórica y el análisis de su panorama contemporáneo, se puede apreciar que la cianotipia ha sido un proceso utilizado recurrentemente en la historia de la fotografía. Su sencillez y accesibilidad, anteriormente vistas como limitaciones técnicas, se han transformado en ventajas que permiten a aficionados y artistas crear imágenes fotográficas de manera intuitiva y experimental.

El uso funcional de la cianotipia como proceso reprográfico y como recurso para la impresión de negativos de bajo costo en siglos pasados ha sido resignificado en las últimas décadas dentro del arte contemporáneo. Gracias a sus cualidades versátiles y simbólicas, ha trascendido su aparente simplicidad técnica y facilitado la creación de obras que dialogan con diversos soportes, materiales y contextos, como lo demuestran los proyectos analizados en este apartado. Sus propiedades (baja toxicidad, posibilidad de aplicarse sobre distintas superficies y resistencia a la sobreexposición), han

---

6 Acceso abierto a través de: [https://www.instagram.com/museum\\_of\\_the\\_544/](https://www.instagram.com/museum_of_the_544/)

permitido nuevas formas de interacción entre obra y espectador, enriqueciendo las narrativas visuales propuestas. De este modo, la cianotipia, lejos de ser un simple ejercicio técnico, se ha convertido en un soporte conceptual que conecta lo histórico con lo contemporáneo, posibilitando exploraciones muchas veces inviables con técnicas modernas y otorgándole un valor narrativo y simbólico que asegura su vigencia y resonancia en el arte actual.

## **Más allá de la cámara: Materialidad, tiempo y experimentación**

El estudio de la fotografía sin cámara permite comprender la evolución de la imagen fotográfica desde una perspectiva que trasciende la mediación de la cámara como dispositivo óptico. A lo largo de este capítulo, se ha analizado cómo estos procesos han sido utilizados desde el siglo XIX hasta la actualidad, demostrando que su vigencia no sólo responde a un interés por rescatar técnicas históricas, sino a la necesidad de cuestionar y expandir los límites de la representación visual. La fotografía sin cámara, lejos de ser una práctica obsoleta, sigue siendo un espacio fértil para la experimentación, el diálogo conceptual y la resignificación de los materiales fotosensibles.

En este sentido, la cianotipia se ha consolidado como una técnica fundamental dentro del arte contemporáneo, tanto por su flexibilidad técnica como por su capacidad de generar discursos visuales que abordan problemáticas actuales. Su accesibilidad y carácter experimental han permitido que artistas de distintas disciplinas la integren en sus prácticas, ya sea como un medio de exploración estética, un recurso para la construcción de memoria o una herramienta para la participación comunitaria. Al analizar su uso en proyectos actuales, se evidencia que este proceso no sólo remite al pasado de la fotografía, sino que también responde a los desafíos del presente, proponiendo nuevas maneras de pensar la imagen y sus implicaciones sociales.

La exploración de una profotografía contemporánea revela un interés por retornar a las raíces de la representación visual en un contexto dominado por la imagen digital. A partir de los artistas revisados, se muestra cómo la relectura de técnicas históricas ofrece alternativas frente a la automatización y desmaterialización, conectando pasado y presente y

replantando el papel de la luz, el entorno y la interacción física en la creación de imágenes. Más que un recurso técnico o estético, la profotografía contemporánea se plantea como una forma de resistencia ante los aparatos que regulan la producción visual, recuperando la dimensión táctil y experimental de la imagen e invitando a reflexionar sobre el rol del artista y del medio en la era digital.

El carácter performativo de la cianotipia se manifiesta en la interacción dinámica entre el artista, la luz y el material sensibilizado. Durante el proceso, la aplicación de la mezcla química, la exposición a la luz y el revelado en agua se convierten en un acto en el que cada gesto y cada instante resultan fundamentales para la creación de la imagen. Esta práctica no se limita a reproducir una escena, sino que encarna un proceso creativo en el que la acción y la manipulación directa de la luz y la materia son parte integral de la obra. Además, la cianotipia se enriquece con una actitud experimental y de resolución de problemas, ya que los artistas dedican tiempo a ajustar variables como el tipo de papel, la concentración de químicos y los tiempos de exposición, haciendo que cada impresión sea única e impredecible.

En conclusión, la fotografía sin cámara representa una de las vías para cuestionar los paradigmas visuales contemporáneos y ampliar las posibilidades expresivas del medio fotográfico. Procesos como la cianotipia, el fotograma y otros métodos alternativos continúan demostrando su relevancia, no sólo como herramientas creativas, sino como dispositivos conceptuales que permiten reflexionar sobre la imagen, la historia y la memoria. En un momento en el que la fotografía está en constante transformación, la recuperación y exploración de estos procesos nos recuerda que la esencia del acto fotográfico no está en la cámara, sino en la luz, la materia y la capacidad de reimaginar la imagen en el tiempo presente.

## Referencias y bibliografía consultada

- Batchen, G. (2004). *Arder en deseos: la concepción de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Batchen, G. (2016). *Emanations: The Art of the Cameraless Photograph*. Prestel.
- Burns, N. K. y Wilson, K. (2016). *Cyanotypes: Photography's Blue Period*. Worcester Art Museum. [https://issuu.com/worcesterartmuseum/docs/cyanotypescatalog-final\\_8da31e82a4a86e](https://issuu.com/worcesterartmuseum/docs/cyanotypescatalog-final_8da31e82a4a86e)

- Fletcher, B. (2023). *Pandemic Wall*. <https://www.brittoniefletcher.com/pandemic-wall>
- Galassi, P. (1981). *Before Photography: Painting and the Invention of Photography*. The Museum of Modern Art.
- Ketelaars, S. (n.d.). *Sarah Ketelaars Photography*. The 544. Retrieved September 25, 2024, from <https://www.sarahketelaars.com/museumofthe544>
- Moholy-Nagy, L. (1973). *Painting, Photography, Film*. The MIT Press.
- Nessüs, F. M., Barrow, T. F. y Hagen, C. (1994). *Experimental vision: The Evolution of the Photogram Since 1919*. Niwot, Roberts Rinehart Publishers in association with the Denver Art Museum.
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Rexer, L. (2013). *The Edge of Vision: The Rise of Abstraction in Photography*. Aperture Foundation, Inc.
- Stulik, D. C. y Kaplan, A. (2013). *The Atlas of Analytical Signatures of Photographic Processes*. The Getty Conservation Institute.
- Talbot, W. H. F. (1969). *The Pencil of Nature*. Da Capo Press.
- Ware, M. (2020). *Cyanomicon*.



# Presencia inadvertida: Una propuesta de lectura de *Fraguas*, de Víctor Sandoval

Jorge Prieto Terrones

## Introducción

En este artículo presentaré un análisis y propuesta de lectura al poema *Fraguas* (1980), del poeta aguascalentense Víctor Sandoval (1929 -2013), autor y obra que han recibido poca atención por parte de los estudiosos de la literatura, incluso en el ámbito de la literatura regional, acaso porque su labor como funcionario público y gestor cultural haya opacado sus empeños artísticos.<sup>1</sup>

El artículo se divide en tres partes. La primera, que se titula “Víctor Sandoval y su obra”, es un pequeño recorrido de la vida y obra de dicho autor, con un énfasis en su poema *Fraguas*; la segunda, nombrada “Análisis”, da cuenta de la propuesta de lectura del poema; la tercera, “Conclusiones”, presenta, de forma concisa, las reflexiones finales del análisis aplicado.

---

1 En este sentido, ya se ha abordado dicha cuestión en un documento que se puede encontrar en línea y que me permito traer a colación en este artículo (v. Terrones, 2017), así como en mi libro *Antes del herrero y después de la eternidad: puntos ciegos de la obra de Víctor Sandoval y Salvador Gallardo Dávalos* (2022).

## Víctor Sandoval y su obra

### Sobre el autor

Es necesario hacer una pequeña síntesis de la obra de Víctor Sandoval, pues, como ya dije anteriormente, ha sido poco abordada en los estudios literarios nacionales.

En la nota introductoria al trabajo poético de Sandoval (2011), volumen perteneciente a la colección *Material de Lectura*, editada por la UNAM, Luis Mario Schneider señala que la labor literaria de dicho autor comienza en el año de 1959, cuya primera etapa se ve influenciada por la revolución estética que significó el estridentismo en el panorama artístico mexicano, ya que Sandoval era íntimo amigo de Salvador Gallardo Dávalos (1893-1981), uno de los miembros más destacados del grupo estridentista. El poemario *El viento de Norte* (1959), es descrito por Schneider como una “osadía vanguardista”. Agrega que, durante los años 60, la obra poética de Sandoval responde a distintos hitos históricos que movían al mundo en aquel entonces, tales como la guerra de Vietnam y el triunfo de la Revolución Cubana. *Poema del veterano de guerra* (1965) y *Para empezar el día* (1974) son obras donde la guerra es uno de los personajes principales, mientras que *El viento combativo* (1969) es una oda a la figura del guerrillero argentino Ernesto Guevara.

La obra de Víctor Sandoval, no obstante, encuentra su mayor complejidad en 1980, con la publicación del poema extenso *Fraguas* que, de acuerdo con Schneider, “notable es la ausencia de la mujer, de la madre” (Sandoval, 2011). Es justamente esta descripción la que dio pie al análisis que presento en las siguientes líneas, ya que la hipótesis planteada es que hay un elemento femenino en el poema.

### Sobre *Fraguas*

Éste es un poema de verso libre, de extensión considerable, que se encuentra dividido en tres partes: “El fugitivo y sus presagios”, “La imagen y el recuerdo” y “La señal en el muro”. La primera de éstas, cuenta con 81 versos; la segunda, con 141 y la última, con 80 versos.

*Fraguas* es un poema narrativo donde el yo poético, ya en la adultez, regresa a su ciudad de origen, llamada *Fraguas*, y, como se ha descrito muy acertadamente, se encuentra con un dilema: huir de ésta o quedarse y perecer con ella (Argüelles, 2017, p. 67). La ciudad no es más que una reinención del propio Sandoval, hecho que la hace parte de un selecto grupo de ciudades míticas de la literatura, entre las que destacan Macondo, de García Márquez, y Comala, de Juan Rulfo, por mencionar dos de los ejemplos más llamativos de la literatura hispanoamericana (Iriarte, 2005). Por supuesto, aunque dicha ciudad no es real, es importante señalar que es una reimaginación de la ciudad origen de Sandoval: Aguascalientes. El propio nombre es una pauta para ello, ya que la palabra *fragua*, proveniente del latín ‘fábrica’ (Corominas, 1987, p. 80), que remite al fuego que se usaba en las fraguas para modelar el acero, al que la toponimia de Aguascalientes tiene en su propia forma. Además, referencialmente, el nombre reasignado no está carente de motivación, ya que la ciudad de Aguascalientes, a finales del siglo XIX y hasta 1925, sería poseedora de una de las fundidoras de metal más grandes del Porfiriato, lo que llevó modernización e industria a la ciudad (Aquino Martínez, 2023, pp. 13-14). No es inverosímil que Sandoval haya elegido para nombrar su ciudad mítica una palabra que remite, al mismo tiempo, al calor y a la fundición de metales, dos elementos que dieron forma a la constitución actual de la ciudad de Aguascalientes. Al margen de la denominación, es un poco extraño que el sustantivo esté en su forma plural, pero ello se deba, seguramente, a una intención del autor en dejar en claro que *Fraguas* no es más que Aguas.<sup>2</sup>

La primera parte del poema, “El *fugitivo* y sus presagios”, es una suerte de regreso del yo poético a la ciudad que lo vio nacer, aunque ahora éste ya es un adulto, como se revela en el verso “el viejo otoño sobre el bosque”. Al respecto, es necesario hacer hincapié en que el uso de las estaciones del año es un recurso poético recurrente en Occidente para simbolizar las etapas de vida del ser humano (v. Gallardo Matus, 2010), lo que se corresponde con la idea de que las metáforas, antes que ser recursos estéticos de la poesía, son recursos que ayudan a que los hablantes de lenguas humanas naturales comprendan mejor el mundo que los rodea<sup>3</sup> (Lakoff y Johnson, 2017).

---

2 Acortamiento que los propios habitantes de la ciudad le solemos dar a ésta.

3 Menciono lo anterior, puesto que una construcción en español como “Mi amigo está en la primavera de su vida” es evidencia de que la metáfora estaciones/etapas de vida parece funcionar más allá del lenguaje poético.

Sin entrar en más detalles del análisis de esta primera sección, cuyos hallazgos me reservo para la siguiente parte del artículo, ésta consiste, básicamente, en el establecimiento de la encrucijada en la que se encuentra el yo poético: el regreso a su ciudad de origen, después de haber pasado años fuera de ella, de ahí que se autodenomine como fugitivo, y la pregunta que intentará responder en la composición poética “había que huir o quedarse para siempre”: ¿debería permanecer aquí o dejarla perpetuamente?

La segunda parte del poema largo, llamada “La imagen y el recuerdo”, es una reminiscencia del yo poético a su infancia, cuando su padre era joven, al igual que la ciudad, *Fraguas*, que estaba en pleno crecimiento. Nuevamente, la pauta para que se piense que se está rememorando la etapa de la infancia es un elemento que tiene que ver con las estaciones del año, particularmente el mes de abril, cuando se mencionan los versos “Abril no es cruel sino prediluviano/ en esta tierra baldía” (Sandoval, 2011, s/p). Sobre esta metáfora de estaciones del año/etapas de la vida es indispensable señalar que establece como símiles los siguientes: primavera/infancia, verano/juventud, otoño/adulthood, invierno/vejez (Gallardo Matus, 2010). Así, abril, mes en que la primavera está en su máximo apogeo, es un probable indicio de que el yo poético, en este punto, está recordando su infancia en *Fraguas*. Aparte de la sola mención del mes, que podría ser básicamente eso, una mención, esta parte del poema se refiere a elementos de juventud y de recuerdo, como se podrá ver en el análisis poético.

Esta sección es, probablemente, la más caótica del poema, no por confusa o incoherente, sino porque liga una serie de imágenes que parecen no estar supeditadas a un orden, aunque sí lo están, como veremos más adelante. Por ejemplo, leamos esta sucesión de imágenes poéticas: “Una veleta de lámina / El gallo en su gallinero / Gargantón el gallo canta / El águila y su calvicie [...]. Un día de ámbar enjaulado en la piel / El viborezno en su zarzal / Los dientes del tigre” (Sandoval, 2011, s/p).

Por último, “La señal en el muro” es la sección que cierra el poema, la menos larga y, semánticamente, la más compleja. En cuanto a la metáfora de las estaciones del año, en esta última sección no hay más que una mención al tiempo pasado de agosto y, podríamos pensar, del verano, o sea, de la juventud de *Fraguas*. El yo poético establece un recuerdo de lo que *Fraguas* ya no es. Para tratar de fijar la estación del año en que se encuentra la voz enunciativa del poema, creo necesario traer a colación los siguientes versos del poema: “Aparte del ciclo pluvial, / las regaderas y los sanitarios, / los ruidos más im-

portantes de Fraguas se han ido / perdiendo” (Sandoval, 2011, s/p). Así pues, con esta serie de versos, lo único que queda claro es que el ciclo pluvial de Fraguas se perdió. Tal vez se ha terminado y sigamos en la imagen otoñal con la que el yo poético se introduce en la acción del poema.

Tras una serie de epifanías y revelaciones de que Fraguas ha perdido todo su esplendor y vitalidad, el poema cierra con estos versos: “Si naciste en Fraguas / olvídate de todo. / Fraguas es una hoja en blanco, / la memoria no existe.” (Sandoval, 2011, s/p). En ese sentido, el yo poético consigue responder a la pregunta que se plantea al inicio del poema y que significa para él una disyuntiva, y la única opción viable es la de irse de Fraguas, donde ya nada queda para él más que la imagen avejentada de su padre.

En resumen, el poema aborda la vida del yo poético, desde su infancia, traída a colación en el texto con base en recuerdos que se suceden los unos a los otros, hasta su adultez y la vejez de su padre, todo ello enmarcado en la creación de una ciudad mítica que se corresponde con una ciudad de la vida real.

## Análisis

*Fraguas* contiene un elemento femenino que se podría igualar con la imagen de “madre”, que los pocos estudiosos que se han acercado a este poema no consideran presente (v. Argüelles, 2017 y la nota introductoria a la obra de Sandoval escrita por Luis Mario Schneider, 2011). Recuérdese que la obra de Víctor Sandoval es un territorio más o menos inexplorado en medio del vasto panorama que es la literatura mexicana contemporánea, no se diga la hispana o la latinoamericana, por lo que es difícil contrastar mi lectura del poema con la de otros expertos en arte o literatura, de modo que debe quedar en claro que la presente es una propuesta de lectura a la obra de Sandoval.

En “El fugitivo y sus presagios” se presenta la imagen del fugitivo en su adultez que tiene que regresar a la ciudad de origen para encontrarse con su padre, con su pasado y sus demonios.

Amén de lo anterior, quisiera subrayar los siguientes versos: “—Cada día te pareces más a tu padre. / La misma nariz, / la misma nuca, el muro de cemento, la espalda de / la fábrica, / tu padre, el clima, / el mismo rostro de *Fraguas*” (Sandoval, 2011, s/p). Es precisamente esta parte del poema la que, a mi entender, prevé la lectura que presento en este capítulo, ya que es la irrupción de una voz ajena al

yo poético la que entra en escena y le dice a este que “cada vez se parece más a su padre” (Sandoval, 2011, s/p). El comentario parecería no ser más que el diálogo aislado de un pensamiento, pero, más adelante, en esa misma estrofa, la misma voz vuelve a atacar con lo que parece que se ha convertido en un reclamo: “Cada día eres más la imagen de tu padre: / el secreto fulgor que alondra el entrecejo, / los puños sobre las caderas, / las esquirlas de luz abriendo paso” (Sandoval, 2011, s/p). Así pues, repito, esto parece ser más un reclamo de la madre a su hijo, echándole en cara que cada día se parece más a su padre.

Antes de que termine la estrofa donde se encuentran esos versos, está lo que representa también un importante señuelo: “Su voz entre cadenas / sensible a la garganta; por sus vetaduras / un azaroso agrio licor de espinas, erguida bayoneta de silbidos” (Sandoval, 2011, s/p). Lo anterior, más que una continuación de la voz que le está hablando al yo poético, reclamándole que cada día se parece más a su padre, representa una suerte de efecto que dicha voz tiene en éste, caracterizándola como un “agrio licor de espinas” que lo atosiga y, de nueva cuenta, le reclama el parecido con el padre. Probablemente, esa voz, que es la voz de la madre del yo, quien resulta ser la imagen viva del padre, es la de *Fraguas*, la ciudad mítica, como después veremos.

En ese sentido, la ciudad mítica literaria, cuya función va más allá de enmarcar la acción literaria o de hacer mimesis de ciudades reales, “es un espacio que subviene nuestros hábitos y que nos desorienta; es un espacio en el que no nos hallamos más que en el suspenso y en la angustia o en la contemplación gozosa: es un espacio que nos representa en nuestros temores y en nuestros deseos más primitivos” (García Ávila, 2008, p. 55). Al ser *Fraguas* una ciudad mítica imaginaria, lo que causa en el yo poético es angustia, y lo desorienta, revelándole una verdad que, hasta el momento, se le había mantenido oculta: su madre lo desprecia por el parecido que guarda con su padre. Y es esa misma madre, materializada en *Fraguas*, la que le grita la verdad, de manera que el yo poético describe esa voz como una serie de objetos negativos, tales como las cadenas, un licor agrio y una bayoneta que no se detiene.

La primera parte cierra con la rebelión del yo poético a estos modos dictatoriales de *Fraguas*, con los siguientes versos: “La lenta rebelión / del que se fue quedando solo, / en su descenso a tientas, / solo, con las voces arriba, / cada vez más lejos” (Sandoval, 2011, s/p). Establecido el hecho de que la voz que le reprocha a su hijo el parecido cada vez más evidente con el padre, que está literalmente arriba de los últimos versos recuperados, queda claro que el

yo poético contesta a las actitudes despóticas de la madre y se va de *Fraguas*, dejando ese rumor del reclamo cada vez más atrás. Esta primera sección del poema representa un regreso a *Fraguas*, cuando el yo poético está en su adultez plena, para encontrarse con el reproche de su ciudad, que para el efecto representa la parte materna de su vida, reclamándole una lenta e inevitable conversión en su padre, a lo que el yo poético decide rebelarse del yugo maternal y dejar esas voces de reclamo tras de sí. En “La imagen y el recuerdo”, el yo poético establece que el regreso a *Fraguas* lo ha dejado con incertidumbre: quedarse o irse de la mítica ciudad, lo que queda claro con los versos: “Es tan intenso el miedo / que hasta los mismos guardias delante de la iglesia / esconden sus temores. / Mi padre cavilando, toda la noche cavilando” (Sandoval, 2011, s/p). Previamente, el yo poético dejó en claro que, ya instalado en la adultez, es la imagen viva de su padre, como *Fraguas* se lo reclamó cada vez de forma más dura. Pienso que la mención del padre cavilando, debido al miedo que siente por el regreso a *Fraguas*, verso anteriormente citado, es, de hecho, su miedo y su propia cavilación, ya que el yo poético se ha convertido en su padre: no hay distinción entre uno y otro. De ahí el repudio de *Fraguas*, la madre.

Al respecto de la noche, destaco que los versos de apertura de esta segunda sección estén enmarcados en tal momento del día, pero, para ello, debe entenderse que “a la diurna fe de la Antigüedad se contraponen la concepción de la noche como misterio creador de la vida y de la muerte, del milagro y de la redención cristiana” (Muñoz Arteaga, 2003, s/p).<sup>4</sup> En este caso, el escenario que plantea la noche en el poema *Fraguas* es para permitir la redención del yo poético, cuando se encuentre con los demonios que se le plantearon en la primera sección.

Levantada la noche de su mente, el yo poético comienza a nombrar elementos de su infancia en *Fraguas*, la cual ya no existe, tales como “Una veleta de lámina / El gallo en su gallinero / Gargantón el gallo canta / El águila y su calvicie / —Yo te perdono padre” (Sandoval, 2011, s/p). El verso final, que es la redención que ya se perfilaba desde la sola mención de la noche y el escenario que ésta trae consigo en la poesía, se repite dos veces en esta estrofa. La segunda, después de una serie de menciones de motivos felinos. Y, recordando que el padre y el hijo son el mismo, como posteriormente se puede leer en el poema con más contundencia, tal declaración de perdón no es tanto para el padre del

4 Sobre la obra aquí citada, se debe aclarar que se consultó una versión de acceso libre que no está paginada.

yo poético, sino para sí mismo. En la siguiente estrofa del poema, el yo poético y su padre se han vuelto la misma persona: “A veces te leo en los periódicos / lleno de mosquitos proditorios. / Hace cincuenta largos años / que estás sobre la tierra. / Yo, padre, soy yo-padre desde que tú naciste” (Sandoval, 2011, s/p).

Con esta lectura en mente, es interesante darse cuenta de que las lecturas críticas que hay sobre este poema (v. Argüelles, 2017 y la nota introductoria a la obra de Sandoval escrita por Luis Mario Schneider, 2011), indican que el yo poético regresa a la ciudad mítica que le dio origen, reniega de ella y después se lleva a su padre, avejentado, para nunca más volver, resaltado todo ello por la ausencia de la figura de la madre. Tal lectura parece no corresponderse con lo que en verdad sucede en el poema, pues la figura materna sí está presente, aunque inadvertida, y es más bien la figura paterna la que tiene tal carácter de ausencia: claro, si se entiende que el padre se ha camuflado con el yo poético, pues el padre no está como una figura independiente, sino que el yo poético se ha vuelto su padre, como estaba previsto desde su nacimiento, según la propia narrativa del poema.

En los siguientes versos, el yo poético deja en claro que siente un desapego por la patria al renegar de varios símbolos que se asocian a ella, tales como los desfiles triunfalistas, la escarapela tricolor, el himno nacional y los monumentos patrios: “No soy una pancarta / ni un desfile de aguas triunfalistas. / No luciré jamás la escarapela tricolor; / no pertenezco a esa estirpe. / El himno nacional no me conmueve. / Mármol y bronce de los monumentos patrios / no son sino mármol y bronce. / Nunca he ido a la plaza la noche de las celebraciones. / Definitivamente no soy un buen ciudadano. / Soy, eso sí, un hombre / al que se le humedecen los ojos / cuando le preguntan por su patria” (Sandoval, 2011, s/p). Es aquí donde se encuentra la clave para definir la presencia de la figura materna en el poema *Fraguas*, contrario a quienes dicen que está ausente, pues la patria se puede entender como el siguiente símil: “pródiga tierra, con su verano ardiente y sus frescas lluvias son una comparación con el cuerpo exuberante femenino” (Medina Gutiérrez *et al.*, 2017, p. 391). Se puede igualar la presencia de la patria con la de la ciudad –que es la que cuenta con los monumentos, donde se hacen los desfiles, donde se canta el himno nacional–, por lo que *Fraguas*, la ciudad, en tanto materialización de la patria abstracta, es metáfora de una presencia femenina que, además, tiene voz y recriminaciones hacia sus hijos.

Con la noción de que la patria es una figura femenina y materna presente en la tradición poética, la mención y el rechazo hacia ésta puede significar, en la obra de Sandoval, el rechazo a la madre. La postura crítica hacia la veneración de la patria vertida aquí por Víctor Sandoval parecería ser un guiño a la obra de un poeta mayor, Ramón López Velarde, y su *Suave patria* (1921). La diferencia está en que, en el poema de Sandoval, se menciona de paso el rechazo a la madre y a la patria, en tanto que para el poema velardiano puede ser su eje central.

La penúltima estrofa del poema *sandovaliano* deja en claro por qué el yo poético rechaza la figura de su madre, y todo lo que ella conlleva, transportando la noción de esta a la figura de la ciudad: “La ciudad nos custodia desde su plaza en armas, / ágora de pavores y codicias; / estatuas de crisólitos vigilan este sitio / y nos preservan de cualquier transparencia” (Sandoval, 2011, s/p). En otras palabras, es el carácter de custodia y vigilancia la que vuelven la figura de la madre en una imagen casi carcelaria, ya que ambos elementos lingüísticos se relacionan más con este ámbito semántico que con el de la crianza.<sup>5</sup>

El cierre de la segunda parte del poema parece más un homenaje a un par de extraordinarios poetas del siglo xx, quienes, en el mismo año, 1922, publicaron dos de sus obras más ilustres: *La tierra baldía* (1922), de T. S. Eliot, y *Trilce* (1922), de César Vallejo. Por lo que toca a Eliot,<sup>6</sup> dice Sandoval: “Abril no es cruel sino prediluviano / en esta tierra baldía. / Sobre un cadáver calle abajo / Eliot sigue viviendo” (Sandoval, 2011, s/p). Más adelante, el poeta dice, invocando al poeta peruano: “Abajo la discusión prosigue / ahora con Vallejo, *Trilce* / y la lingüística” (Sandoval, 2011, s/p).

En este punto del poema, el yo poético vuelve a declarar por qué la protección de *Fraguas*, que es su madre, le causa tanto repudio. “Desde entonces se me han recrudecido / los dolores y el asma. / Me gusta ver cómo envejecen, / cómo se les pringa la piel / a mis amigos” (Sandoval, 2011, s/p). Las imágenes del pasado glorioso de *Fraguas* se terminan, pues ahora es avejentada, cada vez más vigilante y temible. Todos sus hijos, el yo poético

5 Tan sólo piénsese si se dice que “Los padres custodian a sus hijos” o “Los padres cuidan a sus hijos”. Esta diferenciación de dos verbos, con significado similar, da cuenta de que se relacionan con universos semánticos distintos.

6 *The Waste Land* (1922), de T. S. Eliot, inicia con los siguientes versos: “April is the cruellest month...” (Eliot, 2002), que podría traducirse como “Abril es el mes más cruel...”.

entre ellos, también se encuentran avejentados y en la última etapa de sus vidas, marcada por los dolores, el asma y la piel llena de manchas propias de la vejez. En ese escenario, las calles están llenas de cadáveres y viejos enfermos de asma.

La insistencia, podría decirse, en todo lo que está mal en *Fraguas*, por parte del yo poético, para, de alguna forma, justificar su desprecio a la ciudad mítica, que es su madre, es una constante en el poema, en tanto que ese yo poético siente la necesidad de dar argumentos para sustentar su rechazo y su huida de la ciudad.

El cierre del poema puede comprenderse como una especie de catarsis y una retahíla de revelaciones que se le van presentado al yo poético: “Aparte del ciclo pluvial, / las regaderas y los sanitarios, / los ruidos más importantes de *Fraguas* se han ido / perdiendo” (Sandoval, 2011, s/p). En estos versos, se puede apreciar que el esplendor de la ciudad mítica se ha perdido en los pliegues del tiempo y que el único rastro que permanece es el ciclo pluvial y elementos hídricos como las regaderas y los sanitarios. Elementos que, por cierto, forman parte de la identidad urbana de la ciudad real que inspiró la creación de la ciudad mítica.<sup>7</sup> Más adelante, la voz poética declara que ya no están presentes ni estos elementos del esplendor femenino de la ciudad, resultando en la siguiente imagen: “No quedó nada, / sólo el desierto; / Teotihuacan, *Fraguas*, Caldas, Asterópolis, / con sus rostros de aljibe” (Sandoval, 2011, s/p). Dicha estrofa cierra con la epifanía que, en esta lectura, marca por completo el poema: “Olvidar la ciudad llameante de automóviles y anuncios. / No se hable más de los altos palomares / ni los apiarios rojos en el valle. / (Entonces las uvas y su dulzor, de agosto.) / Olvidar la historia y los ojos; / dejar la ciudad como el perro rabioso / que rompe con sus clases de obediencia.” (Sandoval, 2011, s/p). Póngase atención, de nueva cuenta, en que la construcción de la ciudad como un lugar dador de vida y desbordante se aprecia de nuevo en “entonces las uvas y su dulzor, de agosto”, donde se recuerda el pasado glorioso de *Fraguas*, que ha devenido desierto y calor. Todo ello da como resultado que el yo poético tome la decisión que ha estado postergando desde el inicio: dejar la ciudad, pese a que ésta, como su madre que es, le ordena que no la deje.

---

7 El propio nombre de Aguascalientes lo indica.

La estrofa final del poema contiene unos versos decisivos para esta propuesta de análisis: “Si naciste en / Fraguas, la de calles perdidas, / la de sordas campanas / eres hijo de mi padre” (Sandoval, 2011, s/p). La ciudad mítica, al ejercer el rol de madre en la composición, es creadora de vida al juntarse con un elemento masculino, que es el padre del yo poético. Por tanto, todos los que nazcan de la ciudad mítica están unidos por la misma relación de parentesco.

Por todo lo dicho, me parece impreciso decir que, en el poema, hay una ausencia de elementos femeninos. Lo que no está presente es un elemento femenino humano, pero la propia ciudad, que además es la que le da título al poema, funge como el recurso femenino-dador de vida que los pocos estudiosos que se han acercado a la obra de Sandoval echan en falta.

*Fraguas* es un viaje de retorno a la ciudad, una confrontación con ésta como figura materna, un recuerdo de lo que fue su pasado glorioso y el rechazo a sus reproches y órdenes, de modo que la figura termina desvaneciéndose en el pasado y resulta en una hoja en blanco que se puede dejar atrás: “Si naciste en Fraguas / olvídate de todo. / Fraguas es una hoja en blanco, / la memoria no existe.” (Sandoval, 2011, s/p).

## Conclusiones

De lo poco que se ha dicho sobre la obra de Sandoval (v. Argüelles, 2017) en el panorama literario nacional, es interesante que se resalta, en el poema *Fraguas*, la completa ausencia de un elemento femenino, en tanto que el elemento masculino, que es el padre, está presente a lo largo del poema. Sin embargo, esto no es del todo exacto, pues el texto da pautas para la introducción del elemento femenino materno, que es justamente la ciudad mítica de *Fraguas*. Esta ciudad mítica confronta a sus habitantes y enseña sus miedos, pero el yo poético de *Fraguas* resiste, la rechaza y la termina por abandonar, renegando de su propia madre, que ya caracteriza, al final del poema, como una hoja en blanco, un ente vacío. *Fraguas* es, justamente, una epifanía para el yo poético, en la que éste termina por darse cuenta de que rechaza a su madre, en tanto que, debido a su propia adultez, debe abrazar en sí mismo la figura de su padre y convertirse en él.

## Referencias y bibliografía consultada

- Aquino Martínez, O. A. (2023). *Proyecto práctico de difusión de La Gran Fundación Central Mexicana como patrimonio industrial de Aguascalientes* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Argüelles, J. D. (2017). 70 años de Víctor Sandoval; 20 de Fraguas. *La Colmena*, 27, 65-70.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Eliot, T.S. (2002). *Selected Poems*. Faber & Faber.
- Gallardo Matus, D. (2010). Las etapas de la vida y las estaciones del año en Alsino, de Pedro Prado. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 35-43.
- García Ávila, C. (2008). El valor del espacio en la literatura: una invitación a leer. *La Colmena*, 59, 53-57.
- Iriarte, H. (2005). Ciudades míticas y literarias. *Revista de Arquitectura*, 7, 24-27.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Medina Gutiérrez, L., Sánchez Ocampo, J. M. y Ponce Martínez, F. J. (2017). El espíritu de la nación en el poema “La suave patria” de López Velarde. *Sincronía*, 72, 389-396.
- Muñoz Arteaga, V. (2003). Friedrich von Hardenberg (Novalis). “Los Himnos a la Noche” y la poesía romántica. *Unica. Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica Cecilio Acosta*, 4(7), 141-154.
- Sandoval, Víctor. (2011). *Material de lectura. Poesía Moderna. Víctor Sandoval*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Terrones, J. (2017, noviembre 7). *Presentación de la Cátedra Víctor Sandoval en Crítica de la Cultura*. <https://fraguasblog.wordpress.com/2017/11/07/528/>.
- Terrones, J. (2022). *Antes del herrero y después de la eternidad: puntos ciegos de la obra de Víctor Sandoval y Salvador Gallardo Dávalos*. Instituto Cultural de Aguascalientes.

## Semblanzas de autores

**Mitzi Zuleica de Jesús Herrera González** es licenciada en Filosofía y maestra en Arte por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cuenta también con estudios en Curaduría del Arte Contemporáneo y actualmente es doctoranda en Estudios e Intervención Feministas en CESMECA-UNICACH. Profesionalmente se ha desempeñado como docente de pregrado en instituciones como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad El Retoño y la Universidad Autónoma de Aguascalientes; asimismo, se desarrolló profesionalmente en el ámbito curatorial en instituciones museísticas como Museo Espacio del Instituto Cultural de Aguascalientes, proyectos en colaboración con el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Museo de Arte Contemporáneo de San Cristóbal de las Casas (MUSAC) y CONECULTA Chiapas. Ha curado de manera independiente múltiples exposiciones en varios estados de México. Se considera feminista y activista, aproximándose con una mirada crítica y feminista a los parámetros hegemónicos teóricos y epistémicos de la filosofía y el arte, una mirada que implementa en su práctica docente y en sus propias investigaciones.

**Raquel Mercado Salas** es profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es coordinadora de Arte, Memoria y Feminismo, cuerpo colegiado perteneciente al Cuerpo Académico de Estudios y Producción en Arte, Imagen y Sonido. Entre las recientes publicaciones vinculadas con la teoría y crítica feminista del arte se encuentra el libro *Arte, memoria y feminismo. Otra historia del arte en Aguascalientes. Documentación, análisis biopolítico y estético de la producción de mujeres artistas visuales* (2022), y el manual *Contra-pedagogías de la crueldad. Una guía sobre los cuidados en la vida cotidiana y la producción e investigación en arte* (2025), entre otras. Investigadora nacional nivel 1 en el SNII, perfil deseable PRODEP. Curadora de la exposición RUTAS/ROTAS (2024), en la Universidad Federal de Santa María en Brasil y profesora invitada para el Seminario de Arte Contemporáneo en la misma universidad (2023).

**Lourdes Calíope Martínez González** es especialista en patrimonio documental impreso del occidente mexicano, con énfasis en bibliología; historia y estudios del libro y la edición; hemerografía e historia y estudios de la prensa. Autora de *Los Chávez y la imprenta en Aguascalientes: el ascenso de una familia de artesanos (1835-1870)*. Coordinadora con Marina Garone de *Historia y cultura escrita en México. Volumen Occidente*. Autora de varios artículos sobre el mundo del libro, las redes intelectuales, autoría y mujeres en el siglo XIX. Ha trabajado desde la historia de género, la historia del libro y de la cultura escrita el papel de las mujeres en la historia del siglo XIX en Aguascalientes, perfilando una línea de investigación sobre el trabajo de las mujeres en las imprentas que puede leerse en el artículo “Nestora Pedroza y la preciosa imprenta”. Investigadora posdoctoral SECIHTI en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas, UNAM. Candidata a Investigadora Nacional SECIHTI.

**Jeannette Brigitte Nájera** es licenciada en Ciencias del Arte y Gestión Cultural (2013-2018) por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; actualmente estudia la Maestría en Arte en la misma institución. Como producto de su tesina en la licenciatura realizó un *Catálogo musical sobre la obra compositiva de María del Refugio Ponce Cuéllar*, el cual amplió al ser acreedora del premio PECDA 2021 en la categoría de investigación y difusión del patrimonio cultural. En el 2020, en conjunto con su colecti-

va Rodinia Colectiva, recibió el premio Empresas Culturales 2020 por el proyecto llamado “Difusión de artistas aguascalentenses mujeres que son emergentes 2020”.

**Edgar Constantino Pérez Cano** se dedica a la producción audiovisual. Su labor abarca la creación de ideas, su materialización frente a la cámara y edición, en la que, como escritor de imágenes, busca que cada elemento tenga ritmo, tono y claridad. Actualmente cursa la Maestría en Arte con el propósito de desarrollar una investigación de corte social, que le permita crear un guion cinematográfico con enfoque en estas temáticas. Sus intereses están dirigidos a la búsqueda de experiencias místicas y desconocidas, siempre cercanas a personas con contextos distintos al propio. Es ahí, en ese espacio, donde surge la curiosidad para preguntar el qué, el cómo, el cuándo y el porqué. Ese es el lugar donde la creación cobra vida.

**Víctor Manuel Carlos Gómez** realiza una estancia posdoctoral en el Doctorado en Estudios Socioculturales, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2022-actualidad); anteriormente hizo una estancia posdoctoral en el Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad de Guanajuato, campus León (2020-2022). Es doctor en Historia por El Colegio de San Luis (2018) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII), nivel candidato (2023). Sus líneas de investigación: bandolerismo, criminalidad, violencia criminal, conservadurismo popular. Algunas de sus publicaciones: “Conservadores, reaccionarios y bandidos: la representación de la oposición político-militar en la prensa liberal de Aguascalientes, 1860-1867” (2023); “La ocupación franco-mexicana de la ciudad de Aguascalientes por las guerrillas El Gallo y Sierra Fría, diciembre de 1863” (2022); “Replantear la historia, restablecer el tiempo. El bandidaje como interrupción del proceso histórico liberal de México en la prensa de Aguascalientes, 1860-1867” (2021); “Vecindad y parentesco en la conformación de gavillas de bandidos salteadores en Aguascalientes, 1861-1920”, (2020).

**Salvador Plancarte Hernández** es consultor y profesor con quince años de experiencia. Se dedica a desafiar, guiar y potenciar el desarrollo de proyectos audiovisuales, participando en la industria cinematográfica, así como en los ámbitos empresarial, académico y social. Su trabajo existe porque cree en

el poder sanador del arte, en la capacidad de emocionar al mundo y en la importancia de reducir los riesgos que enfrentan los creadores en el planteamiento y ejecución de sus proyectos. Cocreador de Escritores Anónimos, comunidad que vincula guionistas con la industria audiovisual. Experiencia con más de 50 *matchmakings* con plataformas y productoras (MAX, 3Pas, Pluto, Vix, Dynamo, Fabula, entre otros). Doctorado en Estrategias y Técnicas de Enseñanza-Aprendizaje con énfasis en Guionismo Cinematográfico. Maestría en Estudios Cinematográficos, con especialización en Guion Cinematográfico (UDG). Estudios en Bellas Artes (Facultad de Bellas Artes de San Carlos Valencia, España). Investigador y Guionista (Universität Bielefeld, Alemania). Capacitación EGEDA-LATC seminarios técnicos para productores audiovisuales. Selección Talent Campus: (FIGG-BERLINALE). Selección Iberoamerican Films Crossing Borders (Fundación AUTOR).

**Greta Zavala Sifuentes** es música violinista egresada de la Licenciatura en Música de la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana (2008-2018). Su único catedrático de Violín fue el prestigioso pedagogo Mtro. Ryszard Zerynger. Su acertada decisión de ser músico profesional la ha instado a incursionar en diversas ramas de la música: intérprete, compositora, arreglista, transcriptora y asesora de teoría musical y de técnica del instrumento. Junto a su madre T.T. Maricarmen Sifuentes y su hermano músico pianista Oleg Sifuentes conforma el emprendimiento “Greta y Oleg: Dueto de Violín y Piano”, un referente vanguardista, original y profesional con más de diez años de experiencia, el cual fortalece y preserva la memoria musical colectiva a través de la interpretación de adaptaciones y arreglos de música tradicional mexicana, así como de diversos géneros de América y del mundo. En 2022, su proyecto fue seleccionado como ganador de la convocatoria Música Raíz México en la región sur. Greta egresó de la Maestría en Arte en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en junio de 2025 y es docente de violín y de inbal en el centro cultural Los Arquitos en Aguascalientes.

**María Guadalupe Pérez-Martínez** es profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctora en Política por la Universidad de York, en Inglaterra. Desarrolla proyectos de investigación sobre prácticas docentes, condiciones para la enseñanza, mejora escolar, evaluación de aprendizajes

en el aula y evaluación educativa. En particular, está interesada en conocer cómo la colaboración entre docentes promueve la mejora de la enseñanza. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Mujeres Unidas por la Educación en México; también forma parte de la Asociación Americana de Investigación Educativa.

**Juan Pablo Correa** es un músico mexicano nacido en Colombia. Maestro en Música por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia; maestro en Artes, en Música Contemporánea, por la Universidad de York y especialización en Educación Superior, por el York College, Reino Unido; doctor en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara. Actualmente se desempeña como profesor-investigador del Departamento de Música y Coordinador de la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; cuenta con el reconocimiento de investigador SNII nivel 1. Sus principales intereses de investigación son la percepción y cognición de la música, la educación musical a nivel superior y la incidencia social de la música. Cuenta con diversas publicaciones sobre estos temas y ha participado en foros nacionales e internacionales como la Comisión para la Formación del Músico Profesional (CEPROM) de la ISME, la Conferencia Anual de la Sociedad para la Percepción y Cognición de la Música (SMPC), la Conferencia Trienal de la Sociedad Europea de las Ciencias Cognitivas de la Música y la Conferencia Anual de la Asociación Británica para la Investigación Educativa (BERA).

**Araceli Marisol González Torres** es egresada de la Maestría en Arte en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y licenciada en Estudios del Arte y Gestión Cultural por la misma casa de estudios en diciembre del 2021. Como música ejecutante de violoncelo, formó parte de distintas agrupaciones musicales tales como la Orquesta Filarmónica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el Ensamble Real de Jóvenes Universitarios, Ensamble de Música Tradicional Sonarte, entre otros. En 2015, y hasta 2019, aperturó y dirigió la academia de arte kinich. Ha dirigido la curaduría, montaje y difusión de dos exposiciones artísticas de manera presencial y una en realidad virtual, ha organizado diversos recitales, asesorado proyectos culturales, realizado carpetas de artistas, impartido clases y talleres a nivel preescolar,

primaria menor y secundaria, entre otros proyectos. Desde 2019 apoya en la gestión administrativa y presupuestal en el Centro de las Artes y la Cultura de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

**Armando Andrade Zamarripa** es cineasta, artista medial y profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Artes Escénicas y Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctor en Cinematografía (INFOES), maestro en Cine Documental (Fundación Universidad del Cine) y licenciado en Comunicación Medios Masivos (UAA). Actualmente es candidato a investigador nacional del snii de la secihti. A su vez, es editor general de la revista *Arte, Imagen y Sonido* (ISSN: 2954-4017) y responsable del Cuerpo Académico de Estudios y Producción de Arte, Imagen y Sonido (UAA-CA-120), consolidado ante prodep. Integrante de la Red de Estudios de la Cultura Visual “Abya Yala” y la REDICPPA (Red de Investigación, Conservación y Producción del Patrimonio Audiovisual). Sus líneas de investigación son la ecocrítica cinematográfica, estudios y producción de cine documental, didáctica del cine para formar cineastas y actores, intermedialidad y performatividad audiovisual, estudio del acontecimiento y representación de cuerpos circuncisos.

**Julieta Ponce Ruiz** es fotógrafa, cineasta, feminista y mochilera, licenciada en Comunicación e Información por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestrante en Arte por la misma universidad. Ha expuesto su trabajo fotográfico en México y Brasil. Su trabajo en cine ha sido desempeñado especialmente en departamentos como cinematografía y dirección en proyectos como *El apóstol de la vid*, *Gertrude* y *En silencio*. Se ha desempeñado como creativa para marcas e instituciones públicas y privadas, entre las que destacan New Balance, Stockx y KAYAK. Actualmente dirige su primer cortometraje documental en el que explora la identidad, el cuerpo y el territorio, apostando por el cine háptico y un ejercicio cinematográfico respetuoso, afectivo y colaborativo.

**Andrea Eunice Méndez Rubio** es egresada de la Licenciatura en Teatro en la Universidad de las Artes y actualmente maestrante en Arte por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Colaboró algunos años con el colectivo LUA Teatro y con el Grupo de Teatro Proscenio, participando en los Con-

ciertos Didácticos 2019 “Pedro y el Lobo” con la Orquesta Sinfónica de Aguascalientes y en “Mommylonglegs o cómo zombilizar a los niños”, dirigida por Daniel Viveros y seleccionada para el Circuito Nacional de Artes Escénicas en Espacios Independientes 2021 en la convocatoria impulsada a nivel nacional por el Centro Cultural Helénico. En 2025, se incorporó en Extranjero Grupo Teatral con la participación en la puesta en escena *La calle de los gatos*, proyecto seleccionado para el PECDA y obra dirigida por Óscar González. Aunque su formación ha sido desde la escena, espera prontamente sumarse al camino de la educación artística y continuar generando proyectos artísticos junto con los colectivos.

**Óscar Anubis Q. Méndez Gorra** es fotógrafo, investigador y docente con una trayectoria enfocada en la fotografía sin cámara y sus implicaciones en el arte contemporáneo. Actualmente cursa el Doctorado en Estudios Socioculturales en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde previamente obtuvo la Maestría en Arte con mención honorífica. Su práctica artística se ha desarrollado en torno a procesos históricos como la cianotipia, explorando su potencial conceptual y social. Ha impartido conferencias y talleres sobre fotografía sin cámara en instituciones como el INAH y la Universidad de las Artes de Aguascalientes. Su trabajo ha sido exhibido en muestras individuales y colectivas en México, Chile y Estados Unidos. Además, ha publicado sobre fotografía alternativa en revistas especializadas. Como docente, fomenta la experimentación fotográfica y el análisis crítico de la imagen en su intersección con la memoria, la identidad y la materialidad.

**María Estela González Acevedo** es maestra en Mercadotecnia y Comercialización Estratégica por la Universidad Panamericana. Diseñadora Gráfica por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, actualmente cursa estudios en la Maestría en Arte de la misma institución. Especialista en diseño y producción editorial, *branding* estratégico y UXD. Ha colaborado con el Instituto Cultural de Aguascalientes y la Editorial de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es fundadora del estudio María Legumbre y cofundadora de Pie Rojo Ediciones, donde ha impulsado proyectos de narrativa y promoción de la lectura. En 2023, fue beneficiaria del programa pacmyc con el proyecto “Libros viajeros”. Su investigación y práctica profesional exploran

la relación entre la literatura y comunidad fomentando la expresión creativa en las infancias a través de la lectura, la escritura y el dibujo.

**Alma Rosa Real Paredes** es doctora en Ciencias de Alta Dirección, maestra en Ciencias y Artes para el Diseño y profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el Departamento de Diseño Gráfico. Directora y colaboradora de proyectos de investigación en estudios de la imagen, el arte, la cultura y el diseño; autora de publicaciones como libros, capítulos de libros y tutora de proyectos académicos. Miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Arte, comités editoriales y cuerpos colegiados, así como del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1. Dedicada a la difusión cultural del diseño, participa en colectivos internacionales como el Worldwide Graphic Design, RINC; exhibiendo sus carteles en diversos países: Indonesia, Irán, Irak, China, Turquía, México, Polonia, Emiratos Árabes Unidos, siendo reconocida en 2017 por el Corea Forum of Design y en la Bienal de Calanca en los años 2021 y 2023.

**Irma Susana Carbajal Vaca** es licenciada en Ciencias de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio y doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje de la música, con énfasis en semiótica musical. Sus estudios musicales los realizó de 1985 a 1993 bajo la conducción pedagógica del pianista Friedemann Kessler, en el Departamento de Música de la Universidad de Guadalajara, institución donde laboró de 1993 a 2015 como docente de la Licenciatura en Música y de los Programas de Nivelación en Artes. Ha realizado diversas estancias académicas en Alemania y, desde 2015, como exbecaria del Servicio Alemán de Intercambio Académico, participa en el Programa Embajadores del DAAD. Actualmente es profesora investigadora del Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Aguascalientes; cuenta con perfil PRODEP y reconocimiento SNI. Es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Arte y del Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura.

**Karla Jacqueline Silva-Doray Ledezma** se ha desenvuelto profesionalmente en los medios de comunicación destacando su participación en la producción del programa *Aguascalientes en la Hora Nacional*. Ha explorado sus intereses formativos en la producción radiofónica en el Instituto de Capacitación de la Industria de la Radio y la Televisión (ICIRT) y realizando estancias académicas en la emisora Onda Campus de la Universidad de Extremadura; es maestra en Arte por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se diplomó en El giro sonoro en las ciencias sociales por la Universidad Iberoamericana. Realizó artículos de divulgación de la ciencia en la revista *Viceversa* y en el libro *Arte, cultura y sociedad: provocaciones, intervenciones e investigaciones*. Ha sido ganadora del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico (PECDA), ejecutando el proyecto “Cantaritos de Mercado” y posteriormente fue invitada para acompañar proyectos del mismo programa en la ciudad de Puebla: ha colaborado como asistente de investigador con la doctora Susana Carbajal en distintos proyectos.

**Regla Mercedes García Rodríguez** es maestra en Artes por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciada en Estudios Socioculturales y licenciada en Derecho por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, en Santa Clara, Cuba. También es técnica en Dibujo Arquitectónico graduada en el Politécnico “Luis Ruiz” de Santa Clara, Cuba. Ha construido una trayectoria donde el arte, la cultura y la investigación dialogan constantemente. En su país natal desarrolló una amplia labor como promotora cultural en proyectos como Cubache y BBT; fue subdirectora de la Biblioteca José Martí de Santa Clara y colaboró en el museo patrimonial de la ciudad. Su trabajo se articula en torno a la música, la radio cultural, la memoria, el patrimonio y los procesos socioculturales como espacios de creación y transformación.

**Ricardo López-León** es profesor-investigador del Centro de Ciencias del Diseño de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Doctor en Ciencias y Artes para el Diseño en el área de Estética Aplicada y Semiótica del Diseño por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Investigador nivel 2 en el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Miembro de comités

editoriales en revistas internacionales. Editor de la revista *Artificio*, revista científica para la ciencia de los ámbitos antrópicos. Autor y ponente en revistas y eventos nacionales e internacionales. En los últimos años ha orientado sus esfuerzos de investigación en áreas que competen a los estudios visuales y a la teoría y educación del arte y el diseño.

**Ixchel Velasco** es diseñadora de vestuario teatral, actriz, feminista. Diseñadora y realizadora de vestuario principalmente en los montajes de egreso de la Universidad de las Artes y la Universidad Autónoma de Aguascalientes, así como en distintas compañías locales, nacionales e internacionales. Estudiante de la maestría en Arte de la UAA. Fue representante del estado de Aguascalientes en el programa Jóvenes a la Muestra en la Muestra Nacional de Teatro 2019, así como en el 5to. Congreso Nacional de Teatro 2020, participando en la mesa de perspectiva de género. Ha sido docente de teatro con más de 14 años de experiencia, atendiendo distintas poblaciones como infancias, jóvenes, adultos y adultas, y personas de la tercera edad. Forma parte de la Colectiva Semillas, primera compañía de teatro en Aguascalientes en producir un montaje dirigido a las primeras infancias: *Re-sonar*. Proyecto acreedor a varios estímulos para realizar giras locales y nacionales.

**Georgina Padilla Muñoz** es licenciada en Diseño Industrial y profesora en la Universidad Autónoma de Aguascalientes desde 2004. A lo largo de su trayectoria académica, ha enfocado su labor docente en fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes de diseño. Desde 2005, forma parte de Ignis AcMe, donde gestiona proyectos de diseño, combinando la práctica profesional con la enseñanza. Le apasiona la co-creación y el trabajo interdisciplinario, explorando la convergencia entre arte, diseño y tecnología. Actualmente, cursa la maestría en arte, investigando cómo estas disciplinas pueden actuar como motores de transformación cultural y social.

**Ilse Araceli Gutiérrez Dantán** es fotógrafa, artista visual y comunicadora. Licenciada en Comunicación e Información, con estudios en periodismo en Chile, ha complementado su formación con una Maestría en Marketing Digital y actualmente cursa la Maestría en Arte de la UAA, explorando la fotografía como medio de expresión y autoconocimiento. A lo largo de su carrera ha ocupado diferentes roles en instituciones públicas y privadas, lide-

rado estrategias de identidad gráfica, comunicación organizacional y redes sociales para empresas privadas, así como en organismos gubernamentales como el Instituto Aguascalentense de la Juventud y el Instituto Aguascalentense de las Mujeres. Su experiencia en medios de comunicación incluye la producción de noticias y gestión de plataformas digitales. Ha formado parte del equipo docente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y ha tenido participaciones como instructora dentro del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

**Irlanda Jacqueline Rodríguez Martínez** es actriz con experiencia en zancos, acrobacia, porra, danza y combate escénico. Licenciada en Artes Escénicas: Actuación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha actuado en obras de teatro como *La tempestad*, *Pepe Grillo*, *Agustín Lara*, *Romance a la mexicana*, *Marta y el dragón* y en cortometrajes como *Vulnerable*, *Inmacuda*, *Limerencia*, *Over the Wall*, *Melodías de agua* y en el largometraje *Noghac*. Integrante de KAKI Teatro, donde fungió como dramaturga, actriz, vestuarista y codirectora de su ópera prima *Solo yo*, obra seleccionada en la Convocatoria para la Programación de las Artes Escénicas en los teatros del imss (2021), así como en la novena edición del Encuentro Nacional de Teatro Popular Latinoamericano. Creadora del Encuentro Nacional de Actuación y Dirección Cinematográfica (ENADIC) 2024. Actualmente es parte del elenco de *Fugaces*, un montaje donde participa como bailarina y actriz. Además, cursa la Maestría en Arte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

**Carlos Alberto Castañeda Escobedo** es licenciado en Ciencias del Arte y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, donde actualmente cursa la Maestría en Arte con el proyecto “Apreciación del arte en la era digital: Creación, desarrollo y parametrización del pódcast Pigmento y Palabra”. Su trayectoria combina la docencia, la investigación y la producción de contenido cultural. Ha sido profesor de historia del arte, metodologías de investigación y arte contemporáneo en diversas instituciones educativas. Es creador del pódcast *Los Misterios del Arte*, un espacio de divulgación que explora el arte desde un enfoque narrativo y analítico. En 2024, fue ganador del PECDA con el proyecto “El arte transgresor de Saturnino Herrán, evocación al pasado”, un videopódcast sobre la representación

de pueblos originarios y mitos prehispánicos. Su trabajo se centra en la intersección entre arte, medios digitales y divulgación cultural.

**Zaira Eréndira Espíritu Contreras** es doctora en Ciencias Antropológicas-Cultura por la UAM-I. Es parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), nivel candidato, y del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Morelos (SEI). Ha recibido la beca del FONCA en tres ocasiones. Es docente en la Maestría en Producción Artística (MaPAvisual) en la Facultad de Artes de la Universidad de Morelos (UAEM) y en la Maestría en Creación Artística del Centro Morelense de las Artes. Fue directora del Área de Artes Visuales del CMA y de sus dos Galerías de Arte del 2018 a 2022. Le interesa la formación de comunidades de indagación artística dentro y fuera de las instituciones de educación pública universitarias. Actualmente es parte del Programa de Estancias Posdoctorales por México de la SECIHTI, en el que desarrolla el proyecto “Investigación artística, prácticas creativas y metodologías reflexivas en la configuración de saberes”.

**Berenice Cortés Campos** es artista multidisciplinaria e investigadora social. Doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, maestra en Arte por la misma institución y licenciada en Artes Visuales por la Universidad de las Artes. Ha exhibido su obra en diversas exposiciones colectivas, participado en encuentros de *performance* y expuesto individualmente en cinco ocasiones. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales y es autora del libro *El ejido Los Campos, entre el arte y la investigación. Un proyecto de arte de interacción social* (2021). Desde 2015, desarrolla el proyecto de investigación y producción artística “Los Campos, Ags.-Jal.-Zac. o Esta es la tierra que...”, el cual implica investigación sociocultural y artística y la elaboración de piezas de arte en las que convergen temas vinculados con historia, agricultura, convivencia, identidad, alimentación, tradiciones y trabajo comunitario. Trabaja con medios como pintura, fotografía, video, acciones/*performance*, instalación, cultivo de hortalizas, escritura, organización de eventos, entre otros.

**Brenda María Antonieta Rodríguez Rodríguez** es cineasta e investicreadora. Licenciada en Comunicación y Medios Masivos, cuenta con Diplôme des Études Approfondie por la Universidad París I Pantheon Sorbonne; maestra

en Filosofía e Historia de las Ideas y doctora en Cinematografía. Profesora-investigadora con perfil PRODEP, candidata al SNII CONAHCYT, adscrita al Centro de las Artes y la Cultura. Integrante del Núcleo Básico de la Maestría en Arte; del Cuerpo Académico de Estudios y Producción de Arte, Imagen y Sonido; de la feminaria Arte, Memoria y Feminismo y de la revista *Arte, Imagen y Sonido* de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Su desempeño profesional se ha enfocado en el cine desde ámbitos como la academia, programación, exhibición y realización. Ha participado en la producción cinematográfica de ficción y no ficción en cortos y largometrajes.

**César Gabriel Seañez Fernández** es cineasta, docente e investigador. Licenciado en Artes Cinematográficas y Audiovisuales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y maestro en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey. Sus líneas de investigación se vinculan con la representación de las disidencias sexuales en el cine mexicano y la investigación-creación para la autorrepresentación de la población LGBTQ+. Es doctorante en Estudios Humanísticos con especialidad en Comunicación y Medios Digitales. Se desempeña como docente-artista en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey, y en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

**Irasemma Ambriz Zúñiga** es estudiante de la Maestría en Arte por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y licenciada en Estudios del Arte y Gestión Cultural por la misma institución. Es maestra y bailarina de danza tahitiana y danza folclórica mexicana desde hace 17 años y actualmente desarrolla una investigación que busca reconfigurar los procesos de enseñanza en espacios de reclusión a través de la danza. En 2022, implementó un taller interdisciplinario titulado “Yo, mi cuerpo y las artes”, pensado para perfeccionar el autoconocimiento corporal y emocional de las mujeres privadas de la libertad, en el Centro Penitenciario Estatal para Mujeres de Aguascalientes, como parte de su proyecto de tesina de la licenciatura. Curadora de la exposición MUJER(ES) (2022), en el Museo Aguascalientes. Organizadora del maratón de danza tahitiana “Vahine: Mujeres danzando”, en el que se reúnen año con año cerca de 1000 mujeres en el marco del Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

**María Isabel Cabrera Manuel** es profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, especializada en el área de estética y filosofía del arte. Es colaboradora de Arte, Memoria y Feminismo, cuerpo colegiado perteneciente al Cuerpo Académico de Estudios y Producción en Arte, Imagen y Sonido. Autora de *Teresa Margolles. Un estudio biopolítico* (2021), coautora del libro *Arte, memoria y feminismo. Otra historia del arte en Aguascalientes. Documentación, análisis biopolítico y estético de la producción de mujeres artistas visuales* (2022) y del manual *Contra-pedagogías de la crueldad. Una guía sobre los cuidados en la vida cotidiana y la producción e investigación en arte* (2025). Candidata del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

**José Marcos Partida-Valdivia** es licenciado en Psicología y maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Nayarit. Doctor en Música (Educación Musical) por la UNAM. Actualmente es profesor-investigador en el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (CUValles). Ha realizado dos estancias de investigación en el Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Sevilla, España, (2015) y en el Sozialwissenschaftliches Archiv de la Universidad de Konstanz, Alemania (2021). Desde hace 14 años ha formado parte de diferentes agrupaciones en Nayarit como guitarrista. Cuenta con un ep autoproducido del proyecto Preludio menor, en el que se realiza la adaptación a música punk de los primeros movimientos de *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi. Sus intereses de investigación se orientan hacia la fenomenología del mundo social, la educación musical en preescolar y procesos de aprendizaje musical en ambientes no escolarizados.

**Jorge Prieto Terrones** es escritor (ensayista, crítico y dramaturgo). Doctor en Arte y Cultura. Profesor de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA, sección México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI 1). Autor de los libros *Tres sardinas en un plato e ideas nómadas: Arte contemporáneo y Octavio Paz* (2016); *Juan disparó a un buitres que caminaba con pintura azul: un relato sobre arte en Aguascalientes* (2021); *1952: año cero. Rescate de la revista ACA* (2021); *Antes del herrero y después de la eternidad: Puntos ciegos de la obra de Víctor Sandoval y Salvador Gallardo*

Dávalos (2022); del libro de entrevistas *El pintor nocturno. Conversaciones con Juan Castañeda* (2023), de las obras de teatro *El vuelo de Thelma* (2021), *Quiasma* (2025), y del libro de ensayos/memorias *Recuerdo* (2022). Su libro más reciente es *No haber escrito nunca es mejor: David Markson y México* (2024). Premio Desiderio Macías Silva (2007). Premio Nacional de Ensayo Joven Octavio Paz (2014). Premio Bellas Artes de Ensayo Literario Malcolm Lowry (2022).

**Hugo David Tiscareño Talavera** es doctor en Arte y Cultura, con énfasis en semiosis háptica en el *performance* del violín, maestro en Artes, con énfasis en técnicas extendidas del violín en el *jazz*. Su formación de posgrado le permitió profundizar en *jazz* y música brasileña bajo la guía de Felipe Karam. Originario de Aguascalientes, inició sus estudios musicales en la guitarra con Rogelio Bernal y posteriormente se integró como violinista a la Orquesta Sinfónica Juvenil de Aguascalientes (OSJA). Estudió Composición Contemporánea en Ciudad de México, con la guitarra eléctrica como instrumento principal, y concluyó la Licenciatura en Música en la Universidad Autónoma de Aguascalientes bajo la guía de Pedro Ramírez y Gohar Zakarian. Su trabajo artístico y académico se centra en la composición, las músicas improvisadas y la investigación del *performance* instrumental desde una perspectiva corporal y semiótica. Actualmente se desempeña como profesor de guitarra, violín, piano, teoría musical y composición.

ARTE, INVESTIGACIÓN E INCIDENCIA SOCIAL  
XV años de la Maestría en Arte de la  
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Primera edición 2025  
(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.